UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

REINED



Revista Reflexión e **Investigación Educativa**

Enero _ Junio
2026

VOLUMEN 8. NÚMERO 1.

Facultad de Educación y Humanidades
Universidad del Bio-Bio

Volumen 8, Número 1.
26 de junio de 2026
ISSN en Línea: 2452-4638

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

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
Raquel Aburto Godoy
Mauricio Castro Cifuentes

INDEXACIONES

latindex

Dialnet

Google Scholar

REDIB
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 Gonzálvez 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 Guiu

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 presente edición de la Revista Reflexión e Investigación Educacional REINED reúne 26 artículos inéditos, entre ellos 13 investigaciones, 9 reflexiones y 4 experiencias pedagógicas que dialogan con los desafíos contemporáneos de la educación, la formación docente, la inclusión y el bienestar en distintos contextos sociales y territoriales. A través de una mirada interdisciplinaria y crítica, los trabajos publicados aportan evidencia, análisis y propuestas que enriquecen el debate educativo actual tanto en Chile como en otros contextos iberoamericanos tales como Colombia, México, España, Argentina y Honduras.

En la sección de Investigaciones, los artículos abordan problemáticas vinculadas a género y educación, inclusión educativa, bienestar docente, convivencia escolar, trayectorias universitarias, salud laboral y uso de información académica, entre otros temas de alta relevancia. Estas contribuciones permiten comprender las complejidades que atraviesan los sistemas educativos contemporáneos, destacando especialmente las desigualdades territoriales, las experiencias de estudiantes y docentes, y la necesidad de fortalecer prácticas inclusivas y humanizadoras.

La sección de Reflexiones Pedagógicas y/o Académicas ofrece análisis críticos y desarrollos conceptuales orientados a profundizar la comprensión de fenómenos educativos y sociales. Los textos aquí reunidos invitan a repensar la gestión educativa, las políticas de convivencia, el malestar docente, las desigualdades estructurales y las competencias socioemocionales desde perspectivas teóricas y experienciales que enriquecen el campo pedagógico.

Finalmente, en Experiencias Pedagógicas y/o Académicas, se presentan iniciativas desarrolladas en contextos escolares y comunitarios que evidencian el potencial transformador de las prácticas educativas. Estas experiencias muestran cómo el arte, el teatro, la comunicación escolar, la interculturalidad y la resignificación territorial pueden convertirse en herramientas significativas para el aprendizaje y la construcción de ciudadanía.

En conjunto, esta edición reafirma el compromiso de la revista con la difusión de conocimiento académico riguroso, situado y socialmente pertinente, promoviendo espacios de diálogo entre investigación, reflexión y práctica educativa. Asimismo, reconoce el trabajo de investigadores, docentes y profesionales que, desde diversos territorios y disciplinas, contribuyen a fortalecer una educación más inclusiva, crítica y comprometida con las transformaciones sociales

EDITORIAL

La educación contemporánea enfrenta desafíos complejos que interpelan permanentemente a las comunidades educativas, a las instituciones formadoras y a la sociedad en su conjunto. En un contexto marcado por transformaciones culturales, tecnológicas y sociales, resulta imprescindible abrir espacios de reflexión y producción de conocimiento que permitan comprender las múltiples realidades que atraviesan los procesos educativos actuales.

La presente edición de la revista surge precisamente desde esa necesidad: reunir investigaciones y experiencias que dialoguen con problemáticas urgentes y, al mismo tiempo, contribuyan a proyectar nuevas posibilidades para la educación. Los trabajos aquí publicados abordan temáticas profundamente relevantes, tales como inclusión educativa, bienestar docente, desigualdades de género, ruralidad, convivencia escolar, formación universitaria y desarrollo socioemocional, evidenciando la amplitud y diversidad del campo educativo contemporáneo.

Uno de los aspectos que atraviesa transversalmente esta edición es la preocupación por las trayectorias humanas que configuran la experiencia educativa. Los artículos muestran cómo factores emocionales, familiares, sociales y culturales influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en las dinámicas institucionales. De este modo, la educación es comprendida no solo como transmisión de contenidos, sino también como espacio de encuentro, construcción identitaria y transformación social.

Asimismo, esta edición pone especial énfasis en la inclusión y en la valoración de contextos históricamente invisibilizados, como la ruralidad, las experiencias territoriales y las realidades de grupos tradicionalmente excluidos. Las contribuciones reunidas invitan a pensar una educación más equitativa, sensible a la diversidad y comprometida con la justicia social.

Junto con ello, las experiencias pedagógicas presentadas evidencian la capacidad creativa de las comunidades educativas para generar propuestas innovadoras y significativas. El uso del teatro, la cartografía sensible, los medios escolares y las estrategias cooperativas muestran que las prácticas pedagógicas pueden transformarse en oportunidades concretas para fortalecer la participación, el pensamiento crítico y el aprendizaje situado.

Esta publicación representa también un reconocimiento al trabajo investigativo y reflexivo de docentes, académicos y profesionales que, desde distintos territorios y disciplinas, contribuyen al fortalecimiento del conocimiento educativo. Cada artículo constituye un aporte valioso para comprender las tensiones y desafíos de la educación actual, pero también para imaginar horizontes posibles de transformación.

Finalmente, se agradece profundamente a quienes hicieron posible esta edición: autores y autoras, evaluadores, equipos editoriales y lectores, cuyo compromiso sostiene el desarrollo de espacios académicos de diálogo y difusión científica. Se espera que los trabajos aquí reunidos contribuyan a enriquecer las discusiones educativas y a fortalecer prácticas pedagógicas más inclusivas, críticas y humanizadoras.

Atentamente
Consejo Editorial Revista
REINED

ÍNDICE

INVESTIGACIONES

Análisis de patrones de matrícula escolar por género en las Regiones del Maule y Biobío **1-11**

Teresa Marinelly Agreda Sigindioy, Jesús Alberto Muñoz Mesa

La reflexión docente en contextos rurales: Significados y estrategias en educadoras de párvulos **1-10**

Ana Suazo Gutiérrez

Percepción de futuros docentes de Educación Física sobre su preparación para trabajar con autismo **1-13**

María Angélica Castillo Cerda, Catalina Javiera Asenjo Paredes, Dayhana Denis Lizama Millán, Pedro Antonio Cisternas Muñoz, Anita Constanza Díaz Ubilla

Ansiedad matemática y brecha de género en el aprendizaje de las matemáticas: Un estudio con estudiantes de séptimo básico **1-10**

Catalina Caucoto Astudillo, Valentina Miranda Cárdenas, Allison Valdez Muñoz

Más allá del aula: El bienestar emocional como motor del desempeño docente **1-12**

Scarlett Fernández Arce, Leonela Flores Heredia, Guillermo Tirado Luna

El caso de vida profesional como cultura de investigación **1-10**

Juan Manuel Coronado Manqueros

El acoso laboral según el profesorado de trabajo social: Un estudio cualitativo **1-11**

Antonia Merino Fuentes, Francisca Ponce Ibáñez, Mairym Salgado Rivas, Victoria Sanhueza Jerez

Efectos de planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional en estudiantes con TDAH **1-15**

Paz Toledo-Navarro, Manuel Monzalve-Macaya

Conflicto trabajo-familia, clima organizacional y calidad de vida en docentes de Maule **1-16**

Constanza Belén Ramírez Parraguez, Gustavo Alexander Arnaldi López, Andrés Jiménez-Figueroa

Graduación, abandono y eficiencia en estudiantes de la Universidad de Murcia según género **1-14**

Miguel Ángel Ruiz Molina, Inmaculada Méndez Mateo, Cecilia Ruiz Esteban

Co-docencia e inclusión educativa: Significados docentes en primer ciclo en Ñuble **1-13**

Carolina Andrea Sáez Lagos

Patrones y desafíos del consumo inteligente de información académica en estudiantes universitarios 1-15
Mario Moctezuma Baños

Familia y experiencia universitaria: Representaciones sociales de estudiantes de Educación Superior 1-10
Roberto Alejandro Muñoz Tiznado, Héctor Gonzalo Cárcamo Vásquez

REFLEXIONES PEDAGOGICAS Y/O ACADEMICAS

Gestión educativa y mejora continua: Sistematización de resultados de evaluaciones estandarizadas 1-9
Carolina Aravena-Ortega

Intertextualidad en la política de convivencia educativa chilena 1-14
Osvaldo Caro Caro

Malestar docente en educación secundaria: Reflexión pedagógica desde la experiencia docente 1-9
Christian Caro Ortiz

La existencia y relación entre los dos campos presentes en el texto de Justino Romano 1-10
Dionísio da Silva Cruz

Intersecciones de desigualdad: Género, ruralidad y salud en mujeres mayores 1-8
Karina Jorquera Cofré

Más allá del algoritmo: Desarrollo profesional docente para la resolución cooperativa de problemas matemáticos en Honduras 1-15
David Enrique Letona Chinchilla, Laura Marisa Carnielo Calejón

Formación universitaria, familia y currículum: Implicancias estructurales del enfoque de Goldin 1-7
Sebastián Martín Rinaldi, Clara Eugenia Merlo

Competencias socioemocionales en la formación inicial docente: Una reflexión desde la Educación Física 1-9
Cristóbal Beltrán Pacheco, Juan José Flores Valderrama, Scarlet González Lebu

Aproximación conceptual a la didáctica fronteriza: Fundamentos y proyecciones educativas 1-10
Nestor Celestino Rodríguez Valenzuela

EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS Y/O ACADEMICAS

Los ruralitos de zemita: Noticiero escolar en escuela rural multigrado 1-8
María Fernanda de la Fuente Muñoz, Elizabeth Génesis Salvo Molina

El teatro como estrategia de aprendizaje cooperativo en educación secundaria 1-10
Ayline Lara Sepúlveda

Superficialidad intercultural en el sistema educativo. Una experiencia en escuela local 1-10
Benjamín Hidalgo Pinto, Jorge Guajardo Miranda, Joaquín Garrido Riquelme

Cartografía sensible y resignificación territorial: Una experiencia artístico-pedagógica en Educación Secundaria 1-14
Bárbara Cuello Lira

INVESTIGACIONES

ANÁLISIS DE PATRONES DE MATRÍCULA ESCOLAR POR GÉNERO EN LAS REGIONES DEL MAULE Y BIOBÍO

ANALYSIS OF SCHOOL ENROLLMENT PATTERNS BY GENDER IN THE MAULE AND BIOBÍO REGIONS

Teresa Marinelly Agreda Sigindioy* https://orcid.org/0000-0002-7836-3202 | Universidad Pablo de Olavide, Escuela de Doctorado-UPO, España | tmagrsig@alu.upo.es

Jesús Alberto Muñoz Mesa https://orcid.org/0009-0006-1826-2924 | Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ingenierías Físico - Mecánicas, Colombia | jmunoz@radiogis.uis.edu.co

RESUMEN

Este estudio tiene por objetivo analizar el comportamiento de la matrícula femenina y masculina de enseñanza básica en la región del Maule y en la región del Biobío en los años 2021 y 2022. Se utilizó metodología cuantitativa no experimental con diseño descriptivo y comparativo. Los hallazgos evidencian dos tendencias de brecha de género; en el sector rural de ambas regiones se encontró una diferencia entre 5.36% y 6.90% a favor de los hombres, hecho que muestra una marcada diferencia con las proyecciones de población por sexo del INE para dichos años. También, para las dos regiones se observa un patrón que los hombres son matriculados en establecimientos públicos, mientras que las mujeres tienen mayor presencia en establecimientos particulares pagados y privados subvencionados.

Palabras clave: Matrícula escolar, género, educación primaria, distribución territorial

ABSTRACT

This study aims to analyse the enrolment behaviour of female and male students in primary education in the Maule and Biobío regions in 2021 and 2022. A non-experimental quantitative methodology with a descriptive and comparative design was used. The findings show two gender gap trends; in the rural sector of both regions, a difference of between 5.36% and 6.90% in favour of men was found, indicating a marked difference from the INE's population projections by sex for those years. Additionally, in both regions, a pattern is observed where men are enrolled in public schools, while women are more present in private fee-paying and subsidised private institutions.

Keywords: School enrollment, gender, primary education, territorial distribution

* Autora de correspondencia: Teresa Marinelly Agreda Sigindioy

INTRODUCCIÓN

La brecha de género se define como la diferencia numérica entre hombres y mujeres en un determinado fenómeno, siendo una distancia respecto del logro de la igualdad (CEPAL, 2016; CEPAL y UNESCO, 2020). En este marco, uno de los aspectos centrales de la equidad entre ambos sexos es la paridad de acceso, la cual se verifica empíricamente a través de la comparación de tasas de participación entre mujeres y hombres frente a diferentes indicadores. En la medida en que no se evidencien diferencias significativas por sexo, se considera que existe equidad de género (Guerrero et al., 2006). Entre estos indicadores, la UNESCO (2023) destaca la tasa bruta de asistencia escolar, entendida como la proporción entre estudiantes matriculados en un determinado nivel educativo y la población correspondiente al rango etario teórico para dicho nivel.

La ONU (2019) señala que el abandono escolar afecta tanto a hombres como a mujeres, aunque por razones diferenciadas. En el caso de los hombres, este se asocia principalmente a la inserción temprana en el mercado laboral para contribuir económicamente al hogar. En cambio, en las mujeres, el abandono suele vincularse a responsabilidades domésticas, cuidado de familiares o maternidad temprana.

A nivel global, la UNESCO (2019), en un estudio realizado en 120 países, evidenció que la brecha de género persiste a lo largo de la trayectoria escolar y tiende a incrementarse en niveles educativos superiores, especialmente en la educación secundaria. Estas desigualdades se explican, en parte, por estereotipos y sesgos de género, así como por creencias familiares respecto a las capacidades y oportunidades de niños y niñas. En este contexto, las mujeres presentan un mayor riesgo de exclusión educativa causado por factores económicos, sociales, culturales e incluso religiosos, perpetuando así desigualdades estructurales (ONU Mujeres, 2020).

Por su parte, la UNICEF (2020) advierte que la inequidad en el acceso a la educación en la primera infancia afecta principalmente a niños y niñas de bajos ingresos que residen en zonas rurales. En estos contextos, la deserción femenina se ve particularmente influida por la asignación de tareas domésticas y responsabilidades familiares. En el caso de Chile, el concepto de ruralidad se asocia a territorios de baja densidad poblacional, donde predominan actividades primarias como la agricultura, la pesca o la ganadería (Soto, 2021; INE, 2017).

En el contexto de la pandemia, las desigualdades se agudizan. Según Ziegler et al. (2020), en América Latina sólo el 37% de la población rural contaba con acceso a internet, mientras que el 72% de las personas de zonas urbanas tenía acceso a internet. Los investigadores agregan que la falta de internet dificulta la continuidad educativa.

A nivel nacional, la UNESCO (2021) reporta diferencias en la matrícula por sexo en distintos niveles educativos de Chile. En educación parvularia predominan levemente las mujeres (50.7%), mientras que en educación básica los hombres alcanzan un 51.3%. En educación media científico-humanista se observa una mayor presencia femenina (50.7%), situación que se invierte en la modalidad técnico-profesional, donde los hombres representan un 56.2%.

En este contexto, la equidad en el acceso educativo se posiciona como un objetivo prioritario, particularmente tras los efectos de la pandemia de COVID-19, que modificó significativamente las condiciones de vida de hombres y mujeres (UNICEF, 2020). En este marco, la presente investigación se plantea como pregunta central: ¿cuál fue la situación de la matrícula escolar en relación con la brecha de género en la enseñanza básica en las

regiones del Maule y del Biobío durante los años 2021 y 2022?

Para responder a esta interrogante, el estudio tuvo como propósito analizar la brecha de género en dichas regiones, considerando tres objetivos específicos: (1) examinar la matrícula en enseñanza básica según dependencia administrativa y sexo; (2) analizar la matrícula en contextos rurales y urbanos diferenciada por sexo; y (3) comparar las tasas brutas de asistencia escolar entre hombres y mujeres en el periodo 2021–2022.

MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, basado en el análisis de datos numéricos mediante procedimientos estadísticos. Se enmarca en un diseño no experimental, el cual permite describir y analizar fenómenos en su contexto natural sin manipulación de variables (McMillan y Schumacher, 2005). Específicamente, corresponde a un diseño descriptivo y comparativo, ya que, por una parte, caracteriza la matrícula de enseñanza básica según sexo en función de la dependencia administrativa y del contexto rural/urbano en las regiones del Maule y del Biobío para los años 2021 y 2022; y, por otra, compara las tasas brutas de asistencia escolar entre hombres y mujeres en dichas regiones y periodo.

Participantes

La población del estudio corresponde a la totalidad de establecimientos educativos de Chile. La muestra, de carácter no probabilístico e intencionado estuvo conformada por todos los establecimientos que imparten enseñanza básica en las regiones del Maule y del Biobío durante los años 2021 y 2022. Se excluyeron aquellos establecimientos cerrados o sin matrícula. La selección de estas regiones se fundamenta en su relevancia demográfica, al ubicarse entre las de mayor población a nivel nacional (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2023).

Instrumentos y fuentes de datos

Se utilizaron bases de datos secundarias provenientes de fuentes oficiales. En primer lugar, se emplearon las proyecciones de población del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2017) para los años 2021 y 2022, considerando el rango etario de 6 a 13 años, correspondiente a la edad teórica de la enseñanza básica en Chile (UNESCO, 2019; Ministerio de Educación, 2023). En segundo lugar, se utilizaron datos de matrícula escolar de los mismos años, obtenidos del Ministerio de Educación de Chile (Ministerio de Educación, 2022).

Asimismo, se calculó la tasa bruta de asistencia escolar como indicador de acceso educativo, definida como la relación entre el número de estudiantes matriculados en un nivel educativo y la población en edad teórica para dicho nivel (UNESCO, 2023).

Procedimiento

En una primera etapa, se recopilaron y sistematizaron los datos de matrícula y proyección poblacional. Posteriormente, se organizaron según variables de interés: sexo, dependencia administrativa y contexto territorial (rural/urbano). Seguidamente, se calcularon las tasas brutas de asistencia escolar para cada grupo y periodo. Finalmente, se hizo un análisis descriptivo y comparativo de los datos mediante el Software estadístico SPSS, versión 26.

Consideraciones éticas

El estudio se basó exclusivamente en el uso de datos secundarios de acceso público, sin involucrar información personal identificable de individuos. También, se resguardó el uso responsable de la información, respetando los principios de confidencialidad, anonimato y uso ético de los datos, conforme a las normativas vigentes para investigaciones con datos abiertos.

RESULTADOS

En la tabla 1 se muestra la distribución de la matrícula de enseñanza básica según la dependencia administrativa para los años 2021 y 2022 en las regiones del Maule y del Biobío estratificadas por sexo. Además, se presenta el porcentaje de hombres y mujeres por cada una de las dependencias administrativas. Finalmente, se muestra la diferencia porcentual que existe entre el número de matrícula total de hombres y mujeres por cada una de las dependencias administrativas de las dos regiones.

Tabla 1

Estadísticas de matrícula de enseñanza básica por dependencia administrativa discriminada por sexo en las regiones del Maule y del Biobío

Año	Sexo	Municipal DAEM		Particular Subvencionado		Particular Pagado		Servicio Local de Educación	
		Maule	Biobío	Maule	Biobío	Maule	Biobío	Maule	Biobío
2021	Hombre	35935	34496	26028	47126	2629	5311	0	4767
	Mujer	31376	32188	26280	44991	2746	5345	0	4275
	Total	67311	66684	52308	92117	5375	10656	0	9042
	Hombre (%)	53.39%	51.73%	49.76%	51.16%	48.91%	49.84%	0.00%	52.72%
	Mujer (%)	46.61%	48.27%	50.24%	48.84%	51.09%	50.16%	0.00%	47.28%
	Diferencia	6.77%	3.46%	-0.48%	2.32%	-2.18%	-0.32%	0.00%	5.44%
2022	Hombre	36565	34461	26338	47188	2854	5577	0	4830
	Mujer	32323	32087	26649	45196	2928	5644	0	4315
	Total	68888	66548	52987	92384	5782	11221	0	9145
	Hombre (%)	53.08%	51.78%	49.71%	51.08%	49.36%	49.70%	0.00%	52.82%
	Mujer (%)	46.92%	48.22%	50.29%	48.92%	50.64%	50.30%	0.00%	47.18%
	Diferencia	6.16%	3.57%	-0.59%	2.16%	-1.28%	-0.60%	0.00%	5.63%

Fuente: Elaboración propia

Tal como se observa, en la matrícula de la dependencia Municipal para el año 2021 el sexo masculino de la región del Maule presenta una diferencia porcentual del 6.77% respecto al sexo femenino. Situación similar para la región del Biobío en la que el sexo masculino presenta una diferencia del 3.46% frente al sexo femenino. Esto también ocurre en el Servicio Local para la región del Biobío, evidenciando una diferencia del 5.44% a favor de los hombres matriculados respecto al de mujeres matriculadas.

En los colegios municipalizados de la región del Maule existe una diferencia entre hombres y mujeres del 6.16% a favor de los hombres y en la región del Biobío una diferencia del 3.57% de hombres frente al de las mujeres, evidenciando en esta región un mayor porcentaje de hombres respecto al del año anterior. En la región del Biobío la diferencia porcentual de hombres respecto a mujeres también incrementó, siendo para la dependencia del Servicio Local de Educación del 5.63%, porcentaje que aumentó por un mayor número de matrícula de sexo masculino.

Por otro lado, al comparar de manera individual las dos regiones, los datos dan cuenta de que las mujeres de enseñanza básica de la región del Biobío en el año 2021 y 2022, tienen mayor presencia en el particular subvencionado y en el particular pagado. Mientras que los hombres de enseñanza básica de la región del Maule fueron matriculados más en las dependencias municipales y en el Servicio Local de Educación.

A continuación, en la tabla 2 se presenta la matrícula escolar de enseñanza básica de la región del Maule y del Biobío segregada por sexo para el año 2021 y 2022. También, se establece el porcentaje de hombres y de mujeres tanto del sector rural como urbano. Finalmente, se indica la diferencia porcentual entre ambos sexos.

Tabla 2

Matricula en enseñanza básica por zona rural y urbana en las regiones del Maule y del Biobío discriminada por sexo

Año	Sexo	Urbano		Rural	
		Maule	Biobío	Maule	Biobío
2021	Hombre	48420	81738	16172	9962
	Mujer	46319	77909	14083	8890
	Total	94739	159647	30255	18852
	Hombre (%)	51.11%	51.20%	53.45%	52.84%
	Mujer (%)	48.89%	48.80%	46.55%	47.16%
	Diferencia	2.22%	2.40%	6.90%	5.69%
2022	Hombre	49179	81869	16578	10187
	Mujer	47196	78091	14704	9151
	Total	96375	159960	31282	19338
	Hombre (%)	51.03%	51.18%	53.00%	52.68%

Mujer (%)	48.97%	48.82%	47.00%	47.32%
Diferencia	2.06%	2.36%	5.99%	5.36%

Fuente: Elaboración propia

Los datos anteriores dan cuenta de que en el año 2021 y 2022 hubo mayor número de estudiantes matriculados del sexo masculino en las dos regiones (Maule y del Biobío) tanto en la zona urbana como en la zona rural. También, se observa que en el año 2022 el número de estudiantes de sexo masculino y femenino aumentó en las dos regiones. Esta situación podría explicarse por el regreso a la presencialidad de forma gradual del estudiantado a nivel nacional, evitando con ello brechas tecnológicas (falta de computador, celular o Tablet) y el acceso limitado a la conexión de internet (Pedraza, 2021).

Por otro lado, la diferencia porcentual en la zona urbana tanto de hombres como de mujeres es coherente con la proporción de estos dos géneros respecto a la edad teórica en la región del Maule y del Biobío. Sin embargo, en las instituciones educativas situadas en sectores rurales hubo entre 5.36% y un 6.90% más de hombres que de mujeres, resultando una diferencia marcada de estos dos géneros frente a las proyectadas por el INE (2017) para estas regiones. Adicionalmente, los datos entregan evidencia de que la matrícula escolar en el año 2022 en la zona urbana y rural incrementó a favor de las mujeres.

En la tabla 3 se presenta la proyección de la población según los datos de estimaciones y proyecciones de INE (2017) para el año 2021 y 2022 para la región del Maule y del Biobío estratificados por sexo para el rango de 6 a 13 años, edad teórica para la educación básica en Chile (UNESCO, 2019).

Tabla 3

Proyección de la población del rango de 6-13 años según sexo para 2021 y 2022 en la región del Maule y del Biobío

Región	2021		2022	
	H	M	H	M
Maule	62843	60385	63185	60709
Biobío	90494	86963	90323	86773

Fuente: Elaboración propia

Las cifras anteriores dan cuenta de que la proyección de población en la región del Maule en el rango de 6-13 años en el año 2022 creció en mayor proporción a favor del sexo masculino, mientras que el sexo femenino para esa misma región, aunque incrementó, fue en menor medida respecto al número de hombres.

Un dato relevante y no menor es que para la región del Biobío en el año 2022 la población del rango de 6-13 años tuvo una disminución tanto de hombres como de mujeres comparados con el año 2021, mientras que, para la región del Maule se encontró que hubo un aumento de población entre estos rangos de edades.

Por otro lado, en la tabla 4 se indica el total de la matrícula escolar de enseñanza básica en la región del Maule y el número de matrícula por cada una de las provincias distribuida por sexo en los años 2021 y 2022.

Tabla 4

Matrícula escolar por sexo desglosada por provincia para la región del Maule en el año 2021 y 2022

Año	Provincia	Hombres	Mujeres
2021	Cauquenes	3314	3239
	Curicó	17475	16493
	Linares	18338	16969
	Talca	25465	23701
Total		64592	60402
2022	Cauquenes	3363	3385
	Curicó	17658	16863
	Linares	18750	17450
	Talca	25986	24202
Total		65757	61900

Fuente: Elaboración propia

Lo anterior da cuenta de que hubo un mayor número de estudiantes matriculados de sexo masculino tanto en el 2021 como en el 2022. Igualmente, se observa que en el 2022 el número de matrícula escolar de hombres y de mujeres en la región del Maule aumentó.

En la tabla 5 se presenta la matrícula escolar de enseñanza básica de la región del Biobío distribuida por sexo para los años 2021 y 2022. Asimismo, se presenta el número de matrícula por cada una de las provincias para los dos sexos.

Tabla 5

Matrícula escolar por sexo desglosada por provincia para la región del Biobío en el año 2021 y 2022

Año	Provincia	Hombres	Mujeres
2021	Arauco	10874	10262
	Biobío	24822	23508
	Concepción	56004	53029
Total		91700	86799
2022	Arauco	10953	10378
	Biobío	25142	23790
	Concepción	55961	53074
Total		92056	87242

Fuente: elaboración propia

La tabla anterior da cuenta de que en la región del Biobío hubo mayor número de matrícula de hombres que de mujeres tanto en el año 2021 como en el año 2022. Al mismo tiempo, se observa que para los dos sexos la matrícula incrementó para el año 2022, siendo un incremento de 356 hombres y 443 mujeres.

Si consideramos los datos a nivel de provincias, se observa también que la matrícula creció en todos los casos, excepto la de hombres en la provincia de Concepción, pasando de 56004 a 55961. Este hallazgo evidencia una disminución en la matrícula escolar de sexo masculino.

Tras lo anterior y haciendo uso de los datos de población teórica y el número de matrícula, en la tabla 6 se muestra la tasa bruta de asistencia en enseñanza básica para hombres y mujeres en el año 2021 y 2022 para la región del Maule y del Biobío.

Tabla 6

Tasas brutas de asistencia escolar de enseñanza básica discriminadas por sexo para el año 2021 y 2022 para la región del Maule y del Biobío

Región	Variable	2021		2022	
		Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Maule	Población	62843	60385	63185	60709
	Matrícula	64592	60402	65757	61900
	Tasa Bruta de asistencia escolar	102.78%	100.03%	104.07%	101.96%
Biobío	Población	90494	86963	90323	86773
	Matrícula	91700	86799	92056	87242
	Tasa Bruta de asistencia escolar	101.33%	99.81%	101.92%	100.54%

Fuente: Elaboración propia

Los datos presentados dan cuenta de que la población proyectada para la región del Maule tanto de hombres como de mujeres es menor al número de matrícula para estas dos regiones tanto para el año 2021 como para el 2022. Situación similar para la región del Biobío, excepto para la población de mujeres estimadas para el año 2021. Lo anterior podría deberse a que, pese a la proyección pueda estar bien estimada, el número de estudiantes matriculados puede tener alteraciones en lo que respecta a estudiantes repitentes para esos grados, personas que iniciaron a estudiar en una edad mayor para esos grados académicos o estudiantes que hicieron pausa y para esos dos años decidieron matricularse en la educación básica.

Cabe resaltar que la tasa bruta de mujeres para el año 2021 en la región del Biobío fue de 99.81%, porcentaje que está por debajo de alcanzar la matrícula según la edad teórica, y, por tanto, este hallazgo da cuenta de que para esta región hubo menos mujeres matriculadas de aquella que deberían estar escolarizadas en enseñanza básica. Dado lo anterior, según lo que indica la UNESCO (2023) existiría una brecha de género visibilizada en uno de los indicadores de acceso correspondiente al de la educación.

Por otro lado, se procedió a comparar los datos de la región del Maule para el año 2021 y 2022 separada de los datos de la región del Biobío para el año 2021 y 2022, esto siguiendo lo que sugiere el Banco Mundial (2023) respecto a la comparación de datos, aclarando que esta debe hacerse con datos de la misma región.

De acuerdo con lo anterior, para la región del Maule, en las tasas brutas de asistencia escolar se encontró que para el año 2022 incrementó el acceso a la educación básica tanto de hombres como de mujeres, sin embargo, si se observa bien, el porcentaje de aumento favoreció más al sexo femenino, por lo que valdría la pena investigar ¿a qué se debe el incremento de matrícula de mujeres en la región del Maule en el año 2022?

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según los resultados del estudio, durante los años 2021 y 2022 se registró en la matrícula un de estudiantes de sexo masculino en las regiones del Maule y del Biobío, tanto en contextos urbanos como rurales. Este hallazgo, al contrastarse con las proyecciones poblacionales para el mismo rango etario (6 a 13 años), confirma la existencia de una mayor proporción de niños que de niñas en ambas regiones. No obstante, esta tendencia difiere parcialmente de lo reportado por el MINEDUC (2020) para el periodo 2018–2020, donde se encontró una brecha de matrícula entre hombres y mujeres de 5 a 19 años, con una diferencia de 92.314 en 2018 y 100.954 en 2020, ambas a favor de los hombres.

Por otra parte, si bien no se observa una brecha significativa en el acceso a la educación básica entre hombres y mujeres en las regiones analizadas, sí se identifican tendencias de desigualdad. En particular, en el sector rural de ambas regiones se observa una diferencia que oscila entre un 5,36% y un 6,90% a favor de los hombres, lo que resulta relevante al compararse con la distribución poblacional proyectada por sexo.

En el caso de la región del Maule, los hallazgos evidencian que el incremento de la matrícula femenina en 2022 para esa región fue más significativo comparado con la región del Biobío. Sin embargo, en el ámbito rural persiste mayor presencia del sexo masculino, lo que reafirma la existencia de una diferencia sostenida en este contexto.

Adicionalmente, se identifican diferencias en la dependencia administrativa de los establecimientos. Tanto en 2021 como en 2022, las mujeres se matricularon en mayor proporción en establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados. Una posible explicación se vincula con factores socioculturales, ya que, según Canales et al. (2019), en las familias chilenas existe la percepción de que los establecimientos particulares pagados y particulares subvencionados ofrecen mayores condiciones de seguridad y control en comparación con los establecimientos públicos.

Asimismo, se observa en el año 2022 un incremento general de la matrícula para ambos sexos en las dos regiones, con un crecimiento más marcado en las mujeres. Este fenómeno podría asociarse al retorno gradual a la presencialidad, lo que permitió mitigar las brechas tecnológicas evidenciadas durante la educación remota (Pedraza, 2021), así como las dificultades de apoyo familiar vinculadas a la falta de habilidades digitales (Hacha Murillo, 2020).

En relación con el contexto rural, los resultados muestran una brecha de género a favor de los hombres, lo que podría explicarse por factores estructurales asociados a la desigual distribución de responsabilidades domésticas y de cuidado, que recaen con mayor frecuencia en las mujeres, tal como señala UNICEF (2020).

Finalmente, destaca como un hallazgo relevante el aumento significativo de la matrícula masculina en educación básica en la región del Maule durante 2022. Este resultado abre nuevas interrogantes de investigación, particularmente en torno a: ¿qué factores explican el incremento

de matrícula masculina en educación básica en la región del Maule durante el año 2022?

REFERENCIAS

Banco Mundial. (2023). *Metadata Glossary.* https://databank.worldbank.org/metadataglossary/global-partnership-for-education/series/2.2_GIR

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2023). Reporte regional 2023. https://www.bcn.cl/siit/reportesregionales/reporte_final.html?anno=2023&cod_region=7

Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 42*(3), 89-109. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2023). Reporte regional 2023. https://www.bcn.cl/siit/reportesregionales/reporte_final.html?anno=2023&cod_region=7

CEPAL & UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://unidosenred.org/wp-content/uploads/2022/05/374075spa.pdf

CEPAL. (2016). Territorio e igualdad. Planificación del desarrollo con perspectiva de género. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/40665/S1601000_es.pdf

Guerrero, E., Provoste, P., Valdés, A., & Fuentes, L. (2006). Acceso a la educación y socialización de género en un contexto de reformas educativas. Provoste Fernández, P (ED), equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia, Perú (pp. 7-50). Hexagrama Consultoras, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales e Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.

Hacha Murillo, K. (2020). El impacto en la educación primaria tras la emergencia sanitaria ocasionada por la pandemia del COVID-19. *International Journal of New Education,* 6, 177-186. https://doi.org/10.24310/IJNE3.2.2020.11187

INE. (2017). Proyecciones de población. Estimación y proyecciones 2002-2035 comuna, área urbana y rural. https://www.ine.gob.cl/estadisticas/sociales/demografia-yvitales/proyecciones-de-poblacion

McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa.* Pearson.

Ministerio de Educación. (2023). Educación Básica. https://escolar.mineduc.cl/basica/

Ministerio de Educación. (2022). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2022.* https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19099/EVIDENCIAS%2055_2022_fd01.pdf

Muñoz-Saavedra, J., & Garrido Jiménez, L. G. (2022). El cierre de los centros educativos durante la pandemia. Un análisis sobre la brecha de género, la interseccionalidad y el derecho a los cuidados. *Temps d'Educació*, 63, 69-82. http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio63/documentos/1819.pdf

ONU MUJERES (2020). *Las mujeres en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas en América Latina y el Caribe*. https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2020/09/mujeres-en-ciencia-tecnologia-ingenieria-y-matematicas-en-america-latina-y-el-caribe

ONU. (2019). *Educación y género*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_y_genero_20190525.pdf

Pedraza, C. (2021). La brecha digital de género como vértice de las desigualdades de las mujeres en el contexto de la pandemia por Covid-19. *Logos Revista de Filosofía, 136*(136), 9-22. https://doi.org/10.26457/lrf.v136i136.2873

Soto, C. (2021). Revisitando el concepto de ruralidad: un aporte a la política nacional de desarrollo rural [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/181121/revisitando-el-concepto-deruralidad.pdf?sequence=1

UNESCO (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas* (STEM). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366649

UNESCO. (2021). *Proyecto SAGA UNESCO en Chile* (informe N° 1). https://minmujeryeg.gob.cl/wp-content/uploads/2021/09/PROYECTO_SAGA_FINAL_V2.pdf

UNESCO. (2023). *Indicadores de Acceso.* https://siteal.iiep.unesco.org/ayuda/indicadores/indicadores_acceso

UNICEF. (2020). Acceso y equidad en la educación para la primera infancia. https://www.unicef.org/lac/media/11046/file/Acceso-Equidad-Educacion-Primera-Infancia.pdf

UNICEF. (2020). *Mientras las aulas permanecen cerradas para la mitad de los escolares del mundo, UNICEF y la Unión Europea instan a los países a dar prioridad a las escuelas.* https://www.unicef.es/prensa/mientras-las-aulas-permanecen-cerradas-para-la-mitad-de-los-escolares-del-mundo-unicef-y-la

Ziegler, S., Arias Segura, J., Bosio, M., & Camacho, K. (2020). *Conectividad rural en América Latina y el Caribe. Un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia*. https://repositorio.iica.int/handle/11324/12896

LA REFLEXIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS RURALES: SIGNIFICADOS Y ESTRATEGIAS EN EDUCADORAS DE PÁRVULOS

TEACHER REFLECTION IN RURAL CONTEXTS: MEANINGS AND STRATEGIES AMONG EARLY CHILDHOOD EDUCATORS

Ana Suazo Gutiérrez https://orcid.org/0009-0006-6627-1227 | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación, Chile | anasuazo.eparvulos@gmail.com

RESUMEN

La reflexión se constituye en una herramienta fundamental mediante la cual los docentes pueden analizar y evaluar su propio quehacer pedagógico, con el propósito de mejorar sus prácticas, a partir del uso de diversas estrategias y del desarrollo de procesos reflexivos tanto individuales como colectivos. En este estudio se buscó develar los significados y las estrategias que utilizan las educadoras de párvulos que se desempeñan en contextos de ruralidad para llevar a cabo sus procesos reflexivos. Para dar respuesta a este objetivo, la investigación se situó en un paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y el diseño metodológico de un estudio de caso. Como contexto de estudio se consideraron escuelas ubicadas en un sector rural de la Región de Ñuble, las cuales fueron seleccionadas mediante un criterio de conveniencia. La muestra estuvo conformada por educadoras de párvulos que ejercen su labor en las escuelas seleccionadas, quienes cumplieron con criterios de inclusión definidos internamente para el estudio. A estas participantes se les aplicó una entrevista semiestructurada, con el fin de profundizar en sus significaciones respecto de la reflexión docente y en las estrategias que emplean para desarrollar sus procesos reflexivos. Para el análisis de la información se utilizó un procedimiento mixto, que combinó la definición de categorías apriorísticas con la construcción inductiva de nuevas categorías, lo que permitió dar respuesta a los objetivos planteados.

Palabras clave: Reflexión docente, estrategias pedagógicas, Educadoras de párvulos, contexto rural.

ABSTRACT

Reflection is a fundamental tool that teachers can use to analyze and evaluate their own teaching practices with the aim of improving them, based on the use of various strategies and the development of both individual and collective reflective processes. This study sought to reveal the meanings and strategies used by preschool teachers working in rural contexts to carry out their reflective processes. To achieve this objective, the research was based on an interpretive paradigm, with a qualitative approach and a case study methodological design. The study context consisted of schools located in a rural area of the Ñuble Region, which were selected using convenience criteria. The sample consisted of preschool teachers working in the selected schools who met the internally defined inclusion criteria for the study. These participants underwent a semi-structured interview in order to explore their views on teacher reflection and the strategies they use to develop their reflective processes. A mixed procedure was used to analyze the information, combining the definition of a priori categories with the inductive construction of new categories, which made it possible to respond to the objectives set.

Keywords: Teacher reflection, teaching strategies, preschool teachers, rural context.

INTRODUCCIÓN

La presente propuesta de investigación tiene como propósito central identificar las significaciones que las educadoras de párvulos atribuyen a la reflexión docente y las estrategias que emplean para desarrollar sus procesos reflexivos en contextos de ruralidad, considerando tanto las oportunidades que estos procesos ofrecen como los posibles obstáculos que enfrentan en su implementación.

Para la realización del estudio se inició con una revisión de literatura a nivel nacional e internacional sobre reflexión docente. Si bien se constató la existencia de investigaciones relevantes en este ámbito, se identificó una menor producción de estudios centrados en la comprensión que tienen los docentes y, en particular, las educadoras de párvulos que se desempeñan en contextos rurales, respecto del concepto de reflexión, así como de las formas concretas en que la desarrollan en su práctica pedagógica cotidiana. Este vacío investigativo justifica la pertinencia y relevancia del presente estudio.

A partir de este análisis se definió el objetivo general, orientado a analizar las significaciones que las educadoras de párvulos que se desempeñan en contextos rurales otorgan a la reflexión docente, así como las estrategias que emplean para llevar a cabo procesos reflexivos sobre su práctica pedagógica. De este se desprenden los siguientes objetivos específicos: (a) identificar los significados y valoraciones que las educadoras de párvulos en contextos rurales atribuyen a la reflexión docente en sus prácticas pedagógicas; (b) caracterizar las estrategias de reflexión que emplean al evaluar su práctica pedagógica, considerando procedimientos, recursos, espacios, actores involucrados y tiempos asignados; y (c) determinar las dificultades, tensiones y obstáculos que reconocen al desarrollar la acción reflexiva, particularmente en relación con la disponibilidad de tiempo, la sobrecarga administrativa, el apoyo directivo y el involucramiento de otros actores.

En el ámbito de la educación, y especialmente en la educación inicial, la práctica reflexiva adquiere un carácter fundamental para el desarrollo profesional docente, al situarse como un eje clave en la mejora continua de la práctica pedagógica (Novoa, 2023). La reflexión permite a los docentes analizar críticamente su desempeño, identificar oportunidades de mejora y tomar decisiones informadas orientadas a favorecer los aprendizajes de los estudiantes. Este proceso puede desarrollarse tanto de manera individual como colectiva, contribuyendo a la construcción de conocimiento pedagógico que fortalece progresivamente la labor docente (MINEDUC, 2019).

No obstante, a pesar de los beneficios ampliamente reconocidos de la reflexión pedagógica, en los contextos rurales esta práctica puede verse limitada o tensionada por diversos factores. La distancia geográfica, la escasez de recursos, las condiciones laborales y organizacionales, así como la falta de espacios y tiempos formales destinados a la reflexión, pueden dificultar su desarrollo. Asimismo, la limitada comprensión o valoración del concepto de reflexión pedagógica puede constituir un obstáculo adicional, especialmente cuando las educadoras de párvulos no cuentan con un entorno institucional que apoye o potencie estos procesos (Montoya, 2022).

En la última década, diversas investigaciones han destacado la reflexión como un componente clave de los procesos educativos, en tanto fortalece el desarrollo profesional docente mediante la consolidación del saber pedagógico. Además, favorece una comprensión más amplia de las situaciones educativas, que trasciende el aula y permite un desarrollo curricular creativo, contextualizado y responsable en escenarios educativos cambiantes y complejos (Venegas & Campos, 2011). Desde esta perspectiva, la reflexión contribuye a una práctica educativa más consciente

y pertinente al desarrollo integral de niños y niñas, al promover la autoevaluación, la autorregulación y la autocrítica, y al incidir directamente en los ajustes y mejoras de la planificación pedagógica (Cornejo & Fuentealba, 2008).

Considerando la relevancia de los procesos reflexivos en la educación inicial, resulta fundamental develar las concepciones que poseen las educadoras de párvulos sobre la reflexión docente, la valoración que le asignan y las estrategias que utilizan para llevarla a cabo, especialmente en los contextos rurales en los que se desempeñan. Diversos estudios han señalado que la reflexión sistemática sobre la práctica constituye un eje central del desarrollo profesional docente, en tanto permite problematizar la acción pedagógica, resignificar la experiencia y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Domingo & Gómez, 2014).

En este sentido, la investigación busca generar nuevo conocimiento sobre la práctica reflexiva desde la perspectiva de las propias educadoras, rescatando sus experiencias, vivencias y significados, coherentemente con enfoques que destacan el valor del saber práctico y narrativo del profesorado (Tardif, 2004; Bolívar, 2012). Asimismo, aportar antecedentes situados resulta especialmente relevante en contextos educativos rurales, donde las condiciones institucionales, culturales y territoriales configuran desafíos específicos para el ejercicio profesional y el desarrollo docente (Boix & Bustos, 2014; Hargreaves, 2001), contribuyendo así al fortalecimiento del desarrollo profesional docente en dichos contextos.

Reflexión docente: conceptualizaciones y políticas

La reflexión docente ha sido ampliamente abordada en la literatura como un proceso clave para la mejora de la práctica pedagógica y el desarrollo profesional. Torres et al. (2020) la conciben como el acto mediante el cual los docentes analizan y evalúan su propio quehacer con el propósito de perfeccionar su práctica. Desde esta perspectiva, la continuidad del ejercicio reflexivo permite a los docentes desarrollar un pensamiento más intencional y deliberado sobre la enseñanza, generando información relevante para comprender lo que ocurre en el aula y orientar procesos de mejora.

En esta misma línea, Domingo (2021) plantea que la práctica reflexiva constituye una opción formativa innovadora, en tanto articula de manera profunda y significativa el conocimiento teórico y práctico. Esta integración favorece que los docentes reflexionen sobre su experiencia profesional desde una perspectiva crítica, contribuyendo a la mejora sostenida de su desempeño.

Uno de los referentes clásicos en el estudio de la reflexión es Schön (1998), quien distingue distintos ámbitos del proceso reflexivo. El autor propone, en primer lugar, la reflexión en la acción, que se produce mientras el docente se encuentra inmerso en la práctica, permitiendo un diálogo constante entre el pensar y el hacer. En este nivel, el docente se posiciona como un investigador de su propia práctica, generador de nuevo conocimiento. En segundo lugar, se encuentra la reflexión sobre la acción, que se desarrolla una vez finalizada la intervención pedagógica y tiene como propósito analizar y comprender lo realizado, otorgando nuevos significados a la experiencia vivida (Flores, & Sánchez, 2023).

Desde una perspectiva de política educativa, la UNESCO (2021) reconoce la reflexión como un componente fundamental de la formación continua del profesorado. En sus orientaciones para el desarrollo y revisión de políticas docentes, enfatiza la necesidad de que los sistemas educativos garanticen espacios y condiciones para la reflexión, tanto individual como colectiva, como parte constitutiva del desarrollo profesional docente (p. 90).

La reflexión pedagógica es reconocida, a nivel internacional, como el motor del desarrollo profesional docente (Chávez et al., 2025). En el contexto chileno, esta concepción se ve reflejada en diversas políticas públicas y documentos normativos que promueven el desarrollo de prácticas reflexivas de manera sistemática. Entre ellos, destaca el Marco para la Buena Enseñanza Profesional (MINEDUC, 2019), que establece como uno de sus propósitos fomentar la reflexión pedagógica crítica, tanto individual como entre pares, en contextos educativos diversos. Asimismo, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Carrasco, & González, 2017) y las Orientaciones para la implementación de estándares en proyectos colaborativos (MINEDUC, 2024) refuerzan la importancia de la reflexión como eje del aprendizaje profesional. No obstante, pese a estos avances normativos, aún no se evidencia una generación de docentes que se caracterice por una formación sólida y una disposición sistemática hacia la práctica reflexiva (Chávez et al., 2025).

La reflexión docente implica, además, abordar una multiplicidad de dimensiones del quehacer pedagógico. Domingo (2021) señala que los docentes reflexionan sobre aspectos tales como el conocimiento general y específico que poseen, la selección y secuenciación de contenidos, las estrategias de enseñanza, los recursos utilizados, las fortalezas y debilidades de los estudiantes, el manejo del aula, las formas de evaluación, así como sus valores, creencias y niveles de satisfacción profesional. Este proceso reflexivo integral permite al docente tomar decisiones pedagógicas más fundamentadas y promover transformaciones significativas en su práctica (Torres et al., 2020).

En Chile, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo encargado de orientar el desarrollo profesional docente, establece que los docentes deben fundamentar sus decisiones no solo desde el conocimiento teórico y disciplinar, sino también desde una dimensión ética. En este sentido, la reflexión cumple un rol central, al favorecer la toma de decisiones pedagógicas conscientes y responsables (MINEDUC, 2021). Asimismo, se reconoce que el aprendizaje profesional se construye a partir de la retroalimentación pedagógica, la reflexión sistemática sobre la práctica, la actualización de conocimientos y el fortalecimiento de competencias para la inclusión educativa, siendo el diálogo profesional un elemento articulador de estos procesos.

Desde una perspectiva evolutiva de la reflexión, Van Manen (1977) propone una jerarquía de niveles reflexivos asociados al desarrollo profesional del docente. En un primer nivel, correspondiente al docente principiante, la reflexión se centra en la aplicación eficaz de habilidades y conocimientos técnicos, particularmente en la selección y uso de estrategias didácticas. En un segundo nivel, el docente reflexiona sobre los supuestos implícitos de sus prácticas, las consecuencias de sus decisiones pedagógicas y los criterios que orientan la enseñanza en contextos específicos. Finalmente, el tercer nivel corresponde a la reflexión crítica, propia del docente experto, caracterizada por el cuestionamiento de criterios éticos, normativos y morales de la práctica profesional y al contexto educativo.

En el ámbito de la educación parvularia, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia destacan la importancia de generar instancias sistemáticas de reflexión pedagógica. En este marco, se sugiere que las educadoras de párvulos y los equipos pedagógicos elaboren registros, como bitácoras de trabajo, que permitan evidenciar los procesos de aprendizaje y facilitar la reflexión sobre su sentido. A partir de estas evidencias, se promueve el desarrollo de diálogos reflexivos en torno a situaciones concretas, favoreciendo una mirada rigurosa sobre la propia práctica y la construcción colectiva de criterios para la mejora educativa (Ministerio de Educación de Chile, 2018, p. 111).

Desde una perspectiva conceptual, Oxford (1990) define las estrategias como un conjunto de acciones específicas que las personas utilizan para facilitar el aprendizaje, resolver problemas y mejorar su desempeño. La noción de acción, proveniente del latín *actio, actionis*, refiere a la ejecución de un acto o a las consecuencias derivadas de este, y posee un carácter dinámico y transversal a las diversas actividades humanas (significados, 2019). Por su parte, la Real Academia Española (s.f.) define recurso como el medio del que se dispone para alcanzar un objetivo, mientras que el tiempo es comprendido tanto como una magnitud que ordena la secuencia de los acontecimientos, como la época en la que ocurre un hecho determinado.

Estas conceptualizaciones resultan fundamentales para comprender cómo las educadoras de párvulos organizan y desarrollan sus procesos reflexivos, considerando las acciones que realizan, los recursos de los que disponen y el tiempo asignado para la reflexión pedagógica, dimensiones que han sido identificadas como claves para el desarrollo profesional docente (Schön, 1998; Domingo & Gómez, 2014; Zeichner & Liston, 1996). Ello cobra especial relevancia en contextos rurales, donde las condiciones institucionales, organizativas y territoriales configuran escenarios particulares que tensionan y resignifican las prácticas reflexivas, planteando desafíos específicos asociados a la carga laboral, el aislamiento profesional y la disponibilidad de apoyos pedagógicos (Boix & Bustos, 2014; Hargreaves, 2001; UNESCO, 2015).

Práctica docente en contextos de ruralidad

En el territorio nacional, la educación rural se concentra mayoritariamente en los niveles de educación parvularia y educación básica, siendo esta última impartida, en muchos casos, en escuelas multigrado incompletas o en establecimientos que atienden cursos combinados (MINEDUC, 2019; Boix & Bustos, 2014). Esta realidad configura un escenario particularmente desafiante, especialmente si se considera que el currículum nacional ha sido diseñado para cursos organizados por nivel, lo que exige a los docentes realizar adecuaciones permanentes para responder a la diversidad de edades, ritmos y niveles de aprendizaje presentes en el aula (UNESCO, 2015).

En este contexto, la enseñanza suele desarrollarse de manera altamente individualizada, lo que implica una elevada demanda profesional y emocional para los docentes, más aún cuando la formación inicial no siempre los prepara de manera suficiente para enfrentar estas condiciones específicas de la educación rural y multigrado (Hargreaves, 2001; Vaillant & Marcelo, 2015). En consecuencia, el desempeño en contextos rurales requiere el desarrollo de competencias pedagógicas particulares y habilidades profesionales ajustadas a esta realidad educativa, incluyendo flexibilidad curricular, gestión de la diversidad y capacidad de adaptación a contextos territoriales específicos (Boix & Bustos, 2014; MINEDUC, 2019).

En este escenario, la reflexión sistemática sobre la práctica docente adquiere un rol central para asegurar aprendizajes significativos y favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, en tanto constituye un proceso intencionado de análisis pedagógico que permite vincular la teoría con la práctica y mejorar la calidad de la enseñanza (Korthagen, 2010; Pérez Gómez, 2012). La práctica reflexiva favorece que los docentes examinen críticamente sus decisiones pedagógicas, ajusten sus estrategias de enseñanza y respondan de manera pertinente a las necesidades de los niños y niñas, especialmente en contextos rurales, donde la diversidad sociocultural y las condiciones territoriales demandan prácticas pedagógicas flexibles y contextualizadas (Boix & Bustos, 2014; Murillo & Hernández-Castilla, 2020).

Para ello, resulta fundamental que los docentes cuenten con una preparación que no solo se origine en las instituciones de educación superior, sino que se fortalezca mediante espacios formales e

informales de reflexión al interior de las escuelas, los cuales actúan como mediadores del aprendizaje profesional docente (Avalos, 2011; Darling-Hammond et al., 2017). Estos espacios, tanto individuales como colectivos, favorecen el intercambio de experiencias, la construcción de saber pedagógico situado y la implementación de procesos de mejora continua, orientados al bienestar de los estudiantes y al desarrollo profesional docente, promoviendo culturas escolares colaborativas que inciden positivamente en la enseñanza y el aprendizaje (Stoll et al., 2006; Krichesky & Murillo, 2018).

MÉTODO

La investigación se enmarcó en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo, orientado a comprender los significados y valoraciones que las educadoras de párvulos atribuyen a sus prácticas reflexivas desde su propia experiencia. El diseño metodológico correspondió a un estudio de caso, el cual permitió analizar el fenómeno en profundidad y en su contexto real (Merriam & Tisdell, 2016). El alcance del estudio fue descriptivo, dado que buscó caracterizar las comprensiones y estrategias de reflexión docente en un contexto poco investigado, como es la ruralidad.

El estudio se desarrolló en establecimientos rurales de la Región de Ñuble, pertenecientes al SLEP Punilla Cordillera, que imparten educación parvularia. La muestra, seleccionada de manera intencional, estuvo conformada por tres educadoras de párvulos, quienes cumplían con los siguientes criterios de inclusión: desempeñarse en escuelas rurales, contar con al menos dos años de experiencia en ruralidad, trabajar en niveles de transición combinados y participar voluntariamente mediante consentimiento informado.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada, aplicada a partir de un guion alineado con los objetivos del estudio. Las entrevistas fueron grabadas, previa autorización, y posteriormente transcritas. Para resguardar la confidencialidad, a cada participante se le asignó un código alfanumérico.

El análisis de los datos se realizó mediante análisis de contenido, apoyado por el software Atlas.ti, utilizando un procedimiento mixto que combinó categorías apriorísticas con categorías emergentes de carácter inductivo.

Desde el punto de vista ético, se resguardaron los principios de voluntariedad, anonimato y confidencialidad, informando a las participantes sobre los objetivos del estudio y el uso de la información.

RESULTADOS

El análisis de contenido permitió identificar un conjunto de categorías y subcategorías que dan cuenta de las significaciones, valoraciones y prácticas reflexivas de las educadoras de párvulos en contextos rurales. La Tabla 1 sintetiza los principales hallazgos, evidenciando una comprensión de la reflexión docente estrechamente vinculada a la práctica pedagógica, sustentada en la experiencia cotidiana y desarrollada mayoritariamente a través de acciones colaborativas.

Tabla 1

Categorías y subcategorías emergentes sobre reflexión docente en contextos rurales

Categoría	Subcategoría	Descripción
Conceptualización de la reflexión docente	Reflexión como análisis de la práctica	La reflexión es entendida como revisión del propio quehacer pedagógico en el aula.
	Reflexión desde la experiencia	Se construye a partir de situaciones cotidianas y emergentes del contexto educativo.
Valoración de la reflexión docente	Importancia para la mejora pedagógica	Se reconoce como un elemento central para mejorar los aprendizajes y la práctica docente.
	Valoración individual y colectiva	Se valora tanto a nivel personal como en espacios de trabajo colaborativo.
Acciones reflexivas	Evaluación de la práctica	Análisis sistemático de lo realizado en la planificación y ejecución pedagógica.
	Diálogo y trabajo colaborativo	Intercambio de experiencias y reflexión conjunta con otros profesionales.
Recursos para la reflexión	Observación pedagógica	Uso de la observación directa de niños y niñas como insumo reflexivo.
	Intercambio de información	Conversaciones con el equipo de aula y otros actores educativos.
Condiciones temporales	Tiempo limitado	Falta de espacios protegidos para la reflexión dentro de la jornada laboral.
Desafíos del contexto rural	Niveles combinados (NT1–NT2)	Complejidad en la planificación y atención a la diversidad etaria.
	Sobrecarga laboral	Demandas administrativas y pedagógicas que dificultan la reflexión profunda.
Impacto de la reflexión	Mejora de la toma de decisiones	Ajuste de estrategias, objetivos y actividades según necesidades del aula.
	Fortalecimiento del trabajo colaborativo	Promueve coordinación, diálogo profesional y mejora colectiva de la práctica.

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la Tabla 1, las educadoras de párvulos conciben la reflexión docente como un proceso estrechamente vinculado a la práctica pedagógica y construido principalmente desde la experiencia cotidiana. Si bien no se identifican referencias explícitas a marcos teóricos, las significaciones atribuidas a la reflexión se alinean con una comprensión crítica orientada a la mejora del quehacer docente.

Asimismo, se evidencia una alta valoración de la reflexión, tanto a nivel individual como colectivo, destacándose su rol en la mejora de los aprendizajes, la atención a la diversidad y la toma de decisiones pedagógicas. Las acciones reflexivas se concretan mediante prácticas situadas, tales como la evaluación de la práctica y el diálogo colaborativo, apoyadas en recursos provenientes de la experiencia directa en el aula.

El tiempo emerge como una condición clave y, a la vez, restrictiva para el desarrollo de procesos reflexivos profundos, especialmente en contextos rurales caracterizados por la atención de niveles combinados y la sobrecarga laboral. No obstante, las educadoras reconocen que la reflexión tiene un impacto positivo y sostenido en su práctica, orientando una planificación flexible, fortaleciendo el trabajo colaborativo y favoreciendo la mejora continua del quehacer pedagógico.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados evidencian que las educadoras de párvulos comprenden la reflexión docente como un proceso estrechamente vinculado a la práctica pedagógica, orientado al análisis del quehacer en el aula y a la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes. Esta comprensión se construye principalmente desde la experiencia cotidiana y las situaciones emergentes del contexto educativo, lo que se vincula con la noción de reflexión en la acción propuesta por Schön (1998).

Si bien las participantes no hacen referencia explícita a marcos teóricos, los significados atribuidos a la reflexión docente se alinean con enfoques que la conciben como una estrategia clave para la mejora profesional (Domingo, 2021). La reflexión es altamente valorada por las educadoras y reconocida como una condición necesaria para una práctica pedagógica de calidad, en coherencia con el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2019).

Las estrategias reflexivas se desarrollan de manera situada, tanto en espacios formales como informales, y se sustentan principalmente en la observación, el análisis de la práctica y el diálogo profesional. No obstante, se observa un nivel medio de sistematización, con escaso uso de registros formales y referentes conceptuales explícitos, lo que limita la profundización del proceso reflexivo.

El tiempo emerge como la principal dificultad para la reflexión docente, debido a la sobrecarga laboral, las exigencias administrativas y la falta de espacios institucionalizados dentro de la jornada laboral. Esta limitación afecta la continuidad y profundidad de la reflexión, evidenciando que su desarrollo no depende únicamente de la disposición individual, sino también de condiciones organizacionales favorables.

Los desafíos identificados se relacionan principalmente con la atención simultánea de niveles combinados (NT1 y NT2), lo que complejiza la práctica pedagógica y tensiona los procesos reflexivos. En este escenario, se hace necesario fortalecer la reflexión docente como una práctica sistemática y consciente, apoyada por los equipos directivos, mediante la asignación de tiempos, espacios y recursos que la legitimen como parte del desarrollo profesional continuo, en concordancia con las orientaciones de la UNESCO (2021).

REFERENCIAS

Boix, R., & Bustos, A. (2014). La escuela rural: Situación educativa y desafíos actuales. *Revista de Educación*, (364), 27–50. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-256

Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos.* Octaedro.

Carrasco, A., & González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, lideres educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-te%CC%81cnica-N%C2%B06-L1.pdf

Cornejo, J., & Fuentealba, R. (2008). *Practicas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficases?* Ediciones USCH.

Chávez, F., & Nocceti, A., & Borquez, J. (2025). Significado de práctica reflexiva de docentes en servicio: una experiencia vivida en el seminario narrativo docente. *Revista Aula abierta,* 54(1), 107-117. https://doi.org/10.17811/rifie.20813

Domingo, A (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Revista Zona Próxima,* 34, 1-21 http://dx.doi.org/10.14482/zp.34.370.71

Domingo, A., & Gómez, M. V. (2014). *La práctica reflexiva: Bases, modelos e instrumentos.* Narcea.

Flores,C., & Sanchéz, S. (2023). Prácticas reflexivas implementadas en el desarrollo del prácticum, en perspectiva de docentes en formación de Educación Básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE, 22*(50) (2023), 47-64 http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe.

Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1056–1080. https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142

Merriam, Saharan. B., & Tisdell, Elizabeth. J. (2016). *Investigación cualitativa: Guía para el diseño y la implementación* (4.ª ed.). Jossey Bass.

MINEDUC. (2018). Bases curriculares de la educación parvularia (Cap. 3: Contextos para el aprendizaje, p. 111). [PDF]. Mineduc. URL del PDFhttps://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Bases-curriculares_Educ-Parv_IMPRENTA-v3-1.pdf

MINEDUC. (2019). Marco para la Buena Enseñanza de Educación Parvularia. Referente para una práctica pedagógica reflexiva y pertinente. https://fliphtml5.com/tejpf/znzb/19-10-30-MBE-EP-Final-para-web-largo-comprimido-1/?utm_source=chatgpt.com

MINEDUC. (2024). Informe anual 2024. Seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública. https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2025/06/Informe-Anual-2024-Digital.pdf

Montoya, G. V., Valencia, L., Vargas, L., García, J., Franco, J., & Calderón, H. (2022). Ruralidad, educación rural e identidad profesional de maestras y maestros rurales. *Praxis & Saber, 13*(34), 138-154. https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022.e13323

Novoa, Á. (2023). Práctica reflexiva docente como método. *Realidad educativa,* 24-32. https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.284

Oxford, R. I. (1990). *Estrategias de aprendizaje de idiomas: Lo que todo profesor debería saber.* Newbury House Publisher.

Schön, D (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan.* Paidós

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Narcea.

Torres, M., Yépez, D., & Lara, A. (2020). *La reflexión de la práctica docente.* Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades, pág. 87-101 https://doi.org/10.37135/chk.002.10.06

UNESCO. (2015). Reporte Anual 2015. Oficina de Santiago Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244732_spa

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education* (p. 90). United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vaillant, D., & Marcelo, C. (2015). *El A, B, C, D de la formación docente.* Narcea Ediciones.

Van Manen, M. (1977). Vinculando las formas de conocimiento con las formas de ser práctico. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228. https://doi.org/10.1002/j.2161-1874.2004.tb00192.x

Venegas, P., & Campos, J. (2011). *Comunidades de Aprendizaje una estrategia de participación y desarrollo profesional docente. Pensamiento Pedagógico.* https://www.academia.edu/4316404/Comunidades_de_aprendizaje_Una_estrategia_de_participaci%C3%B3n_y_desarrollo_profesional_docente.

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction.* Lawrence Erlbaum Associates.

PERCEPCIÓN DE FUTUROS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE SU PREPARACIÓN PARA TRABAJAR CON AUTISMO

PERCEPTION OF PRE-SERVICE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ON THEIR PREPAREDNESS TO WORK WITH AUTISM

María Angelica 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, Carrera de Pedagogía en Educación Física, Chile, |catalinajaviera.asenjo@alumnos.ulagos.cl
Dayhana Denis Lizama Millán | Universidad de los Lagos, Carrera de Pedagogía en Educación Física, Chile, dayhanalizama@gmail.com
Pedro Antonio Cisternas Muñoz | Universidad de los Lagos, Carrera de Pedagogía en Educación Física, Chile, pedroantonio.cisternas@alumnos.ulagos.cl
Anita Constanza Díaz Ubilla | Universidad de los Lagos, Carrera de Pedagogía en Educación Física, Chile, anitaconstanza.diaz@alumnos.ulagos.cl

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo conocer la opinión de profesores en formación de Educación Física respecto de los conocimientos que poseen para trabajar metodológicamente con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto, con un diseño descriptivo de carácter fenomenológico. La muestra estuvo conformada por 58 profesores en formación. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario semiestructurado, validado a través de juicio de expertos. Los resultados indican que el 89% de los participantes señala no haber recibido durante su formación académica las herramientas necesarias para abordar el trabajo con estudiantes con TEA. Asimismo, el 91% considera que debería promoverse el trabajo colaborativo en las clases de Educación Física para favorecer la inclusión. Se concluye que la mayoría de los encuestados coincide en la necesidad de incorporar en la formación inicial docente una asignatura orientada a la educación inclusiva, que entregue estrategias de enseñanza y herramientas pedagógicas para responder adecuadamente a las necesidades de estudiantes con TEA en las clases de Educación Física.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales, Educación Física, Trastorno Espectro Autista.

ABSTRACT

This study aims to explore the opinions of preservice Physical Education teachers regarding the knowledge they possess to work methodologically with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research adopted a mixed-methods approach with a descriptive phenomenological design. The sample consisted of 58 preservice teachers. Data were collected through a semi-structured questionnaire validated by expert judgment. The results indicate that 89% of the participants reported not having received sufficient tools during their academic training to effectively address the educational needs of students with ASD. Additionally, 91% of respondents suggested that collaborative work should be promoted in Physical Education classes to support inclusive practices. The findings show that most participants agree on the need to incorporate a specific course on inclusive education within Physical Education teacher training programs. Such training should provide pedagogical strategies and practical tools to better respond to the needs of students with ASD in Physical Education classes.

Keywords: Inclusive Education, Special Educational Needs, Physical Education, Autism Spectrum Disorder

* Autora de correspondencia: María Angélica Castillo

INTRODUCCIÓN

La diversidad es una característica inherente a las sociedades contemporáneas y, por tanto, también a los sistemas educativos. Si bien todos los seres humanos somos diferentes, compartimos los mismos derechos y oportunidades que corresponden a toda persona. En este marco, la educación inclusiva se posiciona como un principio fundamental para garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, sin discriminación. En Chile, este principio se materializa en diversas políticas y normativas, entre ellas la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, la cual establece como uno de sus principios la no discriminación arbitraria, implicando que los establecimientos educacionales deben asegurar condiciones de equidad y responder a la diversidad del estudiantado (Ministerio de Educación, 2015).

En la actualidad, el Sistema de Admisión Escolar (SAE) incorpora a estudiantes con diversas características y necesidades, entre ellos niños, niñas y jóvenes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este trastorno pertenece al grupo de los trastornos del neurodesarrollo y se caracteriza por presentar dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, así como patrones de comportamiento, intereses o actividades restringidos y repetitivos (American Psychiatric Association, 2022). Estas características pueden manifestarse en distintos grados, generando diversas necesidades de apoyo en el contexto educativo.

A nivel mundial, la prevalencia del TEA ha aumentado en las últimas décadas, en parte debido a mejoras en los procesos de diagnóstico y mayor sensibilización social. La Organización Mundial de la Salud estima que aproximadamente 1 de cada 100 niños en el mundo presenta trastorno del espectro autista (OMS, 2023). Este escenario evidencia la necesidad de que los sistemas educativos desarrollen estrategias pedagógicas inclusivas y cuenten con profesionales capacitados para responder a esta diversidad.

En América Latina, las cifras sobre la prevalencia del TEA aún son limitadas debido a la falta de sistemas estandarizados de registro y monitoreo. Sin embargo, diversas estimaciones señalan que alrededor del 1% de la población podría presentar este trastorno, lo que representaría millones de personas en la región (Lampert, 2018). Esta realidad plantea importantes desafíos para las políticas públicas y para la formación de los profesionales de la educación.

En el contexto chileno, la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 busca garantizar el derecho a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, promoviendo la eliminación de barreras que dificulten el acceso y la participación de todos los estudiantes. A ello se suma la Ley N° 21.545, conocida como Ley TEA, promulgada en 2023, que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en los ámbitos social, de salud y educativo (Ministerio de Salud, 2023). Esta normativa refuerza la responsabilidad del sistema educativo de generar condiciones que favorezcan la inclusión y el desarrollo integral de las personas con esta condición.

Asimismo, el Decreto N° 170, asociado a la Ley N° 20.201, regula la evaluación y determinación de las Necesidades Educativas Especiales (NEE), estableciendo los criterios, instrumentos diagnósticos y procedimientos utilizados por profesionales competentes para identificar a estudiantes que requieren apoyos adicionales en su proceso educativo (Ministerio de Educación, 2009). Según esta normativa, se consideran NEE aquellos estudiantes que precisan recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para favorecer su aprendizaje y participación en el sistema escolar (Peña, 2013). Dentro de estas se

encuentran las necesidades educativas especiales de carácter permanente, asociadas a diversas condiciones, entre ellas el Trastorno del Espectro Autista (Ministerio de Educación, 2015).

En complemento a lo anterior, el Decreto N° 83 orienta la diversificación de la enseñanza en el sistema escolar chileno, promoviendo estrategias pedagógicas que permitan responder a la diversidad del aula. Este decreto se fundamenta en principios de igualdad de oportunidades, educación inclusiva y valoración de la diversidad, proponiendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia clave para mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes (González Iturra, 2019). El DUA plantea la necesidad de ofrecer múltiples formas de representación de la información, de participación y de expresión del aprendizaje, favoreciendo así la inclusión educativa.

En Chile, algunos estudios han estimado que la prevalencia del TEA podría alcanzar aproximadamente 1 de cada 115 niños y niñas, lo que evidencia la creciente presencia de estudiantes con esta condición en el sistema educativo (Lampert, 2018). Este escenario plantea nuevos desafíos para los docentes, quienes deben contar con herramientas pedagógicas y metodológicas que les permitan responder adecuadamente a las necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente en contextos educativos que promueven la inclusión.

En consecuencia, la presencia de estudiantes con TEA en las aulas implica la necesidad de fortalecer la formación y preparación de los profesionales de la educación, de modo que puedan desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas que favorezcan la participación, el aprendizaje y el bienestar de todos los estudiantes.

La inclusión en una universidad pública estatal

En el marco de las políticas de educación inclusiva en Chile, las instituciones de educación superior han comenzado a desarrollar iniciativas orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de estudiantes provenientes de diversos contextos sociales y educativos. En este contexto, en el año 2018 la Universidad de Los Lagos creó la Dirección de Inclusión Académica, con el propósito de coordinar programas institucionales dirigidos a estudiantes de alto rendimiento académico provenientes de establecimientos educacionales en contextos de vulnerabilidad. Esta iniciativa busca fortalecer las trayectorias educativas de estos estudiantes y posicionar a la universidad como un referente nacional en inclusión educativa hacia el año 2030.

En relación con la formación inicial docente, particularmente en la carrera de Pedagogía en Educación Física, la actualización curricular ha incorporado la asignatura "Actividad Física y Deportes Adaptados" dentro de la malla curricular N° 2104. Esta asignatura aborda contenidos orientados a la atención educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), entre ellas el Trastorno del Espectro Autista (TEA). No obstante, históricamente la formación de profesores de Educación Física ha presentado limitaciones en la incorporación de contenidos específicos relacionados con metodologías inclusivas dirigidas a estudiantes con diversidad funcional.

Diversos estudios señalan que muchos docentes de Educación Física en ejercicio manifiestan dificultades para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que favorezcan la participación de estudiantes con TEA en las clases. En este sentido, Vázquez et al. (2020) sostienen que la falta de formación especializada puede dificultar la adaptación de actividades físicas y deportivas a las características individuales de estos estudiantes. Asimismo, la ausencia de conocimientos sobre sus necesidades específicas puede derivar en prácticas pedagógicas que, de manera involuntaria, limiten su participación en el contexto escolar.

La inclusión de estudiantes con necesidades diversas en el aula también puede generar distintos desafíos

para el profesorado. La literatura señala que, cuando los docentes no cuentan con herramientas pedagógicas adecuadas, pueden experimentar sentimientos de incertidumbre, temor o frustración frente a situaciones educativas complejas (León Aroca et al., 2025). En estos casos, los estudiantes con TEA pueden enfrentar dificultades para integrarse plenamente a las actividades físicas escolares, lo que podría afectar su motivación, autoestima y oportunidades de participación.

En este escenario, las instituciones formadoras de profesores tienen la responsabilidad de incorporar en sus programas de formación contenidos que respondan a las demandas actuales del sistema educativo. En Chile, este desafío se vincula directamente con el marco normativo vigente, especialmente con la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 y la reciente Ley N° 21.545, conocida como Ley TEA, promulgada en 2023, la cual promueve la inclusión social, educativa y sanitaria de las personas con Trastorno del Espectro Autista, garantizando su derecho a la igualdad de oportunidades y la no discriminación.

Desde una perspectiva pedagógica, la Educación Física se reconoce como una disciplina que contribuye al desarrollo integral del ser humano mediante el movimiento corporal y la actividad física. Su propósito principal es promover la salud, el bienestar físico y mental, el desarrollo motor, la interacción social y la adquisición de valores asociados a la práctica deportiva (López Sánchez et al., 2023). En el contexto escolar, esta asignatura adquiere especial relevancia para estudiantes con TEA, dado que las actividades físicas pueden favorecer el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y emocionales.

Diversas investigaciones han demostrado que la práctica sistemática de actividad física puede contribuir positivamente en el desarrollo de habilidades sociales, la comunicación y la regulación conductual en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (León Aroca et al., 2025; Hortal & Sanchis, 2022). Esto se debe, en parte, a la naturaleza dinámica y participativa de las clases de Educación Física, donde predominan actividades grupales que favorecen la interacción entre pares y la cooperación.

Por otra parte, el trabajo colaborativo entre profesionales se presenta como una estrategia relevante para fortalecer la educación inclusiva. En este sentido, la co-enseñanza constituye un modelo de intervención pedagógica basado en la colaboración entre docentes que comparten responsabilidades en la planificación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (Duk, & Murillo, 2020). Este enfoque permite integrar diferentes perspectivas pedagógicas y metodológicas, facilitando una respuesta educativa más ajustada a la diversidad del estudiantado (Gutiérrez Arias, 2020).

A nivel internacional, la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista ha aumentado significativamente en las últimas décadas. Según la Organización Mundial de la Salud, aproximadamente 1 de cada 100 niños en el mundo presenta TEA, lo que refleja la creciente relevancia de esta condición en los sistemas educativos y sanitarios a nivel global. En Chile, diversos estudios señalan que cerca de 1 de cada 51 niños podría encontrarse dentro del espectro autista, lo que representa un desafío importante para el sistema educativo y, particularmente, para los docentes responsables de la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas (Hortal & Sanchis, 2022; Luarte et al., 2021).

En consecuencia, el aumento de estudiantes con TEA en los establecimientos educativos plantea la necesidad de fortalecer la formación inicial docente y promover el desarrollo de estrategias pedagógicas inclusivas que permitan garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este contexto, la Educación Física adquiere un papel relevante, al constituirse como un espacio educativo que favorece la interacción social, el desarrollo motor y el bienestar integral de los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

MÉTODO

El presente estudio se enmarca en un enfoque mixto con un diseño descriptivo de alcance fenomenológico, orientado a comprender y caracterizar las percepciones de docentes en formación sobre su preparación para trabajar con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Este diseño integra procedimientos cuantitativos y cualitativos, permitiendo tanto la medición de variables como la profundización en las experiencias y significados atribuidos por los participantes.

Participantes

La muestra estuvo conformada por 58 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Los Lagos, Campus Osorno. Se utilizó un muestreo de tipo no probabilístico, intencionado, seleccionando participantes que cumplían con el criterio de estar en proceso de formación docente.

Instrumentos

La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado que incluyó ítems en escala tipo Likert, entendidos como instrumentos psicométricos que permiten medir el grado de acuerdo o desacuerdo frente a afirmaciones (Matas, 2018), y preguntas abiertas. El instrumento se organizó en las siguientes dimensiones: nivel de conocimiento, percepción del conocimiento y nivel procedimental.

Complementariamente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas con el propósito de profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes, favoreciendo la comprensión del fenómeno estudiado.

Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en dependencias de la Universidad, resguardando condiciones adecuadas para la participación. El proceso investigativo se desarrolló de manera progresiva, permitiendo la construcción de hallazgos a partir de la interacción constante con los datos recolectados.

Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron procesados mediante el software SPSS, utilizando estadística descriptiva para el análisis de frecuencias, medias y desviaciones estándar. Por su parte, la información cualitativa, proveniente de preguntas abiertas, entrevistas y notas de campo, fue analizada mediante un proceso de categorización temática, identificando patrones, significados y recurrencias en los discursos de los participantes.

Consideraciones éticas

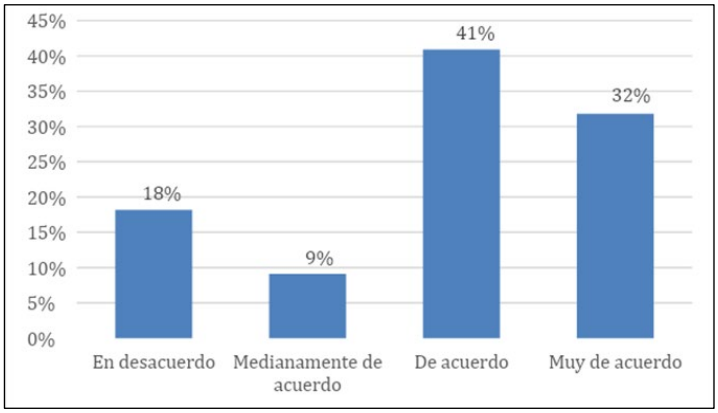
El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación con seres humanos. Se garantizó la participación voluntaria mediante la firma de consentimiento informado, asegurando la confidencialidad, anonimato y el uso exclusivo de los datos con fines académicos. Asimismo, se resguardó el derecho de los participantes a retirarse del estudio en cualquier momento sin consecuencias.

RESULTADOS

Los resultados evidencian una tendencia consistente respecto a la percepción de insuficiente preparación para el trabajo con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la formación inicial docente en Educación Física.

En relación con la necesidad de estrategias metodológicas, el 73% de los participantes señaló que durante su práctica profesional ha requerido herramientas específicas para trabajar con estudiantes con TEA, mientras que un 27% indicó no haber experimentado dicha necesidad (véase Figura 1 y Figura 2). Este hallazgo sugiere una demanda formativa emergente vinculada a la atención de la diversidad en contextos reales de enseñanza.

Figura 1.
Necesidad de estrategias metodológicas para trabajar con estudiantes con TEA, durante práctica profesional.



Respecto a la formación, el 72% de los encuestados manifestó no contar con conocimientos suficientes adquiridos durante su formación profesional para trabajar con estudiantes con TEA, en contraste con un 27% que declara poseer dichos conocimientos (véase Figura 2). En la misma línea, un 91% de los participantes indicó no sentirse con una base teórica sólida sobre el TEA, mientras que solo un 9% considera haberla desarrollado durante su trayectoria formativa (véase Figura 3), sintiendo la necesidad de una mejor preparación.

Figura 2.
Manejo de conocimientos metodológicos para trabajar con estudiantes TEA.

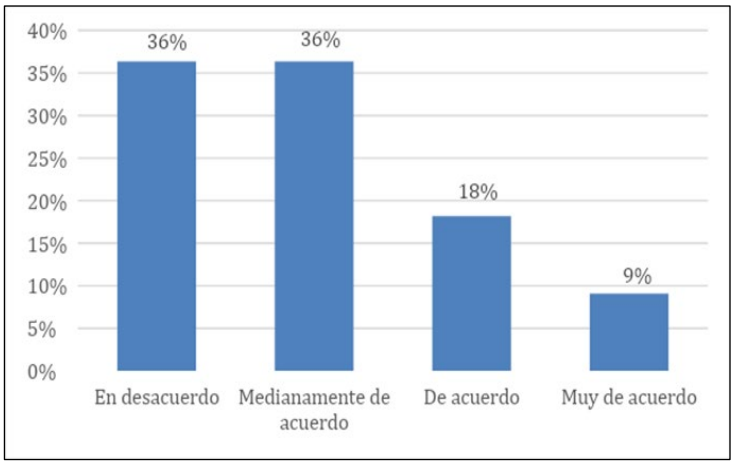
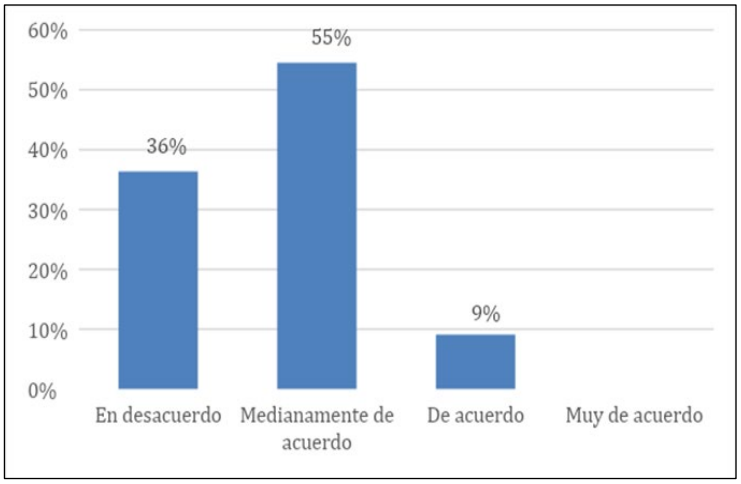
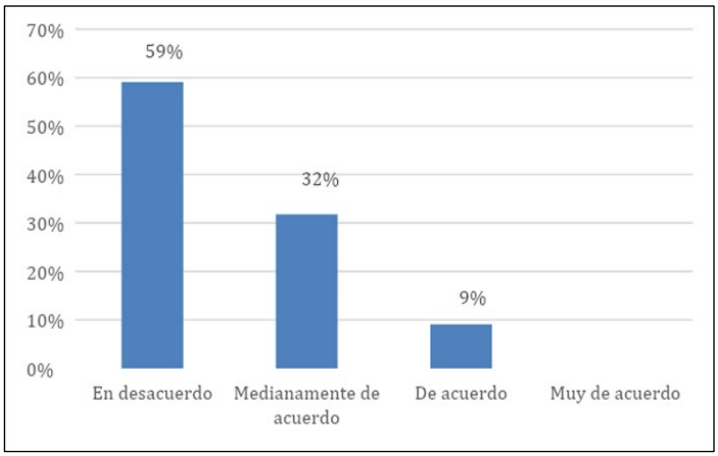


Figura 3.
Manejo de bases teóricas en la trayectoria formativa de la carrera, sobre el TEA.



En cuanto al conocimiento normativo, el 91% de los encuestados declaró no estar familiarizado con la Ley N°21.545, mientras que únicamente un 9% manifestó conocerla (véase Figura 4). Este resultado evidencia una brecha relevante en la formación respecto a marcos legales asociados a la inclusión educativa.

Figura 4.
Manejo de conocimiento normativo sobre la Ley N.º 21.545



En términos de autoeficacia, el 78% de los futuros docentes indicó no sentirse capacitado para aplicar conocimientos relacionados con el trabajo con estudiantes con TEA en su futuro desempeño profesional, frente a un 22% que sí se percibe competente (véase Figura 5). De manera consistente, el 91% de los participantes expresó que su formación no les ha entregado herramientas suficientes para abordar esta condición (véase Figura 6), ni para proporcionar apoyos adecuados a estudiantes con TEA (91%), en contraste con un 9% que considera haber recibido preparación suficiente (véase Figura 7).

Figura 5.
Manejo de autoeficacia para trabajar con estudiantes TEA

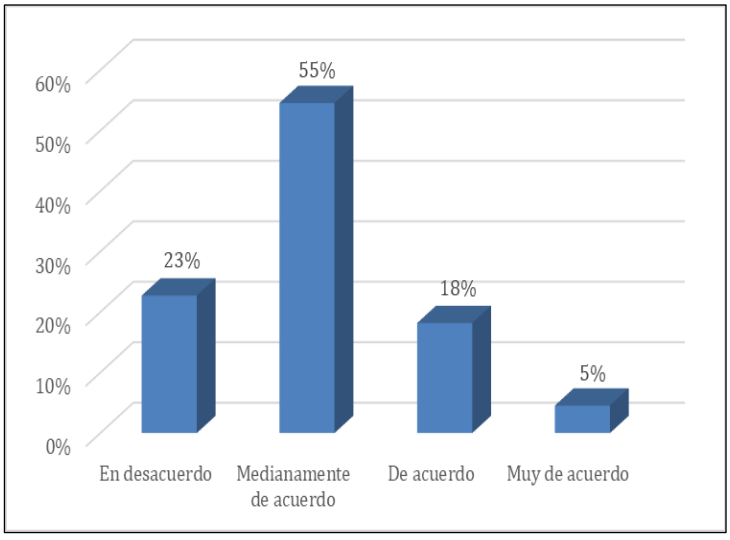


Figura 6.
Manejo de herramientas pedagógicas inclusivas para trabajar con estudiantes TEA

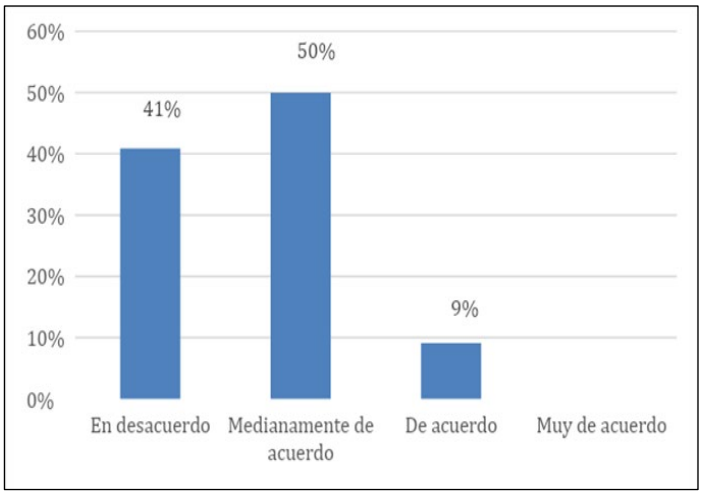
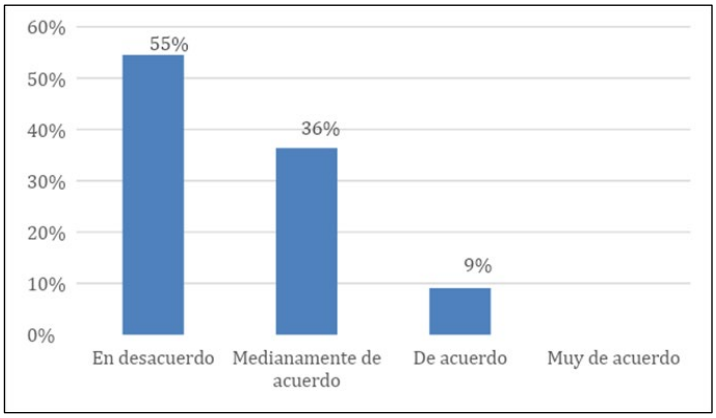
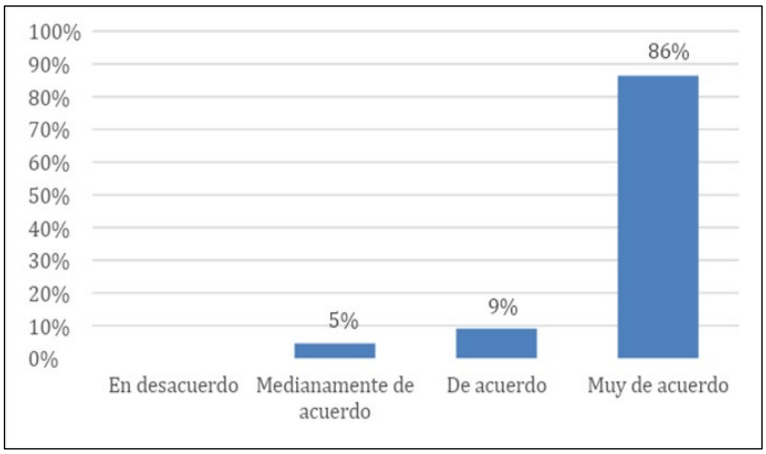


Figura 7.
Manejo de capacidad para brindar apoyo pedagógico y emocional a estudiantes con TEA.



Por otra parte, se observa un alto nivel de consenso respecto a la necesidad de apoyo colaborativo: el 95% de los encuestados está de acuerdo en que los profesores de Educación Física deberían contar con redes de apoyo en sus establecimientos para brindar una respuesta educativa pertinente a estudiantes con TEA, mientras que solo un 5% manifiesta desacuerdo (véase Figura 8).

Figura 8.
Necesidad de redes de apoyo en establecimientos educativos para el trabajo Pedagógico con estudiantes TEA.



En el análisis cualitativo de las respuestas abiertas y notas de campo, emerge de manera transversal la percepción de una formación insuficiente en el abordaje de estudiantes con necesidades educativas especiales, particularmente aquellos con TEA. Los participantes destacan la necesidad de incorporar en la malla curricular asignaturas específicas orientadas a la educación inclusiva y al desarrollo de estrategias metodológicas concretas. Asimismo, se releva la influencia del marco normativo nacional, especialmente la Ley N°20.845, que promueve la inclusión, la no discriminación y el reconocimiento de la diversidad en los contextos educativos. En este sentido, los futuros docentes reconocen el desafío de enfrentar escenarios educativos diversos sin contar con las herramientas necesarias, lo que impacta directamente en su percepción de preparación profesional.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta investigación evidencian una brecha significativa entre la formación inicial docente en Educación Física y las demandas reales que implica el trabajo con estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). De manera consistente, los participantes reconocen poseer nociones generales sobre el TEA; sin embargo, manifiestan una insuficiente preparación metodológica para abordar pedagógicamente a este grupo, lo que se traduce en una baja percepción de autoeficacia en contextos de práctica.

En este sentido, emerge con fuerza la necesidad de incorporar en la malla curricular una asignatura específica orientada al desarrollo de competencias para la atención de estudiantes con TEA. Esta demanda se alinea con los principios establecidos en la Ley N°21.545 (Ministerio de Salud, 2023), la cual promueve la inclusión, la atención integral y la garantía de derechos de las personas con TEA en los ámbitos educativo, social y sanitario. No obstante, los resultados sugieren que dichos lineamientos aún no se traducen de manera suficiente en la formación inicial del profesorado.

Asimismo, se releva la importancia del trabajo interdisciplinario como estrategia clave para una respuesta educativa pertinente. La alta valoración que los participantes otorgan al apoyo colaborativo coincide con lo planteado por Lobos (2020), quien destaca que la articulación entre docentes, profesionales de apoyo y terapeutas ocupacionales favorece significativamente los procesos de inclusión educativa. Este aspecto resulta particularmente relevante en el contexto

de la Educación Física, donde las demandas motrices, sociales y comunicativas requieren abordajes integrales.

Por otra parte, las experiencias reportadas por los encuestados dan cuenta de sentimientos de inseguridad y, en algunos casos, de sobrecarga frente a situaciones pedagógicas con estudiantes con TEA. Esta situación es consistente con lo señalado por Márquez (2021), quien advierte que la falta de herramientas específicas puede generar estrés y dificultades en la gestión del aula. En consecuencia, la ausencia de formación especializada no solo impacta en la calidad de la enseñanza, sino también en el bienestar profesional de los futuros docentes.

A partir de estos resultados, se concluye que existe una necesidad urgente de fortalecer la formación inicial docente mediante la incorporación de contenidos teóricos y prácticos orientados a la educación inclusiva, particularmente en relación con el TEA. Esto implica no solo el rediseño curricular, sino también la implementación de experiencias formativas situadas, que permitan a los estudiantes desarrollar estrategias pedagógicas concretas y contextualizadas.

En síntesis, avanzar hacia una formación docente más inclusiva requiere integrar de manera sistemática el enfoque de necesidades educativas especiales en el currículum, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales que permitan responder a la diversidad del estudiantado. De este modo, se contribuirá no solo a mejorar la preparación de los futuros profesores de Educación Física, sino también a garantizar una educación más equitativa, pertinente y de calidad para todos y todas.

REFERENCIAS

American Psychiatric Association. (2022). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5-TR). Editorial Médica Panamericana. https://www.federaciocatalanatdah.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnsticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf

Duk, C., & Murillo, F. J. (2014). La Co-enseñanza como estrategia de respuesta a la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 8*(1), 11–13. https://revistas.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_1_001

González Iturra, P. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista educación las américas, 8*, 80 - 92. https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/7/6

Gutiérrez Arias, M. (2020). Trabajo Colaborativo y Codocencia: una aproximación a la Educación Inclusiva. *Revista de estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa.* https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15321.016

Hortal, Á., & Sanchis, R. (2022). El Trastorno del Espectro Autista en la Educación Física: *Revisión sistemática. Apunts Física y Deportes.* https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2022/4).150.06 https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8875548

Lampert, M. P. (2018, septiembre). Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Biblioteca del congreso nacional de Chile, 29. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25819/1/BCN__Politicas_de_apoyo_al_espectro_autista_FINAL.pdf

León Aroca, M. J., Coello Coello, B. A., Palma Coello, R. A., Castro Bustamante, M. E., Carrasco Valencia, Z. P., Riofrío Cartuche, V. E., Zambrano Arteaga, P.J., & Morales Briones, M. K. (2025). Educación inclusiva: desafíos y soluciones para un aula diversa. *Revista InveCom, 5*(1). https://doi.org/10.5281/zenodo.11043932

López Sánchez, M., Arrieta Rivero, S., & Carmona Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación,* (47), 25 - 34. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8624075

Luarte, C., Castelli, L., Fernández, D., Tejo, F., Quintrileo, S., Amaya, M., & Campos, K. (2021). Desarrollo Motor en niños escolares- de 5-12 años con trastornos del espectro autista (TEA): una revisión sistemática. *Revista Peruana de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. https://doi.org/10.53820/rpcafd.v8i3.151

Márquez, B. (2021). Habilidades emocionales y metodológicas de los docentes de educación secundaria con alumnado con trastorno del espectro autista. (Tesis para optar al grado de máster en educación) Universidad de Valladolid, 1 -79. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/57782/TFM-L626.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(1), 38–47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347

Ministerio de Educación de Chile. (2009). Decreto N°170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Gobierno de Chile. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304231500550.DEC200900170.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2015). Ley N°20.845 de Inclusión Escolar. Gobierno de Chile.https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172

Ministerio de Educación de Chile. (2015). Orientaciones para la implementación del Decreto N°83 en el sistema educativo chileno. Gobierno de Chile. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/05/OrientacionesD83-Web-2017.pdf

Ministerio de Salud de Chile. (2023). Ley N°21.545 que establece la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista. Gobierno de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1190123

Organización Mundial de la Salud. (2023). *Autism spectrum* disorders. https://www.who.int

Peña, M. (2013). Análisis crítico del discurso del Decreto 170 de subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas, 12*(2), 93 - 103. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242013000200010&script=sci_arttext

Vázquez, T. C., Herrera, D. G., Encalada, S. C., & Álvarez, J. C. (2020). Estrategias didácticas para trabajar con niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 5*(1), 589 - 612. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610724

ANSIEDAD MATEMÁTICA Y BRECHA DE GÉNERO EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS: UN ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE SÉPTIMO BÁSICO

MATHEMATICS ANXIETY AND THE GENDER GAP IN MATHEMATICS LEARNING: A STUDY WITH SEVENTH-GRADE STUDENTS

Catalina Caucoto Astudillo https://orcid.org/0009-0009-2784-6659 | Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas, Chile | catalinacaucotoastudillo@gmail.com

Valentina Miranda Cárdenas* https://orcid.org/0009-0009-0940-0119 | Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas, Chile | valentinabelenmirandac@gmail.com

Allison Valdez Muñoz https://orcid.org/0009-0001-4620-3837 | Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas, Chile | allisonvaldezmunoz@gmail.com

RESUMEN

En la actualidad, persisten evidencias de una brecha de género en el logro del aprendizaje de las matemáticas que tiende a favorecer a los estudiantes de género masculino. Diversas teorías han intentado explicar este fenómeno, considerando factores emocionales, socioculturales y económicos, así como la representatividad femenina en el área y las prácticas docentes. En este artículo se analiza la ansiedad matemática como uno de los factores que podría influir en dicha brecha, a partir de un estudio realizado con 53 estudiantes de séptimo básico de un establecimiento perteneciente al Sistema Local de Educación Pública de la ciudad de Iquique, región de Tarapacá, Chile. Para la recolección de datos se aplicó el Cuestionario de Actitud hacia las Matemáticas, y se analizaron además los resultados obtenidos por el mismo grupo en la evaluación SIMCE rendida en cuarto y sexto básico. Los resultados indican que los estudiantes de género masculino manifestaron mayores niveles de ansiedad matemática, pero simultáneamente evidenciaron un mayor agrado por la asignatura en comparación con sus compañeras de género femenino. Estos hallazgos sugieren que la ansiedad matemática se encuentra presente y podría constituir un factor relevante en el aprendizaje de la disciplina, afectando tanto a hombres como a mujeres.

Palabras clave: Diferencia de género, ansiedad matemática, aprendizaje escolar, educación básica.

*Autora de correspondencia: Valentina Miranda Cárdenas

ABSTRACT

Currently, evidence continues to show the existence of a gender gap in mathematics achievement that tends to favor male students. Various theories have attempted to explain this phenomenon, considering emotional, sociocultural, and economic factors, as well as female representation in the field and teaching practices. This article analyzes mathematics anxiety as one of the factors that may influence this gap, based on a study conducted with 53 seventh-grade students from a school belonging to the Local Public Education System in the city of Iquique, Tarapacá Region, Chile. Data were collected using Auzmendi's Mathematics Attitude Questionnaire, and the results obtained by the same group of students in the SIMCE assessment taken in fourth and sixth grade were also analyzed. The findings indicate that male students reported higher levels of mathematics anxiety while simultaneously showing greater enjoyment of the subject compared to their female classmates. These results suggest that mathematics anxiety is present and may constitute a relevant factor influencing learning in mathematics, affecting both male and female students.

Keywords: Gender differences, mathematics anxiety, school learning, primary education.

INTRODUCCIÓN

Ansiedad matemática y brecha de género en el aprendizaje de las matemáticas

Numerosos estudios han demostrado que existe una relación negativa significativa entre la ansiedad matemática y el desempeño en matemáticas, evidenciando que los estudiantes con mayores niveles de ansiedad tienden a obtener peores resultados académicos en esta área (Caviola et al., 2022). Al respecto, los estudios señalan que, aunque este tipo de ansiedad está presente tanto en niños como en niñas, existen diferencias significativas de género, afectando generalmente de manera más marcada a las mujeres (Ureña, 2015; Devine et al., 2012). Villamizar et al. (2020) destacan la relación inversa entre ansiedad y rendimiento: a medida que aumenta la ansiedad, el rendimiento académico disminuye. No obstante, investigaciones recientes sugieren que el impacto de la ansiedad puede variar según el género. Ortega (2023) indica que, pese a que las niñas presentan mayores niveles de ansiedad matemática, el efecto sobre el rendimiento puede ser más pronunciado en los niños. De manera similar, Rodríguez et al. (2020) señalan que, aunque las niñas sufren niveles más altos de ansiedad, los niños muestran un menor rendimiento académico en comparación.

A nivel internacional, evaluaciones estandarizadas como PISA y TIMSS (Von Davier, 2024), evidencian una tendencia consistente: los varones tienden a obtener mejores resultados en matemáticas. Según la OECD (2023), en 40 países los niños superaron a las niñas en matemáticas, alcanzando brechas de 15 puntos o más en lugares como Costa Rica, Perú, Macao (China), Chile, Austria e Italia. En el contexto chileno, los resultados del SIMCE muestran una brecha de género persistente desde la educación básica: en cuarto básico, las niñas promediaron 258 puntos frente a 271 de los niños, mientras que en sexto básico la diferencia fue de 9 puntos, manteniéndose la ventaja masculina.

Desde una perspectiva conceptual, la Real Academia Española (s.f.) define la brecha como la diferencia o distancia entre situaciones, cosas o grupos de personas, mientras que género se refiere al grupo al que pertenecen los seres humanos según su sexo. Por su parte, la amenaza de estereotipo implica una presión derivada de juicios estereotipados sobre un grupo social, ya sea por género, raza o nivel socioeconómico, generando desventajas comparativas (Steele, 1997). En el ámbito educativo, la estigmatización de un género puede inducir emociones negativas que generan rechazo y desinterés hacia determinadas asignaturas (Spencer et al., 2016).

La ansiedad matemática se define como un estado afectivo caracterizado por tensión, inquietud, temor o sensación de impotencia frente a tareas matemáticas (Ureña, 2015), que puede manifestarse mediante respuestas fisiológicas o emocionales (Pérez-Tyteca et al., 2011). Asimismo, el INEE (2013) la conceptualiza como el pensamiento del estudiante en relación con las matemáticas, reflejado en agrado o estrés hacia la disciplina. Diversos estudios coinciden en que la ansiedad matemática afecta principalmente los primeros años de escolaridad, aunque su influencia perdura a lo largo de toda la educación básica (Luttenberger et al., 2018).

Entre los efectos negativos de la ansiedad matemática se encuentran: interferencia en la memoria de trabajo y en la capacidad de procesar información (Carrera, 2023; Rivera et al., 2024), aparición de malestares físicos como dolor de cabeza, vómitos o problemas gastrointestinales (Ureña, 2015), afectación de la atención, la receptividad y el juicio analítico (Cruz, 2025), y la tendencia a evitar tareas matemáticas o limitar la elección de cursos y carreras relacionadas con esta disciplina (Ureña, 2015). Investigaciones recientes muestran que, pese a experimentar mayores niveles de ansiedad, las niñas pueden alcanzar

mejores resultados académicos en matemáticas en pruebas estandarizadas (Devine et al., 2012; Villamizar et al., 2020).

Dado este contexto, surge la interrogante: ¿Es la ansiedad matemática un factor determinante en la brecha de género en el aprendizaje de las matemáticas? El objetivo de la presente investigación consiste en analizar la relación entre la ansiedad y la brecha de género en estudiantes de educación básica, considerando las diferencias en niveles de ansiedad matemática y rendimiento académico entre niños y niñas.

MÉTODO

El estudio se aborda desde un enfoque cuantitativo (McMillan & Schumacher, 2005), ya que se basa en los resultados obtenidos a través de un cuestionario aplicado a estudiantes y la revisión bibliográfica. La investigación es de carácter explicativo, dado que busca determinar la relación existente entre la ansiedad matemática y el rendimiento académico.

Muestra

La muestra estuvo constituida por 53 estudiantes de séptimo básico, con edades entre 12 y 13 años, incluyendo 23 mujeres y 30 hombres. Se aplicaron criterios éticos estrictos: todos los participantes firmaron un asentimiento informado y sus apoderados otorgaron consentimiento informado, asegurando confidencialidad, voluntariedad y anonimato de los datos.

Instrumentos

Para evaluar la percepción de los estudiantes hacia las matemáticas se utilizó el Cuestionario de Actitud hacia las Matemáticas de Auzmendi (1992), un instrumento de escala Likert con 25 ítems agrupados en cinco dimensiones: ansiedad, agrado, utilidad, motivación y confianza.

En esta investigación se consideraron únicamente las dimensiones de ansiedad y agrado, ya que representan polos opuestos de la relación de los estudiantes con la asignatura. La ansiedad se abordó mediante ítems con enfoque positivo y negativo hacia las matemáticas, mientras que la dimensión de agrado se utilizó en su totalidad. Los niveles de la escala considerados para el análisis fueron "de acuerdo" y "totalmente de acuerdo".

Para medir el rendimiento académico se emplearon los resultados de la evaluación SIMCE, que clasifica el aprendizaje en tres niveles: insuficiente, elemental y adecuado. Se analizaron específicamente los resultados por sexo obtenidos en cuarto básico (2022) y sexto básico (2024) en matemáticas en la Escuela Eduardo Llanos.

Procedimiento

El estudio se desarrolló en cinco fases:

Gestión institucional: Reunión con la unidad técnico-pedagógica y el docente de matemáticas para planificar la investigación.

Consentimientos: Distribución y firma de los documentos de asentimiento de los estudiantes y consentimiento de apoderados, garantizando la ética en la investigación.

Aplicación del cuestionario: Implementación del instrumento en la sala de computación del establecimiento.

Organización y análisis de datos: Procesamiento estadístico mediante IBM SPSS (v.31) y Microsoft Excel (v.2510).

Interpretación de resultados: Comparación de datos del cuestionario y resultados bibliográficos, con análisis de las relaciones entre ansiedad matemática, agrado y rendimiento académico.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados ordenados por temas. Los cuales son extraídos de la evaluación SIMCE aplicadas en los años 2022 y 2024 y los datos obtenidos del cuestionario de Auzmendi.

Resultados académicos

Tabla 1.

Puntajes promedio, variación entre años y sexos en la prueba de matemáticas, 4° básico 2016 - 2022.

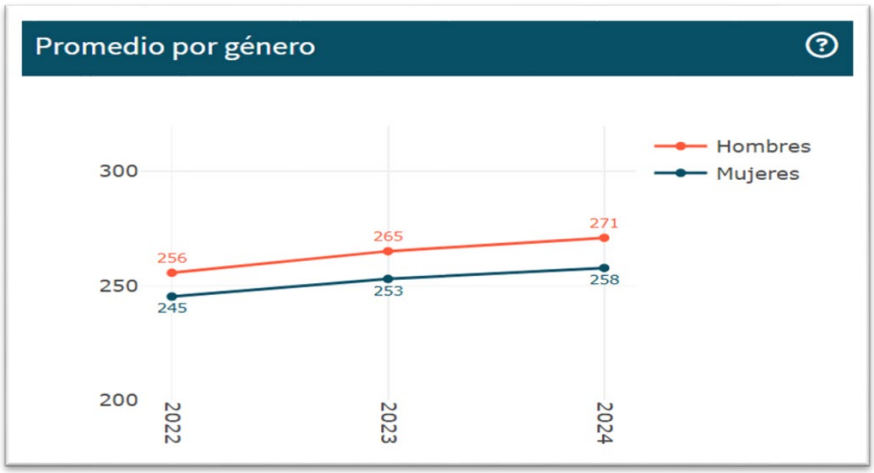
	Pje. 2016	Variación 2016-2017	Pje.2017	Variación 2017-2018	Pje. 2018	Variación 2018-2022	Pje. 2022
Mujeres	222	30	252	• 4	256	17	**273**
Hombres	241	47	288	• -9	279	• -4	**275**

Fuente: Agencia de la calidad, 2023.

En la Tabla 1 se presenta la comparación de los datos de cuarto básico entre hombres y mujeres del año 2022 de la Escuela Eduardo Llanos, estos resultados indican que la variación de los puntajes entre ambos sexos no es tan significativa, dado que, los hombres superaron a las mujeres por sólo 2 puntos. Además, se observa una tendencia al alza en el rendimiento académico de las mujeres a partir del año 2016 al 2022, lo que sugiere una mejora progresiva en el desempeño de estas.

Figura 1.

Puntajes promedio y comparación nacional, según sexo en la prueba de matemáticas, 4° básico 2022 y 2024.

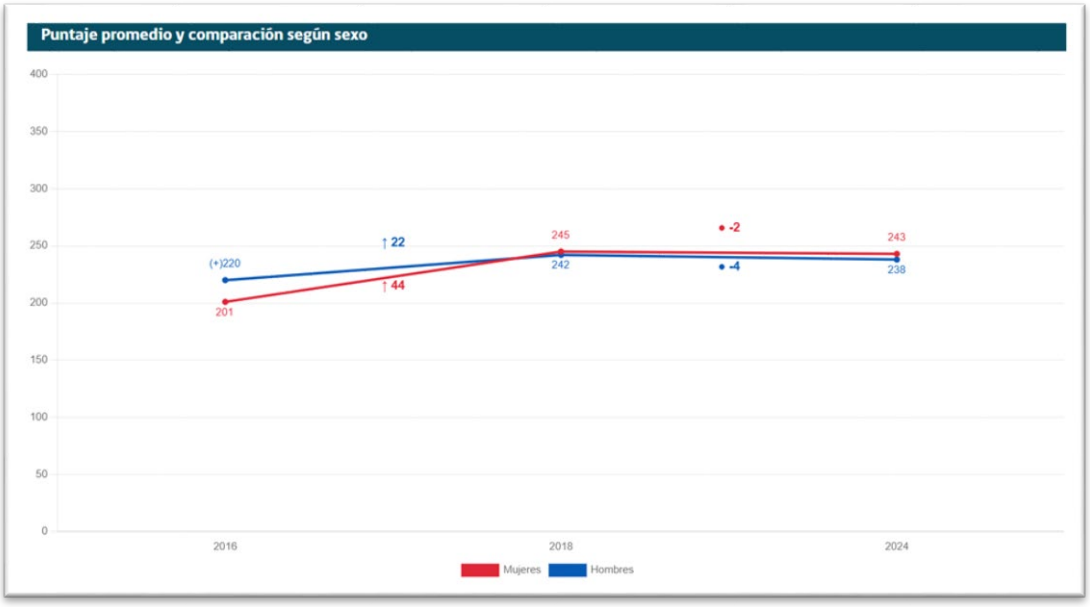


Fuente: Agencia de la calidad, 2025.

La Figura 1 corresponde a la comparación de los resultados de cuarto básico entre hombres y mujeres del año 2022 y 2024, estos hallazgos comprueban que efectivamente, a nivel nacional, las mujeres han estado por debajo de los hombres, en el año 2022 por una diferencia de 11 puntos, en el 2023 por 12 puntos y en el año 2024 por 13 puntos.

Figura 2.

Puntajes promedio y comparación, según sexo en la prueba de matemáticas de la Escuela Eduardo Llanos, 6° básico 2024.



Fuente: Agencia de la calidad, 2025.

En la Figura 2 se expone la comparación de resultados de sexto básico entre hombres y mujeres del año 2024, estos resultados indican que a pesar de que ambos géneros se ven descendidos en el área de matemáticas en comparación a la evaluación rendida al año 2022, son las mujeres quienes esta vez sobrepasan a los hombres por 2 puntos de diferencia.

Tabla 2

Enunciados negativos respecto a la ansiedad hacia las matemáticas.

Enunciados	Género	Frecuencia	Porcentaje
La asignatura de matemática se me da muy mal	Masculino	4	26.6
	Femenino	11	73.3
La matemática es una de las asignaturas que más temo	Masculino	5	35.7

	Femenino	9	64.2
Cuando me enfrento a un problema de matemáticas me siento incapaz de pensar con claridad	Masculino	8	42.1
	Femenino	11	57.8
Practicar las matemáticas hace que me sienta muy nervioso/a	Masculino	11	50
	Femenino	11	50
Las matemáticas hacen que me sienta incómodo/a y nervioso/a	Masculino	5	38.4
	Femenino	8	61.5

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2, indica el porcentaje de las respuestas de cada grupo (femenino y masculino) con respecto a las afirmaciones asociadas a la ansiedad y apreciaciones negativas hacia la asignatura de Matemática. Se observa que un mayor porcentaje de hombres manifiestan una percepción negativa en comparación de las mujeres. Según la escala de Auzmendi los hombres presentan mayor ansiedad hacia las matemáticas.

Tabla 3

Enunciados positivos respecto a la ansiedad hacia las matemáticas.

Enunciados	Género	Frecuencia	Porcentaje
Estudiar o trabajar con las matemáticas no me asusta en absoluto	Masculino	10	38.4
	Femenino	16	61.5
Tengo confianza en mí cuando me enfrento a un problema de matemáticas	Masculino	10	41.6
	Femenino	14	58.3
Estoy calmado/a y tranquilo/a cuando me enfrento a un problema de matemáticas	Masculino	10	37.0
	Femenino	17	62.9
No me altero cuando tengo que resolver problemas matemáticos	Masculino	14	53.8
	Femenino	12	46.1

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se presentan los porcentajes de las respuestas obtenidas por los dos grupos encuestados en relación con preguntas positivas y percepciones favorables hacia la asignatura de Matemática. En ésta se evidencia que los hombres, en mayor proporción que las mujeres, expresan una visión positiva respecto a esta materia.

Tabla 4

Enunciados respecto al agrado hacia las matemáticas.

Enunciados de agrado	Género	Frecuencia	Porcentaje
Utilizar las matemáticas es una diversión para mí	Masculino	9	39.1
	Femenino	14	60.8
Me divierte el hablar con otros de matemáticas	Masculino	12	54.5
	Femenino	10	45.4
Las matemáticas son agradables y estimulantes para mí	Masculino	8	34.7
	Femenino	15	65.2
Si tuviera oportunidad me inscribiría en más cursos de matemáticas de los que son obligatorios	Masculino	8	44.4
	Femenino	10	55.5

Fuente: elaboración propia

La Tabla 4 presenta los porcentajes asociados al agrado y disfrute hacia las matemáticas. Se aprecia que en la mayoría de las afirmaciones los hombres presentan mayor porcentaje de agrado, a excepción del ítem "Me divierte el hablar con otros de matemáticas" en el cual las mujeres tienen un mayor porcentaje.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los resultados obtenidos a través de las evaluaciones SIMCE (2022 y 2024) evidencia que, en la Escuela Eduardo Llanos Nava, no se presentan diferencias significativas de rendimiento académico entre ambos sexos, situación que contrasta con la tendencia nacional. Según la Agencia de Calidad de la Educación (2025), a nivel país los hombres registran puntajes superiores a las mujeres, con diferencias promedio de aproximadamente tres puntos anuales, que se incrementaron durante la pandemia hasta alcanzar una brecha de 12 puntos. Sin embargo, en el establecimiento estudiado, las mujeres han mostrado una mejora sostenida desde 2016, mientras que los hombres han experimentado una disminución desde 2018, equilibrando los niveles de desempeño y generando una leve ventaja femenina en los últimos años.

En lo que respecta a la ansiedad matemática, los datos recolectados mediante el cuestionario indican que los hombres presentan un mayor porcentaje de ansiedad que las mujeres. Este hallazgo coincide con estudios recientes que destacan la relación inversa entre ansiedad y rendimiento académico: a mayor ansiedad, menor desempeño (Sánchez, & Serrano, 2017; Jamett, & Vargas, 2024, & 24).

Pese a que los hombres manifiestan más agrado hacia las matemáticas (56,7%) en comparación con las mujeres (43,1%), esta preferencia no se traduce en menores niveles de ansiedad. Esto sugiere que emociones positivas hacia la asignatura pueden coexistir con altos niveles de presión o expectativas de desempeño, evidenciando la complejidad del vínculo emocional con las matemáticas (Coca, & Miranda, 2019).

Los resultados permiten concluir que la ansiedad matemática actúa como un factor modulador del rendimiento, más que como determinante de la brecha de género. Aunque a nivel internacional y nacional se tiende a asociar mayor ansiedad con las mujeres, en este estudio los hombres presentan niveles más altos, afectando su desempeño académico en matemáticas y, potencialmente, en otras áreas, tal como indica la OCDE (2023). Esto reafirma la importancia de considerar la dimensión emocional en el aprendizaje, dado que la ansiedad puede limitar la participación activa, la práctica de habilidades y la profundización conceptual (Jamett, & Vargas, 2024).

A pesar de la limitación en el tamaño de la muestra, los hallazgos resaltan la necesidad de intervenir sobre la ansiedad matemática en el aula, implementando estrategias pedagógicas que promuevan el bienestar emocional, la motivación y la confianza de los estudiantes. La actitud frente a las matemáticas tiene implicancias directas en la práctica docente, ya que los educadores deben fomentar entornos de aprendizaje seguros y estimulantes, como lo establece el Marco para la Buena Enseñanza, Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Mineduc, 2021).

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en factores sociales, emocionales y culturales que inciden en la ansiedad matemática, así como en las estrategias docentes que puedan reducir sus efectos, considerando especialmente contextos escolares con características de excelencia académica sostenida, como la Escuela Eduardo Llanos Nava.

En síntesis, la ansiedad matemática influye de manera significativa en el rendimiento académico, pero no determina de forma lineal la brecha de género, evidenciando que su impacto puede variar según el contexto escolar y la dinámica emocional de los estudiantes.

REFERENCIAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2022). Informe Nacional PISA 2022. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe+Nacional+PISA+2022.pdf

Agencia de Calidad de la Educación. (2025). Informe Nacional de Resultados SIMCE 2024. Santiago, Chile. https://www.agenciaeducacion.cl/simce/

Auzmendi, E. (1992). Las actitudes hacia la Matemática-Estadística en las enseñanzas medias y universitarias. Características y medición.

https://www.researchgate.net/publication/316665759_Las_actitudes_hacia_la_Matematica-Estadistica_en_las_ensenanzas_medias_y_universitarias_Caracteristicas_y_medicion

Caviola, S., Toffalini, E., Giofrè, D., Mercader, J., Szűcs, D., & Mammarella, I. (2022). Math Performance and Academic Anxiety Forms, from Sociodemographic to Cognitive Aspects: a Meta-analysis on 906,311 Participants. *Educational Psychology Review,* 34, 363–399. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09618-5

Carrera Chicaiza, M. E. (2023). Ansiedad escolar en la memoria de trabajo de los estudiantes de la Unidad Educativa "Pensionado Americano International School", Riobamba (Bachelor's thesis, Riobamba). http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/10411/1/UNACH-EC-FCEHT-PSCP-0001-2023.pdf

Coca, D., & Miranda, J. (2019). Cambio de actitud hacia el aprendizaje de las matemáticas: el caso de Frida Emociones. *Educación matemática, 31*(2), https://doi.org/10.24844/em3102.10

Cruz, P. (2025). Entre la ansiedad y la cognición: una relación holística y sociopedagógica. *Edupsykhé Revista de Psicología y Educación, 22*(1), 1–14. https://journals.ucjc.edu/EDU/article/view/4842/3392

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), 33. https://doi.org/10.1186/1744-9081-8-33

Jamett, R., & Vargas, P. (2024). Ansiedad matemática y aprendizaje escolar: implicancias en estudiantes de educación básica. https://www.mem.dmcc.usach.cl/wp-content/uploads/2025/03/2024-Carolina-Jamett-Gonzalez.pdf

INEE. (2013). PISA 2012: Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Volumen I: Resultados y contexto. https://www.mecd.gob.es/inee

Luttenberger, S., Wimmer, S., & Paechter M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research Behavior Management,* 8(11), 311-322. https://doi.org/10.2147/PRBM.S141421

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual.* Pearson Addison Wesley (5th Edición).

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

OECD. (2023). Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en.

Ortega, P. (2023). Factores Asociados al Rendimiento en Matemáticas de Estudiantes Españoles en Educación Primaria. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 21*(3), 175–191. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.010

Pérez-Tyteca, P., Martínez, E. C., Romero, L. R., & Martínez, E. C. (2011). Ansiedad matemática, género y ramas de conocimiento en alumnos universitarios. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 237-250. https://doi.org/10.5565/rev/ec/v29n2.570

Real Academia Española. (s.f.). *Diccionario de la lengua española.* https://dle.rae.es

Rivera, K. E., Sulca, M. J., Guevara, S. M., Campos, P., & Juliana, P. (2024) Efectos de la ansiedad en la memoria operativa y sus implicancias en el aprendizaje de los adolescentes. https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Efectos+de+la+ansiedad+en+la+memoria+operativa+y+sus+implicancias+en+el+aprendizaje+de+los+adolescentes&btnG=

Rodríguez, S., Regueiro, B., Piñeiro, I., Valle, A., Sánchez, B., Vieites, T., & Rodríguez-Llorente, C. (2020). Éxito en Matemáticas y Bienestar Académico en Estudiantes de Educación Primaria. *Sostenibilidad, 12*(9), 3796. https://doi.org/10.3390/su12093796

Sánchez, E., & Serrano, F. (2017). La especificidad de la ansiedad matemática en estudiantes mexicanos de bachillerato. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 30, 178–187 https://core.ac.uk/display/162043022?utm_source=pdf&utm_medium=banner&utm_campaign=pdf-decoration-v1

Steele, C. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist, 52*(6), 613–629. https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.6.613

Spencer, S. J., Logel, C., & Davis, K. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology*, 67, 415–437. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235

Ureña, A. (2015). *Ansiedad a las Matemáticas.* Universidad de Jaén. http://hdl.handle.net/10953.1/2145

Villamizar, G., Araujo, T., & Trujillo, W. (2020). Relación entre ansiedad matemática y rendimiento académico en matemáticas. *Ciencias Psicológicas, 14*(1). https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2174

Von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L. (2024). TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460

MÁS ALLÁ DEL AULA: EL BIENESTAR EMOCIONAL COMO MOTOR DEL DESEMPEÑO DOCENTE

BEYOND THE CLASSROOM: EMOTIONAL WELL-BEING AS A DRIVER OF TEACHING PERFORMANCE

Scarlett Fernández Arce https://orcid.org/0009-0003-6094-7079 | Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas, Chile | Arcekatherine879@gmail.com

Leonela Flores Heredia https://orcid.org/0009-0003-9178-7274 | Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas, Chile | leonelafloresheredia@gmail.com

Guillermo Tirado Luna* https://orcid.org/0009-0007-2020-5088 | Universidad Arturo Prat, Facultad de Ciencias Humanas, Chile | tiradoguillermo584@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación analiza la influencia del bienestar emocional en el desempeño profesional de docentes de Educación Básica pertenecientes a dos establecimientos particulares subvencionados de Iquique, Región de Tarapacá. El objetivo del estudio fue identificar la relación existente entre el bienestar emocional y el desempeño docente en el contexto escolar. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de alcance descriptivo-correlacional. Participaron docentes de Educación Básica de ambos establecimientos, a quienes se les aplicó una encuesta de 22 ítems estructurada en escala Likert. El instrumento permitió recoger información sobre bienestar emocional, condiciones laborales y percepción del desempeño profesional. El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva, identificando tendencias y relaciones entre las variables estudiadas. Los resultados evidencian una relación significativa entre el bienestar emocional y el desempeño profesional docente. Una proporción relevante de participantes reportó estrés persistente, sobrecarga laboral y emocional, malestar físico y experiencias de violencia en el entorno educativo, factores que afectan la motivación, la concentración y el equilibrio emocional. Se concluye que, pese al alto compromiso docente, las exigencias laborales inciden negativamente en la salud integral y el desempeño profesional. Por ello, resulta necesario fortalecer políticas institucionales orientadas al autocuidado, apoyo psicológico y reducción de demandas administrativas para promover el bienestar docente y mejorar la calidad del desempeño profesional.

Palabras clave: Bienestar emocional, desempeño docente, estrés laboral, educación primaria

ABSTRACT

This study analyzes the influence of emotional well-being on the professional performance of primary education teachers working in two state-subsidized private schools in Iquique, Tarapacá Region. The objective was to identify the relationship between emotional well-being and teaching performance within the school context. The research followed a quantitative approach with a non-experimental, descriptive-correlational design. Participants were primary education teachers from both institutions, who completed a 22-item Likert-scale survey. The instrument gathered information on emotional well-being, working conditions, and perceived professional performance. Data were analyzed using descriptive statistics to identify trends and relationships between the studied variables. Results reveal a significant relationship between emotional well-being and teaching performance. A considerable proportion of participants reported persistent stress, emotional and workload overload, physical discomfort, and experiences of violence in the educational environment, factors that negatively affect motivation, concentration, and emotional balance. It is concluded that, despite teachers' high level of commitment, work demands negatively impact their overall health and professional performance. Therefore, strengthening institutional policies focused on self-care, psychological support, and the reduction of administrative demands is essential to promote teacher well-being and improve professional performance quality.

Keywords: Emotional well-being, teaching performance, work-related stress, primary education

*Autor de correspondencia: Guillermo Tirado Luna

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el bienestar emocional docente ha adquirido una relevancia creciente dentro del ámbito educativo, debido a su incidencia directa en la calidad de la enseñanza, en los procesos de aprendizaje y en los logros académicos de los estudiantes. Diversas investigaciones han evidenciado que la estabilidad emocional del profesorado se relaciona positivamente con el ejercicio profesional, la permanencia en la docencia y la satisfacción laboral. Estudios como los de López-Martínez et al. (2023), desarrollados en Uruguay por Navarro et al. (2022), en Perú, muestran que los docentes con mayores niveles de bienestar psicológico presentan mejores condiciones para afrontar los desafíos del aula, mantienen una actitud más favorable hacia su labor y contribuyen a la generación de ambientes de aprendizaje más significativos. En esta línea, Pérez et al., (2022) señalan que el bienestar docente constituye un factor clave para sostener prácticas pedagógicas efectivas y relaciones educativas positivas.

A nivel global, el ejercicio docente se ha visto tensionado por el aumento sostenido de demandas emocionales y laborales, entre las que destacan la presión por el cumplimiento de objetivos curriculares, la sobrecarga administrativa, la gestión de la diversidad en el aula y la escasa valoración social e institucional del rol docente. Estas condiciones han favorecido el incremento del estrés laboral, el agotamiento emocional y el síndrome de burnout, factores que incluso han incidido en el abandono de la profesión (Rivera, 2024). La Organización Mundial de la Salud (2024) advierte que la salud mental en el trabajo no se limita a la ausencia de trastornos, sino que implica un estado de bienestar que permite a las personas desarrollar su potencial, afrontar el estrés cotidiano y desempeñarse productivamente en su entorno laboral. En profesiones de alta exigencia emocional, como la docencia, este bienestar resulta fundamental tanto para el desarrollo personal del profesorado como para la calidad del proceso educativo.

En Chile, esta problemática se ha intensificado tras la pandemia por COVID-19. Investigaciones como la de Guzmán et al. (2023) evidencian un deterioro significativo de la salud mental docente, con consecuencias directas en el desempeño pedagógico y en el clima escolar. A ello se suma la proyección de un déficit superior a 26 mil docentes para el año 2025 (Elige Educar, 2021), escenario que refleja una tensión estructural entre la creciente demanda educativa y las condiciones emocionales y laborales del profesorado. En este contexto, el bienestar emocional deja de constituir una dimensión exclusivamente individual para transformarse en un componente estructural de la calidad educativa y de la sostenibilidad del sistema escolar.

La Región de Tarapacá se presenta como uno de los territorios más críticos, registrando una escasez docente cercana al 30%. En particular, los profesores de educación básica en la ciudad de Iquique enfrentan condiciones asociadas a sobrecarga laboral, desgaste emocional y dificultades derivadas de contextos escolares complejos, lo que ha incidido en mayores niveles de deserción docente (Nancuante Benavente et al., 2024). Sin embargo, persiste un vacío investigativo respecto del análisis específico del bienestar emocional del profesorado en esta región y su relación con el desempeño profesional, lo que justifica la pertinencia del presente estudio.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores coinciden en que el bienestar emocional influye directamente en el desempeño profesional docente. Navarro et al., (2022) sostienen que un adecuado bienestar psicológico constituye un elemento fundamental para la implementación efectiva de las políticas educativas, mientras que Concha y Domínguez (2014) plantean que los

docentes emocionalmente equilibrados presentan mayores niveles de satisfacción laboral, establecen vínculos pedagógicos más sólidos y enfrentan de manera más asertiva las complejidades del contexto escolar. En este sentido, el desempeño docente, entendido como la capacidad de responder a las necesidades educativas mediante la planificación, la gestión del aula, la atención a la diversidad y la implementación de estrategias pedagógicas pertinentes, se encuentra estrechamente vinculado al estado emocional del profesorado (Monier et al., 2023).

Desde un enfoque formativo, la educación emocional y el desarrollo de la inteligencia emocional se han posicionado como herramientas relevantes para fortalecer el bienestar docente. Bisquerra (2023) plantea que la educación emocional favorece el desarrollo de competencias orientadas al reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones, contribuyendo a mejorar el clima de aula y la resolución de conflictos. En concordancia, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) destacan que la inteligencia emocional constituye un recurso protector frente al estrés laboral, facilitando la adaptación a los cambios y promoviendo una mayor motivación y compromiso profesional. Asimismo, investigaciones más recientes señalan que el desarrollo de competencias socioemocionales en docentes se asocia con menores niveles de agotamiento emocional y mayor eficacia percibida en la enseñanza (Jennings & Greenberg, 2009).

No obstante, las condiciones estructurales del sistema educativo frecuentemente dificultan el desarrollo del bienestar emocional docente. La presión por resultados, la sobrecarga administrativa, la convivencia escolar compleja y el aumento de situaciones de violencia física y psicológica han configurado entornos laborales más demandantes. Guzmán et al. (2023) advierten que estos factores incrementan el estrés laboral y el riesgo de burnout, mientras que reportes recientes señalan que muchos docentes no cuentan con herramientas suficientes para enfrentar las nuevas manifestaciones de conflictividad escolar (Educar Chile, 2022). Tales condiciones inciden negativamente en la motivación, en la toma de decisiones pedagógicas y en las relaciones interpersonales dentro de la comunidad educativa.

En este escenario, surge la pregunta de investigación: ¿de qué manera el bienestar emocional influye en el desempeño profesional de los docentes de educación básica? En coherencia con ello, el objetivo general del estudio es analizar cómo el bienestar emocional incide en el desempeño profesional de docentes de educación básica pertenecientes a dos establecimientos educativos. Con base en estos antecedentes teóricos y contextuales, la investigación se estructuró bajo un enfoque cuantitativo, cuyos procedimientos metodológicos se presentan a continuación.

MÉTODO

Diseño

La investigación se abordó mediante un enfoque cuantitativo con un diseño no experimental, de tipo descriptivo y transversal. Este enfoque se justifica por la necesidad de describir las variables que inciden en el bienestar emocional docente y en su relación con el desempeño profesional, utilizando la recolección y el análisis estadístico de datos numéricos.

Contexto y participantes

Para que esta investigación se llevara a cabo, se contactó a docentes de educación básica pertenecientes a establecimientos particulares subvencionados de la ciudad de Iquique, Chile. En total, la población correspondió a 40 profesores. De los cuales 20 docentes decidieron

participar voluntariamente y fueron seleccionados como muestra de estudio.

La edad de los participantes está entre los 22 y 50 años, Respecto a la distribución de género, participaron 3 hombres (15%) y 17 mujeres (85%).

El muestreo utilizado es de tipo no probabilístico por conveniencia, ya que la selección de los participantes se realizó considerando la accesibilidad y la facilidad de contacto, debido al desarrollo de la práctica profesional de los investigadores.

Técnica e instrumento

La técnica de recolección de información empleada fue la encuesta, administrada mediante la plataforma Google Forms. El instrumento utilizado fue una adaptación del Cuestionario de Evaluación de Ambientes Laborales en Salud Mental (CEAL-SM) de la Superintendencia de Seguridad Social (SUSESO) de Chile.

Se extrajeron 22 preguntas del CEAL-SM, cuyas opciones de respuesta se basaron en una escala tipo Likert. Los ítems seleccionados responden a las categorías: satisfacción laboral, que responde a cuan satisfecho o satisfecha se encuentra en el trabajo; bienestar emocional, enfocado en: si disfruta de su trabajo sin sentirse agobiado o bajo presión; carga laboral, responde a el exceso de trabajo que presenta el o la docente; salud, orientado en si la persona ha tenido que ausentarse de su trabajo por malestares ocasionados por su labor y, por último, violencia laboral, dirigido si él o la docente ha estado a expuesto a hechos de violencia física dentro del establecimiento.

Procedimiento

La recolección de los datos se ejecutó durante el mes de junio del año 2025, asegurando la confidencialidad de la información y el consentimiento informado de todos los participantes. Tras la aprobación, se envió un enlace web para responder el cuestionario.

Análisis de datos

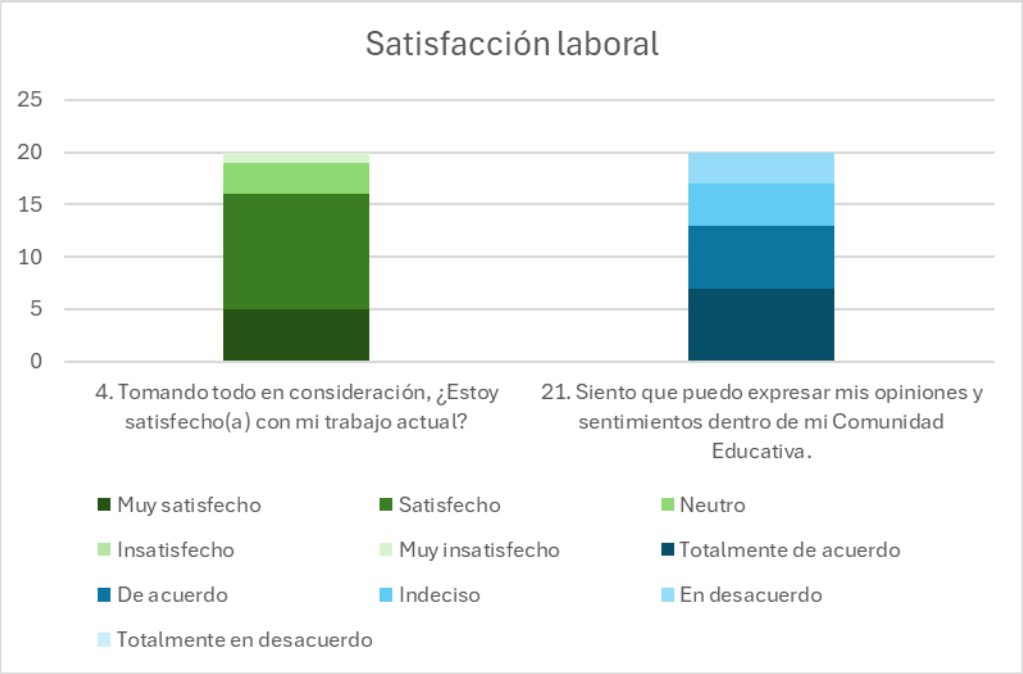
El análisis de los datos se realizó mediante estadística descriptiva. Se utilizó el programa Microsoft Excel para la tabulación de la información y a la determinación de las frecuencias absolutas y relativas, así como la distribución de las respuestas obtenidas para cada una de las preguntas, las cuales fueron agrupadas por categorías ya mencionadas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se analizan por dimensiones, con el fin de facilitar la comprensión de los aspectos observados. En este estudio se consideran las dimensiones de satisfacción laboral, bienestar emocional, carga laboral, salud y violencia.

Figura 1.

Satisfacción laboral

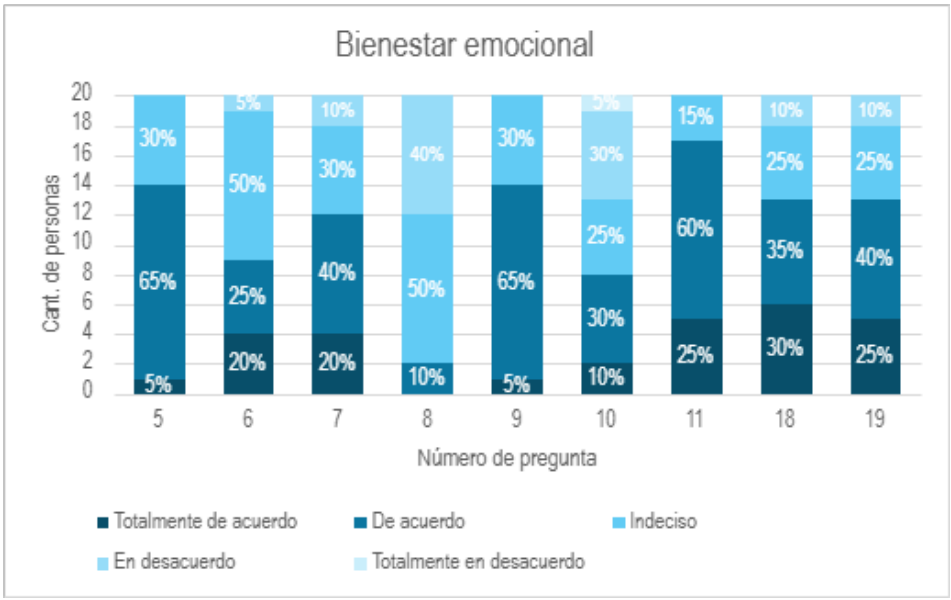


Fuente: Elaboración propia.

Según la Figura 1, de los 20 docentes encuestados, 15 de ellos se ubican en la categoría "satisfecho" y "muy satisfecho", mientras que 5 docentes se declaran "insatisfechos" o "muy insatisfechos". No se registran respuestas en categorías intermedias, lo cual evidencia una polarización leve en la percepción de los encuestados acerca de satisfacción laboral.

Figura 2.

Bienestar emocional



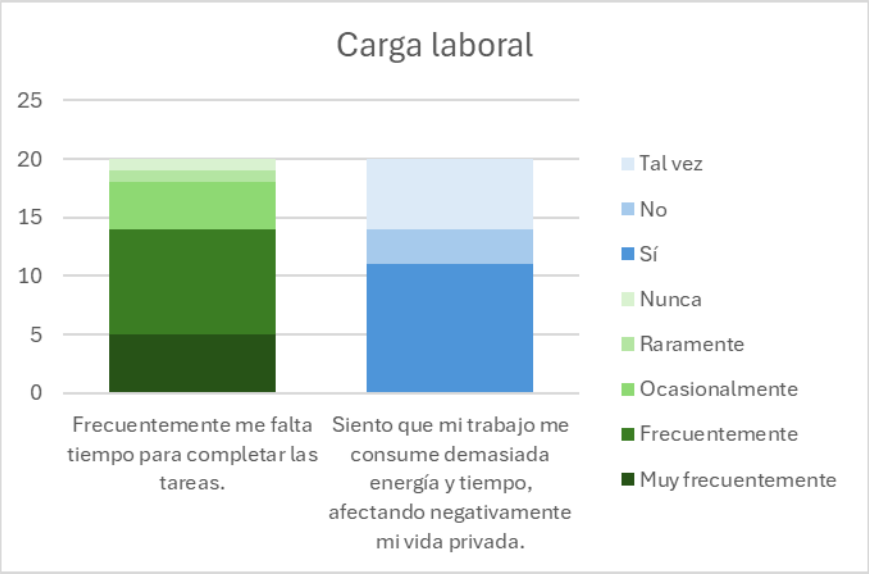
Fuente: Elaboración propia.

En la figura 2, los resultados muestran que, en relación con la concentración en las labores profesionales (pregunta 5) y al disfrute de las actividades cotidianas (pregunta 9) predomina la opción "de acuerdo" con un 65% en ambos casos. En relación con las preocupaciones que dificultan el sueño (pregunta 6) y con la percepción de no poder superar las dificultades (pregunta 8), el mayor porcentaje corresponde a la categoría de "indeciso", con un 50%.

Respecto a la sensación de agobio y tensión (pregunta 7), la respuesta con mayor frecuencia es "de acuerdo" con un 40%. Al considerar el sentirse poco feliz o deprimido(a) (pregunta 10), los porcentajes más altos se distribuyen de manera equilibrada entre "de acuerdo" y "en desacuerdo", ambos con un 30%. En cuanto a la percepción de felicidad considerando las circunstancias, destaca la opción "de acuerdo" con un 60%. Finalmente, en los ítems relacionados con el estrés en la entrega de tareas laborales (pregunta 18) y con la presencia de aspectos emocionalmente perturbadores (pregunta 19), predomina "de acuerdo" con un 35% y un 40%, respectivamente.

Figura 3.

Carga laboral



Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 muestra que la mayoría de los docentes percibe una alta carga laboral. Más del 60% de los participantes indica sentirse "frecuentemente" o "muy frecuentemente" agobiado o bajo presión debido a las exigencias del trabajo, mientras que un porcentaje menor señala experimentar esta situación de manera ocasional o rara.

Tabla 1.

Relación entre la interferencia del dolor en tareas y enfermedad laboral percibida.

Interferencia del Dolor con Tareas Normales	no	si
Muy frecuentemente	0	1
Frecuentemente	1	5
Ocasionalmente	0	10
Raramente	2	1
Nunca	0	0
Total	3	17

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados que se reflejan en la Tabla 1 dan cuenta que el 85% de los docentes señalaron haber presentado alguna enfermedad que consideran provocada por su labor, mientras que solo el 15% indicaron no haber tenido enfermedades asociadas a su labor. En cuanto a la interferencia del dolor en las tareas diarias, el 50% de los participantes reportó que ocurre "ocasionalmente", un 25% lo experimenta "frecuentemente" y un 5% "muy frecuentemente". No se registraron respuestas en la categoría "nunca".

Tabla 2.

Frecuencia de exposición de violencia física y/o psicológica

	Frecuencia	Número sujetos
En su trabajo, en los últimos 6 meses, ¿Ha estado expuesto(a) a violencia física y/o psicológica?	Siempre	0
	Casi siempre	2
	Ocasionalmente	7
	Casi nunca	5
	Nunca	6

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el cuadro 2, 9 de los docentes quienes representan al 45% fueron expuestos a situaciones de violencia física y/o psicológica en los últimos 6 meses. De estos, 2 docentes equivalentes al 10% indicaron que "siempre" ocurre, 7 docentes equivalentes al 35% "ocasionalmente", y 5 docentes equivalentes al 25% "casi nunca. Adicionalmente, 6 docentes equivalentes al 30% no experimentaron violencia laboral.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El propósito de la presente investigación fue analizar la relación entre el bienestar emocional y el desempeño profesional en docentes de educación básica pertenecientes a establecimientos subvencionados de la ciudad de Iquique, Región de Tarapacá. Los resultados obtenidos permiten sostener que el desempeño profesional docente no puede comprenderse de manera aislada de la dimensión emocional ni de las condiciones contextuales en que se desarrolla el trabajo pedagógico. En este sentido, los hallazgos confirman que la experiencia profesional docente se configura en la interacción permanente entre factores personales, organizacionales e institucionales, evidenciando que el bienestar emocional constituye un elemento central para la sostenibilidad del ejercicio docente y para la calidad de los procesos educativos.

Desde una perspectiva general, los resultados muestran un escenario caracterizado por una tensión constante entre compromiso profesional y desgaste emocional. Por una parte, una proporción significativa de docentes declara niveles adecuados de satisfacción laboral y una valoración positiva de su rol, lo que evidencia la persistencia de la vocación pedagógica, el sentido de trascendencia asociado a la enseñanza y la relevancia otorgada a la relación con los estudiantes. Tal como plantean Pinheiro y Palma-Moreira (2025), la satisfacción laboral se vincula con la valoración positiva de la experiencia de trabajo, aspecto que en el ámbito educativo suele estar asociado al impacto percibido en el aprendizaje y desarrollo del estudiantado. Sin embargo, el porcentaje de docentes que manifiesta insatisfacción constituye un indicador relevante, en tanto representa un grupo potencialmente más vulnerable frente al estrés y al desgaste profesional.

En concordancia con lo señalado por Bisquerra (2023), la satisfacción laboral actúa como un factor protector del bienestar emocional al favorecer la resiliencia frente a situaciones de exigencia. No obstante, los resultados evidencian que dicha satisfacción coexiste con factores de riesgo relevantes, tales como la sobrecarga laboral, el estrés sostenido, las molestias físicas y las experiencias de violencia laboral. Esta coexistencia permite comprender el bienestar emocional docente como un equilibrio frágil, donde el compromiso profesional muchas veces se sostiene a costa de un esfuerzo emocional considerable que podría generar consecuencias a mediano y largo plazo.

Otra dimensión relevante se relaciona con la percepción de apoyo y reconocimiento dentro de la comunidad educativa. Si bien la mayoría de los participantes señala contar con espacios de escucha y confianza, un grupo significativo manifiesta sentirse poco valorado o carecer de instancias reales de apoyo. Tal como indica Cantera (2023), la comunicación y la validación dentro de las organizaciones constituyen factores claves del bienestar y del compromiso psicológico. En este sentido, el bienestar emocional deja de configurarse como una responsabilidad exclusivamente individual y pasa a entenderse como un fenómeno colectivo, vinculado a las dinámicas organizacionales y a los estilos de liderazgo presentes en los establecimientos educativos.

Al profundizar en los indicadores específicos de bienestar emocional, los resultados evidencian una realidad heterogénea. Aunque una parte importante del profesorado declara mantener la concentración en sus tareas y disfrutar de sus actividades cotidianas, también se observa la presencia de problemas de sueño, tensión constante y preocupaciones persistentes. Moriana y Herruzo (2004) identifican estas condiciones como factores desencadenantes del

estrés docente y del agotamiento emocional, dado que la dificultad para desconectarse del trabajo limita los procesos de recuperación emocional. En consecuencia, el descanso insuficiente y la tensión sostenida afectan la toma de decisiones pedagógicas, la regulación emocional y la convivencia en el aula. El hecho de que un alto porcentaje de docentes declare sentirse abrumado o presionado frecuentemente refuerza la idea de que el estrés constituye uno de los principales mediadores del desgaste profesional, tal como señalan Extremera et al. (2010).

A pesar de este escenario, los resultados también evidencian la presencia de recursos personales asociados a la resiliencia. La confianza manifestada por muchos docentes en su capacidad para superar dificultades refleja, siguiendo a Oriol-Bosch (2012), procesos de adaptación positiva frente a la adversidad. Asimismo, Martínez y Salanova (2004) plantean que estos recursos funcionan como amortiguadores frente al agotamiento profesional. Sin embargo, la presencia simultánea de indicadores de malestar emocional —como sentimientos de tristeza, agotamiento o percepción del trabajo como emocionalmente perturbador— evidencia que dichos recursos personales no resultan suficientes cuando las condiciones laborales no ofrecen el apoyo necesario. En esta línea, Bisquerra (2023) advierte que la regulación emocional constituye una competencia fundamental en la docencia, pero su desarrollo no puede recaer únicamente en la responsabilidad individual, sino que requiere condiciones institucionales favorables.

La carga laboral emerge como uno de los factores más determinantes en el deterioro del bienestar emocional. Los resultados muestran que un alto porcentaje de docentes percibe no disponer del tiempo suficiente para cumplir con sus tareas, extendiendo el trabajo hacia espacios de descanso y vida personal. Como señala Ruiz Torres (2016), la creciente complejidad de las demandas escolares dificulta la mantención de condiciones físicas y psicológicas estables, mientras que la multiplicidad de tareas invisibilizadas; planificación, evaluación, elaboración de informes y exigencias administrativas, incrementa la percepción de sobrecarga. En coherencia con lo planteado por Rojas Aldana et al. (2019), esta acumulación de funciones se asocia con problemas de salud física y psicológica, situación que también se refleja en el alto porcentaje de docentes que reporta enfermedades vinculadas al trabajo.

Desde el modelo de demandas y recursos laborales propuesto por Bakker (2011) y Bakker y Demerouti (2013), estos resultados pueden interpretarse como una manifestación del desequilibrio entre las exigencias laborales y los recursos disponibles. Cuando las demandas superan los recursos personales e institucionales, aumenta el riesgo de agotamiento físico y emocional, afectando tanto la salud del docente como la calidad de su desempeño profesional.

Asimismo, la violencia laboral aparece como un factor crítico dentro del análisis del bienestar emocional docente. El porcentaje de docentes que declara haber experimentado violencia física o psicológica evidencia la magnitud del fenómeno y sus efectos en la percepción de seguridad, la motivación y el clima escolar. De acuerdo con Concha y Domínguez (2014), la exposición a situaciones de violencia genera ansiedad, desconfianza y desgaste emocional, impactando negativamente en las relaciones pedagógicas y en la experiencia laboral del profesorado. La presencia de estos indicadores plantea a los establecimientos educativos la necesidad urgente de implementar estrategias preventivas y protocolos de actuación que resguarden la integridad de los equipos docentes.

En conjunto, los resultados permiten comprender el bienestar emocional docente como un fenómeno complejo y

multidimensional, caracterizado por la coexistencia de compromiso, satisfacción y resiliencia con altos niveles de estrés, sobrecarga y exposición a factores de riesgo. Esta dualidad evidencia un equilibrio inestable que requiere ser abordado desde una perspectiva integral, reconociendo que el bienestar docente no solo incide en la salud individual, sino también en la calidad del proceso educativo.

En el contexto nacional, las políticas públicas recientes han comenzado a relevar la importancia de los aspectos socioemocionales en los equipos educativos, incorporando acciones orientadas al acompañamiento profesional y al fortalecimiento del bienestar docente. Los resultados de esta investigación refuerzan la pertinencia de estas iniciativas, al evidenciar que el bienestar emocional se relaciona directamente tanto con el desempeño profesional como con las condiciones laborales en que este se desarrolla.

A partir de los hallazgos obtenidos, se vuelve necesario fortalecer las normativas institucionales orientadas al bienestar docente, promoviendo instancias reales de autocuidado, acompañamiento psicológico y reducción de las demandas administrativas. Asimismo, resulta fundamental generar espacios sistemáticos de diálogo y colaboración que favorezcan la confianza, el reconocimiento y la contención emocional dentro de las comunidades educativas. La implementación de instancias de escucha activa en consejos de profesores, reuniones colaborativas y jornadas institucionales permitiría detectar tempranamente factores de malestar, fortalecer vínculos y promover relaciones laborales más saludables. Del mismo modo, la incorporación de pausas activas, rutinas de autorregulación emocional y talleres de manejo del estrés contribuiría al desarrollo de habilidades de autocuidado y prevención del desgaste profesional, en coherencia con las orientaciones del Manual de promoción del bienestar docente en establecimientos educacionales (MINEDUC & SENDA, 2024).

En síntesis, esta investigación permite visibilizar el bienestar emocional docente como un recurso estratégico para el fortalecimiento del desempeño profesional y para la mejora de la calidad educativa, especialmente en contextos de alta exigencia como el de la Región de Tarapacá. Reconocer y abordar integralmente esta dimensión constituye un desafío prioritario para las instituciones educativas y para las políticas públicas orientadas al desarrollo sostenible del sistema escolar.

REFERENCIAS

Bakker, A. B. (2011). Un modelo basado en la evidencia del compromiso laboral. *Direcciones Actuales en Ciencia Psicológica, 20*(4), 265–269.doi: 10.1177/0963721411414534

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 29*(3), 107–115. https://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16.

Bisquerra, R. (2023). *Educación emocional y bienestar: Fundamentos para una práctica efectiva* (6ª ed.). Editorial Horsori.

Cantera, J. (2023). *La salud mental en la empresa: Cómo crear trabajos saludables y mejorar la salud mental de tu equipo* (1ª ed.). LID Editorial España.

Concha, I. A. C., & Domínguez, N. V. D. (2014). Bienestar emocional en los profesores. *Educación y Ciencia, 3*(42), pp. 7–20. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=718378131001

EducarChile. (2022). *Los desafíos para la educación del futuro*. https://www.educarchile.cl/articulos/los-desafios-para-la-educacion-del-futuro

Elige Educar. (2021). Estudio proyecta que podrían faltar más de 26 mil docentes idóneos para 2025. https://eligeeducar.cl/noticias/estudio-proyecta-que-podrian-faltar-mas-de-26-mil-docentes-idoneos-para-2025/

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación, 34*(3), 1–9. https://doi.org/10.35362/rie3334005

Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud: Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología, 100*(1), 43–54. https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N100-3.pdf

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). El aula prosocial: Competencia social y emocional del profesorado en relación con los resultados de los estudiantes y del aula. *Review of Educational Research, 79* (1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Guzmán, P., Varela, J. J., Oriol, X., Canales, A., & Quintana, A. (2023). Docentes en Chile durante la pandemia COVID: Un estudio cuantitativo sobre sus emociones, bienestar y desgaste profesional. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 49*(2), 243–262. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200243

López-Martínez, O., García-Jiménez, E., & Cuesta-Sáez-de-Tejada, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación, 44*, 155–177. https://doi.org/10.15581/004.44.007

Martínez, I. M., & Salanova, M. (2004). Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con el burnout docente [en línea]. https://www.redalyc.org/pdf/2313/231317039003.pdf

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], & Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol [SENDA]. (2024). *Manual de Bienestar Docente*. Santiago, Chile. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2024/04/Manual-Bienestar-Docente.-SENDA.pdf

Monier, D., Peña, R. R., Campoverde, D. G., Villalva, K. F., & Soriano, R. J. (2023). Desempeño docente: una percepción desde la teoría. *Universidad, Ciencia y Tecnología, 27*(118), 77-86. https://doi.org/10.47460/uct.v27i118.689

Moriana, J. A., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/20924/moriana4.pdf

Nancuante Benavente, V., Rivera Olguín, P., Quintana Lara, M., Tapia Cabezas, B., Valenzuela, I., Ibacache, A., & Carrasco Arriagada, I. (2024). Aquí faltan profesoras y profesores: Estudio del déficit docente en la Región de Tarapacá. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 6*(1), 1–12. https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6464

Navarro, R. V., Idrogo, Y. M. A., Barboza, G. I., & Bravo, G. P. N. (2022). Bienestar psicológico y desempeño docente en la educación básica regular. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 6*(22), 63–72. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.314

Organización Mundial de la Salud. (2024). La salud mental en el trabajo. https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work

Oriol-Bosch, A. (2012). Resiliencia. *Educación médica, 15*(2), 77-78. https://scielo.isciii.es/pdf/edu/v15n2/colaboracion2.pdf

Pérez, N., Torres, P., & Rodríguez, M. (2022). El bienestar emocional del docente y su incidencia en el desempeño académico dentro de la educación tecnológica. Ciencia Digital, 6(3.1), pp. 140-159. https://www.polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/4216Y

Pinheiro, A., & Palma-Moreira, A. (2025). Satisfacción laboral, desempeño percibido y régimen de trabajo: ¿Cuál es la relación entre estas variables? *Ciencias Administrativas, 15*(5), 175. doi: 10.3390/admsci15050175

Rojas Aldana, D. A., Aldana Bolívar, C. M., Mendis Vergara, S., & Peralta Murgueitio, T. (2019). Estrés laboral en los docentes y su relación con la sobrecarga laboral https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1476/INVESTIGACION%20APLICADA%20ESTRES%20LABORAL%20EN%20LOS%20DOCENTES%20Y%20SU%20RELACION%20CON%20LA%20SOBRE%20CARGA%20LABORAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ruiz Torres, J. A. (2016). El bienestar emocional del docente. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, *9*(2), 183-194. https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/rei/article/view/59

EL CASO DE VIDA PROFESIONAL COMO CULTURA DE INVESTIGACIÓN

THE CASE OF PROFESSIONAL LIFE AS A RESEARCH CULTURE

Juan Manuel Coronado Manqueros https://orcid.org/0000-0002-8440-4218 | Universidad Pedagógica de Durango, México | jmcoronado@upd.edu.mx

RESUMEN

Las universidades se han caracterizado históricamente por reconocer a la ciencia como un instrumento fundamental para la comprensión y resolución de las problemáticas que emergen en los diversos campos del conocimiento a los que se abocan institucionalmente, en estrecha reciprocidad con la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de los procesos investigativos. En este contexto, la presente investigación expone un posicionamiento epistémico en torno al desarrollo de la cultura investigativa, con el propósito de identificar y valorar los elementos que deben estar presentes en las políticas institucionales orientadas a su fortalecimiento. El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo y utiliza la narrativa como metodología de investigación, considerando que las historias narradas poseen múltiples significados y no una interpretación única; por tanto, los sentidos atribuidos a los fragmentos de un relato solo pueden comprenderse como parte de un entramado narrativo mayor. A partir del análisis realizado, emergieron como categorías centrales: La concesión en la investigación, la mentoría para la investigación, la divulgación de la investigación y los detractores de la investigación. Los resultados permiten concluir que la investigación y la gestión de la cultura investigativa se consolidan mediante un conjunto de prácticas, acciones, decisiones y procesos sostenidos en el tiempo, construidos colectivamente por la comunidad universitaria, más allá de la mera existencia de normativas o lineamientos formales.

Palabras clave: Educación superior, formación de investigadores, cultura de investigación, producción científica.

ABSTRACT

Universities have historically been characterized by recognizing science as a fundamental instrument for understanding and addressing the problems that emerge in the diverse fields of knowledge to which they are institutionally devoted, in close reciprocity with the active participation of students in the development of research processes. In this context, the present study presents an epistemic standpoint on the development of a research culture, with the aim of identifying and assessing the elements that should be present in institutional policies oriented toward its strengthening. The study is situated within the qualitative paradigm and employs narrative as a research methodology, considering that narrated stories hold multiple meanings rather than a single interpretation; therefore, the meanings attributed to fragments of a narrative can only be understood as part of a broader narrative framework. From the analysis conducted, the following central categories emerged: research support, research mentoring, research dissemination, and detractors of research. The results allow us to conclude that research and the management of a research culture are consolidated through a set of practices, actions, decisions, and processes sustained over time, collectively constructed by the university community, beyond the mere existence of regulations or formal guidelines.

Keywords: Higher education, researcher training; research culture, scientific production.

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las universidades ostentan la responsabilidad social de formar ciudadanos comprometidos, con una sólida preparación profesional, capaces de contribuir activamente al desarrollo y bienestar de la sociedad. Para ello, el fortalecimiento académico institucional constituye un instrumento esencial en los procesos de formación profesional, de modo que las actividades educativas desarrolladas en las universidades deben responder de manera pertinente a los contextos y a las proyecciones de desarrollo científico, social, cultural, turístico y tecnológico.

No obstante, resulta pertinente revisar el origen histórico de las universidades en el ámbito de la educación superior, a fin de comprender con mayor precisión el encargo social que les ha sido atribuido. De acuerdo con Arredondo (2011), la universidad surge inicialmente bajo la figura de la Universitas Scholarium (comunidad o gremio de estudiantes), en la cual el alumnado se organizaba para contratar catedráticos que impartieran formación básica y profesional en áreas como teología, medicina o derecho. En este modelo, la universidad era gestionada principalmente por los estudiantes, quienes se organizaban como un gremio y tenían la facultad de contratar a los profesores y regular la actividad académica, como ocurrió en la Universidad de Bolonia, fundada a inicios del siglo XII.

Posteriormente, se consolidó el modelo de Universitas Magistrorum (comunidad o gremio de maestros), en el que los catedráticos ofrecían los servicios formativos y el rector era un docente, como ocurrió en la Universidad de París, fundada alrededor de 1150. Ya en el siglo XVI, las universidades comenzaron a diversificarse en función de su papel social, siendo legitimadas por las autoridades supremas de cada región mediante la facultad de otorgar grados académicos (Cuevas, 1997). En esta etapa, sus funciones centrales se circunscribían a la instrucción y certificación, sin que la investigación fuese considerada aún una función esencial.

Un hito relevante ocurre con la Revolución Francesa de 1793, cuando las universidades fueron clausuradas por considerárseles instituciones de privilegio, lo que derivó en una reorganización de la enseñanza superior especializada bajo un modelo estatal y utilitario, centrado en la formación profesional, como lo ejemplifica la Escuela Politécnica de París (D'Andrea, Zubiría & Sastre, 2012).

Posteriormente, Cuevas (1997) señala que, en 1810, la Universidad de Berlín, bajo el liderazgo de Wilhelm Von Humboldt, sentó las bases del modelo universitario moderno orientado al desarrollo de la investigación científica. Este enfoque promovió la unidad institucional de las ciencias, la creación de departamentos académicos y de investigación, y la consolidación del profesor universitario como científico reconocido dentro y fuera de la institución.

En consecuencia, una de las características distintivas de la universidad moderna fue la consideración de la ciencia como medio para resolver problemáticas persistentes en los distintos campos disciplinares, incorporando a los estudiantes como colaboradores en los procesos de investigación. Este modelo fue impulsado especialmente por las universidades estadounidenses a partir de la repatriación de egresados formados en Europa, particularmente en Alemania, entre la segunda mitad del siglo XIX y la década de 1930 (Garmendia & Castellanos, 2007).

De este modo, los vínculos entre ciencia e investigación se consolidaron progresivamente en las universidades de numerosos países, atribuyendo al profesorado la responsabilidad del descubrimiento y producción de nuevo conocimiento. Esta función quedó plasmada en la normativa institucional, tanto en la asignación de

carga académica como en la participación en proyectos de investigación y difusión de resultados, entendiendo que una práctica docente investigativa no disminuye la calidad de la enseñanza, sino que la fortalece y actualiza de manera permanente.

En este sentido, el docente universitario se constituye en el primer investigador de su propia práctica, con el propósito de mejorar su desempeño, indagar en los procesos formativos y superar las dificultades educativas presentes en el aula, la universidad y la comunidad, promoviendo así procesos de cambio organizacional y transformación sociocultural.

La investigación docente se concibe, por tanto, como una modalidad de desarrollo profesional continuo. Según Mendoza y Roux (2016), los docentes investigadores desarrollan una actitud más crítica y reflexiva, generan conocimiento práctico desde sus contextos y se renuevan constantemente a lo largo de su trayectoria profesional.

Sin embargo, como advierte Clark (1991), el incremento sostenido de la matrícula y las elevadas cargas docentes —de 9, 12 o hasta 15 horas semanales— limitan el tiempo disponible para la investigación, desplazando los sistemas de reconocimiento hacia el rendimiento docente y el servicio institucional, en detrimento de la productividad científica.

Pese a ello, las instituciones de educación superior han incorporado la investigación como eje estratégico de desarrollo, integrándola como indicador en sus políticas institucionales, dado su aporte a la mejora de la calidad de vida de la comunidad universitaria y de la sociedad en general (Clavería, 2009).

Diversos estudios respaldan esta perspectiva. Lebrija (2016), en Panamá, desarrolló un programa de formación en competencias investigativas dirigido a docentes universitarios, evidenciando que la investigación promueve el pensamiento crítico, la creatividad y contrarresta prácticas educativas centradas en la memorización. De igual forma, Rojas y Leal (2019), en Colombia, destacaron la necesidad de articular investigación y gestión del conocimiento para consolidar una cultura científica universitaria.

Asimismo, Barros-Bastidas y Turpo-Gebera (2020) concluyen que el incremento de la productividad científica está directamente relacionado con la formación doctoral del profesorado, mientras que Chalela Naffah (2020) analiza cómo la gestión de la investigación responde a procesos de isomorfismo institucional vinculados a rankings y sistemas de acreditación. Finalmente, González Díaz et al. (2022) subrayan que la cultura investigativa del profesorado latinoamericano se caracteriza por su capacidad de adaptación, el desarrollo de competencias analíticas y comunicativas, y el dominio disciplinar en contextos digitales.

Con base en estos antecedentes, se sostiene que la universidad debe promover una cultura de investigación como parte constitutiva de su identidad formativa, dado que su ausencia conduce a procesos educativos carentes de pensamiento crítico y creativo. En este marco, la presente investigación busca visibilizar los procesos de construcción de la cultura investigativa en una universidad pública, valorando los elementos que deben integrarse de manera permanente en las políticas institucionales y proponiendo como objetivo reconocer los procesos individuales que intervienen en la construcción de la cultura de la investigación en la vida profesional universitaria.

MÉTODO

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, en el marco de una metodología narrativa, dado que se buscó comprender y reconstruir los significados de las experiencias

personales y profesionales vinculadas con la conformación de una cultura investigativa en la universidad. La narrativa, entendida como una vía de acceso al conocimiento mediante relatos con múltiples interpretaciones (Bolívar, 2002; Connelly & Clandinin, 1997), permitió explorar las dimensiones epistemológicas, sociales y profesionales de la participante.

Participantes

La investigación se centró en una participante única, profesora-investigadora de una universidad pública mexicana. La informante cuenta con grado de Doctora en Ciencias de la Educación, trayectoria de más de treinta años en docencia universitaria, miembro del Sistema Nacional de Investigadores (nivel I), con experiencia en programas de posgrado y participación en la Red Durango de Investigadores Educativos. Su perfil permitió documentar, desde la perspectiva autobiográfica, el proceso de construcción de una cultura de investigación en el ámbito institucional.

Estrategias de recolección de datos

La recolección de información se realizó a través de una narrativa autobiográfica elaborada por la participante, en la cual se describieron de manera reflexiva las experiencias vinculadas con su trayectoria académica y de investigación. Esta estrategia se eligió por su pertinencia para capturar la voz del sujeto, así como los sentidos y significados atribuidos a los procesos investigativos (Arias & Alvarado, 2015).

Procedimientos de gestión

Se solicitó la colaboración de la participante mediante invitación formal, explicando los objetivos y alcances del estudio. Una vez aceptada, se estableció un cronograma flexible para la elaboración de la narrativa autobiográfica. Posteriormente, se recibieron los documentos, que fueron organizados y sistematizados en registros electrónicos y físicos para su posterior análisis.

Consideraciones éticas

Se garantizó el cumplimiento de principios éticos de investigación educativa, en concordancia con la Declaración de Helsinki y las orientaciones del Comité de Ética de la institución. La participante otorgó su consentimiento informado para compartir su narrativa y autorizó el uso académico de la información, asegurando la confidencialidad institucional. Se respetó la identidad personal de la participante, quien aceptó explícitamente aparecer identificada por su trayectoria profesional como parte del sentido de su narrativa académica.

Proceso de análisis de datos

El análisis se realizó de manera inductiva y categorial. En una primera fase se efectuó una lectura comprensiva de la narrativa, identificando unidades de significado. Posteriormente, se construyeron categorías emergentes que permitieron organizar los hallazgos en torno a la concepción de la investigación, la mentoría, la divulgación y los obstáculos o detractores. Estas categorías fueron contrastadas con referentes teóricos del campo de la cultura investigativa en educación superior. Finalmente, se elaboró una interpretación integradora que articuló los resultados con el posicionamiento epistemológico de la investigación.

RESULTADOS

En los resultados de un análisis inductivo sobre la información proporcionada en la narrativa, se pueden concebir como categorías emergentes:

- La concesión en la investigación, con las categorías apriorísticas: Privilegios para investigar y preparación académica.
- Mentoría para la investigación, con las categorías apriorísticas: líneas de investigación y grupos de investigación.
- Divulgación de la investigación, con la categoría apriorísticas: publicaciones
- Detractores de la investigación, con las categorías apriorísticas: críticas a los investigadores y menosprecio por la investigación.

A continuación, se detallan cada una de las categorías presentando un acierto empírico obtenido de la narrativa elaborada por la investigadora participante del estudio.

La existencia de una cultura de investigación en una universidad pública, conlleva no hacer investigación únicamente como actividad esporádica o convencional para cumplir con requisitos académicos, tal como suele ocurrir en la mayoría de los contextos universitarios. Al respecto la participante advirtió:

> *La concepción que se tenía de la investigación era, que solo pertenecía a una élite y que revistas y editoriales solo se centraban en esa "elite", por otra parte, en la institución a la cual estaba adscrita solo eran unas cuantas personas quienes tenían oportunidad de investigar, por lo que no les saturaban de docencia u otras actividades sustantivas, ya que tenían el derecho a tiempo exclusivo para realizar dicha actividad. Por tanto, era como un privilegio investigar.*

En correspondencia con lo anterior, Hopenhayn (2022) señala que el disfrute de privilegios especiales se alimenta de una cultura del privilegio, pues se entiende que el privilegio se convierte en cultura cuando la sociedad normaliza las diferencias de trato que se armonizan con desigualdades en todas las esferas de la vida social. De tal forma que transmutarse a una cultura de la investigación exige romper con la cultura de privilegios y fomentar el desarrollo de la investigación como una oportunidad de igualdad en el conocimiento.

Por otro lado, usualmente los estudios de posgrado se ostentan como el pináculo de los procesos de formación, se conciben idealmente como la preparación metodológica para la investigación, el desarrollo de la misma y su proximidad con aquellos sectores de la sociedad que requieren de nuevos conocimientos, desarrollos tecnológicos e innovaciones. Es por ello que en la narrativa se declara que:

> *... es hasta los estudios de posgrado (maestría) en el año 2000 cuando se tiene la experiencia de realizar la primera investigación para obtener el grado. (...) Cabe mencionar que en aquellos años el desarrollo de la investigación y estudios de posgrado era poco en Durango, ya que pocas instituciones ofertaban estudios de posgrado, etc., y como madre me significaba, en ese momento, pensar en trasladarme a otro estado o país a estudiar.*

La realización de investigación en los estudios de posgrado es un rubro de importancia, prioritariamente enfocados en preparar investigadores, por lo que es necesario que en la institución que imparte posgrado

existan políticas de promoción, fomento y estrategias de formación para la investigación; políticas claras y compromiso explícito con la investigación de acuerdo con su orientación, su misión y su proyecto institucional; una estructura organizacional para la actividad de investigación; sistemas y mecanismos de evaluación de la actividad de investigación de los académicos, así como sistemas y mecanismos de difusión de conocimientos entre pares académicos y de divulgación de los productos de investigación (Bonilla, 2015).

Morales (2001) proporciona una conceptualización de área de investigación como la unidad temática del conocimiento, de carácter general, de la cual provienen las líneas de investigación, por su parte la línea de investigación es definida como el conjunto de proyectos que busca resolver o avanzar en la solución de un problema dentro de una determinada área. Al respecto la entrevistada menciona:

> *Algo que me llamó la atención fue que de inmediato me interesó el campo de la cognición, y estaba totalmente vinculado a mi pasado, al interés que tenía referente a la neurociencia, procesos cognitivos, etc., mi desempeño laboral en el nivel de educación especial, y mi experiencia como madre, despertaron el gusto por esos temas, a tal medida de tomar talleres, diplomados, certificaciones, etc.*

Considerando que las áreas de investigación son un dispositivo central en el quehacer académico de la universidad, se perfilan como un elemento importante en la conformación de una cultura de investigación, conjuntamente las líneas de investigación se conforman con proyectos (Arcila, 1996). En cuanto a la definición de un área investigativa está interconectada con la disciplina académica que se desarrolla en la institución, por ello demanda la preexistencia de una práctica investigativa y de un posicionamiento académico en el contexto regional, nacional e internacional.

> *Aparte del campo de la cognición, me interesó la inclusión, formación docente y recientemente la responsabilidad social, ya que sentía que no estaban separados, que había un hilo conductor entre ellos. Lo anterior me permitió formar grupos de investigación en donde se realizaban estudios de gran interés, así como la conformación de libros.*

Al respecto Criado (2020), advierte que la cultura investigativa se compone por factores que influyen en su desarrollo, por ejemplo, la formación y mentoría que se lleva a cabo a través de los programas de asesoramiento, el financiamiento de la investigación y los cursos de formación continua. De tal forma que las publicaciones, ya sea de artículos o de textos de esos grupos de investigación son prácticas que favorecen la sostenibilidad a la misma cultura de investigación.

González y colaboradores (2022), advierten que existe una relación dinámica entre la publicación de artículos de investigación en revistas indexadas y el nivel educativo, evidenciando con ello que se debiera pugnar por elevar el grado académico del docente para que tengan un mayor interés por publicar en revistas indexadas.

> *A partir de mi proceso como estudiante en el Doctorado fue cuando inicié de manera más formal por publicar, vivir la experiencia de que alguien confiara en ti y sobre todo que otras personas dieran lectura a tus escritos. Cabe mencionar, que en esos años (2004) en nuestro estado solo se concentraba la revista de la "Revista de Investigación Duranguense" y "Educalia" de la ByCENED, por lo que no era fácil publicar, así, que debía quitarme los miedos y enviar mis productos a otras revistas nacionales e internacionales, de igual forma, inicié publicando algunos capítulos de libro bajo el cobijo de la editorial de la Universidad.*

Limaymanta y colaboradores (2020), dan cuenta de la trascendencia de la investigación en el progreso de la ciencia moderna, pero los esfuerzos de los docentes por alcanzar publicaciones científicas de alto impacto implican un sacrificio que incluye superar la burocracia de políticas institucionales y las condiciones

socioeconómicas donde deben decidir sobre disminuir los gastos familiares para pagos de cargos de publicación.

> *Dos años después de obtener mi grado como doctora probé en llevar a cabo un reto más, ingresar al sistema nacional de investigadores, SNI, de pronto escuchaba comentarios que para que me desgastaba en llenar la plataforma con la información, ya que como mujer y madre soltera sería complicado porque eran estándares muy altos, sin embargo, había otras personas que confiaban en mí (creo que más que yo) eso me impulsó e inicié mi proceso de evaluación, me sentí feliz al ingresar.*

En ocasiones es muy evidente la falta de perseverancia de los futuros investigadores pues se dan por vencidos ante el primer obstáculo o crítica y lo consideran un fracaso, en estas situaciones es primordial el papel del docente para enfocar y desarrollar la potencialidad de los nuevos investigadores (Guerrero, 2021).

> *Debo ser sincera y mostrar que en algunos momentos de ese trayecto me sentí vulnerable, ya que cuando me tocaba evaluar y me sostenía, recibía comentarios demasiado machistas, misóginos, que me hicieron sentir insegura, cuando según yo, ya había adquirido seguridad. Comentarios como "Volvió a quedar en el SNI, y otras personas no", "Mire, quien la viera", "Oiga y no le ayudaron", era terrible, pensaba… cómo es posible que me digan esto, si mi vida ha sido de compromiso, nadie me ha regalado nada. Hasta que entendí, que no podía hacerme responsable de la percepción de otras personas.*

La perseverancia por conquistar el reconocimiento institucional, frecuentemente tiene como raíz un componente moral originado en el menosprecio, en la vivencia negativa del investigador, en su demanda de encontrar condiciones para el logro de autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima sobre sus producciones académicas.

En este sentido, una cultura de la investigación precisa de la motivación y de la voluntad de cada investigador, pero también de una sociedad y de instituciones que ofrezcan un entorno de respaldo, propicio para el fomento de los valores y las condiciones que se requieren para asumir la investigación como un estilo de vida (Hurtado, 2010).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación evidencian que la cultura de la investigación universitaria no se limita a la ejecución de proyectos aislados, sino que se configura a partir de la interacción de factores estructurales, sociales y personales que inciden de manera directa en las trayectorias académicas de quienes investigan. En este sentido, la percepción de la investigación como un privilegio, más que como una responsabilidad académica compartida, coincide con lo planteado por Hopenhayn (2022), quien advierte que las desigualdades se transforman en cultura cuando se normalizan. Superar esta visión implica garantizar condiciones equitativas de acceso a la investigación y reconocerla como un derecho académico inherente a la labor universitaria.

Asimismo, los estudios de posgrado emergen como un componente formativo clave para la consolidación de capacidades investigativas. Tal como señala Bonilla (2015), su impacto se potencia cuando se articulan con políticas institucionales claras de promoción, evaluación y divulgación del quehacer científico. En concordancia con ello, la definición y fortalecimiento de áreas y líneas de investigación permiten orientar la producción académica hacia

problemáticas socialmente relevantes, tal como sostienen Morales (2001) y Arcila (1996), favoreciendo la pertinencia y coherencia del conocimiento generado.

En relación con la divulgación científica, los testimonios analizados revelan que publicar continúa siendo un desafío atravesado por barreras académicas, institucionales y económicas. Esta situación coincide con los planteamientos de Limaymanta et al., (2020) y con González et al. (2022), quienes subrayan la necesidad de elevar el nivel académico, fortalecer los apoyos institucionales y promover estrategias que incrementen la visibilidad y el impacto de la producción científica.

Por otra parte, las experiencias de crítica, desvalorización y menosprecio, particularmente aquellas asociadas al género, evidencian la importancia de formar investigadores resilientes, tal como lo señala Guerrero (2021), y de concebir la investigación como un estilo de vida que requiere motivación personal y respaldo institucional, en línea con lo propuesto por Hurtado (2010). Contar con personal académico que ostente formalmente el rol de investigador no garantiza, por sí mismo, la difusión efectiva del conocimiento producido; por ello, la investigación debe asumirse como un proceso en permanente impulso, orientado a abrir espacios de divulgación y transferencia, con impactos directos en la calidad de las prácticas pedagógicas y en la transformación institucional.

La narrativa analizada permite concluir que la cultura investigativa se construye a partir de valores, expectativas, actitudes, comportamientos y normas compartidas por la comunidad universitaria, y se materializa en las trayectorias profesionales, así como en las formas de producir y difundir conocimiento. En este marco, la investigación se consolida mediante prácticas, acciones, decisiones y procesos colectivos que la convierten en un ejercicio cotidiano, significativo, reflexivo y con sentido crítico.

Finalmente, el testimonio de la participante da cuenta del significado profundo que adquiere la investigación en la vida académica y personal, al concebirla como una compañera permanente de aprendizaje, colaboración y crecimiento mutuo. Esta vivencia reafirma que la cultura de la investigación no solo se instituye desde las políticas y estructuras formales, sino también desde la experiencia subjetiva, el compromiso ético y la convicción de que investigar es un camino transformador para el docente, la universidad y la sociedad.

REFERENCIAS

Arcila, N. O. H. (1996). Las líneas de investigación como elemento articulador de los procesos académicos en la Universidad. *Nómadas,* (5) 1-7. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105118998013

Arias, C.A.M., & Alvarado S. S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología, 8*(2). 171-181. https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf

Arredondo Vega, D. M. (2011). Los modelos clásicos de universidad pública. *Odiseo: Revista electrónica de pedagogía-Nueva época.* https://odiseo.com.mx/articulos/los-modelos-clasicos-de-universidad-publica/

Barros-Bastidas, C., & Turpo, O. (2020). La formación en investigación y su incidencia en la producción científica del profesorado de educación de una universidad pública de Ecuador. *Publicaciones, 50*(2), 167–185. doi:10.30827/publicaciones.v50i2.13952

Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 4(1). https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n1/v4n1a3.pdf

Bonilla M. M. (2015). *Diagnóstico del posgrado en México: nacional, México.* Consejo Mexicano de Estudios de Posgrado, AC.

Chalela N. S. (2020). La gestión de la investigación en universidades colombianas. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autónoma de Barcelona.

Clark, B. R. (1991). El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. México: Universidad Autónoma Metropolitana

Claveria, A. V. (2009). Investigación y docencia: factores claves en la formación y práctica pedagógica del profesor. Reflexão e Ação, 17(2), 197-224. https://doi.org/10.17058/rea.v17i2.878

Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1997). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher, 19*(5), 2–14. https://www.jstor.org/stable/1176100

Criado, D. Y. V. (2020). Factores que favorecen el desarrollo de la cultura investigativa del docente universitario. *Educación, 26*(1), 37-43. doi: https://doi.org/10.33539/educacion.2020.v26n1.2182

Cuevas, O. M. (1997). El concepto de Universidad. *ANUIES, Revista de la Educación Superior, 26*(102), 20-36. http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res102/txt3.htm

D'Andrea, R. E., Zubiría, A., & Sastre Vázquez, P. (2012). Reseña histórica de la extensión universitaria. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. https://extension.unicen.edu.ar/jem/completas/188.pdf

Garmedia, J. M. B., & Castellanos, A. R. (2007). La evolución de la misión de la universidad. *Revista de Dirección y Administración de Empresas,* 14, 25-56. http://hdl.handle.net/10810/9908

González D. R., Á. Acevedo-Duque, V. Martin-Fiorino, & E. Cachicatari-Vargas. (2022). Cultura investigativa del docente en Latinoamérica en la era digital. *Comunicar Revista Científica de Educomunicación, 70*(30) 71-83. https://doi.org/10.3916/C70-2022-06

Guerrero R., J. J. (2021). Los retos de investigar en la universidad. *Revista Scientific, 6*(21), 282-300. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.15.282-300

Hopenhayn, M. (2022). La cultura del privilegio y la igualdad de derechos: antípodas por resolver en las democracias latinoamericanas. *El trimestre económico, 89*(353), 257-275. https://doi.org/10.20430/ete.v89i353.1419

Hurtado de B., J. (2010). Líneas de investigación y gerencia del conocimiento: premisas de la cultura de la investigación. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 2*(2) 83-94. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=534366884011

Lebrija, A. (2016). Cultura de investigación: formación de profesores-investigadores en la Universidad Especializada de las Américas. *Redes*, *1*(8), 23-38. https://revistas.udelas.ac.pa/index.php/redes/article/view/27

Limaymanta, C. H., Zulueta-Rafael, H., Restrepo-Arango, C., & Álvarez-Muñoz, P. (2020). Análisis bibliométrico y cienciométrico de la producción científica de Perú y Ecuador desde Web of Science (2009-2018). *Información, cultura y sociedad*, (43), 31-52. https://doi.org/10.34096/ICS.I43.7926

Mendoza V., J. L., & Roux, R. (2016). La investigación docente y el desarrollo profesional continuo: un estudio de caso en el noreste mexicano. *Innovación educativa*, *16*(70), 43-59. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179445403003

Rojas Mesa, J. E., & Leal Urueña, L. A. (2019). Estrategias de gamificación para construir una cultura de investigación en contextos universitarios. *Innovación educativa* *19*(80), 57-76. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179462794004

EL ACOSO LABORAL SEGÚN EL PROFESORADO DE TRABAJO SOCIAL: UN ESTUDIO CUALITATIVO

WORKPLACE HARASSMENT ACCORDING TO SOCIAL WORK TEACHERS: A QUALITATIVE STUDY

Antonia Merino Fuentes https://orcid.org/0009-0006-5705-8416 | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación, Chile | antonia.merino2301@alumnos.ubiobio.cl

Francisca Ponce Ibáñez https://orcid.org/0009-0004-1296-893X | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación, Chile | francisca.ponce2301@alumnos.ubiobio.cl

Mairym Salgado Rivas https://orcid.org/0009-0004-1660-8712 | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación, Chile | mairym.salgado2301@alumnos.ubiobio.cl

Victoria Sanhueza Jerez* https://orcid.org/0009-0000-7628-6760 | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación, Chile | victoria.sanhueza2301@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

El acoso laboral, también denominado *mobbing,* ha adquirido una creciente relevancia en Chile en los últimos años, debido a su aumento sostenido y a las significativas consecuencias que genera en la salud física y mental de las y los trabajadores. El presente estudio tuvo como objetivo develar las concepciones sobre el fenómeno del acoso laboral desde la perspectiva de académicos de la Escuela de Trabajo Social de una universidad pública de la zona centro-sur de Chile. Se adoptó un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes que imparten clases en la carrera de Trabajo Social en una universidad pública de la Región de Ñuble. El análisis de contenido permitió interpretar la información recopilada e identificar regularidades discursivas relevantes. Los resultados evidencian que el acoso laboral es concebido por los académicos como un proceso transversal y sistemático, estrechamente vinculado a diversas dimensiones del quehacer institucional. Asimismo, los discursos se encuentran permeados por valores asociados al modelo neoliberal, los cuales tienden a reforzar lógicas individualistas en el ámbito laboral. Se concluye que el acoso laboral en el contexto universitario se halla fuertemente influenciado por valores neoliberales y estructuras jerárquicas que reproducen y profundizan desigualdades, particularmente de género, destacándose el rol del Trabajo Social en el abordaje de este fenómeno desde una perspectiva ética, crítica y multidimensional.

Palabras clave: Acoso laboral, Trabajo Social, Género, Educación Superior

ABSTRACT

Increasingly relevant in Chile in recent years due to its steady increase and the significant consequences it has on the physical and mental health of workers. The objective of this study was to reveal the conceptions of workplace harassment from the perspective of academics at the School of Social Work at a public university in south-central Chile. A qualitative approach was adopted, using semi-structured interviews with teachers who teach classes in the Social Work program at a public university in the Ñuble Region. Content analysis allowed for the interpretation of the information collected and the identification of relevant discursive regularities. The results show that workplace harassment is conceived by academics as a cross-cutting and systematic process, closely linked to various dimensions of institutional work. Likewise, the discourses are permeated by values associated with the neoliberal model, which tend to reinforce individualistic logics in the workplace. It is concluded that workplace harassment in the university context is strongly influenced by neoliberal values and hierarchical structures that reproduce and deepen inequalities, particularly gender inequalities, highlighting the role of social work in addressing this phenomenon from an ethical, critical, and multidimensional perspective.

Keywords: Workplace harassment, Social Work, Gender, Higher Education

*Autor de correspondencia: Victoria Sanhueza Jerez

INTRODUCCIÓN

El acoso laboral, también denominado *mobbing*, ha adquirido una creciente relevancia en Chile durante los últimos años, debido a su aumento sostenido y a las graves consecuencias que genera en la salud de las y los trabajadores. Estas consecuencias se manifiestan en múltiples dimensiones (física, psíquica, mental y laboral) y, en los casos más extremos, pueden derivar en conductas suicidas (Ochoa et al., 2021). Desde el marco normativo nacional, la Ley Nº 21.643 define el acoso laboral como toda conducta de agresión u hostigamiento ejercida por el empleador o por uno o más trabajadores contra otro u otros, ya sea de forma aislada o reiterada, que tenga como resultado el menoscabo, maltrato o humillación de la persona afectada, o que amenace o perjudique su situación laboral o sus oportunidades de empleo.

En el contexto chileno, el fenómeno del acoso laboral adquirió una mayor visibilidad pública a partir de dos hitos relevantes. El primero corresponde al fallecimiento de Karin Salgado, funcionaria pública del área de la salud, quien en 2019 se quitó la vida tras experimentar un prolongado proceso de hostigamiento y maltrato psicológico en el Hospital Herminda Martín de la comuna de Chillán. Este hecho generó una profunda conmoción a nivel nacional y evidenció el impacto de las dinámicas laborales en la salud emocional y mental de las personas. Como consecuencia, se impulsó una modificación al Código del Trabajo y a otros cuerpos legales, incorporando definiciones más amplias sobre acoso y violencia en el trabajo, así como procedimientos de investigación y sanción más rigurosos. El segundo hito fue la ratificación, en 2023, del Convenio Nº 190 de la Organización Internacional del Trabajo (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, s. f.), que reconoce el derecho a un entorno laboral libre de violencia y acoso, incluidos aquellos basados en el género, y establece que estas prácticas constituyen una vulneración a los derechos humanos.

La aproximación empírica al acoso laboral presenta importantes dificultades. Por una parte, las víctimas suelen mostrarse reticentes a denunciar o relatar sus experiencias; por otra, se trata de situaciones que frecuentemente carecen de testigos directos. En muchos casos, el acoso se naturaliza o se invisibiliza dentro de las organizaciones, y las denuncias suelen producirse cuando la persona afectada se encuentra en un estado avanzado de desgaste y fragilidad emocional (Pujol, 2016).

Este fenómeno no solo impacta el bienestar individual (Ahumada et al., 2021), sino que también altera las dinámicas colectivas, relacionales y productivas al interior de las organizaciones (Hodgins et al., 2024). En el ámbito universitario, el acoso laboral adquiere una complejidad particular, asociada a estructuras jerárquicas rígidas, lógicas de competencia académica y relaciones de poder asimétricas (Migliaccio et a., 2024). Si bien existe literatura nacional e internacional sobre el acoso laboral en la educación superior, esta continúa siendo limitada, ya que la mayoría de los estudios se concentran en su prevalencia, regulación normativa o efectos psicológicos, relegando el análisis de las percepciones, significados y prácticas cotidianas que configuran el fenómeno (Muñoz-Chávez, & López-Chau, 2022). En consecuencia, persiste un vacío de conocimiento respecto de cómo las y los docentes universitarios interpretan y experimentan el acoso laboral en su propio contexto profesional.

Aproximaciones conceptuales

Con el fin de comprender el acoso laboral más allá de sus manifestaciones visibles y atender a los significados que los actores construyen en la interacción cotidiana, resulta necesario recurrir a enfoques teóricos que permitan analizar las dinámicas relacionales y simbólicas presentes en los contextos organizacionales.

Enfoque dramatúrgico

El enfoque dramatúrgico, propuesto por Goffman (1997), concibe la vida social como una representación teatral en la que los individuos actúan en escenarios específicos, asumiendo roles y gestionando sus conductas en función de las expectativas del entorno. Desde esta perspectiva, los actores sociales orientan su comportamiento hacia la búsqueda de aceptación, legitimidad y validación por parte de los demás.

Goffman distingue entre interacciones no focalizadas, caracterizadas por una atención mínima y una "desatención cortés" entre los actores que comparten un mismo espacio, e interacciones focalizadas, en las que existe una atención mutua explícita y una comunicación intencional. Al vincular este enfoque con el acoso laboral, es posible identificar roles diferenciados; acosador, acosado y entorno organizacional, que se configuran dentro del marco institucional. El acoso puede manifestarse tanto mediante interacciones focalizadas, a través de acciones directas de hostigamiento, como mediante interacciones no focalizadas, expresadas en omisiones, exclusiones o silencios organizacionales que contribuyen a la reproducción del fenómeno (Einarsen et al., 2011).

Enfoque de género

Desde enfoques contemporáneos, el género es comprendido como un sistema relacional y dinámico que estructura las prácticas sociales, institucionales y organizacionales, produciendo desigualdades persistentes en el acceso al poder y al reconocimiento (Connell & Pearse, 2018). En el ámbito organizacional, estudios recientes destacan que las organizaciones continúan operando bajo lógicas generalizadas que naturalizan jerarquías, segmentación laboral y asimetrías en la valoración del trabajo, afectando de manera diferenciada a mujeres y personas de identidades de género no normativas (Acker, 2012; Vera, 2020). Asimismo, la literatura actual subraya que los roles y expectativas de género funcionan como mecanismos simbólicos y normativos que regulan comportamientos, trayectorias profesionales y oportunidades, reforzando desigualdades estructurales incluso en contextos que promueven formalmente la igualdad (Heilman, 2012; OECD, 2023). Desde una perspectiva interseccional, se reconoce además que estas desigualdades se intensifican al entrecruzarse con otros ejes de dominación como clase, etnia o edad, complejizando las dinámicas de poder dentro de las organizaciones contemporáneas (Crenshaw, 2017; Choo & Ferree, 2019).

De acuerdo con la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2025), el enfoque de género es una estrategia orientada a integrar las experiencias y necesidades de todas las personas en el diseño, implementación y evaluación de políticas y programas. Aplicado al análisis del acoso laboral, este enfoque permite comprender cómo las jerarquías de género y las creencias normativas influyen en la manifestación y normalización de prácticas de violencia, particularmente en contextos institucionales atravesados por desigualdades estructurales (Platania, 2025).

En la educación superior, estas dinámicas se expresan en un orden de género que reproduce prácticas, normas y relaciones de poder desiguales. Buquet (2016) sostiene que la universidad no constituye un espacio neutral ni plenamente meritocrático, sino una organización atravesada por jerarquías de género que inciden en las trayectorias académicas, las condiciones laborales y el reconocimiento profesional. Desde esta perspectiva, la violencia simbólica, en el sentido propuesto por Bourdieu, se manifiesta en prácticas aparentemente neutras, como los sistemas de evaluación o los concursos académicos, que tienden a favorecer trayectorias masculinas y a penalizar aquellas marcadas por responsabilidades de cuidado y maternidad.

Mobbing

Siguiendo a Leymann (1996), el *mobbing* se define como una forma de comunicación hostil e inmoral que se ejerce de manera sistemática y prolongada contra una persona en el contexto laboral. A diferencia de los conflictos laborales ocasionales, este fenómeno se caracteriza por su frecuencia, duración e intencionalidad, generando un entorno de trabajo degradante que produce graves consecuencias psicológicas, sociales y físicas.

La teoría del mobbing permite identificar distintas fases del proceso de acoso, que incluyen la aparición de incidentes críticos, la escalada del hostigamiento y la estigmatización de la víctima, la intervención institucional, frecuentemente tardía e inadecuada, y, finalmente, la expulsión simbólica o real del entorno laboral, ya sea mediante licencias médicas, renuncias forzadas o despidos. Este enfoque integra los efectos individuales del acoso con las condiciones organizacionales y culturales que lo facilitan, permitiendo comprenderlo como un fenómeno estructural y relacional, estrechamente vinculado a dinámicas de poder.

Desde esta perspectiva, el acoso laboral constituye una vulneración directa a la dignidad y a los derechos laborales de las personas, con impactos significativos en su bienestar integral. Asimismo, la teoría del *mobbing* proporciona un marco conceptual sólido para interpretar los datos empíricos y orientar estrategias de prevención e intervención, en consonancia con la Ley Nº 21.643, más conocida como (Ley Karin (Subsecretaría de Previsión Social (s. f.), cuyo objetivo es prevenir, sancionar y erradicar la violencia y el acoso en el trabajo, promoviendo una cultura organizacional basada en la dignidad, la equidad y la protección de la salud mental (República de Chile, 2024).

MÉTODO

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, utilizando el método socio fenomenológico. Esta decisión metodológica se fundamenta en la propuesta de Schütz (1972), quien plantea que la realidad social debe comprenderse a partir de los significados que los propios actores atribuyen a sus experiencias. En este sentido, el estudio buscó comprender cómo los académicos de la Escuela de Trabajo Social construyen y significan el fenómeno del acoso laboral, considerando sus concepciones como expresiones situadas de sentido en el mundo de la vida.

Técnica de análisis

La técnica empleada fue el análisis de contenido, dado su potencial para interpretar de manera sistemática los discursos producidos por los participantes, identificando tanto elementos manifiestos como latentes. Siguiendo a Bardin (1996), esta técnica permitió describir y organizar la información, así como inferir significados asociados a las condiciones sociales y contextuales en que los discursos fueron producidos.

Instrumento y recolección de datos

El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, seleccionada por su flexibilidad y capacidad para profundizar en las percepciones y experiencias de los participantes. Se realizaron siete entrevistas a académicos de la carrera de Trabajo Social de una universidad pública de la Región de Ñuble, quienes ejercen docencia bajo distintos tipos de contrato. El proceso de recolección de datos fue llevado a cabo por estudiantes de cuarto año de la carrera, previamente instruidos en consideraciones éticas y metodológicas.

Participantes y criterios de inclusión

El muestreo fue de tipo teórico, considerando como criterio de inclusión ser docente de la Escuela de Trabajo Social de la sede Chillán. La muestra estuvo compuesta por seis trabajadores sociales y un

sociólogo, resguardando la variabilidad estructural en función del tipo de contrato (planta, contrata y honorarios). El proceso de recolección se extendió hasta alcanzar la saturación discursiva, momento en que la incorporación de nuevos datos no aportó información relevante para responder a la pregunta de investigación.

Para el análisis sistemático de la información, se elaboró una matriz de categorización deductiva, construida a partir de los ejes temáticos del estudio y sustentada en la perspectiva sociofenomenológica. Siguiendo el procedimiento propuesto por Mayring (2000), se definieron categorías y dimensiones analíticas orientadas a explorar las estructuras de significado vinculadas a la dinámica laboral, las relaciones interpersonales y las relaciones familiares, entendidas como espacios clave de intersubjetividad.

Consideraciones éticas

La investigación se rigió por los principios éticos de respeto, autonomía, confidencialidad y protección de la información. Previo a la recolección de datos, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, quienes fueron informados sobre los objetivos del estudio, el uso de la información y su derecho a retirarse del proceso en cualquier momento sin consecuencias. Asimismo, se garantizó el anonimato mediante la codificación de las identidades y el resguardo de los datos, en conformidad con los estándares éticos de la investigación social.

Criterios de calidad

Para asegurar la calidad del estudio, se consideraron los criterios de credibilidad propuestos por Mayring (2000): interpretación, rigurosidad, transparencia y verosimilitud. La interpretación permitió profundizar en los significados subjetivos de los discursos; la rigurosidad se garantizó mediante la aplicación sistemática de los instrumentos y procedimientos; la transparencia se aseguró a través de la explicitación de las decisiones metodológicas y la trazabilidad del análisis; y la verosimilitud se orientó a resguardar la coherencia y plausibilidad de los hallazgos, fortaleciendo la honestidad intelectual del proceso investigativo.

RESULTADOS

Los resultados se organizan en cuatro subapartados, construidos a partir de una de las categorías analíticas del estudio. En primer lugar, se presentan las definiciones de acoso y acoso laboral elaboradas por los académicos; en segundo lugar, se describen las principales manifestaciones de acoso identificadas; en tercer lugar, se analizan las percepciones sobre las condiciones estructurales del trabajo; y, finalmente, se examinan las formas de interacción laboral entre los participantes.

Definición de acoso y acoso laboral

En los discursos de los académicos se identifica una regularidad en la definición de acoso, el cual es comprendido principalmente como una conducta violenta dirigida hacia otra persona, manifestada a través de agresiones, hostigamiento y transgresión de límites personales. Predomina una concepción que sitúa el

acoso en un plano actitudinal, asociado al ejercicio de poder y al menoscabo del otro. Esta comprensión se ilustra en el siguiente fragmento:

"El acoso lo describiría como, eh, una conducta, eh, que transgrede los límites personales de la persona que es acosada y que se da a partir de una relación desigual de poder" (Entrevistado 6, 2025).

Si bien esta visión es dominante, algunos participantes reconocen el carácter complejo y multidimensional del fenómeno, destacando su transversalidad y su manifestación en formas veladas, difíciles de identificar por terceros:

"Entonces es muy, muy complejo y es un fenómeno (...) particularmente este multidimensional (...) a veces se da forma muy velada, así como, que no se note mucho ante los otros" (Entrevistado 1, 2025).

Los relatos dan cuenta de una comprensión del acoso como un proceso sistemático y persistente, que puede involucrar distintas formas de vulneración de la integridad personal, física, social o psicológica:

"Puede ser claro una agresión que puede que ve como menoscabada tu integridad física, social, mental." (Entrevistado 3, 2025)

Asimismo, se observa una dificultad recurrente para diferenciar conceptualmente entre acoso y acoso laboral. Los participantes tienden a utilizar ambos términos como sinónimos, señalando que la principal diferencia radica en el contexto en que ocurre el fenómeno, especialmente el laboral:

"Yo lo definiría como hostigamiento que puede sufrir una persona en su espacio laboral, ya sea por compañeros de trabajo o por alguna jefatura" (Entrevistado 1, 2025).

En esta línea, se enfatiza el carácter transversal del acoso, independientemente del cargo o posición jerárquica que ocupe la persona afectada:

"El acoso es siempre bien transversal (...) a veces puedes tener muy buenos cargos e igualmente ser víctima de una situación de acoso" (Entrevistado 2, 2025).

En el caso específico del acoso laboral, los discursos coinciden en señalar que sus efectos no se limitan a la persona directamente afectada, sino que impactan también las relaciones internas del espacio de trabajo y otras dimensiones de la vida personal.

Manifestaciones de acoso

Respecto de las manifestaciones del acoso, los participantes describen prácticas sistemáticas, persistentes y diversas, orientadas al menoscabo personal y laboral de la víctima. Estas prácticas incluyen formas verbales, simbólicas y físicas, así como conductas explícitas y sutiles:

"El acoso laboral puede tener diferentes formas (...) descalificaciones, no tomar en cuenta a las otras personas, no informarles cosas relevantes (...) entregando funciones que no corresponden a su perfil laboral" (Entrevistado 4, 2025).

Se identifican también manifestaciones menos evidentes, como la exclusión, la retirada injustificada de funciones o la sobrecarga de tareas, las cuales son interpretadas como estrategias de hostigamiento:

"Me la quitan como para dejarme en un lugar ahí como de menoscabo (...) o al contrario también, como que me den muchas tareas que no vienen al caso" (Entrevistado 5, 2025).

Asimismo, se describen conductas explícitas de hostigamiento reiterado, exigencias indebidas y control excesivo, tanto de manera presencial como a través de medios digitales:

"Puede ser por correo electrónico, que te empiecen a exigir cosas que no corresponden (...) o estar permanentemente viendo si estás o no estás en la oficina" (Entrevistado 1, 2025).

En conjunto, los relatos configuran el acoso laboral como un proceso compuesto por acciones repetidas que afectan de manera sostenida la estabilidad emocional y profesional de la persona afectada.

Condiciones estructurales del trabajo

En relación con las condiciones estructurales del trabajo, emerge un patrón discursivo que vincula la vulnerabilidad frente al acoso con la modalidad contractual y la jerarquía del cargo. Los participantes coinciden en que los contratos más precarios, especialmente a honorarios, incrementan la percepción de riesgo y exposición al acoso:

"Un contrato honorario es mucho más inestable (...) te puede situar en una posición de mayor vulnerabilidad o riesgo" (Entrevistado 6, 2025).

De manera complementaria, se señala que los cargos de mayor jerarquía tienden a presentar menores niveles de vulnerabilidad, mientras que las relaciones de poder asociadas a la estructura organizacional facilitan la aparición de situaciones de acoso:

"Hay cargos de jerarquía, de poder que claramente puedan ser menos vulnerables a sufrir un acoso" (Entrevistado 2, 2025).

Los relatos también evidencian procesos de silenciamiento y naturalización de prácticas dañinas, particularmente entre quienes dependen de evaluaciones o decisiones jerárquicas para la continuidad laboral:

"Te quedas callada (...) nadie te lo dice directamente, pero sí está implícito en el ambiente" (Entrevistado 3, 2025).

Asimismo, aunque no se explicita directamente en los discursos, se observa que las modalidades contractuales más precarizadas están mayoritariamente ocupadas por mujeres, lo que se vincula con relaciones estructurales de desigualdad de poder:

"El acoso y la violencia se da en un contexto de desigualdad de poder" (Entrevistado 6, 2025).

Interacción laboral

Finalmente, en relación con las interacciones laborales, los discursos evidencian una regularidad asociada a dinámicas individualistas, centradas en el cumplimiento de tareas y con escasos espacios para la vinculación interpersonal. Los académicos describen relaciones laborales funcionales, con limitada preocupación por el bienestar del otro:

"Estamos enfocados en el qué hacer (...) y menos tiempo para saber cómo estás" (Entrevistado 1, 2025).

Esta orientación hacia la tarea reduce las posibilidades de establecer vínculos más allá de la cordialidad profesional:

"Orientada a la tarea, no veo aquí relaciones como de amistad" (Entrevistado 6, 2025).

Si bien se reconoce la existencia de colaboración entre colegas, esta se encuentra mediada casi exclusivamente por requerimientos laborales:

"La dinámica es netamente basada en el trabajo y de coordinación para resolver los temas laborales" (Entrevistado 2, 2025).

Algunos participantes comparan este contexto con experiencias laborales previas, destacando el carácter individualista del trabajo académico y el aislamiento cotidiano dentro de la institución:

"Acá tú perfectamente puedes llegar y no ves a nadie, como todo el día en tu oficina" (Entrevistado 5, 2025) .

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En síntesis, la investigación evidencia el cumplimiento general del objetivo propuesto, en tanto el análisis del corpus discursivo permitió comprender cómo los sujetos construyen, delimitan y otorgan significado al fenómeno del acoso laboral en su contexto institucional. Este análisis da cuenta no solo de las comprensiones explícitas expresadas por los participantes, sino también de las lógicas estructurales y relacionales que las sostienen. A continuación, se presentan los principales hallazgos del estudio.

En el caso específico de la universidad, se observa el reconocimiento de la presencia de valores neoliberales que han permeado las dinámicas laborales, favoreciendo un individualismo asociado a una racionalidad instrumental orientada a la consecución de fines particulares por parte de los académicos (Bonatti, 2018). Esta lógica incide negativamente en las relaciones interpersonales al interior de la institución, evidenciando cómo el neoliberalismo condiciona el actuar de los sujetos tanto en el ámbito personal como profesional, así como en los distintos escenarios en los que se desenvuelven (Goffman, 1997).

Asimismo, desde una perspectiva conceptual, la investigación identifica una comprensión difusa entre los académicos respecto a las nociones de acoso y acoso laboral. Si bien ambos fenómenos comparten ciertos elementos, su principal distinción radica en el contexto en que se producen. En este sentido, el acoso es entendido como un fenómeno de carácter actitudinal, vinculado a disposiciones o conductas que una persona manifiesta hacia otra, mientras que el acoso laboral se circunscribe específicamente al ámbito del trabajo.

En el contexto chileno, esta distinción resulta especialmente relevante, considerando la vigencia de la Ley Karin, la cual define el acoso laboral como un conjunto de conductas que producen o pueden producir humillación, menoscabo o un impacto negativo en el desempeño laboral. De este modo, las concepciones expresadas por los sujetos se encuentran fuertemente influenciadas por el marco normativo vigente, lo que pone de relieve la necesidad de fortalecer instancias formativas que permitan una comprensión más clara y rigurosa de dicha legislación. Ello contribuiría a la consolidación de entornos laborales más seguros, respetuosos y acordes a las obligaciones legales.

En relación con las condiciones estructurales del trabajo, se identifica que el tipo de contrato constituye un factor clave en el análisis del acoso laboral. En particular, quienes se desempeñan bajo la modalidad de honorarios presentan una mayor vulnerabilidad frente a las dinámicas jerárquicas, al no contar con las mismas

condiciones para denunciar situaciones de acoso. Esta asimetría contractual profundiza los riesgos de victimización y limita las posibilidades de protección efectiva en el espacio laboral.

Abordar esta problemática desde el Trabajo Social resulta fundamental, dado el compromiso ético y social que caracteriza a la disciplina, así como su enfoque integral para comprender las problemáticas sociales. El acoso laboral adquiere especial relevancia para el Trabajo Social en la medida en que impacta tanto la dimensión personal como profesional de los sujetos, influyendo en sus formas de relacionarse y desenvolverse en diversos ámbitos de la vida.

El análisis de este fenómeno desde la disciplina permite avanzar hacia procesos de transformación social orientados a la reducción de las desigualdades, en coherencia con el compromiso ético del Trabajo Social de promover el bienestar, prevenir la violencia y generar estrategias de intervención pertinentes, que consideren las particularidades y vulnerabilidades individuales y colectivas de las personas.

Finalmente, el acoso laboral presenta consecuencias significativas no solo en la salud mental y emocional de quienes lo experimentan, sino también en su dimensión social, afectando vínculos cotidianos, dinámicas familiares, redes de apoyo y niveles de participación social. Desde esta perspectiva, el acoso laboral trasciende el ámbito individual y se configura como un fenómeno social que impacta las relaciones, las interacciones y las condiciones de bienestar, además de deteriorar el clima organizacional y reproducir desigualdades estructurales. Lo anterior reafirma la necesidad de abordarlo desde una perspectiva multidimensional que articule las dimensiones individuales, sociales, relacionales e institucionales involucradas.

REFERENCIAS

Acker, J. (2012). Gendered organizations and intersectionality: Problems and possibilities. *Equality, Diversity and Inclusion*, *31*(3), 214–224. https://doi.org/10.1108/02610151211209072

Ahumada, M., Ansoleaga, E., & Castillo-Carniglia, A. (2021). Acoso laboral y salud mental en trabajadores chilenos: El papel del género (Workplace bullying and mental health in Chilean workers: The role of gender). *Cadernos de Saúde Pública, 37*(2). https://doi.org/10.1590/0102-311X00037220

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido.* Akal.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2024). Ley N.º 21.643 que modifica el Código del Trabajo y otros cuerpos legales, en materia de prevención, investigación y sanción del acoso laboral, sexual o de violencia en el trabajo. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1200096

Bonatti, P. (2018). Las meta decisiones y la teoría de la Racionalidad instrumental mínima. *Ciencias Administrativas,* 13, 037. https://doi.org/10.24215/23143738e037

Bourdieu, P. (1990). Sociología y cultura (M. Pou, Trad.). Editorial Grijalbo / Consejo Nacional para la Cultura y las Artes México. https://catedracoi2.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/05/bourdieu-pierre-sociologc3ada-y-cultura.pdf

Buquet, A. G. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *Nómadas,* 44, 27-43. https://www.redalyc.org/journal/1051/105146818003/html/

Choo, H. Y., & Ferree, M. M. (2019). Practicing intersectionality in sociological research. *Sociological Theory, 37*(4), 311–328. https://users.ssc.wisc.edu/~mmferree/documents/choo_ferree_intersectionality_final0909.pdf

Connell, R., & Pearse, R. (2018). *Gender: In world perspective (3rd ed.).* Polity Press.

Crenshaw, K. (2017). *On intersectionality: Essential writings.* The New Press.

Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, CL (2011). *Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice.* CRC Press.

Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Amorrortu editores Buenos Aires.

Heilman, M. E. (2012). Gender stereotypes and workplace bias. *Research in Organizational Behavior,* 32, 113–135. https://doi.org/10.1016/j.riob.2012.11.003

Hodgins, M., Kane, R., Itzkovich, Y., & Fahie, D. (2024). Workplace Bullying and Harassment in Higher Education Institutions: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 21*(9), 1173. https://doi.org/10.3390/ijerph21091173

Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. European Journal of Work and Organizational *Psychology, 5*(2), 165–184. https://www.kwesthues.com/e-LeymannEJWOP1996.pdf

Migliaccio, T., Rivas, A., Rivas , B., & Stark, R. (2024). Bullying within academia: A cultural and structural analysis. *Learning, Culture and Social Interaction,* 44. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100783

Ministerio del Trabajo y Previsión Social. (s. f.). Convenio 190 de la OIT: Erradicación de la violencia y el acoso en el mundo del trabajo. Gobierno de Chile. https://www.mintrab.gob.cl/convenio-190/

Muñoz-Chávez, J.P., & López-Chau, A. (2022). Identificación de acoso laboral en docentes de educación superior basada en respuestas de satisfacción en el trabajo. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), XIII*(37), 42-62. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2022.37.1303

OECD. (2023). *Gender equality in the workplace.* OECD Publishing.

Ochoa, C. E., Hernández, E., Guamán, K., & Pérez, K. (2021). El acoso laboral. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(2), 113–118. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n2/2218-3620-rus-13-02-113.pdf

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2025). Integración de la perspectiva de género. https://www.ohchr.org/es/women/gender-integration

Platania, S. (2025). Special Issue: Gender Equality in the Workplace: Theory and Practice for Decent Work and a Climate of Inclusion. *Social Sciences, 14*(8), 492. https://doi.org/10.3390/socsci14080492

Pujol, A. (2016). La Violencia Laboral en La Universidad: Desafíos para La Politica Gremial. *Trabalho (En)Cena, 1*(1), 98–116. https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/encena/article/view/2270

República de Chile. (2024). Ley 21.643: Prevención, investigación y sanción del acoso laboral, sexual o de violencia en el trabajo (publicada en el Diario Oficial) (Nº 1200096). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1200096

Schütz, A. (1972). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva.* Ediciones Paidós.

Subsecretaría de Previsión Social. (s. f.). Ley Karin: Marco legal para prevenir, investigar y sancionar el acoso y la violencia en el trabajo (página informativa). Gobierno de Chile. https://previsionsocial.gob.cl/ley-karin

Vera, L. V. (2020). Enfoque de género, violencia de género y políticas públicas: un acercamiento desde las Ciencias Sociales al marco jurídico ecuatoriano. *Rehuso*, *5*(1), 19-32. https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684

EFECTOS DE PLANES DE APOYO CONDUCTUAL BASADOS EN EVALUACIÓN FUNCIONAL EN ESTUDIANTES CON TDAH

EFFECTS OF FUNCTIONAL ASSESSMENT-BASED BEHAVIORAL SUPPORT PLANS ON STUDENTS WITH ADHD

Paz Toledo-Navarro* https://orcid.org/0009-0004-3135-0203 | Universidad Católica del Maule, Chile | toledonavarro2420@gmail.com

Manuel Monzalve-Macaya https://orcid.org/0000-0002-4845-7750 | Universidad Católica del Maule, Chile | mmonzalve@ucm.cl

RESUMEN

La presencia de conductas problemáticas en estudiantes con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) constituye un desafío relevante para los docentes, ya que afecta tanto el clima de aula como los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo determinar el impacto de una intervención basada en Apoyo Conductual Positivo en cuatro estudiantes de enseñanza básica diagnosticados con TDAH. Para ello, se desarrolló una investigación de enfoque cuantitativo mediante un diseño de Estudio de Caso Único, en la que se implementaron planes de apoyo conductual positivo sustentados en la evaluación funcional de la conducta. La recolección de datos se realizó a través de una Hoja de Registro de Frecuencia de Conducta aplicada en sesiones de observación de 25 minutos dentro de la sala de clases. Los resultados, obtenidos a partir de un análisis visual y estadístico de los datos, evidencian que las intervenciones implementadas fueron efectivas y estadísticamente significativas en la reducción de las conductas problemáticas en los estudiantes participantes. Estos hallazgos sugieren que el Apoyo Conductual Positivo constituye una estrategia pertinente para favorecer un clima de aula más favorable y mejorar las condiciones para el aprendizaje, aunque también se reconocen ciertas limitaciones que son discutidas en el estudio.

Palabras clave: TDAH; Intervenciones conductuales; Conducta disruptiva; Evaluación funcional de la conducta; Apoyo conductual positivo

ABSTRACT

The presence of problem behaviors in students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) represents a significant challenge for teachers, as it affects both classroom climate and teaching–learning processes. In this context, the present study aimed to determine the impact of a Positive Behavioral Support intervention on four elementary school students diagnosed with ADHD. To achieve this, a quantitative approach was used through a Single-Case Study design, in which positive behavioral support plans based on functional behavioral assessment were implemented. Data were collected using a Behavior Frequency Recording Sheet during 25-minute observation sessions conducted in the classroom. The results, obtained through visual and statistical analyses of the data, show that the interventions were effective and statistically significant in reducing problem behaviors among the participating students. These findings suggest that Positive Behavioral Support is a relevant strategy for fostering a more positive classroom climate and improving conditions for learning, although certain limitations are also acknowledged and discussed in the study.

Keywords: Attention Deficit Hyperactivity Disorder; Behavior Intervention; Disruptive Behavior; Functional Behavioral Assessment; Positive Behavior Support

* Autora de correspondencia Paz Toledo-Navarro

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos actuales en los contextos educativos es la presencia de estudiantes que manifiestan conductas problemáticas, tales como agresiones verbales o físicas hacia pares o adultos, autoagresiones, dificultades para cumplir normas y comportamientos disruptivos que interfieren tanto en su propio aprendizaje como en el de quienes les rodean (Saco-Lorenzo et al., 2022). Estas conductas también pueden presentarse en estudiantes con diagnósticos del neurodesarrollo, como el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH; Landinez, 2019). Su impacto se extiende al proceso de enseñanza-aprendizaje y al clima de aula (Gómez y Cuña, 2017), afectando el ambiente positivo de la clase y generando consecuencias emocionales para estudiantes y docentes (Zambrano et al., 2022). En este contexto, el aprendizaje puede verse obstaculizado (Orellana-Román & Ruiz-Garzón, 2024), mientras que el clima de aula tiende a volverse tenso o angustiante tanto para quienes presentan conductas disruptivas como para sus pares (Macias-Figueroa & Alarcón-Barcia, 2021). A nivel emocional, estas situaciones pueden provocar frustración, baja autoestima y desmotivación (Martínez-Vicente & Valiente-Barroso, 2020), así como dificultades en las relaciones entre pares, incluyendo aislamiento o rechazo social (Moreno et al., 2023). Estas consecuencias pueden agravarse cuando los docentes no cuentan con la formación y competencias necesarias para responder adecuadamente a este tipo de conductas (Cisternas-León & Lobos-Gormaz, 2019).

La evidencia muestra que una proporción significativa de docentes declara no sentirse preparada para intervenir frente a conductas desafiantes en el aula (Álvarez-Hernández et al., 2016; Jadue & Monzalve, 2024). Entre las razones se identifican la falta de formación, capacitación y recursos que permitan desarrollar estrategias y metodologías de intervención acordes a las necesidades del estudiantado (De Souza & Martins, 2023). Aunque estas problemáticas han sido ampliamente documentadas en distintos contextos internacionales (Monzalve et al., 2023; Paramita et al., 2020; Sepúlveda et al., 2023), existen modelos de apoyo conductual que han demostrado ser efectivos para abordar las necesidades de estudiantes cuyas conductas afectan su desarrollo académico, social y emocional.

Uno de los modelos con mayor respaldo empírico es Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). Este no corresponde a una intervención específica, sino a un modelo multinivel de prevención y apoyo conductual orientado a mejorar la implementación de intervenciones basadas en evidencia para promover resultados académicos, conductuales y sociales positivos en todos los estudiantes (Horner & Monzalve, 2018). Según Sugai y Horner (2019), PBIS busca fortalecer la capacidad de las escuelas para adoptar intervenciones preventivas eficaces, implementar prácticas con alta fidelidad y utilizar datos de manera continua para la toma de decisiones, promoviendo así entornos escolares consistentes, predecibles, positivos y seguros.

El modelo PBIS se organiza en tres niveles de apoyo. El Nivel I o universal está orientado a prevenir problemas conductuales mediante la enseñanza explícita y el refuerzo de expectativas positivas para todos los estudiantes (Hernández-Loubriel et al., 2024). Estas prácticas proactivas buscan implementarse antes de que surjan dificultades y requieren sistemas organizacionales que incluyan equipos de trabajo, uso sistemático de datos y procesos de capacitación para el personal escolar (Horner et al., 2017). Se espera que aproximadamente el 80% de los estudiantes responda adecuadamente a estos apoyos universales.

El Nivel II o intervención secundaria está dirigido a estudiantes que no responden a los apoyos universales y busca prevenir que las conductas

problemáticas se intensifiquen. Entre las estrategias utilizadas se encuentran intervenciones estructuradas para individuos o pequeños grupos, como Check In–Check Out (CICO) (Crone et al., 2004; Todd et al., 2011) o First Step to Success (Walker et al., 1998). Su implementación requiere el monitoreo sistemático del progreso de los estudiantes, equipos encargados de seleccionar las intervenciones y mecanismos que aseguren la fidelidad de su aplicación (Crone et al., 2010).

El Nivel III o intervención terciaria contempla apoyos individualizados dirigidos aproximadamente al 5% de los estudiantes que presentan mayores necesidades. Este nivel incluye la Evaluación Funcional de la Conducta (EFC) y el diseño de planes individualizados de apoyo conductual (Crone et al., 2015). La EFC es un proceso ampliamente utilizado para identificar la relación entre una conducta y los eventos del entorno que la anteceden o mantienen (Monzalve & Horner, 2021). En contextos escolares, este proceso busca comprender las razones, sociales, académicas, fisiológicas o ambientales, que explican la aparición de conductas problemáticas (O'Neill et al., 2015). Para ello se emplean métodos indirectos, como entrevistas y revisión de registros, junto con observaciones directas que permiten analizar la relación entre antecedentes, conducta y consecuencias (Hanley et al., 2003; Machuca-Jorquera et al., 2021). A partir de estos datos se identifican patrones que permiten inferir la función del comportamiento problemático (Brown & De Pry, 2015; Martens & Lambert, 2014).

La EFC resulta clave no solo para comprender el comportamiento, sino también para orientar el diseño de planes de apoyo conductual. La literatura señala que las intervenciones basadas en la función de la conducta tienden a ser más eficaces que aquellas que no consideran esta información (Dunlap & Fox, 2012; Ingram et al., 2005; Strickland-Cohen & Horner, 2015). En este sentido, los planes de apoyo deben incluir estrategias que hagan que la conducta problemática resulte irrelevante, ineficiente e ineficaz, al tiempo que promuevan habilidades adaptativas.

Se espera que los resultados de esta investigación aporten implicancias prácticas para el trabajo docente, proporcionando orientaciones para mejorar el manejo de conductas disruptivas en el aula y fortalecer las prácticas pedagógicas ajustadas a la diversidad del estudiantado. Asimismo, podrían contribuir al desarrollo de competencias docentes en manejo conductual, reduciendo el estrés asociado a la falta de herramientas para abordar estas situaciones. Del mismo modo, los hallazgos podrían servir de base para el diseño de planes de intervención y para la revisión de los objetivos de formación pedagógica orientados a la atención a la diversidad. Finalmente, el estudio busca aportar evidencia empírica sobre la efectividad del apoyo conductual positivo que oriente futuras investigaciones.

En este marco, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿Existe una relación funcional entre la implementación de planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional y la reducción de conductas problemáticas en estudiantes con TDAH? Para responderla, el objetivo principal es determinar el efecto de planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional en cuatro estudiantes de enseñanza básica con TDAH. De acuerdo con la literatura, se espera que estas intervenciones reduzcan significativamente la frecuencia de conductas desafiantes, mejoren las interacciones sociales con pares y docentes, y favorezcan la participación de los estudiantes en el aula.

MÉTODO

Se utilizó un diseño de estudio de caso único concurrente de línea de base múltiple (Kratochwill & Levin, 2014), con el propósito de examinar la

relación funcional entre la implementación de planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional y la reducción de conductas disruptivas en estudiantes con TDAH. Este diseño permite establecer control experimental mediante la introducción escalonada de la intervención entre participantes, favoreciendo la inferencia de relaciones causales en contextos aplicados.

Participantes

Los participantes fueron cuatro estudiantes de enseñanza básica diagnosticados con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH). Los criterios de inclusión fueron: (a) ser estudiante de enseñanza básica de la escuela; (b) contar con diagnóstico clínico de TDAH; (c) presentar conductas disruptivas (por ejemplo, evasión de clases, negativa a realizar actividades o golpear objetos); (d) mantener asistencia regular; (e) no presentar otros diagnósticos asociados; y (f) encontrarse bajo tratamiento farmacológico por al menos tres meses.

El participante 1 era un niño de 6 años, estudiante de primero básico, diagnosticado con TDAH en 2023 y con tratamiento farmacológico diario. Manifestaba conductas como tomar materiales de compañeros sin autorización, realizar comentarios negativos sobre la apariencia de otros, lanzar objetos, usar lenguaje ofensivo, agredir físicamente a pares, salir de la sala sin permiso, destruir material y negarse a realizar actividades. La evaluación funcional indicó que la función principal de estas conductas era obtener tangibles.

El participante 2, de 12 años y estudiante de sexto básico, fue diagnosticado con TDAH en 2024 y también recibía tratamiento farmacológico. Sus conductas incluían tomar materiales sin permiso, comentarios despectivos, lenguaje ofensivo hacia pares y adultos, agresiones físicas, incumplimiento de normas, salida de la sala sin autorización y deambulación durante las actividades. La evaluación funcional indicó que su conducta buscaba obtener atención de adultos y pares.

El participante 3 era un niño de 11 años que cursaba cuarto básico y había sido diagnosticado con TDAH en 2025. Presentaba conductas como tomar materiales sin permiso, comentarios negativos sobre otros, lenguaje ofensivo, agresiones a pares y episodios de autoagresión. La función identificada fue obtener atención de adultos y pares.

El participante 4, de 10 años y estudiante de cuarto básico, diagnosticado con TDAH en 2024, presentaba dificultades para seguir instrucciones, lenguaje ofensivo, agresiones a pares y comentarios despectivos. La evaluación funcional también indicó que su conducta tenía como función obtener atención social.

Contexto

El estudio se realizó en una escuela de una ciudad de la Región del Maule (Chile) con una matrícula de 54 estudiantes desde primero a octavo básico en jornada completa. El establecimiento presenta un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de 86% y cuenta con Programa de Integración Escolar (PIE). Este programa está conformado por un equipo multidisciplinario integrado por un coordinador PIE, dos profesoras de educación especial, una psicóloga y una fonoaudióloga, quienes brindan apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes.

Diseño y procedimientos

Se utilizó un diseño de estudio de caso único concurrente de línea de base múltiple (Kratochwill & Levin, 2014) para examinar la relación funcional entre la implementación de planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional y la reducción de conductas disruptivas en estudiantes con TDAH.

Inicialmente se presentó la propuesta de investigación al director de la escuela. Posteriormente se solicitó el consentimiento informado de los apoderados y el asentimiento de los estudiantes, explicando los objetivos, procedimientos, beneficios y posibles riesgos del estudio, resguardando en todo momento el bienestar y la decisión de los participantes.

Fase de línea de base

Tras la identificación de los casos y la obtención de las autorizaciones, se identificaron las conductas problemáticas mediante la aplicación del Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff (FACTS) al profesional que mejor conocía a los estudiantes, en este caso la profesora de educación especial. Con esta información se elaboró la ruta de evaluación funcional de la conducta y posteriormente los planes de apoyo conductual individualizados.

Luego se estableció la línea de base mediante observación directa y registro de frecuencia de las conductas disruptivas durante 25 minutos dentro del aula. Cada estudiante fue observado durante cuatro días consecutivos en distintos horarios, registrándose la frecuencia de las conductas en una hoja de registro diseñada para el estudio.

Fase de intervención

Finalizada la línea de base, los investigadores diseñaron planes de apoyo conductual individualizados basados en la información obtenida en la evaluación funcional. Cada plan incluyó: (a) estrategias preventivas para los antecedentes, (b) enseñanza de la conducta alternativa, (c) estrategias de refuerzo y mantenimiento, (d) procedimientos para retirar el refuerzo a las conductas problemáticas y (e) mecanismos de monitoreo.

La investigadora principal realizó dos sesiones de capacitación de 45 minutos con cada equipo de aula (profesora de educación general, profesora de educación especial y asistente), en las que se explicó la finalidad de cada estrategia y su implementación mediante modelaje, ejemplos y contraejemplos.

Asimismo, se realizaron sesiones individuales con cada estudiante para enseñar la conducta alternativa identificada en la evaluación funcional. Estas sesiones incluyeron modelaje, enseñanza explícita, práctica guiada y refuerzo positivo, utilizando recursos audiovisuales y tarjetas explicativas durante sesiones de 25 minutos.

Durante la intervención se mantuvo el registro diario de la frecuencia de las conductas en los mismos periodos que en la línea de base. La fase de intervención tuvo una duración de 15 sesiones consecutivas, implementadas en coordinación con el equipo docente y el equipo del Programa de Integración Escolar.

Procedimiento de recogida de datos

Las conductas problemáticas fueron registradas mediante una hoja de registro de frecuencia durante sesiones de observación de 25 minutos. Las observaciones fueron realizadas por la investigadora principal y una estudiante en práctica de psicopedagogía previamente capacitada.

Al finalizar cada sesión, ambas observadoras comparaban los registros para calcular el acuerdo interobservador, estableciéndose un criterio mínimo del 80% de concordancia. En caso de no alcanzarse este nivel, los datos se descartaban. El acuerdo promedio obtenido fue de 98%, tanto en la línea de base como en la fase de intervención.

Instrumentos

Para la evaluación funcional se utilizó el Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff (FACTS) (Anderson & Borgmeier, 2007), una entrevista breve y semiestructurada que permite identificar relaciones funcionales entre la

conducta y el ambiente. El instrumento, compuesto por dos secciones, se aplica aproximadamente en 20 minutos y facilita el diseño de planes de apoyo conductual dentro del modelo PBIS.

Medidas de conducta

Las conductas problemáticas fueron registradas mediante observación directa y registro de frecuencia durante las sesiones de clase. Las conductas consideradas incluyeron comportamientos disruptivos, conducta fuera de tarea, levantarse del asiento, protesta o rechazo de tareas y fuga del aula. Estas conductas fueron definidas operacionalmente y seleccionadas a partir de la evaluación funcional y la información proporcionada por los docentes.

Las observaciones se realizaron durante 19 días en total: cuatro correspondientes a la línea de base y quince a la fase de intervención, en sesiones de 25 minutos en horarios previamente definidos para cada estudiante.

Análisis de datos

Para determinar la relación funcional entre la variable independiente y la variable dependiente se realizó análisis visual de los datos, considerando nivel, tendencia, variabilidad, inmediatez del efecto y solapamiento entre fases (Horner et al., 2005).

Complementariamente, se utilizó el índice Tau-U versión 2.0, un método no paramétrico que permite evaluar la no superposición entre las fases A (línea de base) y B (intervención). Este índice es especialmente adecuado para estudios de caso único y conjuntos de datos pequeños, con una potencia estadística comparable o superior a técnicas paramétricas en este tipo de diseños. Se estableció un nivel de significancia de $p < 0,05$ para determinar la significancia estadística del efecto de la intervención.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, los cuales incluyen un gráfico para cada participante, donde se muestran los datos de la frecuencia de conductas problemáticas recogidas tanto en la línea de base y luego en la fase de intervención. Seguidamente, se presenta el análisis visual de los datos de cada participante y finalmente el análisis estadístico.

Figura 1
Frecuencia de Conductas Disruptivas Estudiante 1

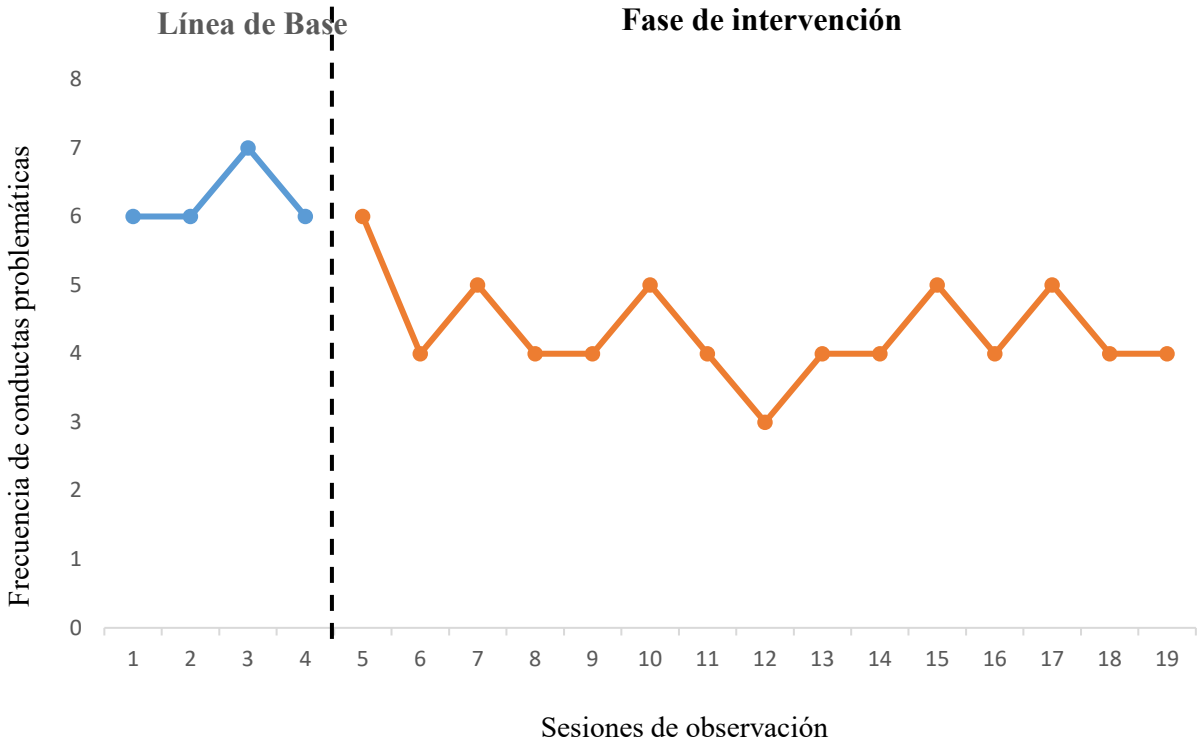


Figura 2
Frecuencia de Conductas Disruptivas Estudiante 2

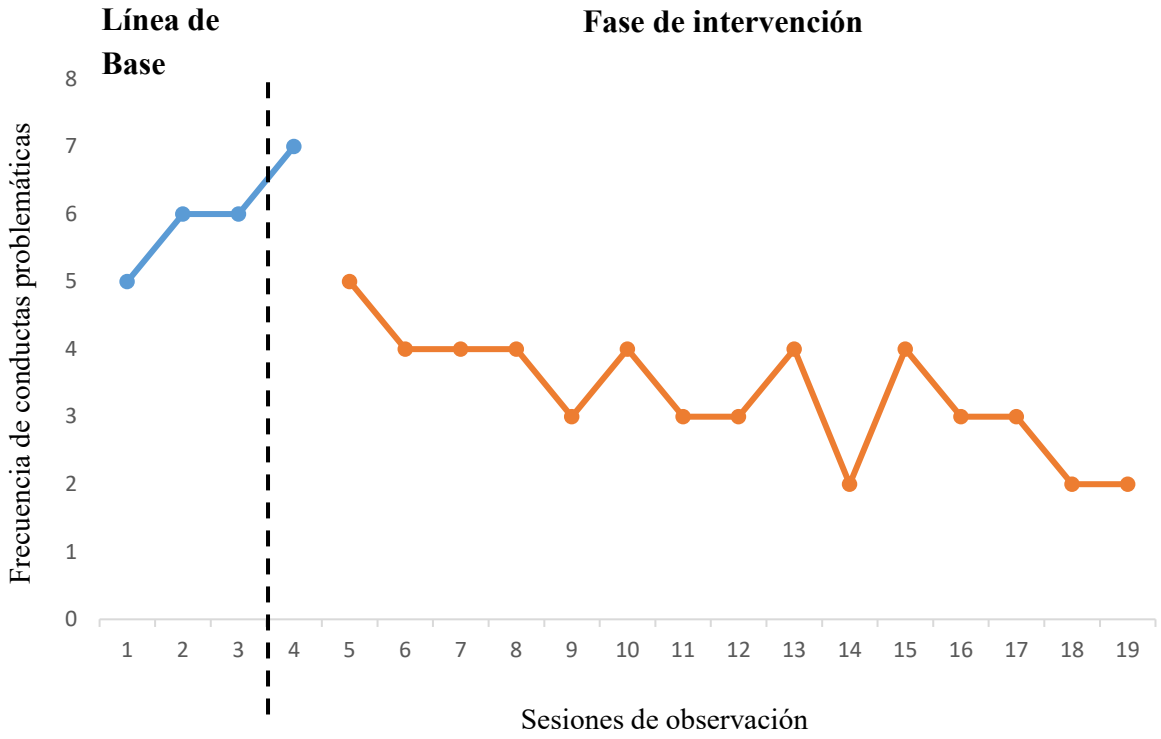


Figura 3
Frecuencia de Conductas Disruptivas Estudiante 3.

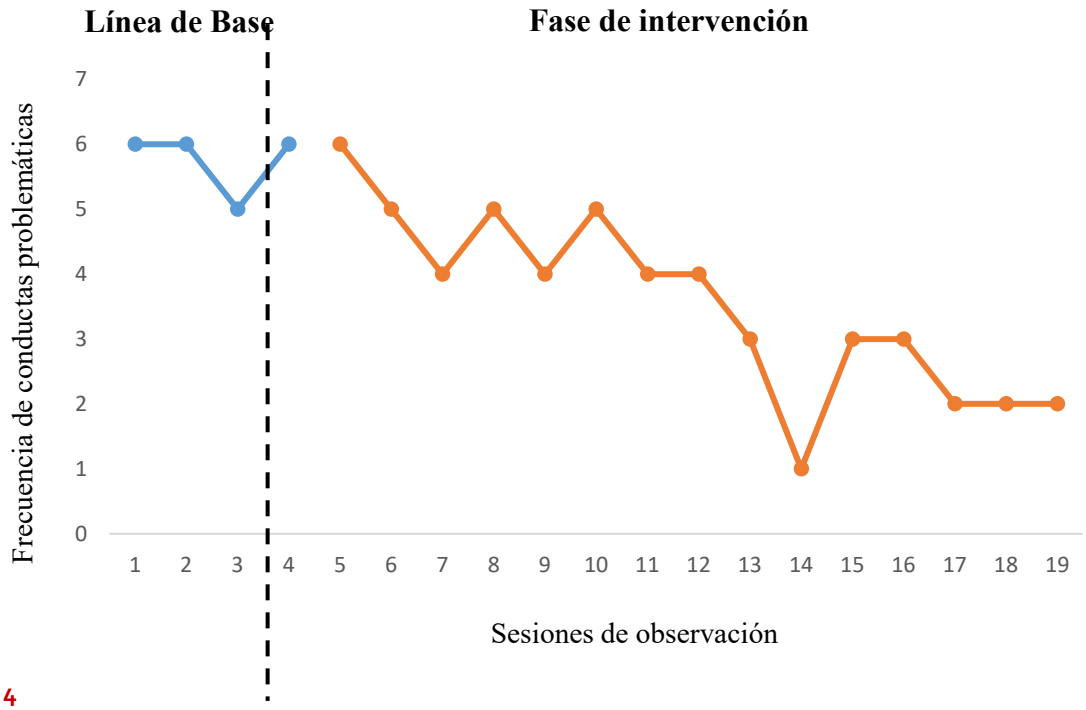
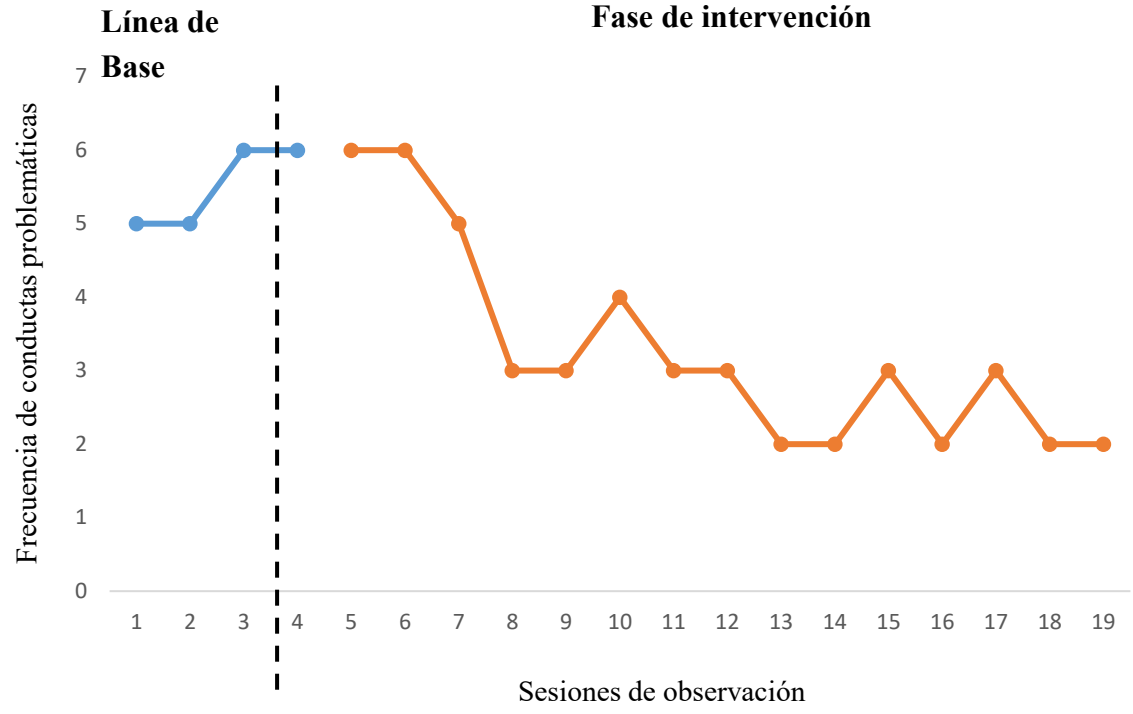


Figura 4
Frecuencia de Conductas Disruptivas Estudiante 4.



Análisis visual

En el Participante 1, se observa que en la línea de base la frecuencia de las conductas problemáticas es de nivel 6 conductas problemáticas. Sin embargo, luego de la aplicación de la intervención se aprecia que el nivel de datos desciende a 4 conductas problemáticas. En cuanto a la tendencia de los datos en la línea de base considerando el primer y último punto se mantiene, en cambio, en la fase de intervención considerando el primer y último punto, esta va en disminución. Con relación a la variabilidad, se visualiza en la línea de base, los datos presentan una dispersión baja y en la fase de intervención también es baja. La inmediatez del efecto, comparando el último punto de la línea de base con el primer punto de la fase de intervención, se observa que el efecto de la intervención no es inmediato. Por último, el porcentaje de solapamiento de datos, al comparar los datos tanto de la línea de base como de la fase de intervención, se visualiza que hay un 13% de datos solapados.

En el Participante 2, se observa que en la línea de base el nivel de frecuencia de es 6 conductas problemáticas. No obstante, luego de la aplicación de la intervención se aprecia que el nivel de la frecuencia desciende a 3 conductas problemáticas. En cuanto a la tendencia de los datos, se puede observar que, en la línea de base, considerando el primer y último, las frecuencias de condutas problemáticas van en aumento. En cambio, en la fase de intervención considerando el primer y último punto, se aprecia que la tendencia de la frecuencia es a disminuir. Con relación a la variabilidad, se visualiza en la línea de base, que los datos presentan una dispersión baja y en la fase de intervención es moderada. La inmediatez del efecto, comparando el último punto de la línea de base con el primer punto de la fase de intervención, se observa que, una vez introducida la intervención, el efecto de esta es inmediato. Por último, el porcentaje de solapamiento de datos, al comparar los datos tanto de la línea de base como de la fase de intervención, se visualiza que hay un 6,6% de solapamiento.

En el Participante 3, se observa que en la línea de base el nivel de frecuencia de es 6 conductas problemáticas. Sin embargo, luego de la aplicación de la intervención se aprecia que el nivel de la frecuencia desciende a 4 conductas problemáticas. En cuanto a la tendencia de los datos, se puede observar que, en la línea de base, considerando el primer y último, las frecuencias de condutas problemáticas van en aumento. En cambio, en la fase de intervención considerando el primer y último punto, se aprecia que la tendencia de la frecuencia es a disminuir. Con relación a la variabilidad de los datos, se observa que, en la línea de base, estos presentan una dispersión baja y en la fase de intervención se muestran con un moderado grado de variabilidad. La inmediatez del efecto, comparando el último punto de la línea de base con el primer punto de la fase de intervención, se observa que el efecto de la intervención no es inmediato. Por último, el porcentaje de solapamiento de datos, al comparar los datos tanto de la línea de base como de la fase de intervención, se visualiza que hay un 13% de solapamiento.

En el Participante 4, se observa que en la línea de base el nivel de frecuencia de es 6 conductas problemáticas. Sin embargo, luego de la aplicación de la intervención se aprecia que el nivel de la frecuencia desciende a 3 conductas problemáticas. En cuanto a la tendencia de los datos, se puede observar que, en la línea de base, considerando el primer y último, las frecuencias de condutas problemáticas van en aumento. Con relación a la variabilidad, se visualiza en la línea de base, los datos presentan una dispersión baja y en la fase de intervención es alta. La inmediatez del efecto, comparando el último punto de la línea de base con el primer punto de la fase de intervención, se observa que el efecto de la intervención es inmediato. Por último, el

porcentaje de solapamiento de datos, al comparar los datos tanto de la línea de base como de la fase de intervención, se visualiza que hay un 20% de solapamiento.

Análisis estadístico

De acuerdo con el análisis estadístico, se puede observar que los resultados para el estudiante 1 indican que Tau-U= -0,9500 (p= 0,0044), en el estudiante 2 indican que Tau-U= -0,9833 (p= 0,0032), mientras que en el estudiante 3 un Tau-U= -0,8667 (p= 0,0093) y por último para el estudiante 4 es de Tau-U= -0,7667 (p= 0,0214). En conclusión, se puede indicar que el efecto de los planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional es estadísticamente significativo en la reducción de conductas problemáticas en los cuatro estudiantes con TDAH.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio de caso único tuvo como objetivo determinar el efecto de los planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional en cuatro estudiantes de enseñanza básica con TDAH que presentaban conductas problemáticas en el aula. Los resultados, analizados mediante procedimientos visuales y estadísticos, indican la existencia de una relación funcional entre la implementación de los planes de apoyo conductual individualizados y la reducción de la frecuencia de las conductas problemáticas en los cuatro participantes.

El análisis visual mostró una disminución consistente de la frecuencia de las conductas disruptivas al comparar la fase de línea de base con la fase de intervención. Estos resultados coinciden con lo señalado por González et al. (2019), quienes destacan que los planes de apoyo conductual positivo contribuyen a reducir significativamente las conductas problemáticas y a mejorar el ambiente escolar. De igual modo, Carr et al. (2002) sostienen que este tipo de intervenciones permite abordar eficazmente las conductas problemáticas y favorecer cambios conductuales sostenidos en el tiempo.

La efectividad observada puede explicarse, en parte, porque los planes de apoyo conductual fueron diseñados a partir de una evaluación funcional de la conducta, lo que permitió identificar la función específica de las conductas de cada estudiante. En concordancia con Parks et al. (2017), las intervenciones basadas en la función de la conducta favorecen cambios conductuales más eficaces y duraderos, ya que enseñan respuestas alternativas socialmente aceptables que cumplen la misma función que la conducta problemática. Resultados similares reportan Miller y Lee (2013), quienes evidencian que las intervenciones basadas en evaluación funcional presentan efectos significativamente mayores que aquellas que no consideran la función del comportamiento.

El análisis estadístico complementó estos hallazgos, evidenciando que en los cuatro casos los valores del índice Tau-U fueron estadísticamente significativos. Estos resultados son coherentes con lo señalado por DuPaul (2006), quien indica que las intervenciones conductuales implementadas en el aula —como el refuerzo positivo y la enseñanza de habilidades sociales— contribuyen a disminuir las conductas problemáticas en estudiantes con TDAH. Asimismo, Horner y Kittelman (2021) destacan la contribución del análisis de la conducta y del apoyo conductual positivo para mejorar el

comportamiento en distintos contextos educativos.

Otro aspecto relevante que contribuye a explicar la disminución de las conductas problemáticas es la enseñanza explícita de conductas alternativas. Investigaciones como la de Su-Je y Kwang-Sun (2016) muestran que la enseñanza de habilidades de reemplazo reduce significativamente las conductas problemáticas y presenta alta validez social para el personal docente. De manera similar, Uslu y Baglama (2020) señalan que el apoyo conductual positivo se centra precisamente en identificar la función de la conducta y promover comportamientos apropiados que cumplan esa misma función. En esta línea, Horner et al. (2009) enfatizan que la enseñanza de conductas alternativas y el refuerzo positivo constituyen componentes clave para la reducción de conductas problemáticas en contextos escolares.

En conjunto, los resultados de este estudio aportan evidencia que respalda la efectividad de los planes de apoyo conductual individualizados basados en evaluación funcional, los cuales pueden adaptarse a las necesidades específicas de cada estudiante. Su implementación no solo favorece la reducción de conductas disruptivas, sino que también contribuye a mejorar el clima de aula, la convivencia escolar y las oportunidades de aprendizaje y desarrollo socioemocional.

Desde una perspectiva práctica, estos hallazgos resultan relevantes para el profesorado, ya que muestran que la aplicación sistemática de planes de apoyo conductual constituye una estrategia eficaz para el manejo de conductas problemáticas en estudiantes con TDAH. Además, la evaluación funcional de la conducta permite a los docentes comprender mejor el comportamiento del estudiante y diseñar entornos de aprendizaje más predecibles, seguros y positivos para todos los integrantes de la comunidad educativa.

No obstante, los resultados deben interpretarse considerando algunas limitaciones. En primer lugar, el estudio incluyó únicamente cuatro estudiantes pertenecientes al mismo establecimiento educacional, lo que limita la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos o regiones con características socioeconómicas distintas. Futuras investigaciones podrían ampliar la muestra, incluir estudiantes de otros niveles educativos o considerar casos con conductas problemáticas de mayor complejidad.

Una segunda limitación se relaciona con la participación de la investigadora principal en distintas etapas del proceso, incluyendo la evaluación funcional, la capacitación de los equipos de aula y parte de la recolección de datos. Esta situación podría haber influido en el comportamiento de los docentes y estudiantes durante la implementación de la intervención. Por ello, sería pertinente que futuras investigaciones evalúen la efectividad de estos procedimientos cuando son implementados directamente por personal escolar capacitado y con procesos de recogida de datos independientes.

En síntesis, el estudio confirma que los planes de apoyo conductual basados en evaluación funcional constituyen una estrategia efectiva para reducir conductas problemáticas en estudiantes con TDAH y para promover entornos educativos más positivos y favorables para el aprendizaje.

REFERENCIAS

Anderson, C., & Borgmeier, C. (2007). Functional Assessment Checklist for Teachers and Staff (FACTS). https://www.kyspin.com/wp-content/uploads/2020/04/Functional-Assessment-Checklist-for-Teachers-and-Staff.pdf

Álvarez-Hernández, M., Castro Pañeda, P., González-González de Mesa, C., Álvarez Martino, E., & Campo, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: Validación de una escala. *Anales de Psicología, 32*(3), 855–862. https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251

Brown, F., & De Pry, R. L. (2015). *Individual positive behavior supports: A standards-based guide to practices in school and community settings.* Paul H. Brookes.

Carr, E., Dunlap, G., Fox, L., Horner, R., Koegel, R., Turnbull, A., Sailor, W., Anderson, J., Albin, R., & Koegel, L. (2002). Positive behavior support: evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions, 4*(1), 4-20. https://doi.org/10.1177/109830070200400102

Cisternas-León, T., & Lobos-Gormaz, A. (2019). Profesores Nóveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 13*(1), 37–53. https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000100037

Coffey, J., & Horner, R. (2012). The sustainability of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Exceptional Children, 78*(4), 407-422. https://doi.org/10.1177/001440291207800402

Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools.* Guilford Press.

Crone, D., Hawken, L., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program (2nd edn). The Guilford Practical Intervention in the Schools Series.* Guilford Press.

Crone, D., Horner, R. H., & Hawken, L. (2004). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education plan.* Guilford.

De Souza, J. R., & Martins, M. de F. A. (2023). El papel del profesor de apoyo en la promoción de la inclusión escolar de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Contribuciones a las Ciencias Sociales, 16*(8), 8629–8646. https://doi.org/10.55905/revconv.16n.8-025

Dunlap, G., & Fox, L. (2012). Functions-based interventions for children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention, 33*(4), 333-343. https://doi.org/10.1177/1053815111429971

DuPaul, G., & Weyandt, L. (2006). School-based intervention for children with attention deficit hyperactivity disorder: effects on academic, social, and behavioural functioning. *International Journal of Disability, Development and Education, 53*(2), 161-176. https://doi.org/10.1080/10349120600716141

Gómez, M. C., & Cuña, A. R. (2017). Estrategias de intervención en conductas disruptivas. *Educaçao Por Escrito, 8*(2), 278-293. http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.27976

González, A., Escribano, L., Antonio, M., Sánchez, A., Ruiz, P., & Arellano, M. (2019). El plan de apoyo conductual positivo en el primer ciclo de educación infantil. *Revista Española de Discapacidad, 7*(1), 67-86. https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.04

Hanley, G., Iwata, B., & McCord, B. (2003). Functional analysis of problem behavior: A review. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(2), 147-185. https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-147

Hernández-Loubriel, H., Seda, G., Lebrón, E., & Rosario-Rodríguez, A. (2024). *Mejorando el bienestar socioemocional de estudiantes puertorriqueños: Efectos de la implementación del PBIS*. DYKINSON, S.L.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165–179. https://doi.org/10.117 7%2F001440290507100203

Horner, R. H., & Kittelman, A. (2021). Advancing the large-scale implementation of applied behavior analysis. *Behavior and Social Issues,* 30, 94-105. https://doi.org/10.1007/s42822-021-00049-z

Horner, R. H., & Monzalve, M. (2018). A Framework for Building Safe and Effective School Environments: Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). *Pedagogická Orientace, 28*(4), 663–685. https://doi.org/10.5817/pedor2018-4-663

Horner, R. H., Sugai, G., & Fixsen, D. L. (2017). Implementing effective educational practices at scales of social importance. *Clinical Child & Family Psychology Review, 20*(1), 25–35. https://doi.org/10.1007 /s10567-017-0224-7.

Horner, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber. L., Nakasato, J., Todd, A., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 11*(3), 133-144. https://doi.org/10.1177/1098300709332067

Ingram, K., Lewis-Palmer, T., & Sugai, G. (2005). Function-based intervention planning: Comparing the effectiveness of FBA function-based and non-function-based intervention plans. *Journal of Positive Behavior Interventions,* 7, 224-236. https://doi.org/10.1177/10983007050070040401

Jadue, A. A., & Monzalve, M. A. (2024). Estrategias utilizadas por profesores en escuelas especiales para niños con TEA y sus conductas disruptivas. *Reflexión e Investigación Educativa, 4*(1), 1–11. https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6460

Kratochwill, T. R., & Levin, J. R. (2014). *Single-case intervention research: Methodological and statistical advances*. American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/14376-000

Landinez, D. (2019). Debilidad de la voluntad y autocontrol: una discusión en torno a la teoría de las funciones ejecutivas. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología, 14*(5), 1-11. http://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652019000100205

Machuca-Jorquera, B., Pérez-Velásquez, F., & Monzalve-Macaya, M. (2021). Evaluación Funcional de la Conducta: Una herramienta crucial en el diseño de planes de apoyo conductual individualizados. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 4*(1), 16-29. https://doi.org/10.22320/reined.v4i1.5492

Macias-Figueroa, E. C., & Alarcón-Barcia, L. A. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior. *Dominio de Las Ciencias, 7*(4), 411–432. https://doi.org/10.23857/dc.v7i4

Martens, B. K., & Lambert, T. L. (2014). *Conducting functional behavioral assessments for students with emotional/behavioral disorders.* Guilford Press.

Martínez-Vicente, M., & Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología, 34*(129), 71-89. http://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013

Miller, F., & Lee, D. (2013). Do funtional behavioral assessments improve intervention effectiveness for students diagnosed with ADHD? A single-subject meta-analysis. *Journal of Behavioral Education*, 22, 253-282. https://doi.org/10.1007/s10864-013-9174-4

Monzalve, M., & Horner, R. (2021). The impact of the contextual fit enhancement protocol on behavior support plan fidelity and student behavior. *Behavioral Disorders, 46*(4), 267-278. https://doi.org/10.1177/0198742920953497

Monzalve, M., Sánchez, S., & Díaz-Levicoy, D. (2023). Examinando la formación en manejo y apoyo conductual en el aula y sentido de eficacia de futuros profesores. *Formación Universitaria, 16*(1), 1-10. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062023000100001

Moreno, J. A, Castro, W. R., Culqui, D. D., & Neto, H. M. (2023). Las conductas disruptivas en las relaciones interpersonales. *Revista Multidisciplinaria, 5*(3), 1-5. https://doi.org/10.17163/ret.n27.2024.01.

O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Horner, R. H., & Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program develop ment for problem behavior: A practical handbook, instructor's edition* (3rd ed.). Cengage Learning.

Orellana-Román, I., & Ruiz-Garzón, F. (2024). La conducta disruptiva en el discurso docente, tipos, causas y consecuencias. *Revista Colombiana de Educación*, 92, 7-27. https://doi.org/10.17227/rce.num92-16489.

Paramita, P. P., Anderson, A., & Sharma, U. (2020). Effective teacher professional learning on classroom behaviour management: A review of literature. *Australian Journal of Teacher Education, 45*(1). https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol45/iss1/5

Parks, R., Jolivette, K., & Cain, N. (2017). Special considerations for using functional behavior assessment and functionally-indicated interventions with students in alternative educational settings. *Beyond behavior, 26*(3), 141-151. https://doi.org/10.1177/1074295617728512.

Saco-Lorenzo, I., González-López, I., Martín-Fernández, M. A., & Bejarano-Prats, P. (2022). Conductas disruptivas en el aula. Análisis desde la perspectiva de futuros docentes de Educación Primaria. *Education in the Knowledge Society* (EKS), 23, 1-9. https://doi.org/10.14201/eks.28268

Sepúlveda, S., Muñoz, C., Contreras, C., & Monzalve, M. (2023). What constitutes a "classroom problem" for today's teacher? An exploratory study. *International Journal of Educational Methodology*, *9*(1), 63-73. https://doi.org/10.12973/ijem.9.1.63

Spriggs, M. (2023). Children and bioethics: clarifying consent and assent in medical and research settings. *British Medical Bulletin, 145*(1), 110–119. https://doi.org/10.1093/bmb/ldac038

Strickland-Cohen, M. K., & Horner, R. H. (2015). Typical school personnel developing and implementing basic behavior support plans. *Journal of Positive Behavior Interventions, 17*(2), 83–94. https://doi.org/10.1177%2F1098300714554714

Sugai, G., & Horner, R. (2019). Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: implementation drivers, outcomes, and considerations. *Exceptional children, 86*(2). 120-136. https://doi.org/10.1177/0014402919855331.

Su-Je, C., & Kwang-Sun, C. (2016). Using a multicomponent function-based intervention to support students with attention deficit hyperactivity disorder. *The Journal of Special Education, 50*(4), 227-238. https://doi.org/10.1177/0022466916655186

Todd, A. W., Horner, R. H., Newton, J. S., Algozzine, R. F., Algozzine, K. M., & Frank, J. L. (2011). The effects of using team-initiated problem solving (TIPS) on problem solving practices of school-wide behavior support teams. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 42–59. https://doi.org/10.1080/15377903.2011.540510.

Uslu, R., & Baglama, B. (2020). Evaluation of studies on positive behavior support interventions. *Propositos y Representaciones, 8*(3). https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.581

Walker, H., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H., & Feil, E. (1998). First step to success: An early intervention approach for preventing school antisocial behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders,* 6, 66–80. https://doi.org/10.1177/106342669800600201.

Zambrano, W. A., Uribe, A. M., & Tomalá, M. D. (2022). Conductas disruptivas en niños y niñas de educación inicial. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, *9*(2), 20-32. https://doi.org/10.26423/rcpi.v9i2.422

CONFLICTO TRABAJO-FAMILIA, CLIMA ORGANIZACIONAL Y CALIDAD DE VIDA EN DOCENTES DE MAULE

WORK–FAMILY CONFLICT, ORGANIZATIONAL CLIMATE, AND QUALITY OF LIFE IN TEACHERS IN MAULE

Constanza Belén Ramírez Parraguez https://orcid.org/0009-0000-7042-7243 | Universidad de Talca, Facultad de Psicología, Chile | ramirez.constanzab713@gmail.com

Gustavo Alexander Arnaldi López https://orcid.org/0009-0007-0759-2423 | Universidad de Talca, Facultad de Psicología, Chile | gusarnaldi@gmail.com

Andrés Jiménez-Figueroa* https://orcid.org/0000-0001-8324-0250 | Universidad de Talca, Facultad de Psicología, Chile | anjimenez@utalca.cl

RESUMEN

El bienestar docente ha cobrado especial relevancia en el contexto post pandemia, debido al aumento de las demandas laborales y las dificultades para conciliar trabajo y vida familiar. En este escenario, el presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre conflicto trabajo-familia, clima organizacional y calidad de vida en docentes de instituciones educativas de la región del Maule. Se desarrolló una investigación cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional. Participaron 65 docentes (82% mujeres y 18% hombres), quienes respondieron el Cuestionario de Conflicto Trabajo-Familia (CTF/CFT), el WHOQOL-BREF para calidad de vida, un Cuestionario de Clima Organizacional validado y una encuesta sociodemográfica, aplicados de manera remota mediante Google Forms. Los resultados mostraron una correlación negativa significativa entre conflicto trabajo-familia y calidad de vida ($r = -0{,}392$; $p < 0{,}001$), y entre conflicto trabajo-familia y clima organizacional ($r = -0{,}467$; $p < 0{,}000$). Asimismo, se evidenció una correlación positiva significativa entre clima organizacional y calidad de vida ($r = 0{,}263$; $p < 0{,}034$). Se concluye que mayores niveles de conflicto trabajo-familia se asocian con menor bienestar y peor percepción del clima institucional, mientras que un clima organizacional favorable actúa como factor protector de la calidad de vida docente.

Palabras clave: Trabajo-familia, clima organizacional, calidad de vida, Bienestar docente

ABSTRACT

Teacher well-being has gained particular relevance in the post-pandemic context due to increased work demands and difficulties in balancing professional and family life. In this scenario, the aim of this study was to determine the relationship between work–family conflict, organizational climate, and quality of life among teachers in educational institutions in the Maule region. A quantitative, non-experimental, cross-sectional, and correlational design was employed. The sample consisted of 65 teachers (82% women and 18% men), who completed the Work–Family Conflict Questionnaire (WFC/FWC), the WHOQOL-BREF to assess quality of life, a validated Organizational Climate Questionnaire, and a sociodemographic survey. Data were collected remotely through Google Forms. Results showed a significant negative correlation between work–family conflict and quality of life ($r = -0.392$; $p < 0.001$), and between work–family conflict and organizational climate ($r = -0.467$; $p < 0.000$). Additionally, a significant positive correlation was found between organizational climate and quality of life ($r = 0.263$; $p < 0.034$). It is concluded that higher levels of work–family conflict are associated with lower well-being and a less favorable perception of organizational climate, while a positive organizational climate acts as a protective factor for teachers' quality of life.

Keywords: Work–family, Organizational climate, quality of life, teacher well-being

* Autor de correspondencia: Andrés Jiménez-Figueroa

INTRODUCCIÓN

La crisis sanitaria provocada por el COVID-19, originada en diciembre de 2019 en China, se propagó rápidamente a nivel mundial, siendo declarada emergencia de salud pública de importancia internacional por la Organización Mundial de la Salud en enero de 2020 (Organización Panamericana de la Salud, 2021). A partir de entonces, los países implementaron diversas medidas de contención, entre ellas confinamientos, suspensión de actividades presenciales y campañas masivas de vacunación. En este escenario, Chile se posicionó entre los países con mayor porcentaje de población inmunizada, alcanzando un 96,4% (Ministerio de Salud, 2022). Si bien la emergencia sanitaria fue oficialmente superada (Organización Panamericana de la Salud, 2023), sus efectos continúan impactando múltiples ámbitos sociales, especialmente el educativo.

En el sector educación, la pandemia obligó a suspender las clases presenciales y a migrar abruptamente hacia modalidades de enseñanza remota, con el propósito de asegurar la continuidad del aprendizaje (Ministerio de Educación, 2021). Sin embargo, gran parte de los hogares no contaba con las condiciones tecnológicas necesarias para enfrentar este cambio (Ribeiro et al., 2020). Docentes y estudiantes debieron reorganizar sus dinámicas cotidianas, compartiendo espacios domésticos para el trabajo, el estudio y la vida familiar, mientras enfrentaban la pérdida de contacto social con sus pares, situación que generó aislamiento y malestar emocional (Ribeiro et al., 2020).

Este contexto significó para el profesorado un aumento sustantivo de las exigencias laborales: mayor tiempo de preparación de clases, necesidad de asegurar conectividad adecuada, seguimiento personalizado de estudiantes y adaptación constante a nuevas plataformas digitales (CEPAL, 2020). Tales transformaciones intensificaron la carga laboral y tensionaron el equilibrio entre la vida profesional y personal, afectando el desempeño docente y, en casos extremos, propiciando la renuncia al cargo (Delgado et al., 2021). Asimismo, la desmotivación derivada del aislamiento y la sobrecarga impactó la satisfacción laboral y el clima organizacional en los establecimientos educativos (Pauta et al., 2020).

En este escenario, resulta pertinente analizar el conflicto trabajo-familia, concepto acuñado por Greenhaus y Beutell (1985), quienes lo definen como la tensión que emerge cuando las demandas del trabajo y de la vida familiar son incompatibles. Estos autores distinguen tres tipos de conflicto: el basado en el tiempo, el originado en la tensión y el derivado de comportamientos incongruentes entre ambos ámbitos. La evidencia internacional señala que jornadas laborales extensas y altas demandas emocionales incrementan significativamente este conflicto (Kinnunen et al., 2005), el cual constituye un riesgo psicosocial que afecta no solo el bienestar individual, sino también las relaciones familiares y laborales (Ramírez, 2012).

En Chile, los estudios sobre conflicto trabajo-familia en docentes son aún escasos. Jiménez et al. (2020) indican que las extensas jornadas y las exigencias emocionales del trabajo educativo interfieren en la vida familiar, deteriorando la calidad de vida laboral y la satisfacción profesional. Desde una perspectiva de género, investigaciones como la de Tirado et al. (2016) muestran que, pese a la creciente incorporación femenina al mercado laboral, la redistribución de responsabilidades domésticas sigue siendo desigual, lo que incrementa la sobrecarga en mujeres, especialmente cuando existen hijos en el hogar.

Mantener bajos niveles de conflicto trabajo-familia resulta fundamental tanto para los trabajadores como para las organizaciones. Chiang et al. (2020) señalan que su disminución se asocia con menores niveles de estrés, mayor sensación de control y más

tiempo disponible para la familia; mientras que, desde la perspectiva institucional, contribuye a reducir el ausentismo y mejorar la productividad.

Otra variable clave en este contexto es el clima organizacional. Desde la década de 1960, diversos autores han coincidido en que el ambiente laboral se configura a partir de emociones, actitudes y expectativas compartidas por los miembros de una organización (Zambrano et al., 2017). Chiavenato (2011) lo define como el ambiente interno que influye en la motivación y comportamiento de los trabajadores, mientras que Werther y Davis (2014) sostienen que su calidad depende de cómo los individuos valoran su experiencia dentro de la organización. En el ámbito educativo, el clima organizacional se vincula directamente con la calidad de la enseñanza y los logros de aprendizaje (Villanueva, 2020), y se ha observado que su mejora tiende a correlacionarse con mayores niveles de calidad de vida docente (Quintanilla et al., 2022).

Por su parte, el concepto de calidad de vida ha evolucionado desde fines de los años sesenta, incorporando dimensiones subjetivas, culturales y multidimensionales. El WHO *Quality of Life Assessment Group* (1996) la define como la percepción que tiene el individuo de su posición en la vida en relación con sus metas, expectativas y valores culturales. Esta noción integra aspectos físicos, psicológicos y sociales, reconociendo tanto dimensiones positivas como negativas (WHOQOL, 1998). En el ámbito laboral, la calidad de vida se vincula con el bienestar subjetivo y las condiciones organizacionales que permiten el desarrollo integral del trabajador (Daubermann & Tonete, 2012).

En el contexto educativo chileno, la pandemia visibilizó múltiples factores que afectan la calidad de vida docente, tales como el estrés, la sobrecarga y el deterioro de la salud mental (Castilla et al., 2021). Investigaciones recientes señalan que la intensificación del trabajo y el escaso apoyo institucional han impactado negativamente el bienestar del profesorado (González & Morales, 2023). Esta situación resulta especialmente preocupante si se consideran los datos de la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (2023), que sitúan a Chile entre los países con mayor número de horas de docencia anual a nivel mundial.

En consecuencia, y considerando el escenario postpandemia, se vuelve necesario profundizar en la relación entre conflicto trabajo-familia, clima organizacional y calidad de vida laboral en docentes, particularmente en contextos regionales como la Región del Maule. La escasez de estudios nacionales que integren estas variables evidencia un vacío investigativo relevante. Por ello, la presente investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿Cómo se relacionan el conflicto trabajo-familia, el clima organizacional y la calidad de vida en docentes de la Región del Maule, Chile?

MÉTODO

Diseño y tipo de estudio

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y de corte transeccional. Se trata de un estudio no experimental en la medida en que no se manipuló deliberadamente ninguna de las variables ni se realizó asignación aleatoria de participantes, limitándose a observar y analizar los fenómenos en su contexto natural. Asimismo, posee un carácter transeccional, ya que la recolección de datos se efectuó en un único momento temporal.

Desde el punto de vista del alcance, corresponde a un estudio descriptivo-correlacional, dado que, por una parte, busca caracterizar las variables conflicto trabajo-familia, clima organizacional y calidad de vida docente, y, por otra, determinar la existencia y magnitud de relaciones entre ellas (Hernández Sampieri et al., 2014).

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 65 docentes de educación básica y media perteneciente a establecimientos públicos municipales de la Región del Maule, Chile. Del total de participantes, el 82% corresponde a mujeres y el 18% a hombres. En cuanto a responsabilidades adicionales, el 39% ejerce cargo de jefatura de curso, mientras que el 61% no desempeña funciones de este tipo.

La mayoría de los docentes se sitúa en el rango etario de 30 a 39 años. Predominan aquellos que viven en familia y que tienen hijos, lo cual resulta relevante considerando la naturaleza de la variable conflicto trabajo-familia analizada en el estudio.

Instrumentos

Encuesta sociodemográfica (elaboración propia): se diseñó un cuestionario compuesto por siete preguntas de selección múltiple destinadas a recoger información general de la muestra. Incluyó antecedentes personales (género, edad, estado civil, con quién vive e hijos) y antecedentes profesionales (años de ejercicio docente y desempeño con o sin cargo de jefatura).

Escala de Conflicto Trabajo-Familia / Familia-Trabajo (CTF/CFT) (Carlson, Kacmar, & Williams, 2000): Este instrumento consta de 18 ítems distribuidos en tres factores: conflicto basado en el tiempo, conflicto basado en la tensión (estrés) y conflicto basado en el comportamiento, cada uno compuesto por seis ítems. Evalúa bidireccionalmente la interferencia entre trabajo y familia, es decir, tanto el impacto del trabajo en la vida familiar como el de la familia en el trabajo.

La validación en población chilena fue realizada por Miranda y Viera (2011) en un estudio aplicado a trabajadores de la Región del Maule, reportando una confiabilidad global de $\alpha = 0{,}87$, lo que indica adecuada consistencia interna.

WHOQOL-BREF de la Organización Mundial de la Salud (2020): Este instrumento es la versión abreviada del WHOQOL y consta de 26 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: Salud física, Salud psicológica, Relaciones sociales y Medio ambiente. Evalúa la percepción subjetiva del individuo respecto de su calidad de vida en el contexto cultural y valórico en el que se desenvuelve.

El instrumento no establece puntos de corte específicos; a mayor puntaje, mayor percepción de calidad de vida. Para efectos interpretativos se utilizó una guía de elaboración propia. Estudios previos reportan una confiabilidad global de $\alpha = 0{,}895$, evidenciando alta consistencia interna (Cronbach & Shavelson, 2004, citado en López Huerta et al., 2017).

Cuestionario de Clima Organizacional (Bustamante Ubilla et al., 2016): Este instrumento está compuesto por 44 ítems tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (1 = Muy en desacuerdo; 5 = Muy de acuerdo), organizados en diez dimensiones: Colaboración y estabilidad, Motivación laboral, Iniciativa participativa, Desarrollo profesional, Apoyo al emprendimiento, Equipos y distribución de recursos, Organización y desempeño, Estabilidad laboral, Comunicación y desarrollo, y Autonomía y profesionalismo.

Según los autores, el instrumento presenta un índice de confiabilidad de $\alpha = 0{,}90$, además de haber sido sometido a validación de contenido mediante juicio de expertos.

Procedimiento

En una primera etapa, se estableció contacto con establecimientos educativos municipales de la Región del Maule, a cuyos equipos directivos se les presentó el objetivo y alcance del estudio. Se aseguró que la información sería tratada bajo criterios de confidencialidad y anonimato.

Posteriormente, se envió por correo electrónico un enlace a un formulario digital (*Google Forms*) que incluía el consentimiento informado y el conjunto de instrumentos. El tiempo estimado de respuesta fue de 30 a 45 minutos. El proceso de recolección de datos se extendió durante 11 semanas, entre los meses de junio y agosto de 2023.

Plan de análisis

Las respuestas fueron exportadas a una base de datos en Microsoft Excel y posteriormente analizadas

mediante el software IBM SPSS *Statistics version* 23.0.0.0.

En primer lugar, se realizó un análisis de normalidad utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, considerando que el tamaño muestral era superior a 50 participantes. Posteriormente, se efectuaron análisis descriptivos de las variables Conflicto Trabajo-Familia / Familia-Trabajo, Clima Organizacional y Calidad de Vida.

Para el instrumento WHOQOL-BREF, los puntajes brutos fueron transformados de acuerdo con las directrices del manual, permitiendo su comparación tanto con la escala abreviada (rango 4–20) como con la versión completa del WHOQOL (rango 0–100), facilitando así una interpretación estandarizada de los resultados.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados derivados del estudio. En primer lugar, se expone el análisis de normalidad de los datos obtenidos en cada uno de los instrumentos. Posteriormente, se describen los estadísticos descriptivos correspondientes al cuestionario de Conflicto Trabajo-Familia/Familia-Trabajo (CTF/CFT), al WHOQOL-BREF y al cuestionario de Clima Organizacional, considerando sus respectivas dimensiones. Finalmente, se reportan los análisis correlacionales efectuados entre las variables y la interpretación de sus resultados.

Prueba de normalidad

Para evaluar la distribución de los datos se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, dado que el tamaño muestral fue superior a 50 participantes. El análisis se realizó para los puntajes globales de cada uno de los instrumentos (véase Tabla 1).

Los resultados indican que las variables Conflicto Trabajo-Familia/Familia-Trabajo ($p = 0{,}200$) y Clima Organizacional ($p = 0{,}198$) no presentan diferencias estadísticamente significativas respecto de una distribución normal, por lo que se acepta la hipótesis nula de normalidad en ambos casos. En contraste, la variable Calidad de Vida ($p = 0{,}040$) mostró una desviación significativa de la normalidad, lo que implica el rechazo de la hipótesis nula para esta variable.

Considerando estos resultados y con el fin de mantener un criterio estadístico homogéneo en el análisis relacional, se optó por utilizar el coeficiente de correlación de Spearman, prueba no paramétrica adecuada cuando al menos una de las variables no cumple el supuesto de normalidad. Esto permitió examinar la asociación entre las variables del estudio y contrastar las hipótesis planteadas con mayor rigor metodológico.

Tabla 1.

Prueba de Kolmogorov-Smirnov

Dimensión	Estadístico	Grados de libertad	Significación p
Conflicto Trabajo-Familia/Familia-Trabajo	.09	65	.20
Calidad de vida	.11	65	.04
Clima Organizacional	.10	65	.20

Fuente: Elaboración propia

Estadísticos descriptivos

La siguiente tabla muestra el análisis descriptivo de la media y desviación estándar de las variables conflicto trabajo-familia, clima organizacional y calidad de vida (Véase Tabla 2).

Tabla 2.

Análisis descriptivo

Dimensión	Número	Media	Desviación estándar
Conflicto Trabajo-Familia/Familia-Trabajo	65	2.39	.99
Calidad de vida	65	3.41	.91
Clima Organizacional	65	3.26	.88

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla N°2 se observa que la media más alta corresponde a la variable Calidad de Vida, situándose levemente por sobre las medias obtenidas en Conflicto Trabajo-Familia/Familia-Trabajo y Clima Organizacional. No obstante, las diferencias entre los promedios no son ampliamente marcadas. En cuanto a la dispersión, la menor desviación estándar se registra en la variable Clima Organizacional, lo que indica una mayor homogeneidad en las respuestas de los participantes respecto de esta dimensión, en comparación con las otras dos variables analizadas.

Conflicto Trabajo-Familia / Familia-Trabajo

En términos generales, los docentes encuestados presentan un nivel moderado de conflicto trabajo-familia/familia-trabajo (M = 2,39; DE = 0,99). Esto sugiere que, si bien no se evidencian niveles elevados de tensión

entre ambos ámbitos, tampoco se observan niveles bajos, lo que refleja la presencia de interferencias significativas, aunque no extremas, entre las responsabilidades laborales y familiares.

Los resultados detallados en la Tabla N°3 permiten interpretar el conflicto desde dos perspectivas: según su dirección y según su tipo. En relación con la dirección del conflicto, se observa que el conflicto del trabajo hacia la familia alcanza un nivel moderado (M = 22,17). De manera similar, el conflicto de la familia hacia el trabajo también se sitúa en un nivel moderado (M = 22,91).

Estos resultados evidencian que ambas esferas (laboral y familiar), ejercen una interferencia recíproca en la vida cotidiana de los docentes de la Región del Maule, manifestándose en una tensión bidireccional que afecta de forma equilibrada ambos roles.

Tabla 3.

Resultados del cuestionario conflicto trabajo-familia/familia-trabajo

Tipo de conflicto	Conflicto familia-trabajo	Conflicto trabajo-familia	Total
Estrés	7.62	7.42	15.03
Comportamiento	8.03	7.26	15.29
Tiempo	7.26	7.49	14.75
Total	22. 91	22.17	

Fuente: Elaboración propia

En relación con el tipo de conflicto, los resultados indican que las tensiones entre trabajo y familia, en ambas direcciones, se explican de manera relativamente equilibrada por las tres dimensiones evaluadas: estrés (M = 15,03), comportamiento (M = 15,29) y tiempo (M = 14,75). Los puntajes obtenidos reflejan niveles moderados en cada una de estas dimensiones.

Lo anterior sugiere que el conflicto no se concentra exclusivamente en un factor específico, sino que responde a una combinación de elementos. En primer lugar, el componente de estrés evidencia que las demandas emocionales y psicológicas asociadas tanto al rol docente como al rol familiar generan interferencias recíprocas. En segundo lugar, la dimensión de comportamiento indica que las expectativas y patrones conductuales exigidos en uno de los ámbitos pueden resultar difíciles de compatibilizar con los requeridos en el otro. Finalmente, la dimensión tiempo pone de manifiesto las dificultades para distribuir adecuadamente las horas dedicadas al trabajo y a la familia, lo que impacta directamente en la conciliación entre ambos espacios.

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que el conflicto trabajo-familia/familia-trabajo en los docentes de la Región del Maule se configura como un fenómeno multidimensional, donde las exigencias emocionales, conductuales y temporales se entrelazan de manera significativa.

Cuestionario de Clima Organizacional

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario de clima organizacional muestran que la percepción global de los docentes es moderada (M = 3,26; DE = 0,88). Esto implica que el clima organizacional no es evaluado de manera claramente positiva, pero tampoco es percibido como negativo, situándose en un nivel intermedio.

El instrumento contempla diez dimensiones que permiten profundizar en los distintos aspectos que configuran el ambiente laboral. El análisis detallado de estas dimensiones contribuye a comprender de manera más integral cómo los docentes perciben el funcionamiento interno de sus establecimientos educativos y las condiciones que influyen en su experiencia profesional.

Tabla 4.

Resultados por dimensión del Cuestionario de Clima Organizacional Validado

Dimensión	Puntaje	Interpretación
Colaboración y buen trato	3.43 (Moderado)	Este puntaje sugiere que existe una percepción neutral en cuanto a la colaboración y relaciones interpersonales que se dan en la institución educativa
Motivación laboral	3.51 (Alto)	Los docentes encuentran que la motivación en el trabajo es alta
Iniciativa participativa	3.13 (Moderado)	Existe una percepción neutral en cuanto a la participación activa de los docentes. Los docentes encuentran que se ofrecen oportunidades de desarrollo dentro de la escuela, pero podrían ser mejores.
Desarrollo profesional	3.02 (Moderado)	Existe una percepción neutral en cuanto a la participación activa de los docentes. Los docentes encuentran que se ofrecen oportunidades de desarrollo dentro de la escuela, pero podrían ser mejores.
Apoyo al emprendimiento	2.98 (Moderado)	Este puntaje sugiere que existe una percepción neutral en al apoyo al emprendimiento que se da en sus instituciones educativas
Equipos de distribución de personas y material	3.43 (Moderado)	Los docentes encuentran que la escuela organiza y distribuye de forma normal a sus activos, sin embargo, podría ser mejor. Los docentes encuentran que la organización y el desempeño dentro de la escuela no es mala, pero podría mejorar.
Organización y desempeño	3.19 (Moderado)	Los docentes encuentran que la escuela organiza y distribuye de forma normal a sus activos, sin embargo, podría ser mejor. Los docentes encuentran que la organización y el desempeño dentro de la escuela no es mala, pero podría mejorar.

Estabilidad laboral	3.52 (Alto)	Los docentes tienen una percepción alta y óptima referente a su estabilidad laboral en sus instituciones educativas
Comunicación y desarrollo	3.16 (Moderado)	Los docentes sienten que el nivel de comunicación y desarrollo en la escuela es normal, sin embargo, podría ser mejor.
Autonomía y profesionalismo	3.59 (Alto)	Los docentes encuentran que poseen un nivel de autonomía alto

Fuente: Elaboración propia

A partir del análisis de la tabla anterior, se observa que algunas dimensiones del clima organizacional presentan valoraciones relativamente más altas. En particular, la motivación laboral alcanza un promedio de 3,51, lo que constituye un aspecto relevante, considerando que la motivación se asocia directamente con el desempeño, el compromiso institucional y la satisfacción profesional.

Asimismo, la dimensión estabilidad laboral obtiene un promedio de 3,52, reflejando que los docentes perciben un nivel adecuado de seguridad y permanencia en sus establecimientos, lo cual contribuye al bienestar y a la sensación de resguardo en el entorno de trabajo. Del mismo modo, la dimensión autonomía y profesionalismo registra uno de los puntajes más altos (3,59), lo que sugiere que los docentes consideran que cuentan con cierto margen de independencia en el ejercicio de su labor y que su rol profesional es valorado dentro de la institución. Este elemento resulta especialmente significativo, ya que favorece la autoeficacia, el desarrollo profesional y la satisfacción laboral.

No obstante, el análisis también permite identificar áreas susceptibles de fortalecimiento. Si bien dimensiones como apoyo al emprendimiento y desarrollo profesional no presentan evaluaciones negativas, sus puntajes comparativamente más bajos indican oportunidades de mejora. Estas áreas adquieren relevancia al momento de diseñar estrategias orientadas a potenciar el bienestar docente y, en consecuencia, mejorar su calidad de vida laboral.

Calidad de Vida (WHOQOL-BREF)

En relación con los resultados del cuestionario WHOQOL-BREF, es posible observar en los docentes evaluados distintos niveles de percepción de calidad de vida según las dimensiones que contempla el instrumento. A continuación, se presentan los resultados correspondientes a cada una de ellas.

Tabla 5.

Resultados del cuestionario WHOQOL-BREF por dimensión

Dimensión	Nivel	Interpretación

Salud física	Medio-alto (63 pts.)	Los docentes encuentran que su situación referente a la salud física es óptima.
Salud psicológica	Medio-alto (69 pts.)	La salud mental de los docentes de la región del Maule es óptima.
Calidad de las relaciones interpersonales	Medio-alto (75 pts.)	La calidad de las relaciones interpersonales de los docentes es provechosa para su calidad de vida en general.
Calidad del entorno	Medio-alto (69 pts.)	La calidad del entorno en el que los docentes se desenvuelven día a día es óptima.
Puntaje general	Medio-alto (69 pts.)	La calidad de vida de los docentes de la región del Maule es óptima.

Fuente: Elaboración propia

Nota: Los puntajes brutos obtenidos en el WHOQOL-BREF fueron transformados siguiendo las directrices del instrumento, con el fin de homologarlos a la escala de puntuación del WHOQOL original y facilitar su interpretación comparativa.

Tal como se aprecia en la Tabla 5, se presentan las medias correspondientes a cada una de las dimensiones del WHOQOL-BREF. De manera general, los resultados indican que los docentes tienden a percibir su calidad de vida en un nivel mayormente óptimo y positivo (M = 3,41; DE = 0,91). Este promedio sugiere una valoración favorable de su bienestar global, aunque con cierta variabilidad en las respuestas, reflejada en la desviación estándar.

Correlaciones

Como se observa en la Tabla N°7, el análisis correlacional evidencia una relación significativa y negativa entre el conflicto trabajo-familia/familia-trabajo y la calidad de vida (r = -0,39; p = 0,001). Esto indica que, a medida que aumentan los niveles de conflicto entre los roles laboral y familiar, disminuye la percepción de calidad de vida en los docentes. El valor de significancia confirma que esta relación no se debe al azar.

De igual forma, se identificó una correlación significativa y negativa entre el conflicto trabajo-familia/familia-trabajo y el clima organizacional (r = -0,47; p = 0,000). Este resultado sugiere que mayores niveles de conflicto entre trabajo y familia se asocian con una percepción menos favorable del clima organizacional. La significancia estadística obtenida refuerza la consistencia de esta relación, indicando que la asociación observada posee sustento empírico dentro de la muestra analizada.

Tabla 6.

Correlación de Spearman entre conflicto trabajo-familia/ Familia-Trabajo y las variables Calidad de Vida y Clima Organizacional

		Conflicto Trabajo-Familia/ Familia-Trabajo	Calidad de vida	Clima organizacional
Conflicto Trabajo-Familia/ Familia-Trabajo	Coeficiente de correlación	1.000	-0.39	-0.47
	Sig. (Bilateral)	-	0.001	0.000
	N	65	65	65
Calidad de Vida	Coeficiente de correlación	-0.39	1.000	0.26
	Sig. (Bilateral)	0.001	-	0.034
	N	65	65	65
Clima Organizacional	Coeficiente de correlación	-0.47	0.26	1.000
	Sig. (Bilateral)	0.000	0.034	-
	N	65	65	65

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, al analizar la correlación entre las variables Calidad de Vida y Clima Organizacional es posible observar que existe una correlación significativa positiva entre ambas variables (R= 0,26; p= 0,03).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio tuvo como propósito analizar de manera integrada la relación entre el conflicto trabajo-familia, el clima organizacional y la calidad de vida en docentes de instituciones educacionales de la región del Maule. Los hallazgos permiten comprender estas variables no como fenómenos aislados, sino como dimensiones interdependientes que configuran la experiencia laboral y personal del profesorado.

En primer lugar, los resultados evidencian una correlación negativa entre conflicto trabajo-familia y clima organizacional. Esto implica que, a medida que aumentan los niveles de interferencia entre las demandas laborales y familiares, en ambas direcciones, trabajo-familia y familia-trabajo, disminuye la percepción de un clima organizacional favorable. Este resultado es coherente con lo señalado por Daderman y Basinska (2016), quienes sostienen que un clima laboral desfavorable intensifica el desgaste

personal en trabajadores con altos niveles de conflicto trabajo-familia, afectando incluso sus relaciones intrafamiliares. Asimismo, Figueroa y Urrutia (2015), en su revisión sistemática, plantean que las prácticas organizacionales orientadas a la conciliación fortalecen el clima laboral, mientras que aquellas que potencian el conflicto lo deterioran. En la misma línea, Dodero y Troilo (2021) observaron que la implementación de políticas de conciliación trabajo-familia en una empresa de servicios de recursos humanos generó mejoras significativas en el clima organizacional. En conjunto, estos antecedentes refuerzan la idea de que el conflicto trabajo-familia no solo impacta en el ámbito privado del trabajador, sino que también incide directamente en la calidad de las relaciones y dinámicas organizacionales.

En segundo lugar, se constató una relación negativa entre conflicto trabajo-familia y calidad de vida. Es decir, mayores niveles de conflicto se asocian con una disminución en la percepción de bienestar general. Este hallazgo se alinea con el estudio de Delgado et al. (2021) en docentes universitarios colombianos, quienes concluyen que una interacción saludable entre las esferas laboral y familiar constituye un factor clave en la promoción de la calidad de vida. De igual modo, Valenzuela et al. (2016), en el contexto de docentes de educación básica en Chile, destacan que el apoyo familiar y el equilibrio trabajo-familia se vinculan con mejores niveles de calidad laboral. Así, la evidencia sugiere que el bienestar docente depende en gran medida de la posibilidad de armonizar las exigencias profesionales con las responsabilidades y vínculos personales, lo que adquiere especial relevancia en contextos educativos caracterizados por altas demandas emocionales y administrativas.

Finalmente, se identificó una correlación positiva entre clima organizacional y calidad de vida. A medida que mejora la percepción del clima laboral, aumentan también los niveles de bienestar en los docentes. Este resultado encuentra respaldo en Quintanilla et al. (2022), quienes en un estudio con docentes universitarios señalan que un clima organizacional favorable se asocia con mejores indicadores de calidad de vida. Asimismo, Zambrano et al. (2017) sostienen que el clima organizacional influye en factores psicológicos, sociales y económicos que inciden directamente en el bienestar docente. Desde la perspectiva de Juárez (2012), un entorno laboral caracterizado por relaciones colaborativas, apoyo institucional y condiciones adecuadas de trabajo no solo mejora la calidad de vida de los trabajadores, sino que también repercute positivamente en la prestación de servicios. En el ámbito educativo, esto adquiere una dimensión estratégica, ya que el bienestar del profesorado impacta en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, los resultados permiten afirmar que el conflicto trabajo-familia actúa como un factor de riesgo tanto para el clima organizacional como para la calidad de vida docente, mientras que un clima organizacional favorable emerge como un factor protector que potencia el bienestar. Estas relaciones configuran un entramado donde las dinámicas institucionales y las experiencias personales se retroalimentan de manera constante.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño de la muestra podría no ser representativo, situación posiblemente influida por la sobrecarga laboral experimentada por los docentes tras la pandemia por COVID-19, así como por la percepción de "sobrediagnóstico" en los establecimientos municipales, lo que habría afectado la motivación para participar. Además, el alto porcentaje de mujeres en la muestra (82%) impidió realizar análisis comparativos por sexo, y la predominancia de docentes sin cargos de jefatura limitó la posibilidad de explorar el efecto de esta variable. La modalidad de recolección

remota, sin acompañamiento directo durante la aplicación de la encuesta, también pudo incidir en la tasa de respuesta. Finalmente, la focalización territorial en la región del Maule restringe la generalización de los hallazgos a otras regiones del país o a contextos internacionales.

Pese a estas limitaciones, el estudio aporta evidencia empírica relevante en un contexto donde la literatura nacional sobre conflicto trabajo-familia, clima organizacional y calidad de vida docente aún es limitada. Los resultados abren líneas para futuras investigaciones que profundicen en estas variables e incorporen otros factores asociados al bienestar docente, tales como liderazgo directivo, apoyo institucional, carga administrativa y estrategias de educación socioemocional. Avanzar en esta dirección permitirá diseñar intervenciones organizacionales orientadas a fortalecer la conciliación trabajo-familia, mejorar el clima institucional y resguardar la calidad de vida del profesorado, contribuyendo así a la sostenibilidad y calidad del sistema educativo chileno.

REFERENCIAS

Bustamante Ubilla, M. A., Lapo-Maza, M. D. C., & Grandón-Avendaño, M. L. (2016). Creación de un cuestionario de clima organizacional para hospitales de alta complejidad, Chile. *Gerencia y Políticas de Salud, 15*(30). https://doi.org/10.11144/javeriana.rgyps15-30.ccco

Cardona-Arias, J. A., & Higuita-Gutiérrez, L. F. (2014). Aplicaciones de un instrumento diseñado por la OMS para la evaluación de la calidad de vida. Revista Cubana de Salud Pública, 40(2), 175-189. http://scielo.sld.cu/pdf/rcsp/v40n2/spu03214.pdf

Carlson, D. S., Kacmar, K. M., & Williams, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work–family conflict. *Journal of Vocational behavior, 56*(2), 249-276. https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1713

Castillo, L., Lengua, C., & Pérez Herrera, P. A. (2011). Caracterización psicométrica de un instrumento de clima organizacional en el sector educativo universitario colombiano. *International Journal of Psychological Research,* 4(1), 40-47. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299022819006

Castilla, S., Colihuil, R., Bruneau, J., & Lagos, R. (2021). Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades,* (15), 166-179. https://doi.org/10.37135/chk.002.15.11

CEPAL. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Chiang, M., Manzo, C., & Pinilla, S. (2020). Conciliación Trabajo-Familia, Buenas Prácticas Laborales, Compromiso Organizacional, Autoeficacia y Creencias Organizacionales, influencia en los trabajadores de Centro de Salud. *Revista Perspectivas,* 45, 85-116. https://doi.org/10.35319/2j8koe08

Chiavenato, I. (2011). *Administración de recursos humanos. El capital humano de las organizaciones.* Mc Graw Hill.

Daubermann, D. C., & Tonete, V. L. P. (2012). Quality of work life of nurses in primary health care. *Acta Paulista De Enfermagem, 25*(2), 277-283. https://doi.org/10.1590/s0103-21002012000200019

Delgado, C. A., Veas, I. A., Avalos, M. R., & Gahona, O. F. (2021). El rol de la inteligencia emocional y del conflicto trabajo-familia en la satisfacción laboral, el desempeño percibido y la intención de abandono de los docentes. *Información tecnológica, 32*(1), 169-178. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642021000100169

Dodero, C., & Troilo, F. (2021). Conciliación vida laboral y familiar: Impacto en el clima organizacional del área de ventas de una empresa prestadora de servicios de recursos humanos. https://www.econstor.eu/handle/10419/238410

Figueroa, A. J., & Urrutia, V. G. (2015). Conciliando trabajo-familia: análisis desde la perspectiva de género. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 11*(2), 289-302. https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2015.0002.09

González, J. S., & Morales, P. G. (2023). Agobio y salud laboral entre trabajadores de la educación. CIPER Chile. https://www.ciperchile.cl/2023/06/12/agobio-y-salud-laboral-trabajadores-de-la-educacion/.

Greenhaus, J. & Beutell, N. (1985). Sources of conflict between work and family roles. Academy of management, 10 (1), 76-88. https://doi.org/10.5465/AMR.1985.4277352

Hernández Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, M. D. P. (2014). *Metodología de la Investigacion-Sampieri* (6ta edición). Mc Graw Hill Education

Jiménez, A., Bravo, C., & Toledo, B. (2020). Conflicto trabajo-familia, satisfacción laboral y calidad de vida laboral en trabajadores de salud pública de Chile. *Revista de Investigación Psicológica*, (23), 67-85. http://www.scielo.org.bo/pdf/rip/n23/n23_a06.pdf

Juárez, S. (2012). Clima organizacional y satisfacción laboral. *Revista médica del instituto Mexicano del Seguro Social, 50*(3), 307-314. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457745495014

Kinnunen, U., Mauno, S., Geurts, S., & Dikkers, J. (2005). Work-family culture in organizations: Theoretical and empirical approaches. En J. Dikkers (Ed.), *An international research perspective* (pp. 87-120). Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

López Huerta, J. A., González Romo, R. A., & Tejada Tayabas, J. M. (2017). Propiedades psicométricas de la versión en español de la escala de calidad de vida Whoqol Bref en una muestra de adultos mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 2*(44), 105-115. https://doi.org/10.21865/ridep44.2.09

Mineduc. (2022, 15 marzo). Conoce los protocolos de prevención para la vuelta a clases 2022. Ministerio de educación. https://www.mineduc.cl/protocolos-de-prevencion para-la-vuelta-a-clases-2022/

Mineduc. (2021). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. Evidencias 52. Santiago, Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf

Ministerio de Salud (2022) Libro COVID-19 Chile Pandemia 2020-2022 https://www.minsal.cl/libro-covid-19-en-chile-pandemia-2020-2022/

Miranda, J y Viera, M. (2011). Adicción al trabajo y conflicto trabajo familia en trabajadores de la región del Libertador General Bernardo O'Higgins. (Tesis de pregrado). Universidad de Talca, Chile.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Teaching Hours. OECD.* https://data.oecd.org/teachers/teaching-hours.htm.

Organización Mundial de la Salud. (2020, 8 octubre). WHOQOL. World Health Organization. https://www.who.int/tools/whoqol

Organización Panamericana de la Salud (2021). Enfermedad por coronavirus (COVID-19) https://www.paho.org/es/enfermedades-no-transmisibles-ets/enfermedad-coronavirus-covid-19

Organización Panamericana de la Salud. (2023). Se acaba la emergencia por la pandemia, pero la COVID-19 continúa. OPS/OMS | Organización Panamericana de la Salud. https://www.paho.org/es/noticias/6-5-2023-se-acaba-emergencia-por-pandemia-pero- covid-19-continua

Pauta, V. A. T., Cárdenas, R. E. G., & Calderón, R. E. V. (2020). Clima organizacional y desempeño laboral de los docentes de las instituciones educativas grado bachiller: Caso Colegio Quito. *Revista Conrado, 16*(S 1), 150-156. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1535

Quintanilla, L., Quintanilla, C., & Prieto, Y. (2022). Incidencia del clima laboral en el desempeño docente de la carrera de Licenciatura en Educación Básica en la Universidad de las Fuerzas Armadas – ESPE. 593 *Digital Publisher CEIT, 7*(1-1), 116-135. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.987

Ribeiro, B. M. D.S., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, R. C. C. M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería, 29*(3), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es.

Tirado, D.A., Muñoz, R.V., & Bravo, M.B. (2016). Conflicto familia-trabajo: dilemas y conflictos de mujeres trabajadoras en Las Comunas de Paillaco y Purranque, Sur de Chile. *Cuaderno de Trabajo Social - UTEM,* 8, 9-25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7305833

Valenzuela, S. A., Ferrada, A. L., Vega, V. A., & Figueroa, A. J. (2016). Work-Family balance, job satisfaction and family support in basic school teachers. *Psicología desde el Caribe, 33*(3), 285-298. https://doi.org/10.14482/psdc.33.3.9492

Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista peruana de investigación educativa, 12*(12), 187-216. https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178

Werther, W., & Davis, K. (2014). *Administración de recursos humanos.* Mc Graw Hill.

WHO Quality of Life Assessment Group. (1996). ¿Qué calidad de vida? *Foro mundial de la salud, 17*(4), 385-387 https://apps.who.int/iris/handle/10665/55264

Zambrano, J., Ramón, M. Á., & Espinoza, E. (2017). Estudio sobre el clima organizacional en los docentes de la Universidad Técnica de Machala. *Universidad y Sociedad,* 9(2), 163-172. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

GRADUACIÓN, ABANDONO Y EFICIENCIA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA SEGÚN GÉNERO

GRADUATION, DROPOUT, AND EFFICIENCY IN EDUCATION DEGREES AT THE UNIVERSITY OF MURCIA BY GENDER

Miguel Ángel Ruiz Molina https://orcid.org/0000-0003-0604-0372 | Universidad de Murcia, Facultad de Educación, España | marm@um.es

Inmaculada Méndez Mateo* https://orcid.org/0000-0001-8458-5314 | Universidad de Murcia, Facultad de Educación, España | inmamendez@um.es

Cecilia Ruiz Esteban https://orcid.org/0000-0002-5836-331X | Universidad de Murcia, Facultad de Educación, España | cruiz@um.es

RESUMEN

En España se han realizado diversas reformas legislativas para alinearse con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, siendo la más destacable el Real Decreto 1393/2007. El objetivo del estudio, de carácter descriptivo/comparativo, fue analizar las diferencias en los indicadores de las tasas de graduación, abandono y eficiencia entre los hombres y las mujeres y entre los cursos académicos 2016/2017 y 2021/2022 en los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. A través del portal de transparencia de la universidad se ha tenido acceso a dichos datos. Se pretende así contribuir a mejorar los programas educativos de las titulaciones analizadas y favorecer futuras líneas de investigación para mitigar, en su caso, las diferencias encontradas.

Palabras clave: Calidad de la educación, educación superior, evaluación, política educacional, planificación de la educación

ABSTRACT

In Spain, various legislative reforms have been implemented to align with the objectives of the European Higher Education Area, the most notable being Royal Decree 1393/2007. The objective of this descriptive/comparative study was to analyse the differences in graduation, dropout, and efficiency rate indicators between men and women and between the 2016/2018 and 2021/2022 academic years in the Bachelor's programs of the Faculty of Education at the University of Murcia. These data were accessed through the university's transparency portal. The aim is to contribute to improving the educational programs of the analysed programs and foster future lines of research to mitigate, where appropriate, the differences found.

Keywords: Quality of education, higher education, evaluation, educational policy, educational planning.

*Autor de correspondencia: Inmaculada Méndez Mateo

INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha favorecido sin lugar a dudas una evolución de los sistemas educativos universitarios europeos (Muñoz et al., 2014). Este proceso surgió a raíz de la Declaración de Bolonia de 1999, en la cual 29 países europeos lograron un consenso y manifestaron su compromiso con la creación de un sistema educativo europeo coherente, armonizado y común en la medida de lo posible. Es importante resaltar que, lejos de ser un intento por suprimir la diversidad de los diferentes sistemas educativos nacionales, la Declaración de Bolonia subraya el interés por preservar esa diversidad mientras se fomentan objetivos comunes (Declaración de Bolonia, 1999).

Por lo tanto, con la creación del EEES se favorece la movilidad de estudiantes, la comparabilidad y la competitividad de los títulos universitarios en todo el continente europeo, promoviendo también la competencia con titulaciones de otros continentes (Vidal Prado, 2012). Desde el momento de su firma, el proceso ha avanzado a través de numerosas conferencias ministeriales, donde los países firmantes han revisado y ampliado sus compromisos. Estos encuentros han dado lugar a comunicados relevantes como el de Praga (2001), Berlín (2003) y Bergen (2005), que han incorporado nuevos objetivos y profundizado en los anteriores, consolidando y avanzando el marco del EEES (Comisión Europea, 2010).

Según la CRUE (2009), el EEES, en su proceso de reforma, propone una serie de aspectos clave para transformar la educación superior en Europa, entre los cuales se encuentran: la implementación de un sistema de titulaciones estructurado y comparable; la configuración de un modelo académico basado en dos ciclos (Grado y Máster/Doctorado); el desarrollo del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), que mide no solo las horas de instrucción, sino también el tiempo de dedicación autónoma del estudiante; y la potenciación de la movilidad académica e investigadora dentro del EEES. Además, se promueve la cooperación interinstitucional para la garantía de calidad, priorizando el establecimiento de estándares homogéneos de excelencia académica y la mejora continua en la educación superior (López Aguado, 2018).

En este contexto, España ha desempeñado un papel destacado, ya que, como firmante original de la Declaración de Bolonia, asumió el compromiso de adaptar su sistema educativo a los principios del EEES (García-Domingo et al., 2022). Ello implicó la necesidad de acometer una serie de reformas legislativas y estructurales en el sistema universitario español, culminando con la aprobación del Real Decreto 1393/2007, el cual fue publicado el 30 de octubre de 2007 en el Boletín Oficial del Estado. Esta ley regula la organización de las enseñanzas universitarias oficiales en España y se presenta como un elemento fundamental para la implementación del EEES en el país, introduciendo cambios significativos en la estructura y organización de los programas universitarios para alinearse con los objetivos del EEES.

Cabe mencionar que el Sistema de Garantía Interna de la Calidad de la Universidad de Murcia (2025) se alinea con los principios establecidos en el Real Decreto 1393/2007. Este sistema asegura la adecuación y mejora continua de los programas formativos, garantizando que se cumplan los requisitos académicos y administrativos exigidos, promoviendo la evaluación interna y externa de los procesos. De esta manera, se busca optimizar la calidad educativa en consonancia con los estándares europeos. Un proceso clave es el análisis de los resultados académicos que permite tomar decisiones para la mejora de la calidad de las enseñanzas universitarias oficiales.

Así, en el contexto de este trabajo de investigación, se realiza una aproximación conceptual a los

principales indicadores definidos en el Real Decreto 1393/2007, con el objetivo de ofrecer un marco comprensivo sobre las métricas de evaluación del rendimiento académico. Para ello, se han considerado fuentes clave como el Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU, 2022), así como documentos elaborados por la Universidad de Murcia (2025). A continuación, se presenta una síntesis explicativa que integra las definiciones y enfoques conceptuales aportados por dichas instituciones, abordando las tasas de abandono, graduación y eficiencia en la educación superior, con el fin de proporcionar una visión integral de estos indicadores y su relevancia en la evaluación del sistema universitario.

- En primer lugar, se entiende la tasa de abandono como un indicador que mide la proporción de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que, tras su primera matrícula en un determinado plan de estudios en un curso académico concreto, dejan de continuar sus estudios universitarios. Su cálculo se basa en el porcentaje de estudiantes que no se han vuelto a matricular en algún título universitario de cualquier universidad española durante dos cursos académicos consecutivos. Este indicador permite analizar de forma anual y acumulativa el comportamiento de las cohortes de entrada, especialmente en los tres primeros años del plan de estudios, y detectar posibles puntos críticos donde se concentra el abandono. Su seguimiento facilita la identificación de patrones y la implementación de medidas de mejora orientadas a la retención y éxito académico del alumnado.

- En segundo lugar, la tasa de graduación es un indicador que expresa el porcentaje de estudiantes de una cohorte de nuevo ingreso que finalizan un título universitario en el tiempo previsto por el plan de estudios más un año adicional. Para su cálculo, se considera la relación entre el número de estudiantes que egresan dentro de ese margen temporal y el total de estudiantes que iniciaron sus estudios en un determinado curso académico en el mismo plan. Este indicador excluye del cómputo al alumnado con créditos reconocidos, ya que su trayectoria formativa no es completamente equiparable. La tasa de graduación permite valorar el grado de adecuación del diseño curricular al perfil de ingreso del estudiantado, así como posibles desajustes derivados de la dificultad de los contenidos, la carga académica, la secuenciación de asignaturas o los mecanismos de evaluación. Valores significativamente alejados del 100 % pueden indicar disfunciones estructurales en el plan de estudios o la necesidad de mejorar los procesos de apoyo y seguimiento académico.

- En tercer lugar, la tasa de eficiencia es un indicador que evalúa el rendimiento académico del estudiantado egresado mediante la relación porcentual entre el número total de créditos superados a lo largo de la titulación y el número total de créditos en los que dicho alumnado se ha matriculado durante sus estudios. Este valor permite estimar el grado de ajuste entre la trayectoria académica efectiva y la teóricamente prevista en el plan de estudios. Una eficiencia del 100 % indicaría que los estudiantes solo cursaron los créditos estrictamente necesarios para obtener el título, sin repeticiones ni matrículas adicionales. Valores inferiores pueden evidenciar la existencia de asignaturas con alta tasa de repetición o dificultades estructurales en el plan formativo, lo cual puede requerir una revisión de su diseño o del acompañamiento académico al estudiante. El cálculo se realiza habitualmente en el curso académico siguiente al de la graduación, tomando como base la cohorte de estudiantes egresados.

En línea con lo expuesto anteriormente, el objetivo general de este estudio es analizar las variaciones en los indicadores de las tasas de graduación, abandono y eficiencia entre hombres y mujeres, en el periodo comprendido entre los cursos académicos 2016/2017

y 2021/2022, dentro de los programas de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

También, como objetivos específicos se plantean los siguientes:

1) Analizar las relaciones existentes entre las tasas de graduación, abandono y eficiencia, en hombres y mujeres, durante los cursos académicos comprendidos entre 2016/2017 y 2021/2022 en los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

2) Analizar la existencia de diferencias significativas en las tasas de graduación, abandono y eficiencia, entre hombres y mujeres, entre los cursos académicos 2016/2017 y 2021/2022, en función de los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

MÉTODO

Participantes

Para el presente estudio se han utilizado los datos de las tasas del Real Decreto 1393/2007 (Tasa de Graduación, Tasa de Abandono y Tasa de eficiencia) de los títulos de Grado (Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía) de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia disponibles por la Unidad para la Calidad de los cursos académicos: 2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020,2020/2021 y 2021/2022.

Asimismo, se ha incluido la variable género (hombre/mujer).

En la tabla 1 aparece la información relativa al número de estudiantes matriculados en el periodo considerado.

Tabla 1.

Número de estudiantes matriculados en el periodo considerado en el estudio

		Curso académico					
Titulación	G	16/17	1718	18/19	19/20	20/21	21/22
Educación Infantil	M	800	782	772	706	632	602
	H	26	26	27	23	28	30
Educación Primaria	M	1354	1386	1389	1405	1367	1291
	H	594	566	554	544	512	454
Educación Social	M	347	368	387	392	391	389
	H	102	96	87	85	81	77
Pedagogía	M	459	460	468	462	450	438
	H	96	91	97	86	78	64

Nota: G=Género; M=Mujer; H=Hombre

Como se puede apreciar en la Tabla 1, la cantidad de mujeres matriculadas en cada grado a lo largo del periodo analizado superaba ampliamente en todos los casos a la cantidad de hombres matriculados. Anecdóticamente, la mayor de las diferencias se daba para el caso del Grado en Educación Infantil, durante el curso 2016/2017, con una proporción aproximada de 30 mujeres matriculadas por cada hombre matriculado.

Instrumentos

Se procede a mencionar a continuación el instrumento de medida utilizado en el estudio.

En el Portal de Transparencia de la Universidad de Murcia está disponible el "Informe de resultados académicos" (Universidad de Murcia, 2025) elaborado por la Unidad para la Calidad. Los principales indicadores que contiene son:

Tasa de Graduación. Siguiendo la definición dada por el Real Decreto 1393/2007 se obtiene a través de la siguiente fórmula: dividiendo el

número de estudiantes de la cohorte de entrada (x-n+1) que finalizan sus estudios en los cursos (x) y (x + 1) entre el número de estudiantes de nuevo ingreso en el curso (x-n+1), siendo x = (el curso académico evaluado) y n = los años de duración del plan de estudios, multiplicado por 100.

Tasa de Abandono: siguiendo la definición dada por el Real Decreto 1393/2007 se obtiene dividiendo el número de estudiantes no matriculados en los dos últimos cursos (x y x-1) entre el número de estudiantes de nuevo ingreso en el curso (x-n+1), siendo x = (el curso académico evaluado) y n = los años de duración del plan de estudios, multiplicado por 100.

Tasa de eficiencia: siguiendo la definición dada por el Real Decreto 1393/2007 se obtiene dividiendo el número de créditos teóricos del plan de estudios multiplicado por el número total de titulados entre el número total de créditos matriculados por los titulados, multiplicado por 100. En dicha tasa no se computa el estudiantado a tiempo parcial ni los créditos reconocidos o transferidos.

Asimismo, dicho documento proporciona información sobre el número de estudiantes matriculados por curso académico (2016/2017, 2017/2018, 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022), titulación (Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil, Grado en Educación Social y Grado en Pedagogía) y desglosa los datos en función del género (masculino o femenino).

Cabe indicar que los mencionados indicadores proporcionados por la Unidad para la Calidad poseen un alto grado de fiabilidad puesto que dichos datos proceden de las bases de datos de la Universidad de Murcia (Área de Gestión Académica/ATICA).

Procedimiento

Para el trabajo fue necesario disponer del informe elaborado por la Unidad para la Calidad proporcionado en el Portal de Transparencia de la Universidad de Murcia (2025).

Dicho informe se encuentra disponible y es fácilmente accesible desde la página web corporativa de la Universidad de Murcia. Dentro del mismo se realizan los informes de resultados académicos anualmente en cada uno de los centros.

Todos los datos necesarios para el estudio fueron codificados en una base de datos en SPSS en su versión 28.0. Mediante este paquete estadístico es desde donde se han practicado las pruebas oportunas para desarrollar el análisis de resultados. Cabe añadir que la metodología utilizada ha permitido la realización de un estudio transversal.

Análisis de datos

En un primer momento, se realizaron análisis descriptivos (frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas) de las tasas del estudio y de los datos sociodemográficos. A continuación, se utilizaron correlaciones de Pearson y pruebas de análisis de varianza (ANOVA) para cada una de las tasas. Asimismo, se utilizaron también comparaciones post-hoc mediante la prueba de Bonferroni. Por último, se utilizó la prueba de Brown-Forsythe en los casos en que no se pudiera confirmar la igualdad de varianzas a través de la prueba de Levene. Los análisis se realizaron con SPSS v.28.0.

RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en función de los objetivos planteados en el estudio.

Atendiendo al Objetivo Específico 1. "Analizar las relaciones existentes entre las tasas de graduación, abandono y eficiencia, en los hombres y las mujeres, en los cursos académicos comprendidos entre 2016/2017 y 2021/2022 en los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia". En la tabla 2 se puede apreciar la existencia de una correlación significativa negativa, con tamaño del efecto alto, entre la tasa de graduación en mujeres y la tasa de abandono. A este respecto, a mayor tasa de graduación menor tasa de abandono. Asimismo, se aprecia una correlación significativa positiva, con tamaño del efecto medio, entre la tasa de graduación y la tasa de eficiencia. Esto supone que a mayor tasa de eficiencia mayor tasa de graduación y viceversa.

Por otro lado, en la tabla 3 se puede apreciar que se encontró una correlación significativa negativa entre la tasa de abandono y la tasa de eficiencia. Esto es un indicador de que conforme disminuía la tasa de eficiencia aumentaba la tasa de abandono en las mujeres.

Tabla 2.

Correlaciones entre la tasa de abandono y la tasa de eficiencia en función de la tasa de graduación en mujeres

	Tasa Graduación Mujer
Tasa Abandono Mujer	-.821***
Tasa Eficiencia Mujer	.643**

*Nota: *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001*

Tabla 3.

Correlaciones entre la tasa de abandono y la tasa de eficiencia en mujeres

	Tasa Abandono Mujer
Tasa Eficiencia Mujer	-.471*datos

*Nota: *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001*

Con respecto al género masculino cabe indicar que no se encontraron correlaciones significativas entre la tasa de graduación y la tasa de abandono ni entre la tasa de graduación y la tasa de eficiencia (véase en la tabla 4). Del mismo modo, cabe indicar que no se encontraron correlaciones significativas entre la tasa de abandono y la tasa de eficiencia (ver en la tabla 5).

Tabla 4.

Correlaciones entre la tasa de abandono y la tasa de eficiencia en función de la tasa de graduación en hombres

	Tasa Graduación Hombre
Tasa Abandono Hombre	.-279
Tasa Eficiencia Hombre	.197

Tabla 5.

Correlaciones entre la tasa de abandono y la tasa de eficiencia en Hombres

	Tasa Abandono Hombre
Tasa Eficiencia Hombre	-.109

En relación con el Objetivo Específico 2. "Analizar la existencia de diferencias significativas en las tasas de graduación, abandono y eficiencia, en los hombres y las mujeres, entre los cursos académicos comprendidos entre 2016/2017 y 2021/2022 en función de los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia", se muestran a continuación los hallazgos encontrados.

En primer lugar, al analizar la tabla 6 pueden apreciarse las tasas de graduación tanto en hombres como en mujeres en función de las titulaciones del centro en la prueba ANOVA de un factor. Las pruebas post-hoc de comparación de medias entre las titulaciones revelaron que existían diferencias de medias significativas entre el Grado en Educación Infantil y el Grado en Pedagogía en la tasa de graduación de mujeres. Asimismo, existían diferencias de medias significativas entre el Grado en Educación Primaria y el Grado en Pedagogía en la tasa de graduación de mujeres. Del mismo modo, se encontraron diferencias de medias significativas entre el Grado en Educación Social y el Grado en Pedagogía siendo inferior en estos en la tasa de graduación de mujeres. Por lo tanto, la tasa de graduación en el Grado en Pedagogía resultó ser significativamente más baja en comparación con el Grado en Educación Primaria, el Grado en Educación Social y el Grado en Educación Infantil.

En lo que respecta a la tasa de graduación en hombres cabe indicar que no se encontraron diferencias significativas en función de la titulación cursada por el estudiante.

Tabla 6.

Diferencias por titulación en las tasas de graduación en función del género

Tasas	Titulación F	Diferencias de medias
Tasa Graduación Mujer	Brown-Forsythe $F(3;13.484)=19.608$, $p=.000$	Infantil-Primaria=6.99

		Infantil-Social=5.51
		Infantil-Pedagogía=22.46***
		Primaria-Social=-1.48
		Primaria-Pedagogía=15.47***
		Pedagogía-Social=-16.95***
Tasa Graduación Hombre		Infantil-Primaria=-3.96
		Infantil-Social=-5.43
		Infantil-Pedagogía=.045
		Primaria-Social=-1.48
		Primaria-Pedagogía=4.00
		Pedagogía-Social=-5.47

*Nota: *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001*

En segundo lugar, en la tabla 7 pueden apreciarse las tasas de abandono tanto en hombres como en mujeres en función de las titulaciones del centro en la prueba ANOVA de un factor. Las pruebas post-hoc de comparación de medias entre las titulaciones revelaron que existían diferencias de medias significativas entre el Grado en Educación Infantil y el Grado en Pedagogía en la tasa de abandono de mujeres. Del mismo modo existían diferencias de medias significativas entre el Grado en Educación Primaria y el Grado en Pedagogía en la tasa de abandono de mujeres. Además, se encontraron diferencias de medias significativas entre el Grado en Educación Social y el Grado en Pedagogía siendo superior en estos en la tasa de abandono de mujeres. Por lo tanto, la tasa de abandono en el Grado en Pedagogía resultó ser significativamente más alta en comparación con el Grado en Educación Primaria, el Grado en Educación Social y el Grado en Educación Infantil.

En lo que respecta a la tasa de abandono en hombres cabe indicar que no se encontraron diferencias significativas en función de la titulación cursada por el estudiante.

Tabla 7.

Diferencias por titulación en las tasas de abandono en función del género

Tasas	Titulación F	Diferencias de medias

Tasa abandono Mujer	Brown-Forsythe p=.000	F(3;13.106)=15.770,	Infantil-Primaria=.-57
			Infantil-Social=-5.76
			Infantil-Pedagogía=-13.73***
			Primaria-Social=-5.19
			Primaria-Pedagogía=-13.16***
			Pedagogía-Social=7.97**
Tasa abandono Hombre			Infantil-Primaria=8.48
			Infantil-Social=.049
			Infantil-Pedagogía=-4.07
			Primaria-Social=-7.99
			Primaria-Pedagogía=-12.55
			Pedagogía-Social=4.56

*Nota: *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001*

En tercer lugar, en la tabla 8 pueden apreciarse las tasas de eficiencia tanto en hombres como en mujeres en función de las titulaciones del centro en la prueba ANOVA de un factor. Las pruebas post-hoc de comparación de medias entre las titulaciones revelaron que existían diferencias de medias significativas entre el Grado en Educación Infantil y el Grado en Pedagogía en la tasa de eficiencia de mujeres. Asimismo, se encontraron diferencias de medias significativas entre el Grado en Educación Social y el Grado en Pedagogía siendo superior en estos en la tasa de eficiencia de mujeres. Por lo tanto, la tasa de eficiencia en el Grado en Pedagogía resultó ser significativamente más baja en comparación con el Grado en Educación Social y con el Grado en Educación Infantil en el caso de las mujeres.

En lo que respecta a la tasa de eficiencia en hombres cabe indicar que las pruebas post-hoc de comparación de medias entre las titulaciones revelaron que existían diferencias de medias significativas entre el Grado en Educación Infantil y el Grado en Educación Primaria en la tasa de eficiencia de hombres. De igual modo se encontraron diferencias de medias significativas entre el Grado en Educación Infantil y el Grado en Pedagogía siendo inferiores en estos en la tasa de eficiencia de hombres. Por lo tanto, la tasa de eficiencia en el Grado en Educación Infantil resultó ser significativamente más alta en comparación con el Grado en Educación Primaria y con el Grado en Pedagogía en el caso de los hombres.

Tabla 8.

Diferencias por titulación en las tasas de eficiencia en función del género

Tasas	Titulación F		Diferencias de medias
Tasa Eficiencia Mujer	Brown-Forsythe p=.000	F(3;17.836)=41.457,	Infantil-Primaria=3.22***
			Infantil-Social=-.94
			Infantil-Pedagogía=4.72***
			Primaria-Social=-4.17***
			Primaria-Pedagogía=1.50
			Pedagogía-Social=-5.66***
Tasa Eficiencia Hombre	Brown-Forsythe F(3;13.504)=6.897, p=.005		Infantil-Primaria=7.13***
			Infantil-Social=3.34
			Infantil-Pedagogía=6.61**
			Primaria-Social=-3.79
			Primaria-Pedagogía=-52
			Pedagogía-Social=-3.27

*Nota: *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos a partir del análisis estadístico de las tasas de graduación, abandono y eficiencia en los títulos de Grado de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, correspondientes a los cursos académicos entre 2016/2017 y 2021/2022, permiten identificar ciertas tendencias que requieren atención institucional, especialmente cuando se analizan en función del género (Universidad de Murcia, 2025). Esta necesidad de análisis y mejora continua guarda coherencia con los principios establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior, que promueve la evaluación y calidad de los sistemas educativos como base para la

convergencia y mejora institucional (Comisión Europea, 2010).

En lo que respecta a las mujeres, los resultados muestran una relación coherente entre las tasas de graduación, abandono y eficiencia. La correlación negativa significativa entre la tasa de graduación y la de abandono sugiere que, a mayor tasa de graduación, menor es la tasa de abandono en la línea con lo aportado por Hernández Armenteros y Pérez García (2024). Este hallazgo coincide con los objetivos propuestos en la Declaración de Bolonia (1999), donde se subraya la importancia de fomentar el éxito académico como vía para reducir el abandono. De forma similar, la correlación positiva entre la tasa de eficiencia y la tasa de graduación apoya la idea de que mejorar la eficiencia individual contribuye al logro de los objetivos del sistema, una relación que también se reconoce en los indicadores propuestos por el SIIU (2022), que enfatizan la eficiencia como eje estructural en la medición del rendimiento académico.

Por otro lado, la correlación negativa entre la tasa de abandono y la eficiencia sugiere que a medida que disminuye la eficiencia, aumenta la probabilidad de abandono. En línea con este hallazgo, Hernández Armenteros y Pérez García (2024) advierten que las bajas tasas de eficiencia pueden estar asociadas a falta de motivación y/o a la falta de aptitud para progresar en los contenidos curriculares del título inicialmente seleccionado, factores que deben ser contemplados desde una perspectiva institucional. Este tipo de análisis responde también al llamado de la Comisión Europea (2010) a diagnosticar causas estructurales del fracaso académico para implementar políticas preventivas ya que el abandono del sistema universitario es identificativo de fracaso escolar universitario y por lo tanto una pérdida de la eficacia académica e ineficacia económica (Hernández Armenteros, & Pérez García, 2024).

En el caso de los hombres, la ausencia de correlaciones significativas entre las variables mencionadas podría estar indicando, en contra de las expectativas recogidas por la CRUE (2009), que los factores académicos no tienen el mismo impacto en todos los perfiles estudiantiles, y que variables externas podrían tener un mayor peso, como ya sugieren algunos estudios sobre abandono no estrictamente académico como pueden ser los factores socioeconómicos (Hernández Armenteros, & Pérez García, 2024).

En cuanto a las diferencias significativas por titulación, los resultados revelan que las tasas de graduación, abandono y eficiencia varían especialmente en el Grado en Pedagogía. De acuerdo con la Universidad de Murcia (2025), estas variaciones deben analizarse a la luz de los resultados institucionales y los datos de calidad interna. Para las mujeres, la tasa de graduación fue significativamente más baja en Pedagogía, y la tasa de abandono significativamente más alta, lo que podría relacionarse con una percepción más difusa de las salidas profesionales, como también señala el informe "La universidad española en cifras: 2021-2022" (Hernández Armenteros, & Pérez García, 2024) que pone de manifiesto que la mayor parte de los estudiantes deciden cursar las titulaciones sin atender a los datos sobre la empleabilidad, ya que a pesar de la existencia de elevadas tasas de paro suele pesar más la motivación vocacional o el proyecto vital que lo relativo a las expectativas laborales.

En contraste, titulaciones como Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria muestran menores tasas de abandono y mayores índices de eficiencia, en coherencia con lo señalado por Hernández Armenteros y Pérez García (2024) que identifican este tipo de titulaciones como más consolidadas en cuanto a demanda y vinculación con el mercado laboral. Esta diferencia sugiere que los estudiantes perciben un camino profesional más claro y accesible, lo cual incide directamente en su motivación académica.

Los hallazgos muestran que las mujeres presentan una relación más directa entre eficiencia y éxito académico, mientras que los hombres parecen estar menos condicionados por esas variables. Esto va en consonancia con estudios institucionales que señalan que el perfil de abandono masculino puede estar más influido por factores externos o personales siendo prioritario, como ya se ha planteado en el marco del EEES, la necesidad de implantar políticas sensibles al género (Comisión Europea, 2010; Varela et al., 2024).

En lo relativo a las tasas de abandono por titulaciones, cabe indicar que la alta tasa de abandono en Pedagogía puede vincularse, como señalan Hernández Armenteros y Pérez García (2024), a la falta de identificación clara entre los estudios y el mercado laboral. En contra de lo que se esperaría en un sistema orientado a la empleabilidad y la proyección profesional, como promueve la Declaración de Bolonia (1999), algunos grados presentan aún dificultades para trasladar esa conexión al alumnado.

De acuerdo con lo planteado en el Catálogo Oficial de Indicadores Académicos (SIIU, 2022), resulta relevante considerar la motivación inicial del alumnado y su relación con el rendimiento. Si bien no se dispone de datos concluyentes en este estudio, se propone profundizar en variables como la opción de matrícula (primera o secundaria), ya que podrían ofrecer una explicación relevante del abandono. En este sentido, la Universidad de Murcia (2025) promueve el desarrollo de sistemas de garantía de calidad que integren variables contextuales en la evaluación de los programas académicos.

Como recomendaciones prácticas es posible plantear algunas relevantes como las siguientes:

1. Diseño de estrategias diferenciadas por género: Dado que las mujeres presentan una mayor correlación entre las variables académicas, se recomienda diseñar estrategias más personalizadas de intervención. En línea con lo que sugiere la Comisión Europea (2010), se deben atender las diferencias de contexto para evitar medidas homogéneas que resulten ineficaces.
2. Mejorar la orientación profesional y académica: Tal como plantean Hernández Armenteros, & Pérez García (2024), es clave reforzar los mecanismos de orientación desde el inicio de los estudios. Esto es especialmente importante en titulaciones como Grado en Pedagogía, donde la percepción de inserción laboral puede ser más difusa. Lo que podría ser de utilidad en la actualización de los libros blancos de las mencionadas titulaciones.
3. Acompañamiento y seguimiento personalizado: En concordancia con los principios del EEES, que promueve una educación centrada en el estudiante (Comisión Europea, 2010), se recomienda implementar planes de tutoría y apoyo más intensivos, especialmente en los primeros cursos. Además, ante obstáculos personales como la conciliación familiar o las dificultades económicas, sería oportuno considerar medidas como la ampliación de plazos de pago o la oferta de estudios en modalidad online, iniciativas ya sugeridas por algunas universidades españolas (Universidad de Murcia, 2025).

Finalmente, cabe indicar que este estudio presenta varias limitaciones. En primer lugar, el periodo de análisis (2016/2017 a 2021/2022) puede no ser suficiente para captar tendencias consolidadas. Por lo que sería de interés llevar a cabo un análisis longitudinal más extenso lo que permitiese una mejor evaluación de los indicadores de rendimiento. Por otro lado, comparar estos resultados con otras universidades, tal como recomienda la Comisión Europea (2010), enriquecería las conclusiones. Finalmente, integrar variables contextuales como el nivel socioeconómico o la existencia de becas al estudio, ya incluidas en los catálogos del

SIIU (2022), podría aportar una visión más completa de los factores que inciden en el rendimiento académico.

REFERENCIAS

Comisión Europea (2010). El proceso de Bolonia: creación del Espacio Europeo de Educación Superior. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=legissum:c11088

CRUE (2009). ¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? https://web.archive.org/web/20090209235250/http://www.crue.org/espacioeuropeo/espacioeuropeo.html

Declaración de Bolonia (1999). El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. https://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Declaracion-de-Bolonia

García-Domingo, B., Congosto Luna, E., & Fernández-Díaz, M. J. (2022). Análisis comparativo del impacto de los procesos de acreditación universitaria en la organización y gestión de los títulos de grado. *Bordón, Revista de Pedagogía, 74*(3), 83-102. https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.95985

Hernández Armenteros, J., & Pérez García, J. A. (2024). La Universidad española en cifras: 2021-2022. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Universidades Españolas.

López Aguado, M. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios. Dificultades percibidas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. *Educación XX1, 21*(1), 263-284. https://doi.org/10.5944/educXX1.20195

Muñoz Cantero, J. M., & Pozo, C. (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17*(3), 1–16. https://doi.org/10.6018/reifop.17.3.204011

Real Decreto 1393/2007 (2007). Boletín Oficial del Estado, nº 260, 2007, 30 de octubre. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770

Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) (2022). Catálogo Oficial de Indicadores Académicos. Ministerio de Universidades. https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU.html

Universidad de Murcia (2025). Resultados Académicos de las titulaciones oficiales de grado y máster. Portal de Transparencia. https://www.um.es/web/transparencia/datos-academicos/resultados-academicos

Varela, C., Alonso-Ruido, P., & Regueiro, B. (2024). Los planes de estudio en Educación Superior: ¿Es el género una prioridad? *Revista Fuentes, 26*(1), 95–108. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24014

Vidal Prado, C. (2012). El espacio europeo de educación superior y su implantación en las universidades españolas. *Revista Catalana de Dret Públic*, 44, 253–283. https://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rcdp/article/view/2244

CO-DOCENCIA E INCLUSIÓN EDUCATIVA: SIGNIFICADOS DOCENTES EN PRIMER CICLO EN ÑUBLE

CO-TEACHING AND INCLUSIVE EDUCATION: TEACHERS' MEANINGS IN THE FIRST CYCLE IN ÑUBLE

Carolina Andrea Sáez Lagos https://orcid.org/0009-0003-9463-6797 | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | carolina.saez.lagos@gmail.com

RESUMEN

La co-docencia se ha consolidado como una estrategia clave en la educación inclusiva, al promover la atención a la diversidad y el aprendizaje en igualdad de condiciones, especialmente para estudiantes con necesidades educativas especiales, mediante el trabajo colaborativo entre docentes de educación general y diferencial. El objetivo de este estudio fue comprender los significados que docentes de primer ciclo básico construyen en torno a la co-docencia. Se desarrolló una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico, utilizando entrevistas semiestructuradas para recoger las experiencias y percepciones de los participantes. Los resultados evidencian la existencia de comprensiones diversas sobre la co-docencia. Si bien se valora su contribución al aprendizaje y a la diversificación de estrategias pedagógicas, su implementación se ve limitada por la falta de tiempo para la planificación conjunta. Asimismo, emergen tensiones en la colaboración, que tienden a situar al docente diferencial en un rol de apoyo más que de co-enseñanza. Se concluye que, aunque la co-docencia es reconocida como una práctica valiosa para la inclusión, requiere condiciones institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo efectivo y la resignificación de los roles docentes.

Palabras clave: Co-docencia, inclusión educativa, docentes, educación primaria

ABSTRACT

Co-teaching has become a key strategy in inclusive education, as it promotes attention to diversity and equal learning opportunities, especially for students with special educational needs, through collaborative work between general and special education teachers. The aim of this study was to understand the meanings that first-cycle primary teachers construct around co-teaching. A qualitative study with a phenomenological approach was conducted, using semi-structured interviews to gather participants' experiences and perceptions. The results reveal the existence of diverse understandings of co-teaching. While its contribution to student learning and the diversification of pedagogical strategies is valued, its implementation is limited by a lack of time for joint planning. Additionally, tensions emerge in collaboration, often positioning the special education teacher in a support role rather than as a co-teacher. It is concluded that, although co-teaching is recognized as a valuable inclusive practice, it requires institutional conditions that support effective collaboration and the redefinition of teaching roles.

Keywords: Co-teaching, inclusive education, teachers, primary education

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas, orientadas a garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Este enfoque busca promover el desarrollo integral del estudiantado, considerando dimensiones sociales, cognitivas, emocionales y de autonomía, así como la adecuación de los procesos de enseñanza y del currículum a la diversidad presente en las aulas.

En este contexto, a nivel internacional han emergido diversas estrategias pedagógicas destinadas a responder a dicha diversidad, entre las cuales destaca la co-docencia. Esta se comprende como una modalidad de enseñanza en la que dos docentes comparten de manera simultánea y colaborativa el proceso de enseñanza-aprendizaje, asumiendo conjuntamente la responsabilidad por la planificación, implementación y evaluación de las experiencias educativas (Puigdellívol et al., 2019). Para efectos de este estudio, se aborda específicamente la co-docencia entre docentes de educación general básica y docentes de educación diferencial.

La evidencia internacional, particularmente en contextos europeos, muestra que la co-docencia es valorada positivamente por los docentes, en tanto favorece la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en el currículum común. En estos escenarios, el trabajo colaborativo se sustenta en la construcción de un proyecto pedagógico compartido, que implica la toma de decisiones conjuntas sobre la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza, así como una interacción profesional basada en la confianza y el respeto mutuo (Jortveit y Kovačl., 2021).

No obstante, la implementación de esta estrategia no está exenta de dificultades. Diversos estudios evidencian que, aun cuando existen condiciones formales como tiempo destinado a la colaboración, los niveles de trabajo conjunto pueden ser limitados, predominando enfoques de co-enseñanza de bajo nivel colaborativo que no siempre logran responder adecuadamente a las necesidades del estudiantado (Ciletti et al., 2025). En este sentido, el conocimiento profundo de los estudiantes; sus intereses, estilos de aprendizaje y formas de interacción, se vuelve un elemento clave para ajustar la enseñanza, aspecto que la co-docencia puede potenciar cuando ambos docentes participan activamente en el desarrollo de la clase (Ritivaara et al., 2020).

Asimismo, la literatura destaca que la co-docencia favorece la motivación, participación y aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, también se identifican tensiones asociadas a la falta de tiempo para la planificación conjunta, diferencias metodológicas entre docentes y dificultades en la definición de roles (Pérez et al., 2022). A ello se suma la existencia de comprensiones limitadas del concepto, reduciéndolo en algunos casos a una distribución de funciones más que a una práctica colaborativa genuina (Suárez, 2016).

En el contexto chileno, la co-docencia se enmarca principalmente en el Programa de Integración Escolar (PIE), cuyo propósito es favorecer la participación y el logro de aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que requieren mayores apoyos (Ministerio de Educación, 2016). En este marco, la co-docencia se define como una estrategia que implica la participación conjunta de profesionales en la enseñanza, compartiendo responsabilidades en la planificación, instrucción y evaluación del proceso educativo (Ministerio de Educación, 2013).

A pesar de su relevancia, diversos estudios nacionales evidencian que su implementación enfrenta múltiples desafíos. Entre ellos destacan la sobrecarga laboral, la falta de tiempo para la planificación conjunta, la descoordinación entre

profesionales y la persistencia de prácticas individualistas, donde el liderazgo recae principalmente en el docente de aula regular (Urbina et al., 2017). Asimismo, se ha observado que el rol del docente diferencial no siempre es plenamente integrado o valorado en el trabajo pedagógico, lo que limita el potencial colaborativo de esta estrategia (Gómez & Solar, 2023).

Por otra parte, investigaciones recientes destacan la necesidad de fortalecer las condiciones institucionales para el desarrollo de la co-docencia, promoviendo espacios de reflexión, monitoreo y retroalimentación del trabajo colaborativo (Espinoza, & Tapia., 2023). En esta línea, se enfatiza la importancia de establecer relaciones profesionales basadas en la equidad, el reconocimiento mutuo y la colaboración efectiva entre docentes (Larrazabal et al., 2023), así como el rol de los equipos directivos en la promoción de una cultura inclusiva que favorezca estas prácticas (Leiva et al., 2024).

En consecuencia, la co-docencia se posiciona como una estrategia clave para avanzar hacia una educación inclusiva; sin embargo, su implementación efectiva depende de múltiples factores, tanto individuales como institucionales. En este escenario, resulta fundamental comprender los significados que los docentes atribuyen a esta modalidad de trabajo, dado que dichas concepciones influyen directamente en su práctica pedagógica.

A partir de lo anterior, la presente investigación se orienta a responder la siguiente pregunta: ¿Qué significado atribuyen los y las docentes de educación general básica y educación diferencial, que se desempeñan en primer ciclo básico, a su rol en la co-docencia como mecanismo para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales?

MÉTODO

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, orientado a comprender los significados que los docentes construyen en torno a la co-docencia a partir de sus experiencias.

Participantes.

Se utilizó un muestreo intencionado u opinático (Ruiz, 2012), seleccionando informantes con experiencia relevante en co-docencia. Los criterios de inclusión fueron: docentes de educación básica y diferencial que se desempeñaran en el establecimiento en estudio, con presencia de estudiantes adscritos al Programa de Integración Escolar (PIE), contar con al menos tres años de experiencia profesional y aceptar participar mediante consentimiento informado. La muestra estuvo compuesta por siete docentes (cuatro de educación básica y tres de educación diferencial), con edades entre 26 y 63 años y una trayectoria profesional que osciló entre 3 y 39 años.

Instrumentos.

Se empleó la entrevista semiestructurada, la cual permitió profundizar en las experiencias, percepciones y significados construidos por los participantes (Kvale, 2011). El guion fue sometido a validación de contenido mediante juicio de expertos, incluyendo especialistas en educación especial y educación básica, tanto del ámbito académico como del ejercicio profesional.

Procedimiento y ética.

Las entrevistas se realizaron de manera individual, resguardando la confidencialidad y el anonimato. Todos los participantes firmaron

consentimiento informado, asegurando su participación voluntaria.

Análisis de datos.

Se utilizó un enfoque mixto, combinando procedimientos deductivos e inductivos. Inicialmente se definieron categorías a partir del marco teórico, tales como comprensiones, valoraciones y estrategias pedagógicas asociadas a la co-docencia. Posteriormente, emergieron subcategorías desde los discursos, vinculadas a aspectos como beneficios, tensiones, jerarquías, planificación y apoyo institucional.

RESULTADOS

Los resultados de la investigación se encuentran organizados en torno a tres categorías principales: **comprensiones docentes sobre la co-docencia, valoraciones sobre la co-docencia y estrategias pedagógicas** para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En la categoría comprensiones docentes sobre la co-docencia se identificaron subcategorías relacionadas con la definición y la finalidad de esta práctica, así como una dimensión emergente asociada al desconocimiento del trabajo de co-docencia.

En cuanto a las valoraciones sobre la co-docencia, las subcategorías dan cuenta de la valoración general de esta estrategia, sus ventajas y desventajas, y las percepciones en torno al rol y la igualdad entre docentes. Asimismo, emergen aspectos vinculados a beneficios para los docentes, la presencia de jerarquías de poder y el nivel de confianza en el trabajo colaborativo.

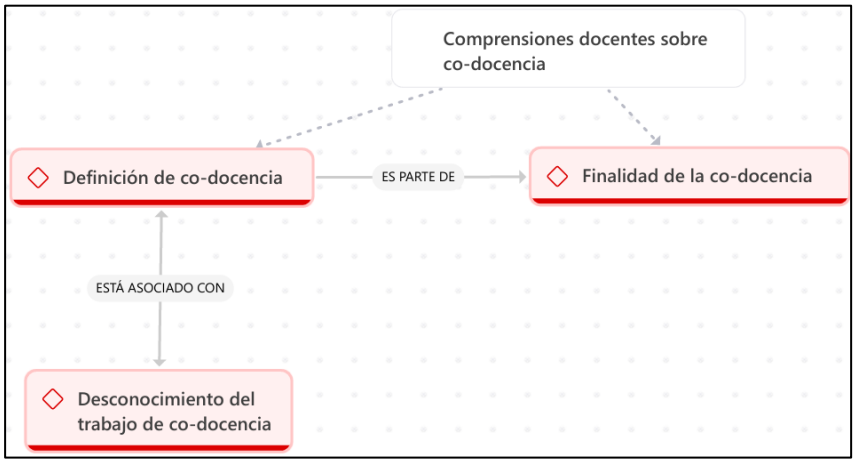
Finalmente, en la categoría estrategias pedagógicas para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, se abordan subcategorías como el enfoque de co-enseñanza, la planificación y el trabajo de aula. A su vez, surgen elementos emergentes relacionados con el trabajo por niveles, el tiempo destinado a la planificación, la planificación en espacios informales, la falta de tiempo y el apoyo institucional.

Comprensiones docentes sobre co-docencia

La presente categoría esta operacionalizada en dos códigos definidos de forma apriorística los cuales corresponden a co-docencia y finalidad. Durante el análisis de las entrevistas emerge un nuevo código el cual corresponde a desconocimiento del trabajo de co-docencia (Ver figura 1)

Figura 1

Comprensiones sobre la co-docencia



Fuente: Elaboración propia con empleo de Atlas. Ti v.25

a. Definición de co-docencia

A partir de los relatos de los participantes, se evidencian diversas comprensiones sobre la co-docencia. En términos generales, esta es concebida como un trabajo colaborativo entre docentes, orientado a la toma de acuerdos en torno a la planificación, la implementación de estrategias y el uso de recursos pedagógicos. Asimismo, se la vincula con una lógica de apoyo y acompañamiento, especialmente hacia estudiantes con necesidades educativas especiales, destacándose el aporte de la docente diferencial desde una mirada especializada y complementaria: "Bueno la co-docencia para mí es un apoyo, un apoyo de parte de la profesora especialista que tiene una mirada diferente acerca de cómo trabajar eh con los niños en un curso diverso" (E6).

En la misma línea, algunos docentes la describen como un acompañamiento permanente que favorece el trabajo conjunto y la atención a la diversidad del aula: "Bueno la co-docencia es un acompañamiento que [...] es un apoyo permanente tanto para los niños [...] y poder trabajar con cada uno de ellos" (E7).

Por otra parte, los entrevistados también la reconocen como una estrategia pedagógica intencionada, basada en la planificación conjunta y la evaluación compartida: "Una estrategia [...] en donde nosotros planificamos, evaluamos, nos ponemos de acuerdo, etc." (E2).

Finalmente, emerge una visión más operativa, centrada en la organización de actividades, la distribución del tiempo y la coordinación del trabajo en aula: "El trabajo en co-docencia es organizar las actividades en colaboración [...] qué nos podemos aportar la una a la otra" (E5).

b. Finalidad de la co-docencia

En relación con su finalidad, los discursos docentes convergen en que la co-docencia busca favorecer el logro de los aprendizajes y el cumplimiento de los objetivos curriculares por parte de todos los estudiantes: "El propósito [...] es que todos los estudiantes logren adquirir los aprendizajes" (E1).

Asimismo, se releva su contribución a la atención a la diversidad y a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación, ampliando su alcance más allá de estudiantes con diagnóstico: "Planificamos para la diversidad existente del aula, no solo los que tienen un diagnóstico, sino que para todos" (E2).

Otra finalidad identificada es el fortalecimiento de la motivación y la participación estudiantil, promoviendo el involucramiento activo en el proceso de aprendizaje: "La idea es motivarlos [...] que sean partícipes" (E3).

Del mismo modo, se destaca la importancia de reconocer las necesidades individuales de los estudiantes para ajustar las estrategias pedagógicas y apoyar de manera pertinente sus procesos de aprendizaje: "Que podamos [...] tener presente los aprendizajes que ellos pueden lograr [...] y cómo nosotros podemos ayudarlos" (E4).

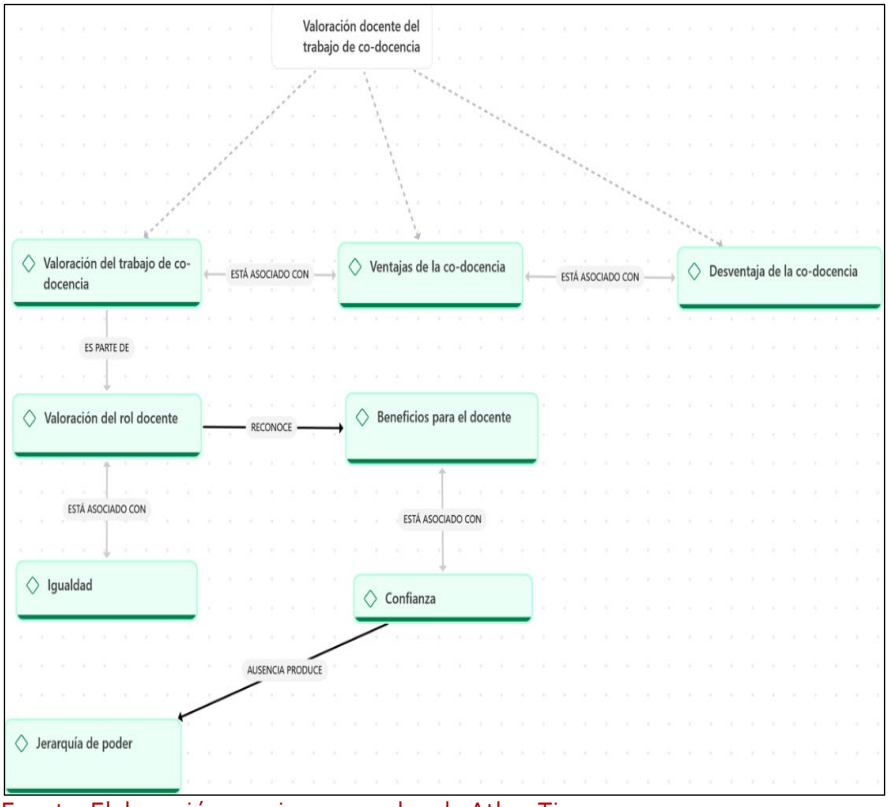
c. Desconocimiento del trabajo de co-docencia

Finalmente, de manera emergente, se identifica una dimensión asociada al desconocimiento del trabajo de co-docencia, expresado en la falta de claridad conceptual y en percepciones de subutilización de esta estrategia. Algunos docentes manifiestan no haber recibido orientaciones suficientes para su implementación, lo que genera incertidumbre respecto de su alcance y potencial: "Yo no sé si yo estaba mal o si a nosotros no nos habían explicado bien [...] pero yo sentía que no le sacábamos todo el provecho a la co-docencia" (E1).

Valoraciones docentes del trabajo de co-docencia.

Figura 2.

Valoración de la co-docencia



Fuente: Elaboración propia con empleo de Atlas. Ti v.25

Respecto de la valoración, se observa una evaluación transversalmente positiva de la co-docencia, reconociéndose como una estrategia que aporta significativamente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los docentes destacan su relevancia en contextos de alta diversidad, donde el apoyo de la profesora del Programa de Integración Escolar

(PIE) resulta fundamental para responder a las múltiples necesidades presentes en el aula: "Contribuye mucho… porque yo encuentro que el apoyo es fundamental…" (E1).

Desde esta perspectiva, la co-docencia es concebida no solo como una práctica beneficiosa, sino también como una necesidad para el trabajo pedagógico actual, facilitando la atención personalizada y la adecuación de evaluaciones: "…me colabora en preparar las evaluaciones… atender a los niños de forma personalizada…" (E7).

Asimismo, se valora la complementariedad de saberes entre docentes, lo que enriquece las prácticas pedagógicas: "…la profesora de aula tiene conocimiento y yo tengo la didáctica…" (E2). En este sentido, se reconoce su impacto positivo en el aprendizaje y la participación estudiantil, favoreciendo estrategias más pertinentes y significativas: "…buscar una estrategia… para que sea más significativo…" (E3).

a. Ventajas y desventajas de la co-docencia

Entre las principales ventajas, los docentes destacan efectos positivos tanto en el ámbito académico como socioemocional, evidenciando avances en la autoestima, seguridad y aprendizaje de los estudiantes: "Ellos adquieren seguridad… y eso se nota en los avances…" (E1).

Asimismo, la presencia de dos docentes en el aula permite una atención más personalizada y una mejor distribución del trabajo pedagógico: "…nos podemos distribuir todo en dos personas" (E5). No obstante, se identifican limitaciones relevantes, principalmente asociadas a la falta de tiempo para la planificación conjunta y a la escasez de recursos materiales y tecnológicos: "…nos faltan los tiempos…" (E1), "…falta más implementación… más recursos" (E3).

b. Rol e igualdad

Los docentes valoran positivamente la co-docencia como un trabajo colaborativo basado en la igualdad de roles, reconociéndose mutuamente como actores igualmente relevantes en el aula: "…son iguales de importantes…" (E1). Sin embargo, en la práctica se evidencian tensiones, ya que persisten jerarquías implícitas donde el docente de aula asume el liderazgo, lo que genera una brecha entre el discurso y la práctica: "…quien lleva la rienda… es la profesora jefa" (E3).

c. Jerarquía de roles y posiciones de poder

La co-docencia se desarrolla en contextos donde aún subsisten relaciones jerárquicas, particularmente en torno al rol del profesor jefe. Esto implica que el docente diferencial, en ocasiones, deba adaptarse a dinámicas preestablecidas, lo que puede dificultar el trabajo colaborativo y evidencia la necesidad de avanzar hacia una distribución más equitativa del liderazgo pedagógico.

d. Prejuicios hacia la co-docencia

Desde las categorías emergentes, se identifican prejuicios asociados a la co-docencia, tales como desconfianza, temor a la evaluación por parte de otro docente y resistencia inicial a compartir el espacio de aula: "…lo veíamos como que te estaban observando…" (E1). Estos elementos evidencian la necesidad de fortalecer la cultura colaborativa y clarificar los roles para favorecer el trabajo conjunto.

e. Beneficios de la co-docencia

Los docentes destacan múltiples beneficios, entre ellos la complementariedad de conocimientos, el aprendizaje entre pares y la reflexión pedagógica sobre la práctica: "...reflexionar constantemente de nuestras prácticas..." (E2). En este sentido, la co-docencia se configura como una instancia de desarrollo profesional que enriquece el quehacer docente.

f. Confianza

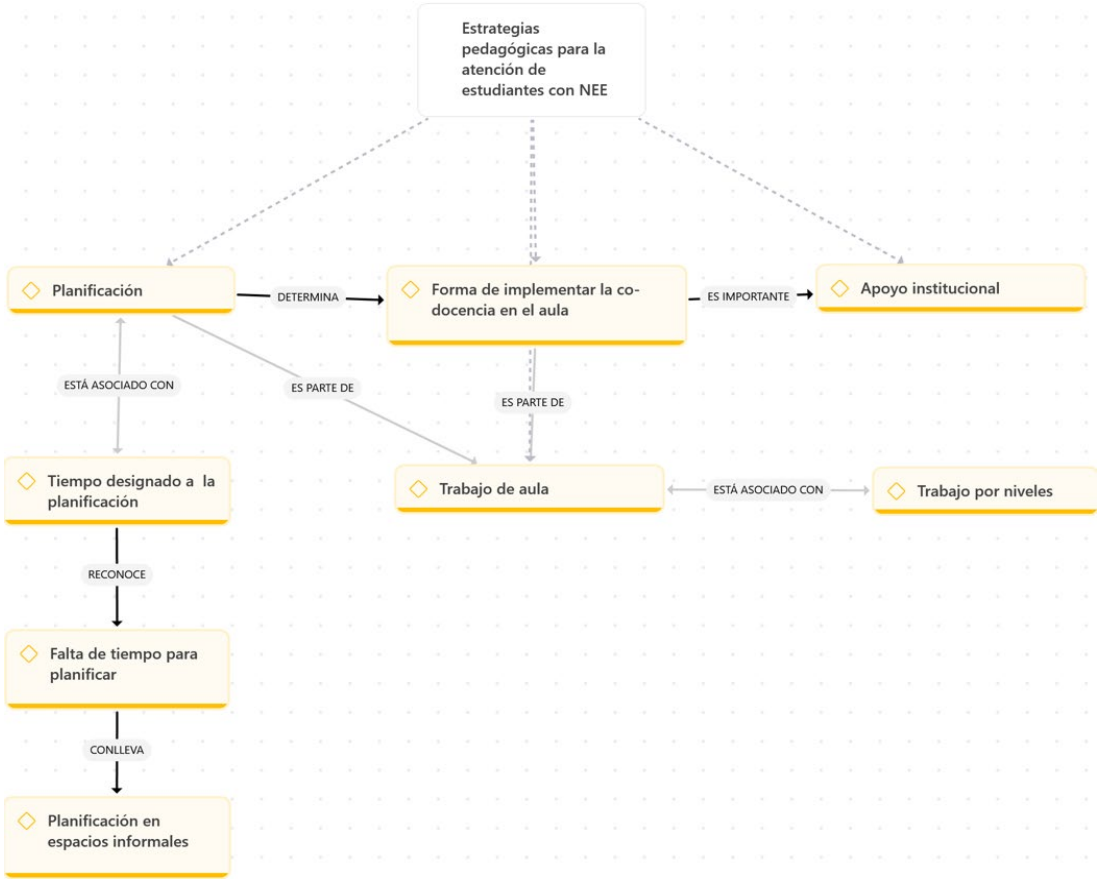
Finalmente, la confianza emerge como un elemento clave para el desarrollo de la co-docencia, favoreciendo la comunicación, la coordinación y la claridad en la distribución de roles: "...hemos establecido los minutos en que cada cual va a trabajar..." (E3).

Estrategias pedagógicas

En relación con las estrategias pedagógicas, los docentes reportan el uso de diversas acciones orientadas a atender a estudiantes con necesidades educativas especiales y favorecer sus aprendizajes, aunque reconocen que estas prácticas no están exentas de dificultades, principalmente asociadas a condiciones estructurales como el tiempo y los recursos disponibles.

Figura 3.

Estrategias pedagógicas en el trabajo de co-docencia



Fuente: Elaboración propia con empleo de Atlas. Ti v.25

a. Planificación

Del análisis de las entrevistas emerge que la planificación en co-docencia se centra principalmente en la organización de actividades, la selección de materiales y la disposición de los estudiantes en el aula. Los docentes refieren planificar diversas modalidades de trabajo, tales como actividades grupales, en duplas e individuales, junto con la definición de estrategias y formas de agrupamiento: "...actividades grupales, actividades en duplas, actividades individuales" (E1), "...planificamos el material, la estrategia que se va a utilizar, cómo vamos a agrupar el curso..." (E6).

En este proceso, se observa una distribución de roles, donde la docente de aula regular asume la planificación del contenido disciplinar, mientras que la docente diferencial se encarga de diversificar las estrategias para atender a la diversidad del estudiantado: "La profesora de aula aporta el contenido [...] y yo como educadora diferencial traigo las estrategias para diversificar..." (E2).

No obstante, la planificación tiende a focalizarse en aspectos operativos; como actividades, materiales y evaluaciones, manteniendo en algunos casos, una participación más limitada de la docente diferencial, asociada a funciones de apoyo: "...vemos cómo va a intervenir cada uno" (E4), "...revisamos y adaptamos pruebas [...] y generalmente ella se enfoca en los niños que atiende" (E7).

b. Conocimiento sobre el enfoque de co-enseñanza

En relación con los enfoques de co-enseñanza, no se evidencia una definición conceptual clara por parte de los docentes. Más bien, las prácticas se ajustan de manera flexible según los objetivos de la clase y las necesidades de los estudiantes: "Va a depender de la actividad [...] y del objetivo que queramos lograr" (E1), "...vamos acomodándonos dependiendo de la necesidad de cada niño" (E5).

Se observa una preferencia por el trabajo en equipo, donde ambas docentes participan activamente en la conducción de la clase, así como el uso ocasional de estrategias como la enseñanza en estaciones: "Principalmente hacemos trabajo en equipo" (E2).

Asimismo, la organización del aula (en grupos, filas o parejas), responde a criterios funcionales asociados a la actividad y a las características del grupo curso. Sin embargo, de forma implícita, predomina el modelo "uno enseña y otro apoya", especialmente en la atención a estudiantes con mayores necesidades: "...uno presta más atención a aquellos que presentan mayor necesidad" (E4).

c. Trabajo de aula y trabajo por niveles

En el trabajo de aula, los docentes utilizan diversas estrategias orientadas a promover la participación y el aprendizaje, destacando el uso de recursos lúdicos como una herramienta motivacional: "Todo lo que sea lúdico a los niños les gusta" (E1). Sin embargo, estas estrategias no siempre se articulan explícitamente con los objetivos de aprendizaje. Junto a ello, se emplean apoyos visuales y materiales diversificados que permiten atender distintos estilos de aprendizaje, así como el trabajo por niveles, el cual es valorado positivamente: "El trabajo por niveles nos da resultado" (E2).

Además, se incorporan recursos digitales, como videos y plataformas interactivas, que favorecen la participación de los estudiantes: "...Wordwall también, que les gusta bastante a los pequeños" (E3).

d. Tiempo de planificación y espacios informales

En cuanto a la planificación, emerge que gran parte de la coordinación se realiza en espacios informales debido a la falta de tiempo en instancias formales. Los docentes señalan que recurren a recreos, pasillos u horas libres para organizar su trabajo colaborativo: "A veces no nos alcanza el tiempo..." (E1), "...nos juntamos en recreos o en el pasillo..." (E3).

e. Falta de tiempo para planificar

La falta de tiempo se identifica como una de las principales limitaciones para el desarrollo de la co-docencia. Esto se vincula, además, con la carga laboral de la docente diferencial, quien debe atender a múltiples cursos, dificultando la planificación conjunta: "La profesora especialista no solamente trabaja en mi curso..." (E6), "...tiene que estar con otros profesores también" (E7).

f. Apoyo institucional

Finalmente, los participantes reportan un apoyo institucional limitado en relación con la co-docencia. Si bien se han realizado algunas instancias informativas, como charlas, estas son percibidas como insuficientes para orientar de manera efectiva la implementación de esta modalidad: "No habíamos recibido capacitación" (E1), "...se realizó una charla [...] con respecto a la co-docencia" (E3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio permiten evidenciar que la co-docencia, entendida como una estrategia para la atención a la diversidad, es valorada positivamente por los docentes; sin embargo, su comprensión y aplicación se construyen principalmente desde la experiencia práctica más que desde un sustento teórico sólido. Si bien la literatura define la co-docencia como un proceso colaborativo que integra el conocimiento disciplinar del docente de educación general con el conocimiento pedagógico y especializado del docente diferencial (Friend et al., 2016), en los discursos analizados predomina una concepción más intuitiva, donde la profesora diferencial es percibida principalmente como un apoyo, más que como una corresponsable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta visión restringida se vincula con una confusión conceptual entre co-docencia y colaboración, lo que limita el desarrollo de prácticas auténticamente compartidas. Tal como señalan Friend et al. (2010), la co-enseñanza implica un alto nivel de colaboración sistemática que trasciende el aula, incluyendo la planificación, implementación y evaluación conjunta. No obstante, los hallazgos muestran que persisten dinámicas jerárquicas en el aula, donde el docente de educación general asume el liderazgo, relegando al docente diferencial a un rol secundario, lo que coincide con lo planteado por Castro y Contreras (2021) respecto a la presencia de relaciones de poder que dificultan el trabajo colaborativo efectivo.

A pesar de estas tensiones, la co-docencia es ampliamente valorada por sus beneficios tanto para los estudiantes como para los propios docentes. Los participantes destacan que esta modalidad favorece la participación, la seguridad y el aprendizaje del estudiantado, al permitir una atención más personalizada y la diversificación de las estrategias pedagógicas. En concordancia con Basso y McCoy (2016), la complementariedad de saberes entre docentes potencia los procesos de enseñanza y genera experiencias de aprendizaje más inclusivas.

Asimismo, los docentes reconocen que el trabajo conjunto fortalece su desarrollo profesional, especialmente en el intercambio de conocimientos sobre didáctica y comprensión de diagnósticos.

No obstante, emergen desafíos estructurales que limitan el potencial de la co-docencia. Entre ellos, la falta de tiempo para la planificación conjunta se posiciona como una de las principales barreras, lo que coincide con estudios como el de Hernández et al. (2022), donde se señala que esta limitación favorece prácticas fragmentadas y la delegación de responsabilidades en el docente diferencial. Esta situación se traduce en una implementación parcial de la co-docencia, donde predominan enfoques de apoyo en lugar de modelos más integrados y equitativos.

En relación con las estrategias pedagógicas, los docentes reportan el uso de diversas herramientas orientadas a favorecer la motivación, participación y comprensión de los estudiantes, tales como actividades lúdicas, recursos concretos, tecnologías digitales y refuerzos positivos. Estas prácticas se alinean con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, en cuanto promueven la diversificación de la enseñanza y la eliminación de barreras (López y Galarraga, 2024). Sin embargo, su implementación suele depender de iniciativas individuales o acuerdos informales, lo que evidencia la ausencia de una institucionalización del trabajo colaborativo.

Asimismo, se observa un limitado dominio de los distintos enfoques de co-enseñanza, predominando el modelo de apoyo. A pesar de que los docentes reconocen la importancia del trabajo conjunto, persiste una distribución desigual de roles, donde el docente de aula lidera el proceso y el docente diferencial focaliza su intervención en estudiantes con necesidades educativas especiales. Esta dinámica refleja una falta de paridad profesional en la toma de decisiones pedagógicas, tal como lo plantean Castro y Lillo (2024).

En este contexto, los significados que los docentes atribuyen a la co-docencia se configuran desde sus experiencias profesionales y las condiciones concretas en las que desarrollan su práctica. En términos generales, la conciben como una estrategia de colaboración pedagógica orientada a dar respuesta a la diversidad del aula, especialmente a estudiantes con necesidades educativas especiales. No obstante, esta comprensión no siempre se traduce en prácticas coherentes con los principios teóricos de la co-enseñanza.

En síntesis, se concluye que, si bien existe una valoración positiva de la co-docencia y un reconocimiento de su potencial inclusivo, su implementación se ve limitada por factores conceptuales, organizacionales y culturales. Por ello, resulta fundamental fortalecer la formación docente en este ámbito, así como generar condiciones institucionales que favorezcan el trabajo colaborativo sistemático, tales como tiempos protegidos para la planificación conjunta, capacitación específica y promoción de una cultura escolar basada en la corresponsabilidad. De este modo, será posible avanzar hacia prácticas de co-docencia más equitativas, efectivas e inclusivas, que respondan de manera pertinente a la diversidad del estudiantado.

REFERENCIAS

Basso, D., & McCoy, N. (2016). *The co-teaching manual how general education teachers and specialists work together to educate students in an inclusive classroom* (fifth Edithion). TWINS publications

Castro, R., & Contreras, P. (2021). Co-enseñanza y relaciones de alteridad en educación, Editorial universidad católica de la Santísima Concepción. Chile.

Castro, R., & Lillo, Sagredo, E. (2024). Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula. *Revista Colombiana de Educación*, 93, 81-98. https://doi.org/10.17227/rce.num93-17518

Ciletti, L., Baines, E., & Somerville, M. (2025). Prácticas de co-enseñanza en aulas de primaria italianas: un caso para la inclusión del marco sociocultural en la formación de colaboraciones docentes. *Revista Internacional de Educación Inclusiva, 30*(3), 1–17. https://doi.org/10.1080/13603116.2025.2457461

Espinoza, C., & Tapia, C. (2023). Planificación de la co-enseñanza: agenda co-plan para favorecer el rol de la educadora diferencial. *Praxis y Saber, 14*(39), 1. https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n39.2023.14796

Friend, M., & Cook, P. (2016). *Interactions Collaboration Skills for School Professionals* (Eighth Edition). PEARSON.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Coenseñanza: Una Ilustración de la complejidad de la colaboración en educación especial. *Revista de Consulta Educativa y Psicológica, 20*(1), 9–27. https://doi.org/10.1080/10474410903535380

Gómez., D., & Solar., H. (2023). Colaboración en co-docencia cuando se promueve la habilidad de argumentación en el aula de matemáticas. *Revista de estudios y experiencias en educación, 22*(50), 82-91. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1822

Hernández, C., Venegas-Pérez, N., & Calzadilla-Pérez, Ó. (2022). La evaluación de las prácticas profesionales de co-enseñanza. *Praxis & Saber, 12*(31), 18-35. https://doi.org/10.19053/22160159.v12.n31.2021.10795

Jortveit, M., & Kovač, VB (2021). Co-enseñanza eficaz: perspectivas de educadores especiales y generales sobre la colaboración. *Teaching Education.* https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105

Larrazabal, S., Palacios Ruiz, R., & Berwart, R. (2023). Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 49*(2), 263-278. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052023000200263

Leiva, M., Vásquez, Camila., Encalada, N., Huerta, J., & Pereira, L. (2024). Liderar y Trabajar Colaborativamente para la Inclusión Educativa: Facilitadores y Barreras de la Codocencia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva, 18*(1), 65-87. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100065

López, A., & Galarraga, H. (2024). Analysis of the Impact of Co-teaching on Inclusion and Learning for Every. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.* https://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782024000100089

Ministerio de Educación (2016). Programa de integración escolar PIE, ley de inclusión 20845 manual de apoyo a la inclusión en el marco de la reforma educacional. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2017/12/Manual- PIE.pdf

Ministerio de Educación. (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE) división de educación general unidad de educación especial. https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf

Pérez, R., Casado, R., & Ordóñez, F. (2022). Co-enseñanza como modelo de gestión organizativa en las aulas inclusivas: fortalezas y debilidades. *Education in the Knowledge Society* (EKS), 23. https://doi.org/10.14201/eks.2884

Puigdellívol, I., Petreñas, C., Siles, B., & Jardí, A. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva una visión interactiva y comunitaria*. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & Palmu, I. (2023). Aprender sobre los estudiantes en equipos de co-enseñanza. *Revista Internacional de Educación Inclusiva, 27*(7), 803–818. https://doi-org.ezproxy.ubiobio.cl/10.1080/13603116.2021.1878299

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*, 5° edición, universidad de Deusto Bilbao.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morara S.L

Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., & Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 43*(2), 355-374. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019

PATRONES Y DESAFÍOS DEL CONSUMO INTELIGENTE DE INFORMACIÓN ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

PATTERNS AND CHALLENGES OF INTELLIGENT ACADEMIC INFORMATION CONSUMPTION IN UNIVERSITY STUDENTS

Mario Moctezuma Baños https://orcid.org/0009-0006-6115-4451 | Colegio de Morelos, Cuernavaca, Morelos, México | moctezumaba@gmail.com

RESUMEN

La investigación es de tipo cuantitativo descriptivo, tomando como población a los estudiantes de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG) para determinar el consumo inteligente de información académica. Se aplicó una encuesta tipo formulario online a una muestra de 26 estudiantes, con cinco apartados que midieron el comportamiento de hábitos de consumo, estrategias de verificación y el uso de habilidades digitales en el proceso de aprendizaje y sus impactos. Los resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes dedican de una a tres horas diarias a consultar fuentes confiables, principalmente bibliotecas digitales y bases de datos académicas; no obstante, existe poco dominio de los gestores bibliográficos y deficiente organización de la información digital. Los resultados señalan la necesidad de alfabetizar digitalmente a los estudiantes y desarrollar estrategias más eficaces de verificación de fuentes en el proceso de evaluación, ya que sus prácticas siguen siendo superficiales y poco sistematizadas. La investigación destaca la importancia de establecer programas formativos con desarrollo de habilidades e integración de tecnología en los primeros semestres para asegurar un consumo responsable de información académica y generar evidencia para políticas educativas que mejoren la calidad y el acceso justo en entornos digitales.

Palabras clave: Consumo inteligente, universitarios, digitalización, estrategias de mejora.

ABSTRACT

This research is of a descriptive quantitative nature, taking as a population the students of the Virtual University of the State of Guanajuato (UVEG) to determine the intelligent consumption of academic information. An online form-type survey was applied to a sample of 26 students, with five sections that measured the behavior of consumption habits, verification strategies and the use of digital skills in the learning process and their impacts. The results revealed that most students spend one to three hours a day consulting reliable sources, mainly digital libraries and academic databases; however, there is little mastery of bibliographic managers and poor organization of digital information. The results point to the need to digitally literacy students and develop more efficient strategies for verifying sources in the evaluation process, since their practices remain superficial and poorly systematized. The research highlights the importance of establishing training programs that develop skills and integrate technology in the first semesters to ensure responsible consumption of academic information and generate evidence for educational policies that improve quality and fair access in digital environments.

Keywords: Smart consumption, university students, Digitalization, improvement strategies.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se fundamenta en el estudio realizado por Pérez (2021), investigador y docente de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG). Su investigación se centra en el uso de la información por parte de las y los estudiantes de esta institución, con particular atención a un grupo del turno vespertino. El estudio analiza los patrones de búsqueda de información académica y destaca la relevancia de desarrollar nuevas estrategias que optimicen el acceso a los recursos educativos. En línea con lo señalado por Canclini (1995), en el ámbito estudiantil, la capacidad de utilizar la información de manera efectiva se considera una competencia fundamental, especialmente desde una perspectiva utilitaria.

En la actualidad, cualquier estrategia fundamentada en el pensamiento crítico, la proactividad y el trabajo en equipo en entornos virtuales puede ser reconocida e implementada mediante políticas adecuadas y programas estructurados, tanto en instituciones educativas como en organizaciones corporativas a nivel global. Según Pérez (2021), los estudiantes no necesariamente necesitan establecer una meta específica, sino más bien utilizar la información de manera eficiente para favorecer su progreso personal. Aquellos alumnos que emplean herramientas digitales tienden a obtener buenos resultados académicos y, al mismo tiempo, fortalecen habilidades socioemocionales como la empatía, la resiliencia y, especialmente, la adaptabilidad, considerada como una competencia clave en estas nuevas formas de educación y adquisición de conocimiento.

Componentes que contextualizan la investigación

Los principales fundamentos teóricos y contextuales que permiten comprender las dinámicas actuales de acceso, uso y evaluación de la información académica en entornos educativos digitales se relacionan con:

1.1. Consumo inteligente de información académica

La sociedad actual se encuentra inmersa en una era caracterizada por un abundante flujo de información académica disponible en redes digitales, lo que ha dejado de ser una ventaja para convertirse en una necesidad. Ya no se trata únicamente de encontrar información, sino de evaluarla, procesarla e integrarla de manera eficaz y ética. Este proceso requiere el desarrollo de una alfabetización informacional avanzada, que permita discriminar la veracidad de los datos obtenidos. Un elemento clave en este contexto es el escepticismo saludable frente a las fuentes, ya que la democratización del acceso a la información no garantiza su calidad. Roth (2022) señala que el acceso a los recursos digitales ha vencido muchas barreras, lo que incrementa, simultáneamente, la carga sobre los alumnos y el investigador, permitiendo verificar la autoridad y la confiabilidad contextual de la información obtenida (p.16).

El consumo inteligente de información busca evaluar críticamente la metodología empleada para recolectarla, la fiabilidad de las fuentes y la reputación de las publicaciones, así como gestionar estratégicamente el flujo de información. Investigadores que utilizan gestores de referencias bibliográficas han demostrado una mayor capacidad para identificar tendencias emergentes en investigación de manera más rápida (Freire, 2020). Este tipo de consumo es inherentemente activo: no se trata de acumular información, sino de dialogar con el texto y lograr una síntesis crítica. Los consumidores competentes de información adoptan una postura interrogativa constante, preguntándose: ¿Cómo se relaciona esto con lo que

ya sé? ¿Qué evidencia respalda esta afirmación? ¿Desde qué contexto se ha escrito esto? (Arjona et al., 2024).

1.2. Consumo inteligente de información académica según la UNESCO

La UNESCO (2024) vincula el consumo inteligente de información académica con la alfabetización informacional, considerada fundamental para que los individuos utilicen la información de manera segura y responsable. Este enfoque implica la capacidad de buscar, evaluar, usar y crear información de forma eficaz, contribuyendo así a la formación de una ciudadanía informada. En el marco de la Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional (UNESCO, 2021), se enfatizó que en esta avalancha de información necesitamos más puntos de referencia y un pensamiento más racional. Por eso, la alfabetización mediática e informacional es una habilidad clave para la educación del siglo XXI (p.2).

El consumo inteligente adquiere especial relevancia ante la creciente expansión de desinformación, contenidos engañosos y teorías conspirativas que afectan la vida social y la salud pública. La UNESCO (2021) sostiene que este tipo de consumo requiere tanto habilidades técnicas para acceder a la información como competencias críticas para discernir entre fuentes confiables y no confiables. Asimismo, enfatiza que, para garantizar y mantener la alfabetización mediática e informacional a nivel global, es indispensable fomentar la cooperación internacional. Esto implica un compromiso global para implementar programas educativos que fortalezcan estas competencias desde edades tempranas y en todos los niveles educativos.

La UNESCO (2025) promueve la alfabetización mediática e informacional como parte integral de las competencias digitales necesarias en la actualidad, haciendo especial énfasis en la equidad e inclusión, y reconociendo la brecha digital que afecta a grupos marginados. De esta manera, el consumo inteligente de información académica se vincula también con la ética y la responsabilidad, garantizando un ecosistema digital accesible y confiable para todos.

1.3. Análisis del tiempo de búsqueda, preferencias tecnológicas y fuentes informativas en estudiantes universitarios

El análisis del tiempo de búsqueda, las preferencias tecnológicas y las fuentes consultadas por estudiantes universitarios permite comprender comportamientos que inciden directamente en su rendimiento académico. Balaguera y Villegas (2022) indican que una proporción significativa de estudiantes universitarios dedica diariamente

varias horas a la búsqueda de información en internet para desarrollar sus actividades académicas, concentrándose mayoritariamente en períodos de entre una y dos horas. La duración de la búsqueda depende de la complejidad de la tarea y de la urgencia en cada fase del curso. Este consumo, además, suele ser puntual, activándose en situaciones de estrés académico y no como una práctica constante.

1.4. Estrategias de verificación y evaluación de información para garantizar la fiabilidad académica

La verificación y evaluación crítica de la información son habilidades fundamentales para los estudiantes universitarios, especialmente al utilizar herramientas de inteligencia artificial en sus estudios. La evidencia indica que, si bien se implementan estrategias básicas de verificación y selección, estas suelen ser insuficientes para garantizar la fiabilidad y relevancia de las fuentes (Farías, 2020).

Entre las estrategias más frecuentes se encuentran la priorización de fuentes institucionales y académicas, como bibliotecas digitales y repositorios oficiales, y la triangulación de diversas fuentes para corroborar la información. Estas prácticas contribuyen a un consumo inteligente de información y fortalecen la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones informadas y críticas en su proceso de aprendizaje.

1.5. Evaluación de competencias digitales en estudiantes: búsqueda avanzada, gestión bibliográfica y organización de información.

Es importante evaluar las habilidades del estudiante en el ámbito digital para conocer cómo se aplican la tecnología y los recursos de información en un contexto educativo.

Entre sus principales competencias se destacan la recuperación avanzada de información, el uso de gestores bibliográficos y la organización de información digital, tan necesarias en el ámbito académico actual (Sotelo, 2024).

Diversos estudios evidencian que, aunque la mayoría de los estudiantes encuestados se considera capacitado para realizar búsquedas académicas complejas, persiste una carencia significativa en el uso de gestores bibliográficos como Zotero o Mendeley, así como en la organización de la información digital (Álvarez, 2022). Esta brecha afecta tanto la eficiencia como la calidad en la realización de tareas académicas, ya que una gestión inadecuada de la información genera redundancias y pérdida de tiempo.

En este contexto, la investigación se orienta a analizar la relación existente entre el consumo de inteligencia artificial aplicada a la información académica y las prácticas informacionales de un grupo de estudiantes universitarios.

Esta problemática constituye el eje central del estudio y motiva la necesidad de aportar evidencia que permita comprender los patrones de consumo, los principales desafíos y las posibles estrategias de mejora en entornos digitales.

MÉTODO

El presente estudio se sustenta en el paradigma epistemológico positivista y se inscribe dentro del enfoque cuantitativo. Desde esta perspectiva, el investigador debe distanciarse de prejuicios y presunciones, separando los juicios de los hechos, con el fin de avanzar hacia la objetividad mediante la comprobación empírica y la observación científica de la realidad. En este sentido, Hurtado (2020) define el diseño de investigación como una estrategia general que adopta el investigador para responder a un problema específico (p. 27).

En coherencia con este enfoque, se adoptó un diseño de investigación de campo, caracterizado por la obtención de datos directamente desde los sujetos participantes y del contexto en el que se desarrollan los fenómenos estudiados (Hurtado, 2020). La información fue recolectada a partir de la realidad investigada, lo que permitió un acercamiento directo y pertinente al objeto de estudio. Para ello, se utilizó la técnica de la encuesta en línea, con el propósito de analizar y comprender de manera sistemática la situación problemática planteada.

Tipo de investigación

De acuerdo con las interrogantes formuladas, la investigación se enmarca en un estudio de tipo descriptivo. En este nivel, González (2024) plantea que su finalidad es interpretar realidades concretas mediante la descripción, el registro, el análisis y la interpretación de la naturaleza, composición y procesos de los fenómenos, con especial énfasis en la

forma en que una persona, grupo u objeto se comporta o funciona en el contexto actual.

En este sentido, la investigación descriptiva permite especificar propiedades, características y rasgos relevantes del fenómeno analizado, así como identificar tendencias presentes en la información recolectada. En este estudio, se busca describir las características predominantes del consumo inteligente de información académica en estudiantes universitarios.

Participantes

La población de estudio se entiende como el conjunto de elementos que comparten características comunes y sobre los cuales se busca establecer conclusiones, constituyendo el universo de la investigación (Acosta et al., 2021). En el presente estudio, la población estuvo conformada por estudiantes de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (UVEG).

Respecto de la muestra, esta se concibe como un subconjunto representativo de la población a partir del cual se desarrolla el proceso investigativo (Bavaresco, 2016). En esta investigación, la muestra fue de tipo no probabilística y estuvo integrada por estudiantes que aceptaron participar de manera voluntaria mediante la aplicación de una encuesta en línea sobre consumo inteligente de información académica. Finalmente, la muestra quedó constituida por un total de 26 estudiantes.

Técnicas utilizadas para la recolección de la información

El estudio se apoyó en los hechos observables de la realidad para recolectar los testimonios de los sujetos investigados, los cuales fueron analizados con el fin de generar resultados relevantes. En esta investigación se optó por la encuesta en línea, por considerarse una técnica adecuada para cumplir con los objetivos planteados.

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo durante un período de dos semanas, mediante la distribución del cuestionario en línea a los estudiantes. Previamente, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, garantizando el carácter anónimo y voluntario de su participación, así como el uso exclusivamente académico de la información obtenida.

El instrumento fue validado a través del juicio de expertos en metodología y educación digital, quienes evaluaron la pertinencia y claridad de los ítems. Asimismo, se realizó una prueba piloto con tres estudiantes que no formaron parte de la muestra final, con el propósito de asegurar la comprensión de las preguntas y efectuar ajustes menores en la redacción. Posteriormente, los cuestionarios respondidos se descargaron en formato Excel y se organizaron en una base de datos para su análisis estadístico.

Según Jaramillo (2020), la encuesta en línea es una herramienta que permite recopilar información de manera amplia y sistemática. Su objetivo es identificar características específicas de los sujetos de estudio a través de un formato digital. En este caso, el instrumento estuvo compuesto por cinco secciones y un total de catorce preguntas de respuesta múltiple, distribuidas de la siguiente manera:

- Sección 1: Datos demográficos (4 preguntas)
- Sección 2: Hábitos de consumo de información (3 preguntas)
- Sección 3: Estrategias de verificación (2 preguntas)
- Sección 4: Competencias digitales (2 preguntas)
- Sección 5: Impacto en el aprendizaje (3 preguntas)

Técnica de análisis de datos

Una vez recolectada la información mediante la aplicación de la encuesta, se realizó el análisis de los datos a través de la estadística descriptiva, calculando frecuencias y porcentajes para cada uno de los indicadores evaluados. El proceso

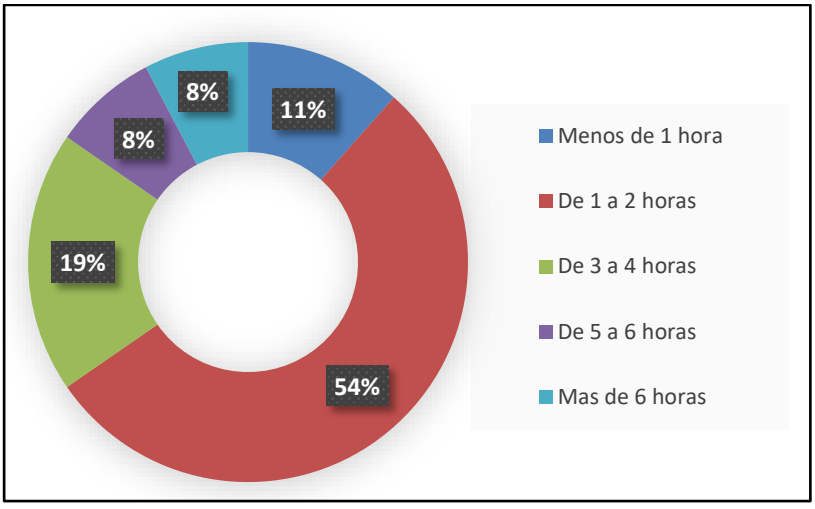
analítico contempló la tabulación de los datos obtenidos, la categorización y organización de las respuestas, así como la elaboración de tablas y gráficos estadísticos mediante el programa Excel. Posteriormente, se llevó a cabo el análisis e interpretación de los resultados correspondientes a cada pregunta, lo que permitió finalmente la formulación de conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos evidencian que la mayoría de los estudiantes participantes (54%) dedica entre una y dos horas diarias a la búsqueda de información académica, lo que refleja un uso moderado de este tiempo. Un porcentaje menor concentra dedicaciones superiores o inferiores, lo que sugiere que la búsqueda de información responde principalmente a exigencias puntuales más que a un hábito sistemático y proactivo. Este patrón podría incidir negativamente en la profundización del aprendizaje individual, al limitar el desarrollo de rutinas constantes de indagación académica (Véase figura 1).

Figura 1.

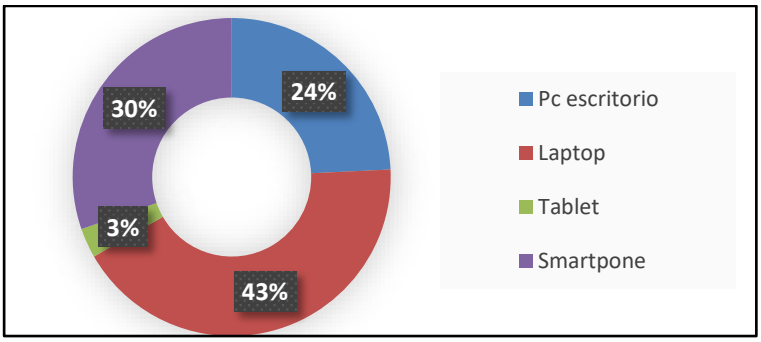
Dedicación horaria para la búsqueda de información



En relación con los dispositivos utilizados para acceder a la información académica, los datos muestran una clara preferencia por herramientas portátiles. La figura 2 muestra que la laptop es el dispositivo más empleado (43%), seguida del smartphone (30%) y, en menor medida, la computadora de escritorio (24%). Estos resultados evidencian una tendencia hacia el acceso flexible y rápido a la información, característica propia de los entornos educativos digitales (Véase figura 2).

Figura 2.

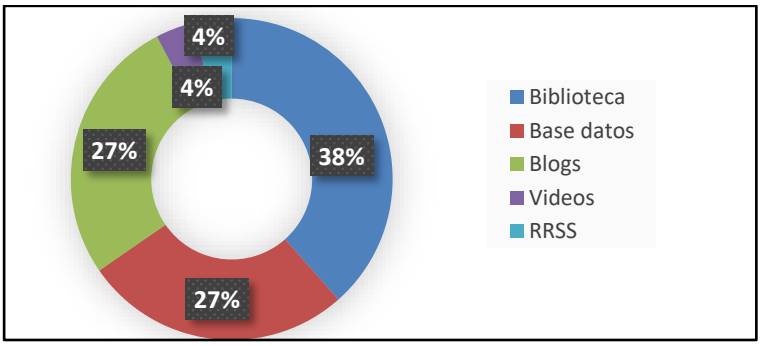
Dispositivos utilizados para obtener información



Respecto de las fuentes de información académica, la biblioteca digital institucional se posiciona como la más utilizada por los estudiantes (38%), seguida por las bases de datos académicas y los blogs especializados (27%) (Véase figura 3). El uso de otras fuentes, como videos educativos y redes sociales académicas, resulta marginal. Esta distribución es positiva en términos de calidad y confiabilidad de la información consultada, ya que prioriza recursos académicos formales.

Figura 3.

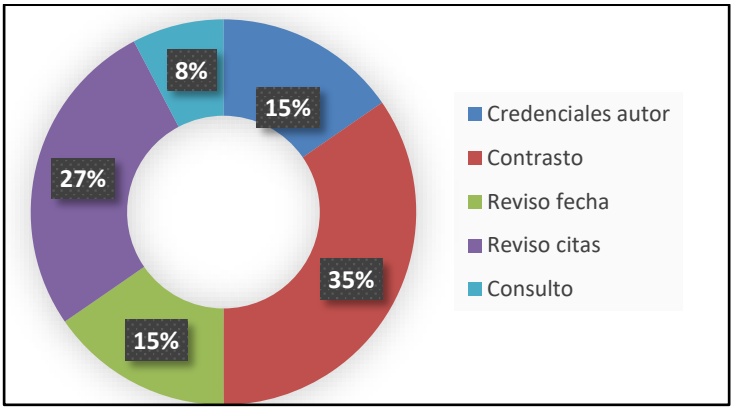
Frecuencia de uso de distintas fuentes de información



En cuanto a las estrategias empleadas para verificar la confiabilidad de la información, el contraste con múltiples fuentes emerge como la práctica más frecuente (35%), seguida de la revisión de las referencias citadas (27%) (Véase figura 4). Otras estrategias, como la verificación de credenciales del autor o la consulta con docentes y compañeros, presentan porcentajes inferiores. Estos resultados sugieren una confianza relevante en fuentes académicas e institucionales, aunque con un uso limitado de criterios más profundos de evaluación crítica.

Figura 4.

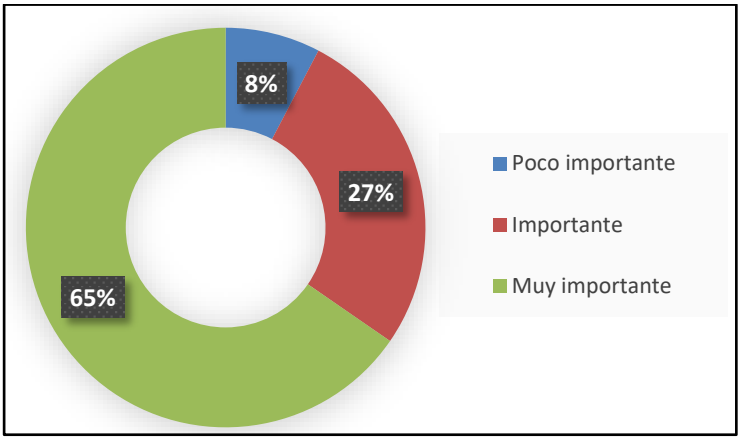
Estrategias para verificar la confiablidad de la información



Al analizar la importancia atribuida a los criterios de evaluación de las fuentes de información, la mayoría de los estudiantes los considera muy importantes (65%), mientras que un 27% los califica como importantes y solo un 8% como poco importantes. Esta valoración refleja una alta conciencia teórica sobre la calidad de la información; sin embargo, dicha percepción no siempre se traduce en una aplicación consistente de estos criterios, evidenciándose una brecha entre el conocimiento declarativo y la práctica efectiva (Véase figura 5).

Figura 5.

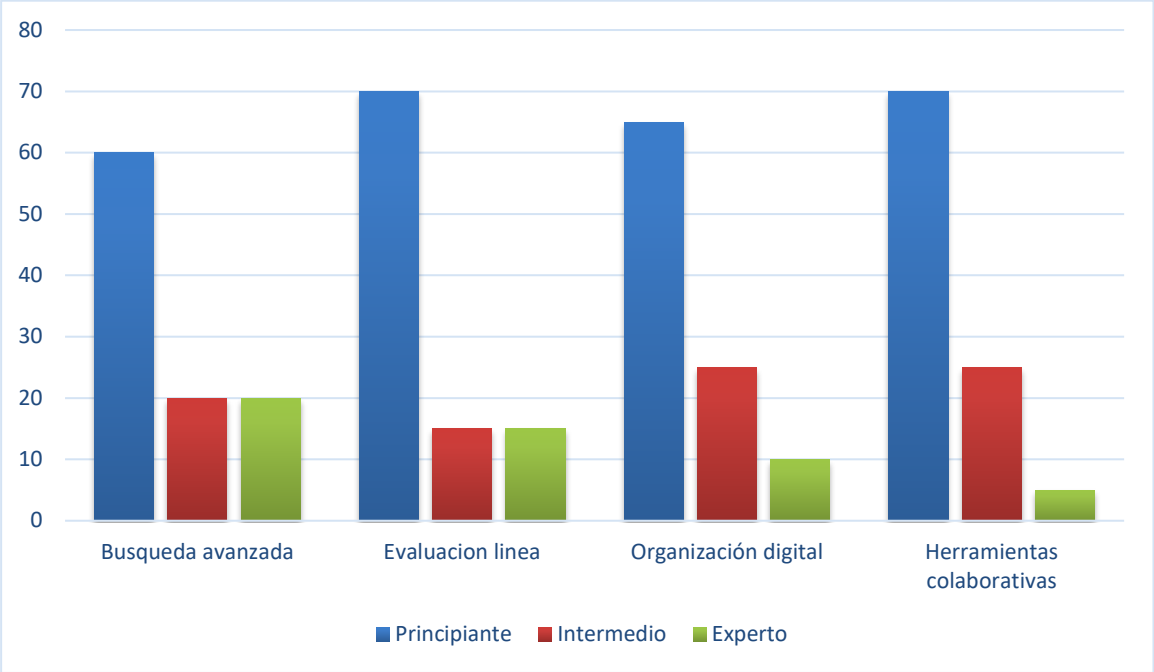
Importancia de la calidad de la información



En relación con la autoevaluación del nivel de experticia en habilidades informacionales, los resultados indican que la mayoría de los estudiantes se percibe en un nivel principiante. En particular, un 60% se considera principiante en búsqueda avanzada de información, un 70% en evaluación crítica en línea, un 65% en organización digital de la información y un 70% en el uso de herramientas colaborativas. Esta percepción generalizada de bajo dominio revela limitaciones significativas en competencias clave para un consumo inteligente de información académica (Véase figura 6).

Figura 6.

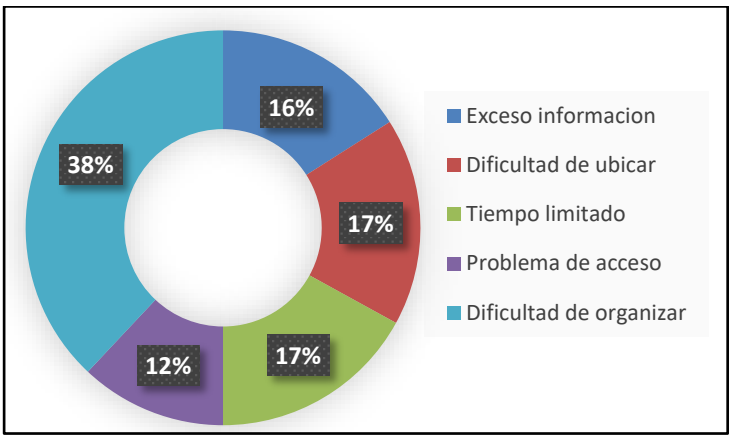
Nivel de experticia en habilidades de búsqueda



Respecto de los principales desafíos enfrentados al buscar y procesar información académica, la dificultad para organizar la información destaca como el obstáculo más relevante (38%), seguida de la dificultad para ubicar información pertinente y el tiempo limitado para realizar búsquedas (17% cada uno). El exceso de información (16%) y los problemas de acceso (12%) también aparecen como dificultades relevantes. Estos resultados reflejan una sobrecarga cognitiva propia de los entornos digitales y ponen de manifiesto la necesidad de fortalecer estrategias de filtrado, selección y organización de la información (Véase figura 7).

Figura 7.

Dificultades al buscar y procesar información académica

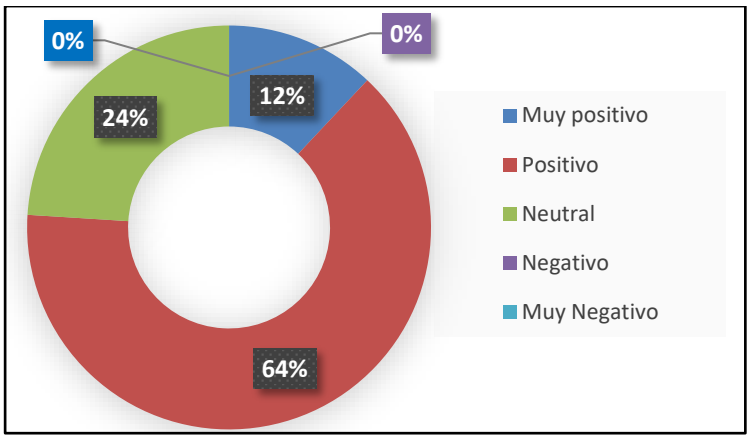


En cuanto al impacto percibido de las habilidades de consumo de información en el desempeño académico, la mayoría de los estudiantes lo evalúa como positivo (64%), mientras que un 12% lo considera muy positivo y un 24% lo percibe como neutral. Los datos de la figura 8, evidencian que los estudiantes reconocen la

influencia directa de sus competencias informacionales en su rendimiento académico, lo que refuerza la relevancia de su fortalecimiento.

Figura 8.

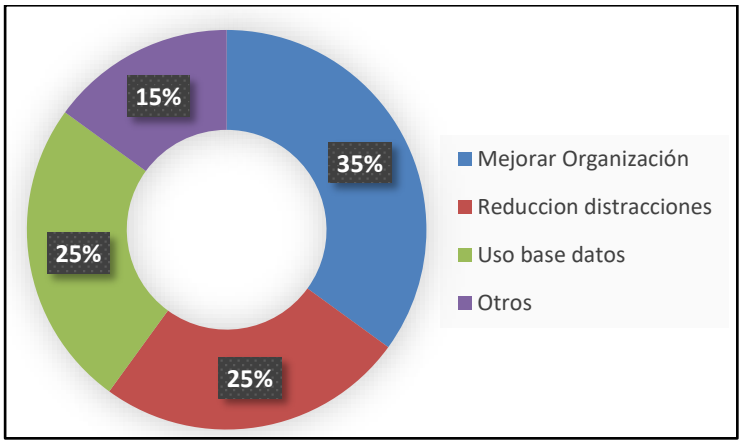
Calificación del impacto de las habilidades propias de consumo de información en el desempeño académico



Respecto de las áreas de mejora identificadas en los hábitos de consumo de información, un 35% de los estudiantes señala la necesidad de mejorar la organización de la información, mientras que un 25% destaca la reducción de distractores y el uso más eficiente de bases de datos académicas. Estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar intervenciones formativas integrales que aborden dimensiones organizativas, cognitivas y técnicas (Véase figura 9).

Figura 9.

Áreas de mejora en los hábitos de consumo de información

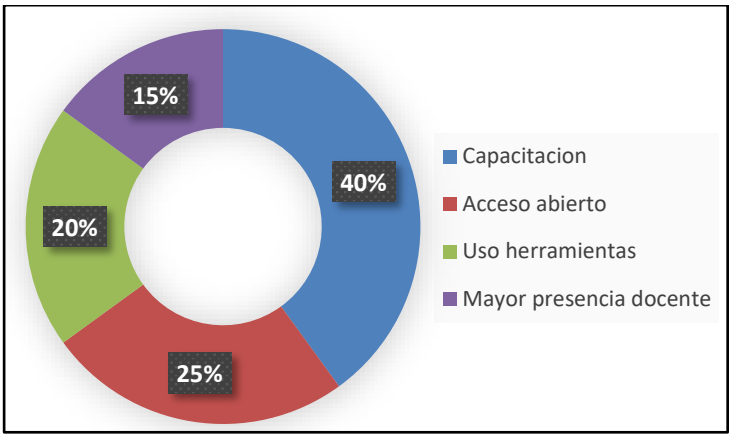


Finalmente, en relación con las sugerencias para mejorar el acceso y consumo de información académica en la universidad, la figura 10 muestra que la capacitación y el desarrollo de tutoriales detallados se identifican como la principal necesidad (40%). Otras sugerencias incluyen la mejora en la relevancia de los resultados de búsqueda (25%), el uso de plataformas digitales integradas y fáciles de utilizar (20%) y un mayor acompañamiento docente (15%). En conjunto, estas propuestas ofrecen insumos relevantes para el diseño

de estrategias institucionales orientadas a promover un consumo académico de información más inteligente, equitativa y acorde a las necesidades de la comunidad estudiantil.

Figura 10.

Sugerencias para mejorar el acceso y consumo de información académica en la universidad



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación confirman que la cultura de la investigación universitaria trasciende la mera ejecución de proyectos individuales o esporádicos, configurándose como un entramado complejo de factores estructurales, sociales, institucionales y personales que influyen directamente en las trayectorias académicas de quienes investigan. En este marco, la percepción de la investigación como un privilegio reservado a ciertos actores, más que como una responsabilidad académica colectiva, se vincula con procesos de desigualdad simbólica que, al naturalizarse, se transforman en prácticas culturales, tal como advierte Hopenhayn (2022). Superar esta lógica implica no solo ampliar el acceso a instancias de investigación, sino también instalar una concepción de la investigación como un derecho académico y un deber formativo inherente al quehacer universitario, promoviendo la participación temprana, inclusiva y sostenida de estudiantes y docentes.

Asimismo, los estudios de posgrado se posicionan como un pilar fundamental para el desarrollo y consolidación de competencias investigativas avanzadas, en la medida en que trascienden la formación técnica y favorecen la construcción de identidades académicas comprometidas con la producción de conocimiento. En concordancia con Bonilla (2015), su impacto se ve fortalecido cuando se articulan con políticas institucionales claras, coherentes y sostenibles de promoción, evaluación, financiamiento y divulgación del quehacer científico. De igual modo, la definición explícita y el fortalecimiento de áreas, líneas y grupos de investigación contribuyen a orientar la producción académica hacia problemáticas socialmente relevantes, tal como sostienen

Morales (2001) y Arcila (1996), favoreciendo la coherencia epistemológica, la pertinencia social y la proyección del conocimiento generado.

En relación con la divulgación científica, los testimonios analizados evidencian que la publicación continúa siendo un desafío atravesado por múltiples barreras, entre las que destacan las exigencias académicas, las limitaciones institucionales y los costos económicos asociados a los procesos editoriales. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Limaymanta et al. (2020) y González et al. (2022), quienes subrayan la necesidad de fortalecer los apoyos institucionales, mejorar las capacidades de escritura académica y desarrollar estrategias orientadas a incrementar la visibilidad, accesibilidad e impacto social de la producción científica, especialmente en contextos latinoamericanos.

Por otra parte, las experiencias de crítica, desvalorización y menosprecio, particularmente aquellas asociadas a factores de género, ponen de relieve la persistencia de dinámicas de poder que afectan el desarrollo pleno de las trayectorias investigativas. En este sentido, se vuelve indispensable formar investigadores resilientes, tal como plantea Guerrero (2021), capaces de enfrentar contextos adversos sin desarticular su compromiso académico. Asimismo, concebir la investigación como un estilo de vida, en coherencia con lo propuesto por Hurtado (2020), implica reconocer que la motivación personal debe ir acompañada de un respaldo institucional efectivo que legitime, proteja y valore el trabajo investigativo. Contar con personal académico que ostente formalmente el rol de investigador no garantiza, por sí mismo, la difusión ni la transferencia del conocimiento producido; por ello, la investigación debe asumirse como un proceso dinámico y en permanente impulso, orientado a la generación de espacios de divulgación, apropiación social y mejora de las prácticas pedagógicas, con impactos concretos en la transformación institucional.

Desde una perspectiva integradora, la narrativa analizada permite concluir que la cultura investigativa se construye y sostiene a partir de un sistema de valores, expectativas, actitudes, comportamientos y normas compartidas por la comunidad universitaria, los cuales se expresan tanto en las trayectorias profesionales como en las formas de producir, validar y difundir conocimiento. En este sentido, la investigación se consolida mediante prácticas, decisiones y procesos colectivos que la convierten en un ejercicio cotidiano, significativo, reflexivo y crítico, estrechamente vinculado con la responsabilidad social de la universidad.

Finalmente, el testimonio de la participante revela el significado profundo que adquiere la investigación en la vida académica y personal, al ser concebida como una compañera permanente de aprendizaje, colaboración y crecimiento mutuo. Esta vivencia reafirma que la cultura de la investigación no se instituye exclusivamente desde las políticas, normativas o estructuras formales, sino también desde la experiencia subjetiva, el compromiso ético y la convicción de que investigar constituye un camino transformador para el docente, la universidad y la sociedad en su conjunto.

REFERENCIAS

Acosta, L., Rodríguez, W., Peña, M., García, S., & Lao, Y. (2021). Metodología de la investigación en la educación superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 283–293.

Álvarez, I. (2022). Evaluación de la competencia digital de seguridad en estudiantes universitarios. *Journal of Education and Technology*, 2(1), 22–23.

Arjona, D., Agramon, J., & Lechuga, J. (2024). La desinformación en la percepción de los usuarios de internet. *Saber, Ciencia y Libertad*, 19(1), 143–165.

Association of College and Research Libraries. (2016). Marco de referencia para habilidades para el manejo de la información en la educación superior (Traducción oficial al español). American Library Association.

Balaguera, E., & Villegas, M. (2022). Criterios para tomar la información suministrada por la web: Una perspectiva con estudiantes universitarios. *Paradigma, 43*(2), 33–34.

Bavaresco de Prieto, A. M. (2013). *Proceso metodológico en la investigación: Cómo hacer un diseño de investigación* (6.ª ed.). Imprenta Internacional, C. A.

Campos, D. G., & Scherer, R. (2023). Digital gender gaps in students' knowledge, attitudes and skills: An integrative data analysis across 32 countries. *Education and Information Technologies, 29*(2), 655–693. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12272-9

Canclini, N. (1995). Consumo y universitarios. *Signo y Pensamiento, 14*(26), 265–275.

Farías, J. (2020). Estrategias de búsqueda, selección y evaluación de información académica en estudiantes universitarios. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 12*(1), 12–14.

Freire, E. (2020). La búsqueda de información científica en las bases de datos académicas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3*(1), 31–35.

González, P. (2024). Criterios actualizados sobre la metodología de la investigación educativa: Una aproximación bibliográfica. *Mendive. Revista de Educación, 22*(1), 1–7.

Hurtado, J. (2020). *Investigación educativa*. Tricolor.

Jaramillo, C. (2020). El proceso de la encuesta online. *Más Poder Local, 11*(41), 30–33.

Murillo, G., Morán, G., Castillo, E., & Madero, L. (2025). Adicción a las redes sociales y su influencia en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Journal of Science and Research, 9*(2), 10–13.

Nkansah, J. O., & Oldac, Y. I. (2024). Unraveling the attributions of digital literacy skills and knowledge gap in Ghana's higher education: Undergraduate students' voices in a phenomenological study. *Education and Information Technologies, 29*(30), 15249–15268. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12483-8

Oktavia, T., Thalib, D. I., Tiara, S., Alvianji, N. J., Wingstond, D., Wirawan, S., & Hendraputra, A. P. (2021). The effect of digital gap in the pandemic situation (case study: Higher education students). *Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 99*(x), xx–xx.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2021). *Semana Mundial de la Alfabetización Mediática e Informacional*. Naciones Unidas. https://www.un.org/es/observances/media-information-literacy-week

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Alfabetización mediática e informacional*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/media-information-literacy

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2025). *Qué debe saber sobre la alfabetización*. UNESCO. https://www.unesco.org/es/literacy/need-know

Pérez, D. (2021). *Autoconcepto y habilidades sociales en adolescentes de una institución educativa en Lima Norte* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Sede Sapientiae].

Reddy, M., & Chaudhary, R. (2023). A digital literacy model to narrow the digital literacy skills gap. *Heliyon, 9*(4), e14878. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14878

Rodzalan, S. A., Noor, N. N. M., Abdullah, N. H., & Saat, M. M. (2022). TVET skills gap analysis in electrical and electronic industry: Perspectives from academicians and industry players. *Journal of Technical Education and Training, 14*(1), 158–177. https://doi.org/10.30880/jtet.2022.14.01.014 eprints.utm.my+2Academia+2

Romi, I. M. (2024). Analysing university students' digital skills gap and its implications for SDGs: An empirical investigation. *Journal of Lifestyle and SDGs Review, 4*(3), e02189. https://doi.org/10.47172/2965-730x.sdgsreview.v4.n03.pe02189 sdgsreview.org+2sdgsreview.org+2

Roth, E. (2022). One step at a time: Integrating the companion document to the ACRL Framework for Information Literacy for Higher Education: Social Work into an existing instruction program. *College & Research Libraries News, 83*(6), 266–269. https://doi.org/10.5860/crln.83.6.266

Somers, C., Feenan, D., Fitzgerald, D., Henriques, R., Martignoni, M., Parletta, D. A., Cibin, E., Chis, A. E., & González-Vélez, H. (2024). Systematic needs analysis of advanced digital skills for postgraduate computing education: The DIGITAL4Business case. In *Proceedings of the International Conference on Computing Education* (pp. 179–191). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-64315-6_14

Sotelo, A. (2024). Competencia digital en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Sinapsis, 6*(1), 21–22.

Svensson, T., Wilk, J., & Gustafsson Åman, K. (2022). Information literacy skills and learning gaps: Students' experiences and teachers' perceptions in interdisciplinary environmental science. *The Journal of Academic Librarianship, 48*(4), 102465. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102465

Yan, Y. (2024). Key determinants of the digital skills gap: A comprehensive analysis. *Highlights in Business, Economics and Management,* 45, 60-66. https://doi.org/10.54097/3s3xc574

FAMILIA Y EXPERIENCIA UNIVERSITARIA: REPRESENTACIONES SOCIALES DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

FAMILY AND UNIVERSITY EXPERIENCE: SOCIAL REPRESENTATIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Roberto Alejandro Muñoz Tiznado* https://orcid.org/0009-0009-7956-9710 | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Ciencias Sociales, Chile | roberto.munoz2401@alumnos.ubiobio.cl

Héctor Gonzalo Cárcamo Vásquez https://orcid.org/0000-0003-2045-343X | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Ciencias Sociales, Chile | hcarcamo@ubiobio.cl

RESUMEN

La relación entre familia y trayectoria educativa ha sido ampliamente estudiada en niveles escolares, pero su papel en la educación superior continúa siendo menos explorado, especialmente desde la perspectiva de los propios estudiantes. En este marco, la presente investigación tiene como objetivo comprender las representaciones que estudiantes universitarios construyen respecto del rol de las familias en su experiencia formativa. Se adopta un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, sustentado en la teoría de las representaciones sociales como marco interpretativo. Participan estudiantes de educación superior de distintas áreas disciplinares, seleccionados mediante muestreo intencional. La producción de información se realiza a través de entrevistas semiestructuradas, orientadas a indagar experiencias, creencias y significados asociados al apoyo familiar. El análisis de datos se lleva a cabo mediante un proceso de codificación temática y categorización, permitiendo identificar núcleos de sentido compartidos. Los resultados evidencian que la familia influye de manera significativa en la adaptación, el bienestar y la permanencia en la educación superior, tanto desde el apoyo emocional como material. Se concluye que estas representaciones constituyen un recurso clave para el diseño de políticas y estrategias institucionales de acompañamiento, especialmente en contextos de diversidad sociocultural.

Palabras clave: Representaciones sociales, educación superior, higher education, apoyo familiar, estudiantes universitarios

ABSTRACT

The relationship between family and educational trajectories has been widely studied in school settings; however, its role in higher education remains less explored, particularly from the perspective of students themselves. Within this framework, the present study aims to understand the representations that university students construct regarding the role of families in their educational experience. A qualitative approach with a phenomenological design is adopted, grounded in the theory of social representations as an interpretive framework. Participants include higher education students from different disciplinary fields, selected through purposive sampling. Data production is carried out through semi-structured interviews aimed at exploring experiences, beliefs, and meanings associated with family support. Data analysis is conducted through thematic coding and categorization, allowing for the identification of shared meaning structures. The results show that family plays a significant role in students' adaptation, well-being, and persistence in higher education, both through emotional and material support. It is concluded that these representations constitute a key resource for the design of institutional policies and support strategies, particularly in contexts of sociocultural diversity.

Keywords: Social representations, Higher education, Family support, university students

* Autor de correspondencia: Roberto Alejandro Muñoz Tiznado

INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación superior en Chile ha experimentado un proceso sostenido de expansión durante las últimas décadas, configurando un escenario de creciente masificación y diversificación del estudiantado. Este aumento en la cobertura ha transformado significativamente el perfil del estudiante universitario, incorporando a jóvenes provenientes de distintos estratos socioeconómicos, trayectorias educativas disímiles y capitales culturales heterogéneos (OECD, 2022). En este contexto, la educación superior se ha constituido como un espacio tensionado por la inclusión y la desigualdad, donde las oportunidades de acceso no siempre se traducen en condiciones equitativas de permanencia y éxito académico (Brunner & Miranda, 2016; Espinoza & González, 2017).

Desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales, desarrollada por Moscovici (2001), los individuos construyen sistemas de significados compartidos que les permiten interpretar su realidad cotidiana y orientar sus prácticas. Estas representaciones se configuran en la interacción social y cumplen una función clave en la producción de sentido. En el ámbito educativo, influyen en la manera en que los estudiantes comprenden su experiencia universitaria, configuran expectativas, establecen vínculos y despliegan estrategias de adaptación frente a las exigencias del sistema (Jodelet, 2011; Abric, 2001).

El tránsito hacia la educación superior suele implicar un proceso de reconfiguración personal y académica, asociado a mayores niveles de autonomía, nuevas exigencias formativas y transformaciones en los entornos sociales y familiares. Este proceso puede generar tensiones significativas en los estudiantes, especialmente en aquellos que son primera generación en acceder a la universidad (Collier & Morgan, 2008; UNESCO, 2021). En este escenario, la familia adquiere un rol relevante como fuente de apoyo, el cual puede manifestarse en dimensiones económicas, emocionales, instrumentales y orientadoras en la toma de decisiones (Gubbins, 2016; Santana & Reininger, 2017).

La relación entre familia y sistema educativo ha sido ampliamente estudiada, principalmente en los niveles de educación básica y media. La literatura ha abordado este vínculo desde diversas perspectivas, tales como la participación parental (Palaudarias, 2017), la comunicación familia-escuela (Garreta & Macía, 2017), el involucramiento familiar y sus efectos en el rendimiento académico (Santana & Reininger, 2017), así como el rol parental educativo (Cárcamo, & Méndez, 2024; Cárcamo & Jarpa, 2023). En términos generales, estos estudios coinciden en señalar que el acompañamiento familiar constituye un factor clave para el desarrollo integral de los estudiantes. Sin embargo, existe una brecha significativa en la investigación respecto a este fenómeno en el contexto de la educación superior, donde el vínculo familia-institución tiende a invisibilizarse.

En esta línea, Epstein (2018) sostiene que la relación entre familia e institución educativa es uno de los factores más influyentes en el aprendizaje y desarrollo estudiantil. Las familias aportan afecto, valores y apoyo, mientras que las instituciones proveen conocimientos y espacios de socialización. Cuando esta relación es armónica, los estudiantes tienden a fortalecer su autoestima, compromiso académico y sentido de pertenencia; por el contrario, la debilidad en la comunicación y coordinación puede impactar negativamente en la motivación y el desempeño (UNICEF, 2012).

Asimismo, la participación familiar no se limita a instancias formales, sino que constituye un proceso amplio que involucra presencia, diálogo y compromiso con las trayectorias educativas (Cárcamo & Garreta, 2020). Investigaciones recientes destacan que factores como el tiempo

compartido y la calidad de las relaciones familiares inciden significativamente en el rendimiento académico y el bienestar estudiantil (Ruiz et al., 2024). Del mismo modo, el acompañamiento en actividades específicas, como la lectura, por ejemplo, favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y pensamiento crítico (Garcés & Canelon, 2025). No obstante, estas dinámicas pueden verse limitadas por condiciones estructurales, como la precariedad laboral o la falta de tiempo en contextos socioeconómicos vulnerables.

En el tránsito hacia la educación superior, el involucramiento familiar tiende a transformarse y, en muchos casos, a disminuir, generando brechas en el acompañamiento estudiantil. Esta situación se complejiza considerando que no todas las familias cuentan con los recursos culturales o educativos para apoyar directamente los procesos universitarios (OECD, 2022). A pesar de ello, el apoyo familiar continúa siendo un factor relevante para la permanencia y el éxito académico, especialmente en contextos de políticas de ampliación del acceso, como el programa PACE y la gratuidad en Chile (Olave-Carimoney, & Gubbins-Foxley, 2024; Castillo & Cabezas, 2021).

Diversos estudios han señalado que el ingreso a la universidad implica enfrentar un entorno percibido como complejo y desafiante, donde confluyen exigencias académicas, incertidumbre vocacional y adaptación social. Estas condiciones pueden incidir en fenómenos como la deserción o el rezago académico, particularmente en estudiantes con menor capital cultural (Tinto, 2017). En este escenario, comprender el papel de la familia desde la perspectiva de los propios estudiantes resulta clave para abordar integralmente sus trayectorias educativas.

En este marco, el estudio de las representaciones sociales permite acceder a los significados que los estudiantes atribuyen al apoyo familiar, considerando no solo su dimensión material, sino también sus componentes simbólicos, afectivos y culturales. Estas representaciones influyen en la manera en que los estudiantes interpretan su experiencia universitaria y proyectan su trayectoria formativa (Jodelet, 2011).

En consideración de lo anterior, la presente investigación tiene como propósito comprender las representaciones que los estudiantes de educación superior construyen respecto del papel de las familias en el contexto universitario. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica, orientado a explorar en profundidad las experiencias, significados y valoraciones que los estudiantes atribuyen a su relación con el entorno familiar durante su trayectoria académica.

MÉTODO

Diseño del estudio

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender en profundidad las representaciones que los estudiantes construyen respecto del rol de la familia en la educación superior. Se adoptó un diseño analítico-descriptivo con orientación fenomenológica, dado que el interés se centró en explorar las experiencias vividas, los significados y las interpretaciones subjetivas de los participantes en torno a este fenómeno.

Este enfoque permitió abordar el objeto de estudio desde una perspectiva ideográfica, priorizando las particularidades, sentidos y trayectorias individuales, con el propósito de generar una comprensión densa y contextualizada de las representaciones sociales en juego.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por nueve estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, pertenecientes a las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación General Básica y Pedagogía en Educación Media, quienes cursaban entre primer y tercer año de formación.

La selección se realizó mediante muestreo intencional, considerando criterios de inclusión asociados a: (a) pertenencia a programas de formación docente, (b) diversidad de género, y (c) nivel de avance en la carrera, con el fin de contrastar experiencias entre estudiantes en etapas iniciales y más avanzadas de su trayectoria universitaria.

Se procuró incorporar diversidad en términos de experiencias sociofamiliares, con el objetivo de acceder a una variedad de representaciones sobre el apoyo familiar. Para resguardar la confidencialidad, se utilizaron seudónimos (Estudiante 1 a Estudiante 9). La participación fue voluntaria, informada y mediada por la firma de consentimiento informado.

Técnica e instrumento de recolección de datos

La producción de información se realizó mediante entrevistas semiestructuradas, las cuales permitieron abordar el objeto de estudio a partir de un guion flexible, orientado por ejes temáticos previamente definidos, pero abierto a la emergencia de nuevos significados durante la interacción (Flick, 2014).

Las entrevistas se desarrollaron en modalidad presencial, en una sesión única por participante, con una duración aproximada de entre 20 y 40 minutos. Estas fueron registradas mediante grabación de audio, previa autorización de los participantes, con el fin de asegurar la fidelidad del registro y facilitar su posterior transcripción.

Esta técnica permitió explorar en profundidad las experiencias, creencias y valoraciones que los estudiantes atribuyen al apoyo familiar, favoreciendo la producción de discursos ricos en contenido simbólico y emocional.

Análisis de datos

El análisis de la información se realizó mediante un enfoque de análisis del discurso con orientación semántico-estructural, pertinente para el estudio de representaciones sociales. Este proceso implicó la transcripción completa de las entrevistas, seguida de una codificación temática basada en categorías deductivas previamente definidas y ajustadas durante el proceso analítico.

Se empleó una estrategia de codificación que consideró la densidad de aparición de los códigos en el corpus, expresada mediante la relación entre número de fragmentos codificados, total de códigos y número de entrevistas en que estos emergen. Este procedimiento permitió identificar patrones de recurrencia, así como convergencias y divergencias en los discursos.

Posteriormente, se elaboró una matriz de reducción de datos que organizó la información en un doble eje (vertical y horizontal), facilitando la comparación entre casos y la construcción de categorías interpretativas. Para la gestión y organización de la información se utilizó software de apoyo (Microsoft Office), que permitió sistematizar las transcripciones, codificaciones y redes temáticas.

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló conforme a principios éticos de la investigación cualitativa, resguardando la voluntariedad, confidencialidad y anonimato de los participantes. Se aplicó un consentimiento informado, en el que se explicitó el propósito del estudio, el uso de la información y el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

Asimismo, se consideraron los lineamientos éticos propuestos para la investigación social (Flick, 2014), junto con las normativas institucionales de la Universidad del Bío-Bío. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos, asegurando el resguardo de la identidad de los participantes mediante el uso de seudónimos y el tratamiento confidencial de los datos.

RESULTADOS

Los resultados se construyen a partir del análisis de entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes de la institución seleccionada. A partir del proceso de codificación, emergen cinco núcleos temáticos que estructuran las representaciones sociales en torno al papel de la familia en la experiencia universitaria: (1) rol de la familia en la vida universitaria, (2) formas de apoyo familiar en la trayectoria académica, (3) dimensión emocional del vínculo familiar, (4) relación familia-estudiante y desarrollo de la autonomía, y (5) expectativas familiares y motivación académica.

Rol de la familia en la vida universitaria

El rol de la familia es comprendido por los participantes como un sistema de apoyo integral que articula dimensiones afectivas, materiales y simbólicas. Esta representación se construye principalmente en función de la calidad del vínculo familiar, más que de la frecuencia o tipo específico de apoyo. En este sentido, los estudiantes destacan un acompañamiento constante que trasciende lo académico e incorpora dimensiones emocionales y motivacionales.

Como señala el Estudiante 3: "Yo diría que mi familia ha sido como un apoyo constante, no solo en lo académico, sino en lo emocional, como que siempre están ahí". De manera similar, el Estudiante 4 indica: "Siento que el rol de mi familia es acompañarme en este proceso, aunque no siempre entiendan lo que estudio, están presentes igual". Estos relatos evidencian que el apoyo familiar es valorado principalmente por su presencia y disponibilidad, más que por su conocimiento específico del ámbito universitario.

Apoyo familiar y trayectoria universitaria

Los estudiantes identifican diversas formas de apoyo familiar que configuran un sistema de sostén integral, entre las que destacan el apoyo económico, emocional, motivacional y material. Estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que se articulan en la experiencia cotidiana, contribuyendo a la continuidad de la trayectoria académica.

En palabras del Estudiante 6: "Mi familia me apoya económicamente, pero también emocionalmente, porque siempre me dicen que siga adelante cuando me cuesta". Este testimonio da cuenta de la interdependencia entre los distintos tipos de apoyo, donde lo emocional refuerza lo material y viceversa.

Dimensión emocional del rol familiar

Una de las dimensiones más relevantes en los discursos corresponde al componente emocional del vínculo familiar. Los estudiantes asocian la presencia de sus familias con sentimientos de seguridad, contención y confianza, configurando un soporte simbólico que incide directamente en su bienestar.

El Estudiante 7 expresa: "Mi familia me da tranquilidad, como que saber que están ahí hace que no me sienta solo en la universidad". Este tipo de relatos evidencia que la familia no solo cumple un rol instrumental, sino que se constituye como un referente afectivo que otorga estabilidad en un contexto percibido como exigente y, en ocasiones, incierto.

Relación familia-estudiante y desarrollo de la autonomía

Los participantes reconocen transformaciones en la relación con sus familias a lo largo de su trayectoria universitaria, interpretándolas como parte de un proceso de crecimiento personal. Estas transformaciones se expresan en una transición hacia mayores niveles de autonomía, donde el apoyo familiar no desaparece, sino que se reconfigura en términos de intensidad y forma.

En este sentido, los estudiantes describen un desplazamiento desde un acompañamiento más directo hacia uno más flexible, basado en la confianza y el respeto por las decisiones individuales. Esta reconfiguración evidencia una relación dinámica, que se adapta a las nuevas demandas del contexto universitario.

Expectativas familiares y motivación académica

Finalmente, los estudiantes reconocen que las expectativas familiares influyen significativamente en su motivación académica, su desempeño y su permanencia en la educación superior. El apoyo familiar se configura como un recurso clave para enfrentar dificultades y sostener el compromiso con la trayectoria formativa.

El relato del Estudiante 8 resulta ilustrativo: "La segunda vez que repetí el ramo tenía mucho miedo de decirle a mis padres... pero cuando les dije, me dijeron que contaba con su apoyo, que si decidía seguir o tomar otra decisión, siempre estarían conmigo". Este testimonio evidencia cómo el respaldo familiar puede operar como un factor protector frente al fracaso académico, favoreciendo la continuidad y la toma de decisiones.

Síntesis interpretativa

En conjunto, los resultados muestran que el rol de la familia en la experiencia universitaria es percibido como un elemento central que articula múltiples dimensiones de la trayectoria estudiantil. Más allá de su función instrumental, la familia se configura como un soporte emocional y simbólico que contribuye a la construcción de seguridad, confianza y sentido en el proceso formativo.

Asimismo, las relaciones familiares se caracterizan por su carácter dinámico, adaptándose a las transformaciones propias del tránsito hacia la vida universitaria y al desarrollo progresivo de la autonomía. En este marco, las representaciones sociales construidas por los estudiantes evidencian que la influencia familiar trasciende lo material, incidiendo en la manera en que enfrentan desafíos, elaboran expectativas y proyectan su futuro académico.

De este modo, la familia emerge como un actor clave en la experiencia universitaria, tanto en términos de permanencia como en la configuración de los significados que los estudiantes atribuyen a su trayectoria educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten identificar dimensiones clave del apoyo familiar (emocional, económico y motivacional) y su influencia en la experiencia universitaria. No obstante, dada la diversidad de trayectorias estudiantiles y contextos socioculturales, no fue posible profundizar en la totalidad de sus variaciones, lo que constituye una limitación del estudio y, a la vez, una oportunidad para futuras investigaciones.

En términos generales, se observa que el rol de la familia en la educación superior no desaparece con el ingreso a la universidad, sino que se reconfigura en función de las nuevas exigencias del contexto académico. Este hallazgo resulta coherente con la teoría de las representaciones sociales, en tanto estas se construyen a partir de la experiencia social compartida y orientan la interpretación de la realidad (Moscovici, 2001; Jodelet, 2011). En este marco, la familia continúa operando como un referente simbólico central en la trayectoria educativa.

El apoyo familiar se configura como un fenómeno multidimensional que articula recursos económicos, emocionales y motivacionales. Si bien el apoyo económico contribuye a disminuir tensiones materiales, es el apoyo emocional el que adquiere mayor relevancia en los discursos estudiantiles, funcionando como un sostén afectivo frente a las exigencias del entorno universitario. En este sentido, el involucramiento parental no desaparece, sino que se transforma, transitando desde formas más directas propias de la escolaridad hacia modalidades más simbólicas y mediadas.

Asimismo, el rol familiar experimenta una transformación significativa, pasando de una lógica de supervisión a un acompañamiento basado en la confianza y el respeto por la autonomía. Este proceso no implica una disminución del apoyo, sino su resignificación. La autonomía, por tanto, no se configura en oposición al apoyo familiar, sino en coexistencia con este, estableciendo un equilibrio entre independencia y acompañamiento, en línea con lo planteado por Tinto (2017) respecto a los factores que favorecen la permanencia estudiantil.

Por otra parte, el acompañamiento familiar se mantiene como una presencia significativa, aunque menos visible que en etapas previas. Este se expresa a través de prácticas cotidianas, comunicación constante y apoyo emocional, lo que refuerza su importancia en el desarrollo integral de los estudiantes. Desde una perspectiva más amplia, esto permite relevar la pertinencia de considerar la relación familia-institución como un factor relevante también en la educación superior.

En la dimensión emocional, los estudiantes atribuyen a sus familias significados asociados a seguridad, confianza y contención, lo que evidencia que el rol familiar es representado principalmente desde lo afectivo más que desde lo académico. Sin embargo, en el plano académico, el apoyo familiar también emerge como un factor protector frente a la deserción, favoreciendo la continuidad de las trayectorias y fortaleciendo la motivación.

Adicionalmente, se identifican diferencias en la percepción del rol familiar según el nivel de

avance en la carrera. En estudiantes de primer año, la familia es representada como un soporte cercano y activo, con una presencia más directa en aspectos cotidianos y académicos. En contraste, en estudiantes de cursos superiores, el apoyo se percibe como más flexible y menos directivo, adoptando formas más simbólicas y emocionales. Este desplazamiento no implica una pérdida de relevancia, sino una adaptación progresiva al desarrollo personal y académico del estudiante.

En relación con los objetivos de la investigación, es posible señalar que estos se cumplen de manera parcial, en tanto el análisis de los discursos permitió avanzar significativamente en la comprensión de las representaciones estudiantiles sobre el rol de la familia, aunque con limitaciones asociadas al alcance del estudio.

Si bien se logró profundizar en dimensiones como el apoyo emocional, las expectativas familiares y la transformación del vínculo, aspectos como los cambios longitudinales en la relación familia-estudiante y su impacto en la autonomía requieren ser abordados en futuras investigaciones con muestras más amplias y diversas.

En este sentido, se proyecta la necesidad de continuar investigando el rol de las familias en la educación superior, incorporando mayor diversidad de contextos, trayectorias y disciplinas, con el fin de ampliar la comprensión de este fenómeno.

En síntesis, aunque los objetivos se alcanzaron parcialmente, los hallazgos obtenidos permiten afirmar que la familia sigue siendo un actor clave en la experiencia universitaria, no solo en términos de apoyo instrumental, sino como un sostén simbólico y afectivo que incide en la permanencia, el bienestar y la construcción de sentido en la trayectoria educativa.

REFERENCIAS

Abric, J.-C. (2001). A structural approach to social representations. En K. Deaux & G. Philogène (Eds.), Representations of the social: Bridging theoretical traditions (pp. 42–47). Blackwell. https://doi.org/10.1002/9780470694098.ch3

Brunner, J. J., & Miranda, D. A. (2016). Educación superior en Iberoamérica: Informe 2016. CINDA. https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2016/

Cárcamo, H., & Méndez, P. (2024). Relación familia-escuela, si... pero no tanto. Representaciones sociales del profesorado en formación. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 23*(51), 92-107. https://doi.org/10.21703/rexe.v23i51.2234

Cárcamo, H., & Garreta, J. (2020). Familia y escuela: Nuevas formas de relación en contextos educativos. *Estudios Pedagógicos, 46*(2), 123–138. https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200123

Cárcamo, H., & Jarpa, C. G. (2022). Relación familia-escuela: implementación de una estrategia pedagógica constructivista en la formación inicial docente en Chile. *ESPACIOS EN BLANCO. Revista De Educación, 2*(33). https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB33-363

Castillo, J. C., & Cabezas, G. (2021). Expansión de la educación superior en Chile. Calidad en la Educación, (54), 12–39. https://doi.org/10.31619/caledu.n54.1001

Collier, P. J., & Morgan, D. L. (2008). First-generation students' understanding of expectations. *Higher Education, 55*(4), 425–446. https://doi.org/10.1007/s10734-007-9065-5

Espinoza, O., & Gonzalez, L. (2016). Gratuidad En La Educacion Superior En Chile: Vaivenes y Desafíos'. In *Punto de quiebre La nueva Constitución y la ciudadanía*, (11) 75–99, Barómetro de política y equidad, Ediciones Sur.

Epstein, J. L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429494673

Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research (5th ed.). SAGE. https://us.sagepub.com/en-us/nam/an-introduction-to-qualitative-research/book239504

Garreta, J. & Macià, M. (2017). La comunicación familia-escuela. En Garreta, J. (Edit.): *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp. 71-97). Pirámide

Garcés, L., & Canelon, M. (2025). Comunicación familia-escuela y rendimiento académico. *Educación y Sociedad, 46*(2), 89–105. https://doi.org/10.1590/ES.2025.246789

Gubbins, V. (2016). *Relación Familias y Escuela ¿Por qué? ¿Para qué?* Ediciones Universidad Finis Terrae

Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, 21, 133–154. https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf

Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representation? In K. Deaux & G. Philogène (Eds.), *Representations of the social: Bridging theoretical traditions* (pp. 8–35). Blackwell Publishing.

Olave-Carimoney, E., & Gubbins-Foxley, V. (2024). Participación parental y permanencia en educación superior: la experiencia de estudiantes de primera generación. *Revista Realidad Educativa, 4*(1), 91–119. https://doi.org/10.38123/rre.v4i1.361

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2022). *Education at a glance 2022.* https://doi.org/10.1787/3197152b-en

Palaudarias, J. (2017). Cómo se entiende la participación de las familias en y desde las escuelas. En J. Garreta (Coord.), *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela* (pp.27-48). Pirámide.

Ruiz, P., Plata, S., & Royert, J. (2024). Relación familia y rendimiento académico. *Revista Colombiana de Educación,* (89), 155–178. https://doi.org/10.17227/rce.num89-15345

Santana López, A., & Reininger Pollak, T. (2018). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. Comunitania. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales,* (14), 55–74. https://doi.org/10.5944/comunitania.14.4

Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention, 19*(3), 254–269. https://doi.org/10.1177/1521025115621917

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

UNICEF. (2012). La participación de las familias en la educación. https://www.unicef.org/paraguay/media/9401/file/Participaci%C3%B3n%20de%20las%20familias%20en%20el%20cuidado%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20la%20primera%20infancia.pdf

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y/O ACADÉMICAS

GESTIÓN EDUCATIVA Y MEJORA CONTINUA: SISTEMATIZACIÓN DE RESULTADOS DE EVALUACIONES ESTANDARIZADAS

EDUCATIONAL MANAGEMENT AND CONTINUOUS IMPROVEMENT: SYSTEMATIZATION OF STANDARDIZED ASSESSMENT RESULTS

Carolina Aravena-Ortega https://orcid.org/0009-0002-8831-388X | Universidad Bernardo O`Higgins, Magíster en Educación con mención, Chile | aravenaca@docente.ubo.cl

RESUMEN

El presente artículo se inscribe en una investigación sobre gestión educativa en la formación de posgrado de estudiantes del ámbito educativo. El estudio devela tensiones entre la aplicabilidad de la información proveniente de las evaluaciones estandarizadas y los mecanismos normativos exigidos por los procesos de aseguramiento de la calidad educativa, identificando un nudo crítico en la gestión y sistematización de los resultados evaluativos. Estas tensiones limitan la posibilidad de realizar análisis comparativos entre los resultados estandarizados y los procesos pedagógicos internos, lo que conlleva al desaprovechamiento de un insumo clave para la toma de decisiones, la definición de lineamientos y la implementación de acciones institucionales orientadas al fortalecimiento de los aprendizajes esperados. A partir de una revisión sistemática de carácter referencial, junto con el acompañamiento y seguimiento de la investigación en curso, emergen cuestionamientos y reflexiones que se consideran pertinentes de compartir con la comunidad educativa. En este marco, se releva la importancia de la sistematización de los resultados de las evaluaciones estandarizadas y su aplicabilidad en los procesos diagnósticos, los cuales orientan el diseño de planes y estrategias institucionales, contribuyendo al logro de metas organizacionales y al fortalecimiento de buenas prácticas en aseguramiento de la calidad de los procesos formativos, en coherencia con un enfoque de mejora continua.

Palabras clave: Gestión educativa, evaluación estandarizada, formación continua, sistema educativo.

ABSTRACT

This article is part of a research project on educational management in postgraduate training for students in the field of education. The study reveals tensions between the applicability of information from standardized assessments and the regulatory mechanisms required by educational quality assurance processes, identifying a critical issue in the management and systematization of assessment results. These tensions limit the possibility of conducting comparative analyses between standardized results and internal pedagogical processes, leading to the waste of a key input for decision-making, the definition of guidelines, and the implementation of institutional actions aimed at strengthening expected learning outcomes. Based on a systematic review of reference material, together with the monitoring and follow-up of ongoing research, questions and reflections have emerged that are considered relevant to share with the educational community. In this context, the importance of systematizing the results of standardized assessments and their applicability in diagnostic processes is highlighted. These processes guide the design of institutional plans and strategies, contributing to the achievement of organizational goals and the strengthening of good practices in quality assurance of educational processes, in line with a continuous improvement approach.

Keywords: Educational management, standardized assessment, continuing education, educational.

INTRODUCCIÓN

Las evaluaciones estandarizadas permiten definir, evaluar y analizar dimensiones relevantes para la comprensión de las tensiones y complejidades inherentes a los procesos formativos. La educación, por su propia naturaleza, constituye un fenómeno complejo, cuyos resultados responden a factores múltiples e interrelacionados. En este marco, los resultados de las evaluaciones estandarizadas adquieren especial relevancia, no solo por la información que entregan, sino también por las diversas interpretaciones y usos que posibilitan. Por ello, resulta fundamental valorar la generación de levantamientos de información a partir de instrumentos de carácter general, complementándolos y contrastándolos con procesos de evaluación interna, a fin de identificar los factores que inciden en los resultados obtenidos.

Los resultados de las evaluaciones estandarizadas permiten, además, analizar los factores asociados que inciden en el logro de los aprendizajes esperados, evidenciando brechas y oportunidades de mejora. En este sentido, se plantea la necesidad de desarrollar sistemas de análisis de carácter sistémico, orientados a fortalecer la toma de decisiones y a robustecer los procesos de mejora institucional. Desde esta perspectiva, la gestión educativa situada trasciende su dimensión administrativa y se configura como un proceso de reconocimiento y comprensión de la multiplicidad de factores contextuales que intervienen en la acción educativa. Su análisis sistemático favorece una toma de decisiones pertinente y contextualizada, fortaleciendo los procesos de seguimiento mediante la incorporación activa de la comunidad educativa en los análisis, decisiones y planes estratégicos que sustentan la mejora continua.

En este marco, la articulación organizacional se orienta a institucionalizar la autorrevisión como una práctica habitual del proceso formativo. La gestión educativa, por tanto, no se limita a una función administrativa, sino que responde a un funcionamiento sistémico, en el cual la difusión y apropiación académica de la misión y visión institucional fortalecen la cultura organizacional, promoviendo la identificación de los integrantes de la comunidad educativa con los propósitos institucionales y con una orientación compartida hacia la mejora continua.

Gestión educativa y evaluación estandarizada: una mirada sistémica para la mejora institucional

Las instituciones educativas se encuentran permanentemente expuestas a procesos de evaluación (Ley 20.370,2009), que miden y clasifican el nivel de los procesos formativos que imparten, mediante instrumentos estandarizados de alcance internacional -como PISA o TIMSS- (Rivera, 2024; OECD,2024; OECD, 2026; Van Davier et al., 2024) y nacional. En el contexto chileno, destacan evaluaciones como el SIMCE y la PAES (ACE, 2024; Córdova, 2024). A ello se suman mecanismos de evaluación formativa institucional, tales como el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) en el sistema escolar y los procesos de Acreditación en la educación superior (Mineduc, 2008; Mineduc, 2025a; CNA-Chile, 2022; CNA-Chile, 2023). En su conjunto, estos dispositivos evaluativos se encuentran regulados por normativas externas e internas, orientadas al control del cumplimiento de estándares y criterios de calidad vigentes.

La coexistencia de estos sistemas de evaluación genera tensiones en las comunidades educativas, asociadas a la necesidad de responder a los requerimientos institucionales y normativos para la obtención de resultados favorables. En este escenario, los resultados de las evaluaciones tienden a constituirse en un fin en sí mismos, concibiéndose como la culminación del proceso formativo. Ello conduce a una focalización excesiva en la obtención de puntajes, categorías o clasificaciones que den cuenta cuantitativamente del nivel

de logro institucional, priorizando indicadores numéricos por sobre el desarrollo de competencias cualitativas y aprendizajes significativos. De este modo, el proceso educativo queda supeditado a categorías de desempeño que califican a las instituciones como sobresalientes, suficientes o deficitarias, profundizando la presión sobre los actores educativos y tensionando el sentido formativo de la evaluación. Esta situación ha motivado cuestionamientos persistentes respecto de los propósitos y efectos de las evaluaciones estandarizadas.

En el caso del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), su propósito es medir censalmente los niveles de logro de los aprendizajes esperados en función de los contenidos y habilidades definidos por el Currículum Nacional, en los niveles de 4.º básico, 6.º básico y II medio (Ley 20.529, 2011). Este instrumento declara como principio orientador el mejoramiento formativo permanente, promoviendo un proceso sistemático de revisión de la planificación, implementación, evaluación y ajuste de las prácticas institucionales (Mineduc, 2008). No obstante, diversos estudios advierten que el SIMCE presenta limitaciones para cumplir su objetivo de contribuir a la equidad del sistema educativo, generando incluso efectos adversos en estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje y en contextos de alta vulnerabilidad, al no considerar adecuadamente la diversidad del estudiantado en el diseño y construcción del instrumento (Flórez, 2015).

Asimismo, se ha evidenciado que las prácticas institucionales orientadas a responder a estas mediciones tienden a reorientar los programas de estudio y las estrategias pedagógicas hacia la preparación específica para las pruebas, concentrando recursos y esfuerzos en la obtención de resultados óptimos. Esta dinámica genera presión y estrés en la comunidad educativa y empobrece la experiencia formativa, al privilegiar la repetición de tareas similares a las evaluadas en las pruebas estandarizadas, en desmedro de procesos reflexivos, argumentativos y de aprendizaje profundo. Tales prácticas develan una débil alineación sistémica entre currículum, evaluación y prácticas docentes, dificultando el desarrollo integral de las habilidades del estudiantado (Goizueta et al., 2023).

Por su parte, la PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior), vigente desde 2022, evalúa competencias académicas asociadas al "saber" y "saber hacer" requeridas para el acceso a las instituciones de educación superior adscritas al sistema de admisión (Ley 20.903, 2016). Investigaciones recientes advierten que los resultados de esta prueba se encuentran fuertemente condicionados por factores estructurales, tales como la procedencia escolar, la dependencia del establecimiento, el nivel socioeconómico y el capital cultural, lo que tensiona la relación entre calidad, equidad e inclusión en el acceso a la educación superior (Córdova, 2024).

En paralelo, instrumentos como el PME constituyen mecanismos de autoevaluación institucional, orientados a organizar y articular criterios en función de la misión y visión del proyecto educativo. Si bien el PME no corresponde a una prueba estandarizada en sentido estricto, se rige por marcos normativos comunes que estructuran la revisión de la gestión educativa, el liderazgo, la convivencia escolar y el uso de recursos, promoviendo la identificación de necesidades y la implementación de acciones de mejora (Mineduc, 2025b). Estos procesos se inscriben en una lógica de mejora continua, que impulsa la revisión sistemática de las prácticas pedagógicas, curriculares, administrativas y de vinculación con el entorno.

De manera complementaria, el proceso de Acreditación de la educación superior, (Ley 20.129, 2006; Ley 21.091, 2018), evalúa a las instituciones en dimensiones como docencia, resultados formativos, gestión estratégica, aseguramiento interno de la calidad, recursos institucionales, vinculación con el medio e investigación (Ley Nº 20.129, 2006; CNA-Chile, 2023). En el caso de las universidades, la acreditación constituye un espacio de constatación del modelo educativo institucional, del diseño curricular, de los

perfiles de egreso y de los mecanismos de evaluación interna, promoviendo la autoevaluación continua como estrategia de detección temprana de tensiones y oportunidades de mejora.

En este contexto, la información proveniente de las evaluaciones estandarizadas suele expresarse en indicadores cuantitativos, comparables con variables internas, lo que abre la posibilidad de que las instituciones utilicen estos resultados como insumos estratégicos para su propio desarrollo. De ahí la relevancia de promover una exploración sistemática y un uso oportuno de la información evaluativa. La gestión educativa, más que una función administrativa, cumple un rol articulador y sistémico, orientado a la toma de decisiones contextualizadas que fortalezcan las buenas prácticas de aseguramiento de la calidad y el cumplimiento de las metas institucionales.

Desde esta perspectiva, se propone una reflexión orientada a desplazar el foco desde el resultado evaluativo como fin, hacia su uso como brújula orientadora de las prácticas pedagógicas, curriculares, académicas y administrativas. La gestión educativa, entendida como un proceso integrador, permite articular la información evaluativa con el fortalecimiento de los aprendizajes, el perfil de egreso y el desarrollo institucional, incorporando activamente a la comunidad educativa en procesos de autoobservación, reflexión y mejora.

Las instituciones que se reconocen en su contexto, reflexionan críticamente sobre sus prácticas y promueven la participación de sus actores, son aquellas que logran desarrollar procesos genuinos de mejora continua, resguardando su identidad y horizonte educativo. La mejora educativa, en consecuencia, requiere de un proceso permanente y sistemático de diagnóstico, planificación, implementación y evaluación, orientado a la transformación de las prácticas en coherencia con la misión y visión institucional. En este sentido, las políticas educativas estandarizadas, por sí solas, resultan insuficientes para generar mejoras sostenibles; es la aplicabilidad situada, atenta a las particularidades y desafíos de cada contexto, la que posibilita orientar estratégicamente las acciones hacia el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2006).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Diversos estudios evidencian que el 89% de los establecimientos escolares municipales en Chile presenta niveles incipientes o básicos de gestión en el ámbito del liderazgo, siendo la dimensión de conducción la que alcanza los niveles más bajos de logro. Esta dimensión resulta clave para orientar, coordinar y movilizar a los equipos directivos y a los distintos actores de la comunidad educativa en función del cumplimiento de las metas institucionales (Beltrán, 2014). En este contexto, la gestión educativa comprende a la institución como un sistema interrelacionado, en el que cada integrante aporta una percepción particular del proceso formativo. Reconocer y considerar estas percepciones resulta fundamental para la construcción de mejoras sostenidas, ya que favorece la integración, el compromiso y el desarrollo colaborativo de soluciones frente a las problemáticas identificadas (Mineduc, 2005; Mineduc, 2015; Mineduc, 2025a; Mineduc, 2025b).

Desde esta perspectiva, las evaluaciones estandarizadas constituyen una oportunidad para ser utilizadas como insumos estratégicos en la definición de acciones pedagógicas y de gestión, promoviendo una cultura institucional de autoevaluación permanente y mejora continua. Más que comprenderlas como un fin en

sí mismas, estas evaluaciones permiten generar diagnósticos que aportan a la comprensión de la realidad interna de la institución y orientan el diseño de planes de acción coherentes con el propósito de la formación integral. Ello implica un desplazamiento del foco, desde la presión por el resultado hacia el uso reflexivo de la información evaluativa, favoreciendo la participación activa de la comunidad educativa en la construcción de las metas estratégicas.

La gestión educativa, en este sentido, puede comprenderse como una instancia clave para el diseño y estructuración del proceso formativo, en tanto integra los resultados de investigaciones y evaluaciones internas para fortalecer las buenas prácticas institucionales. Considerar las evaluaciones estandarizadas como instrumentos de cooperación diagnóstica permite establecer un punto de partida desde el cual formular preguntas indagatorias orientadas a identificar las causas subyacentes de los resultados obtenidos. La comparación sistemática entre evaluaciones estandarizadas y evaluaciones internas posibilita fundamentar las acciones de mejora y sostenerlas en el tiempo, contribuyendo al logro del objetivo institucional central: la mejora continua. En este marco, el énfasis no debe situarse exclusivamente en el resultado, sino en el fortalecimiento de los procesos de liderazgo, gestión curricular, convivencia escolar y gestión de recursos (Mineduc, 2008).

Asimismo, la gestión educativa trasciende la dimensión burocrática y de coordinación administrativa, configurándose como un proceso de observación holística y organización estratégica de la institución. Su finalidad es priorizar la construcción de un clima institucional orientado al aprendizaje como eje articulador del quehacer educativo. Para ello, resulta indispensable que la comunidad educativa reconozca y comparta el propósito institucional, sistematizando y analizando colectivamente los resultados evaluativos, de modo de consensuar decisiones que favorezcan el aprendizaje organizacional por sobre la presión del resultado específico. Desde una mirada integradora, la evaluación deja de representar la culminación de un proceso para convertirse en el inicio de la reflexión y la transformación de las prácticas que obstaculizan el logro de los aprendizajes esperados (Beltrán, 2014).

En consecuencia, los equipos directivos y las comunidades educativas deben comprender que, independientemente de los resultados obtenidos, la evaluación sistematizada cumple una función diagnóstica que orienta la planificación estratégica y conduce a la institución hacia el cumplimiento de su misión. La identificación de debilidades y fortalezas a partir de los resultados evaluativos permite reconocer tanto las competencias técnicas consolidadas como aquellas que requieren fortalecimiento, lo que exige el rediseño permanente de los planes de mejoramiento institucional. La recurrencia de evaluaciones estandarizadas ofrece, además, un registro histórico de resultados de aprendizaje, constituyéndose en un valioso mecanismo de seguimiento y análisis longitudinal que orienta la toma de decisiones y el ajuste de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, la gestión escolar tiene como eje central el estudio interno del proceso educativo y la articulación de las acciones en coherencia con la cultura institucional y la convivencia escolar. La socialización de objetivos, protocolos, resultados y referentes teóricos fortalece la apropiación de la misión y visión institucional por parte de la comunidad educativa, permitiendo contrastar los diagnósticos internos con los resultados estandarizados. En este sentido, las evaluaciones estandarizadas se configuran como herramientas válidas y confiables para la mejora de los procesos educativos, al aportar información relevante que sustenta la toma de decisiones y la implementación de acciones orientadas al fortalecimiento de la calidad de los

procesos formativos, del aprendizaje de los estudiantes y de su desarrollo integral (Gutiérrez et al., 2022).

A pesar de las ventajas que ofrecen las evaluaciones estandarizadas como instrumentos de medición, en diversos contextos educativos persiste la percepción de que estas pueden operar como mecanismos de segmentación o estigmatización, particularmente para aquellos establecimientos o actores que obtienen resultados más bajos. Esta lectura, sostenida históricamente por distintas comunidades educativas, ha contribuido a generar desconfianza y a cuestionar las potencialidades de un uso sistemático de la información que dichas evaluaciones proporcionan. Sin embargo, comprendidas desde una perspectiva formativa, las evaluaciones estandarizadas constituyen una fuente relevante de datos para el análisis de las propuestas educativas, en tanto permiten identificar fortalezas y debilidades del proceso formativo, así como establecer metas orientadoras a partir de la detección de tensiones que requieren ser atendidas para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como todo proceso educativo, la evaluación demanda una mirada crítica y situada, capaz de reconocer la complejidad de la realidad institucional y de responder de manera pertinente a sus contingencias. En este sentido, la aplicación de evaluaciones estandarizadas, complementada con su análisis a través de estudios de caso, se configura como un mecanismo investigativo contextual que favorece la mejora continua, al posibilitar la comparación, interpretación y problematización de los resultados obtenidos. Este ejercicio analítico adquiere sentido en la medida en que se inscribe en un proceso de gestión educativa que articula la información evaluativa con una planificación estratégica de carácter holístico, orientando de manera coherente el quehacer institucional.

Desde esta perspectiva, la gestión educativa cumple un rol central como organizadora de los procesos de reflexión, planificación y toma de decisiones, sustentándose en la capacidad institucional de autoevaluarse y revisar críticamente sus propias prácticas. El proceso investigativo, entendido como parte constitutiva de la gestión, se inicia en la observación sistemática y en el acompañamiento reflexivo del quehacer educativo, generando preguntas que emergen del análisis del propio contexto y que orientan la indagación hacia la mejora de los procesos formativos.

Reconocer el valor de la evaluación estandarizada implica también asumir un cambio de mirada respecto de su propósito. En este tránsito, resulta posible comprender que su aplicación no responde únicamente a exigencias externas, sino que se vincula con el objetivo sustantivo de la gestión educativa: impulsar procesos de mejora continua en contextos reales y específicos. En este marco, la efectividad de la gestión escolar se expresa en su capacidad para traducir orientaciones generales en acciones pertinentes al contexto institucional, reconociendo que las estrategias de mejora solo adquieren sentido cuando se diseñan e implementan desde la comprensión profunda de la realidad educativa en la que se insertan. De ahí que los lineamientos del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar promuevan el diseño de acciones ajustadas a las necesidades propias de cada comunidad educativa.

Este enfoque justifica el interés por metodologías de investigación-acción, en tanto permiten transformar las dificultades detectadas en oportunidades de aprendizaje y desarrollo institucional. Conocer el contexto, relevar las percepciones de los actores, recopilar información significativa e identificar necesidades y debilidades posibilita el rediseño de las acciones en coherencia con la realidad situada, abordando el proceso formativo de

manera integral y fortaleciendo las condiciones para el logro de competencias.

No obstante, la incorporación sistemática de las evaluaciones estandarizadas en los procesos de gestión suele representar una dificultad para las instituciones educativas, especialmente por las restricciones de tiempo que enfrentan los equipos directivos y docentes. La multiplicidad de tareas asociadas a la planificación pedagógica, la gestión institucional, la participación en instancias académicas y la producción investigativa limita, en muchos casos, la dedicación requerida para la sistematización y análisis de la información evaluativa. Aun así, desde una perspectiva de gestión educativa, resulta indispensable adoptar una mirada panorámica y holística que permita visualizar de manera integrada las fortalezas y debilidades institucionales, identificando las tensiones que emergen del sistema y comprendiendo que cada acción incide en el conjunto de la organización. Esta comprensión sistémica posibilita intervenir de manera coherente y articulada, favoreciendo procesos de mejora alineados con el propósito formativo institucional (Volante & González, 2002).

REFERENCIAS

ACE. (2024). SIMCE- Entrega de Resultados 2024. Resultados Educativos SIMCE e IDPS 2024. 4º Básico. 6º Másico. II Educación Media. Síntesis de Resultado Educativos. ACE-Agencia de Calidad de la Educación. https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Simce+PPT+EERR+Nacional+2024+-+P%C3%BAblica.pdf

Beltrán, J.C. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 19(62), 939-961. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/652

Bolívar, A. (2006). La Lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la Escuela. Una Nueva Mirada. Revista Educación XXI. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2013) - Volumen 11, Número 2. En: https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/345474

CNA-Chile (2022). Orientaciones para el Uso de Criterios y Estándares del Subsistema Universitario en Procesos de Autoevaluación. CNA-Chile. Comisión Nacional de Acreditación. https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/ORIENTACIONES%20PARA%20EL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf

CNA-Chile (2023). Criterios y Estándares de Calidad para la Acreditación Institucional del Subsistema Universitario. CNA-Chile. Comisión Nacional de Acreditación. https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20INSTITUCIONAL%20SUBSISTEMA%20UNIVERSITARIO.pdf

Córdova, N. (2024). Factores que se relacionan con el desempeño en la Prueba De Acceso a la Educación Superior (PAES) de Competencia Lectora. [Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología

Educacional]. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Postgrado. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/208423

Flórez, M.T. (2015). Validez y equidad en la medición educativa: El caso del SIMCE. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 14*(3), 31-44. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300004

Goizueta, M., Ledermann, C., & Montenegro, H. (2023). El desarrollo y la evaluación de la habilidad de argumentar en el sistema educativo chileno: tensiones y consecuencias percibidas por el profesorado. PUC. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 60*(1), 1-16. https://www.scielo.cl/pdf/pel/v60n1/0719-0409-pel-60-01-00103.pdf

Gutiérrez, J. G., & Acuña, L. A. (2022). Evaluación estandarizada de los aprendizajes: Una revisión sistemática de la literatura. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa,* 34. https://doi.org/10.25009/cpue.voi34.2800

Ley 20.129 (2006). Establece un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. Publicada en Diario Oficial 17 noviembre 2006. Santiago, Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=255323

Ley 20.370 (2009). Ley General de Educación en Chile. Publicada en Diario Oficial el 12 de septiembre de 2009. Santiago, Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043

Ley 20.529 (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Santiago, Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635

Ley 20.903. (2016). Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Publicada en Diario Oficial el 1 abril 2016. Santiago, Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343

Ley 21.091 (2018). Sobre Educación Superior. Publicada en Diario Oficial el 29 mayo 2018. Santiago, Chile. https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1118991

Mineduc. (2005). Plan de Mejoramiento Educativo: Orientaciones para su elaboración. Ministerio de Educación Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18433

Mineduc. (2008). Modelo de calidad de la gestión escolar. Ministerio de Educación Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18640

Mineduc. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Ministerio de Educación Chile. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-ontent/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf

Mineduc. (2025a). Plan de mejoramiento educativo (PME) 2025: Principios, orientaciones y uso de la plataforma (1ª ed.). División de Educación General, Área de Liderazgo y Apoyo para la Mejora Educativa. Ministerio de Educación Chile. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21598/L082.pdf

Mineduc. (2025b). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030. Marco de Actuación y Visión Institucional. Ministerio de Educación Chile. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2025/03/Politica-Nacional-de-Convivencia-Educativa-MINEDUC-2024- 2030.pdf

OECD (2004). Revisión de las políticas nacionales de educación, Chile. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. En: https://www.oecd.org/es/publications/2004/02/reviews-of-national-policies-for-education-chile-2004_g1gh3f1d.html

OECD (2006). El programa PISA de la OCDE qué es y para qué sirve. OCDE. En: https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf

Rivera, F. (2024). Resultados PISA 2022. Evaluación educativa postpandemia, tendencia preocupante y evaluaciones mixtas desde Chile. Serie Informe N.º 29-24, 20/03/2024. Departamento de Estudios, Extensión y Publicaciones - Biblioteca del Congreso Nacional. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/36642/1/Minuta_29_24_Resultados_PISA_2022.pdf

Volante, P., & González, C. (2002). Uso de indicadores y sistemas de control en la gestión de proyectos educativos. *Pensamiento Educativo*, 31, 374-39. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26487

Von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L. (2024). Resultados Internacionales TIMSS 2023 en Matemáticas y Ciencias. Boston College, Centro de Estudios Internacionales TIMSS y PIRLS. https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.timss.rs6460

INTERTEXTUALIDAD EN LA POLÍTICA DE CONVIVENCIA EDUCATIVA CHILENA

INTERTEXTUALITY IN CHILEAN EDUCATIONAL COEXISTENCE POLICY

Osvaldo Caro Caro https://orcid.org/0000-0003-3691-7796 | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | osvaldo.caro2201@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión pedagógica sobre los contenidos de cinco políticas de convivencia escolar chilenas elaboradas entre 2002 y 2024, con el propósito de reconocer las continuidades discursivas que atraviesan estos documentos y contribuir a su comprensión en el marco de la convivencia educativa. A partir de esta revisión, se analiza su aporte a los ámbitos pedagógico-curriculares, organizativo-administrativos y socio-comunitario, situando la convivencia no solo como un marco normativo, sino como un componente formativo esencial del quehacer escolar. La lectura comparada de las distintas versiones permite advertir una marcada continuidad en sus fundamentos conceptuales, especialmente en la comprensión de la convivencia como aprendizaje social, ético y ciudadano. Los textos adoptan un tono jurídico-inclusivo y otorgan un énfasis significativo a la dimensión organizativa y de gestión, particularmente mediante planes de mejora y orientaciones institucionales. Sin embargo, también se observa que muchas de las problemáticas identificadas en la primera versión, como la igualdad de oportunidades, la violencia escolar y la participación de las familias, reaparecen en las actualizaciones posteriores. Desde una perspectiva pedagógica, esta recurrencia evidencia la tensión entre los avances declarativos de la política y su concreción en la práctica escolar. La convivencia educativa continúa siendo un desafío central para fortalecer el vínculo pedagógico, promover comunidades democráticas y avanzar hacia una educación más justa e inclusiva.

Palabras clave: Intertextualidad, política educativa, convivencia educativa, análisis de discurso

ABSTRACT

This paper presents a pedagogical reflection on the content of five Chilean school coexistence policies developed between 2002 and 2024, with the aim of identifying the discursive continuities that run through these documents and contributing to their understanding within the framework of educational coexistence. Based on this review, the study analyzes their contribution to the pedagogical-curricular, organizational-administrative, and socio-community dimensions, positioning coexistence not merely as a regulatory framework, but as an essential formative component of school practice. A comparative reading of the different versions reveals a marked continuity in their conceptual foundations, particularly in the understanding of coexistence as a social, ethical, and civic learning process. The texts adopt a legal-inclusive tone and place significant emphasis on organizational and management aspects, especially through improvement plans and institutional guidelines. However, several issues identified in the first version, such as equal opportunities, school violence, and family participation, reappear in subsequent updates. From a pedagogical perspective, this recurrence highlights the tension between the declarative progress of educational policy and its implementation in everyday school practice. Educational coexistence remains a central challenge for strengthening pedagogical relationships, fostering democratic school communities, and advancing toward a more equitable and inclusive education system.

Keywords: Intertextuality, educational policy, educational coexistence, discourse analysis

INTRODUCCIÓN

Convivencia educativa, discurso y práctica escolar

Las políticas educativas, en distintas regiones del mundo, se encuentran en un proceso permanente de revisión y cuestionamiento, orientado a introducir cambios, actualizaciones y reformas en los sistemas educativos. Estas transformaciones responden, en gran medida, a la creciente comparación internacional de resultados educativos, dimensión que, a juicio de Bellei y Muñoz (2021), ha adquirido centralidad en la evaluación del desempeño de los países. Un ejemplo de ello es el caso de España, donde sucesivas modificaciones en su ordenamiento educativo han buscado abordar las desigualdades educativas persistentes (Carmona et al., 2023). En este contexto, la convivencia escolar ha comenzado a comprenderse como una estrategia relevante para enfrentar las desigualdades sociales al interior del sistema educativo, particularmente frente al "recrudecimiento de las desigualdades económicas, sociales y culturales de los grupos de población tradicionalmente excluidos" (Fierro, & Fortoul-Ollivier, 2022).

En el escenario internacional, la incidencia de organismos multilaterales ha sido significativa en la orientación de las políticas educativas latinoamericanas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha impulsado diversos programas vinculados a la educación para la paz, incorporando enfoques emocionales y estrategias de resolución colaborativa de conflictos como parte del quehacer escolar (Rodrigo, & Kesler, 2024). Un hito relevante en esta trayectoria es el Informe Delors, La educación encierra un tesoro (1996), donde se establece una visión de la educación centrada en el aprendizaje para convivir, promoviendo prácticas pedagógicas y de gestión orientadas al diálogo y a la resolución pacífica de conflictos como condiciones para mejorar la convivencia escolar.

Asimismo, resulta pertinente considerar los aportes del sociólogo noruego Johan Galtung (2003), quien plantea que el conflicto no constituye necesariamente un fenómeno negativo, sino que puede representar una oportunidad de transformación beneficiosa para las partes involucradas. Desde esta perspectiva, el análisis de la relación entre paz, humanidad y violencia permite comprender que los procesos conflictuales pueden derivar en aprendizajes sociales significativos, en la medida en que se gestionen desde enfoques constructivos, donde a mayor paz correspondería menos violencia y viceversa (Larenas, 2020). Esta aproximación ha sido ampliamente incorporada en programas de resolución de conflictos escolares.

En América Latina, se han observado avances en la construcción de un lenguaje común que permita comprender y operacionalizar el concepto de convivencia escolar (Fierro, & Carbajal, 2019), favoreciendo el desarrollo de investigaciones que articulan esta noción con las dimensiones pedagógico-curricular, organizativo-administrativa y socio-comunitaria. Dichos enfoques buscan superar tanto las tendencias hacia la legalización o "judicialización de la convivencia escolar o de los conflictos escolares para aludir a la instauración de un discurso legal" (Fierro, & Hempel, 2025), como los procesos de psicologización en educación centrados exclusivamente en el desarrollo socioemocional del estudiantado (Fierro, 2017). En este sentido, la discusión se reposiciona en el núcleo del saber pedagógico, reconociendo en el vínculo pedagógico la unidad básica de los procesos de convivencia y aprendizaje en las escuelas (Fierro, & Hempel, 2025), resignificando el rol del profesorado como autoridad pedagógica en la enseñanza de la convivencia y en la prevención de la violencia, considerando su impacto directo en los aprendizajes (Trucco, & Inostroza, (2017). En esta línea, los autores Hattie y Clarke (2020) destacan la relevancia de la relación pedagógica y del *feedback* docente como elementos decisivos para el aprendizaje.

Desde la perspectiva de Fierro y Carbajal (2019), es posible identificar prácticas y estrategias profesionales que vinculan las dimensiones institucionales y pedagógicas con la mejora de la enseñanza (Fierro et al., 2013). En este periodo histórico, el debate sobre la calidad educativa se intensifica, situando la participación y la corresponsabilidad como elementos ineludibles en la definición de políticas orientadas al mejoramiento educativo. La investigación documental desarrollada en el contexto latinoamericano evidencia la coexistencia de tres comunidades discursivas: una centrada en la excelencia, que privilegia la eficiencia, eficacia y el rendimiento en función de estándares; una segunda orientada a la restauración y a la igualdad de oportunidades; y una tercera vinculada a la política cultural, que incorpora la justicia curricular en el marco de escuelas democráticas (Fierro, & Fortoul-Ollivier, 2022). A su vez, las autoras identifican dos paradigmas relevantes para la comprensión de la convivencia educativa: el paradigma de control y sanción, y el paradigma de convivencia respetuosa y democrática, posteriormente actualizados en las nociones de seguridad pública y seguridad humana (Fierro, & Carbajal, 2021).

En este contexto, la hipótesis que orienta el presente ensayo sostiene que, en el ámbito educativo, no se ha transitado exclusivamente hacia procesos de legalización ni de psicologización de la convivencia escolar, sino hacia un reconocimiento progresivo del contexto institucional y de las estrategias pedagógicas implicadas en la enseñanza y aprendizaje de la convivencia educativa. Para ello, el análisis intertextual de las políticas de convivencia escolar permitirá aportar evidencia que sustente esta línea argumentativa.

En Chile, la primera Política de Convivencia Escolar fue publicada en el año 2002, durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar, reconociéndose explícitamente la existencia de violencia en las escuelas chilenas. Posteriormente, la política del año 2011 incorporó elementos intertextuales del documento inicial, aspecto que resulta particularmente relevante para el análisis desarrollado en este ensayo. La incorporación de Chile a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) contribuyó, además, a acelerar la implementación de un sistema de aseguramiento de la calidad educativa. En el mismo periodo, durante el gobierno de Sebastián Piñera (2010–2014), se presentó la primera actualización de la Política Nacional de Convivencia Escolar, cuyo propósito fue "formar para una convivencia escolar en paz y el ejercicio de una ciudadanía solidaria y responsable" (MINEDUC, 2011, p.3). Paralelamente, las demandas sociales impulsadas por movimientos estudiantiles derivaron en la promulgación de la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar, estableciendo una definición oficial de convivencia escolar y orientando acciones preventivas frente a diversas formas de violencia (MINEDUC, 2011). Según Magendzo et al. (2013), en esta normativa coexisten las visiones de seguridad pública y seguridad humana.

Posteriormente, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2014–2018), se publicó la Política de Convivencia Escolar 2015–2018, que buscó profundizar la comprensión del concepto de convivencia escolar, explicitando los enfoques formativos, participativo, de derechos, equidad de género y gestión institucional (MINEDUC, 2015). Más adelante, en 2019, durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera (2018–2022), se presentó una nueva actualización de la política, sustentada en investigaciones del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) y en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, vinculándose fuertemente con la comunidad discursiva de la excelencia (Fierro, & Fortoul-Ollivier, 2022). Finalmente, la actual Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030 establece un marco orientador que incorpora un nuevo modelo de convivencia educativa, enfatizando la articulación de acciones, la focalización de recursos y la atención individual mediante el modelo de escuela total multinivel (MINEDUC, 2024).

A partir de la descripción de estas cinco políticas, es posible identificar avances conceptuales y la persistencia de nociones equivalentes presentes desde las primeras versiones. Sin embargo, Villarroel (2024) sostiene

que en Chile no se han alcanzado transformaciones educativas significativas, señalando que parte de las dificultades radican en las competencias de los equipos directivos para liderar procesos de mejora continua e implementar modelos de gestión de calidad sustentados en planificación estratégica y uso adecuado de herramientas de gestión (Villarroel, 2024). En este escenario, las políticas educativas constituyen insumos y herramientas de gestión, pero también se ven tensionadas por un modelo de desarrollo educativo que no ha logrado superar la desigualdad y la segregación social del sistema escolar chileno (Donoso, 2022), persistiendo zonas grises en relación con los resultados educativos y las estrategias de resolución de conflictos en establecimientos públicos, particulares subvencionados y particulares pagados.

En este marco, las políticas de convivencia escolar se configuran como instrumentos orientadores dirigidos a sostenedores, equipos directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes y familias. Estos documentos se producen en contextos sociales, económicos y políticos específicos, y su elaboración se encuentra influida por textos previos que se actualizan mediante procesos de repetición e interpretación. Esta dimensión será abordada desde la noción de intertextualidad, considerando que ningún liderazgo y ninguna creatividad son posible en las culturas a menos que se lleve a cabo, a veces de manera inconsciente, el ejercicio de poner en relación un texto con otros textos (Alvarado-Borgoño, 2025, p. 11). Ello permite relevar la importancia de analizar el tratamiento discursivo ofrecido a los lectores y usuarios de la política de convivencia educativa.

Desde las ciencias sociales, la convivencia escolar constituye un campo ampliamente estudiado (Fierro et al., 2013; Fierro, & Carbajal, 2019; Fierro, & Fortoul-Ollivier, 2022; Cárcamo, 2015), particularmente en su relación con la participación ciudadana y la vida democrática escolar. No obstante, persisten aspectos insuficientemente comprendidos, asociados a la coexistencia de perspectivas que se reproducen en las políticas de convivencia y que no siempre resultan plenamente comprendidas en los establecimientos educacionales. En este sentido, los participantes de la Agencia de la Calidad refieren una tensión presente en cuanto a la falta de claridad respecto de lo que se entiende por convivencia escolar (López et al., 2018, p. 109). De este modo, se identifica un vacío de conocimiento y un posible bajo nivel de comprensión de los textos orientadores, cuya lectura desde la intertextualidad podría facilitar su interpretación y aplicabilidad en el ámbito escolar, articulando las versiones actuales con los conocimientos previos contenidos en las políticas anteriores y favoreciendo una narrativa coherente de la convivencia educativa en su enseñanza y gestión.

La existencia de estos documentos permite, además, configurar un objeto de estudio susceptible de análisis desde el enfoque del discurso, en tanto *todos estos documentos pueden ser interpretados si se recurre científicamente al análisis de discurso, para una mejor comprensión de las evidencias discursivas que, consciente o inconsciente, cada persona, grupo o comunidad proyectan en sus palabras; es decir, en su lenguaje puesto en acto* (Salgado, 2019, p. 66). En consecuencia, el presente estudio se pregunta: ¿qué elementos del orden del discurso o de la intertextualidad es posible evidenciar en las políticas de convivencia escolar chilenas entre 2002 y 2024? Considerando los múltiples propósitos del texto; legitimar, convencer o silenciar, se busca analizar cómo los ejes de contenido tributan a los ámbitos pedagógico-curricular, organizativo-administrativo y socio-comunitario. En coherencia con ello, el objetivo del ensayo es analizar la intertextualidad presente en las políticas de convivencia escolar chilenas (2002–2024) y discutir su incidencia en los ámbitos educativos.

Intertextualidad

La intertextualidad constituye una estrategia clave para la comprensión de un texto, ya sea escrito o multimodal, en relación con otros textos, permitiendo especialmente poder analizar cómo los interpreta y los utiliza (Castelló et al., 2011, p. 44). Desde esta perspectiva, es posible identificar distintos niveles de intertextualidad, organizados según su grado de explicitud: cita directa, cita indirecta, mención de personas o documentos, comentario evaluativo, uso de frases asociadas a autores o colectivos, así como la incorporación de lenguajes característicos y géneros discursivos presentes en los textos seleccionados. Estas formas permiten organizar el contenido y mostrar las relaciones entre las ideas (Castelló et al., 2011, p.44), evidenciando cómo los discursos se entrelazan y resignifican mutuamente.

En el ámbito de las ciencias sociales, el análisis intertextual posibilita abordar los textos como producciones insertas en órdenes discursivos específicos. En efecto, *los textos científicos, incluso a nivel intertextual, responden órdenes discursivos, es decir, hay una voz sin nombre que precede a la producción científica en las ciencias sociales y humanas, que produce conocimiento desde la premisa de que para ser divulgado de manera legítima y ser socialmente conocido, debe ser socializado a través de formas textuales que son propias del ámbito* (Alvarado-Borgoño, 2025, p.4). Así, ningún texto emerge de manera aislada, sino que dialoga con tradiciones, marcos normativos y comunidades interpretativas que condicionan su producción y recepción.

En el sistema educativo, estas formas discursivas se expresan en leyes, reglamentos, circulares y políticas públicas. Analizar su intertextualidad resulta relevante para favorecer una comprensión más profunda y una apropiación crítica de los significados que sustentan las políticas de convivencia educativa en la actualidad.

Políticas de convivencia escolar y contexto político

En Chile, la primera Política de Convivencia Escolar fue publicada en 2002, durante el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000–2004). El documento integra en su estructura una presentación ministerial, un marco conceptual y legal, principios orientadores, estrategias para abordar la convivencia, orientaciones para la participación, compromisos y resultados esperados. En coherencia con el eje discursivo del periodo, se releva la convivencia escolar como condición para la igualdad de oportunidades, señalando la promoción de justas e iguales oportunidades de desarrollo para hombres y mujeres, considerando la singularidad de género, y con ello contribuyendo a eliminar toda forma de discriminación entre los actores educativos en la cultura escolar (MINEDUC, 2002, p.56).

Asimismo, el texto subraya el carácter enseñable de la convivencia escolar, afirmando que resulta importante comprender que el aprendizaje y la práctica cotidiana de habilidades socioafectivas orientadas a la resolución pacífica de conflictos forman parte de los contenidos, competencias y actitudes incorporados al currículum escolar (MINEDUC, 2002).

Esta política mantuvo su vigencia durante una década y fue actualizada en 2011, bajo el gobierno de Sebastián Piñera (2010–2014), mediante un Documento Síntesis dirigido a las comunidades educativas, conservando sus ejes y lineamientos centrales (MINEDUC, 2011). La actualización se fundamenta en transformaciones sociales y culturales, reconociendo que los y las estudiantes actuales han nacido en el contexto de una globalización económica que incluye lo cultural y lo tecnológico (MINEDUC, 2011, p.9). En este marco, se enfatiza la dimensión formativa de la convivencia escolar, respaldada por investigaciones que sostienen que las iniciativas más eficaces para enfrentar los conflictos y la violencia son aquellas que conciben la convivencia como un proceso de aprendizaje, situándola en el núcleo de la formación personal y

social del estudiantado, y que además cuentan con el compromiso activo de los adultos de la comunidad educativa en dicho proceso formativo (MINEDUC, 2011).

En este mismo periodo se implementaron los Estándares Indicativos para Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (2013), los cuales definieron dimensiones evaluativas: Gestión Pedagógica, Liderazgo, Convivencia Escolar, Participación y Formación Ciudadana y Gestión de Recursos, estableciendo indicadores comparables y fortaleciendo el seguimiento de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME).

Posteriormente, en 2015, durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet Jeria (2014–2018), se publicó la Política de Convivencia Escolar 2015–2018, en el contexto de una reforma orientada a avanzar en una educación inclusiva y de calidad en todos los establecimientos escolares (MINEDUC, 2015, p.4). Esta versión releva explícitamente las orientaciones de organismos internacionales como UNESCO, UNICEF y PNUD, destacando su contribución a la comprensión de la convivencia escolar como componente esencial del derecho a la educación y de la calidad educativa.

En 2019, durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera (2018–2022), se publicó una nueva actualización de la política, fundamentada en el marco legal vigente, entre ellos la Ley N° 20.529 que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), con el propósito de asegurar una educación que permita que nuestros estudiantes desarrollen al máximo sus potencialidades (MINEDUC, 2019, p.6). En coherencia con versiones anteriores, se reafirma el carácter formativo de la convivencia escolar: La convivencia se enseña y se aprende, por lo tanto, es fundamental que las políticas públicas y los planes de mejora consideren la necesidad de intencionar la enseñanza y el aprendizaje de los modos de convivir, no solo a nivel curricular, sino también en los distintos espacios y oportunidades que la comunidad educativa nos presenta (MINEDUC, 2019, p.6).

Finalmente, la actual Política Nacional de Convivencia Educativa (PNCE) 2024–2030 se presenta como un marco orientador para todos los establecimientos educacionales. Reconoce en sus bases conceptuales tanto la política de 2002 como el Nuevo Contrato Social para la Educación propuesto por la UNESCO (2022), e incorpora un modelo multinivel para el desarrollo de la convivencia educativa. El documento destaca, además, el eje de cuidado de la salud mental en las comunidades educativas, junto con definiciones conceptuales, un sentido ético transversal, dimensiones de acción y recursos de apoyo para su implementación.

Discursos en educación y configuración de la política de convivencia escolar

El campo educativo contemporáneo se encuentra atravesado por una pluralidad de discursos que disputan sentidos acerca de la finalidad de la educación, el rol del Estado y la orientación de las políticas públicas. Desde una perspectiva polifónica, los discursos en educación no constituyen una narrativa homogénea, sino un entramado de racionalidades que coexisten, se superponen y, en ocasiones, entran en tensión.

Es posible reconocer, al menos, tres grandes corrientes discursivas. La primera se articula en torno a la noción de excelencia y sitúa en el centro la eficiencia, la eficacia y el rendimiento medido a partir de estándares. En el contexto chileno, esta racionalidad se expresa en instrumentos como los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores impulsados por el Ministerio de Educación de Chile (2013), así como en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que consolida al Estado en su función evaluadora y reguladora. Tal como señalan González et al. (2021), este proceso se inscribe en una lógica de creciente regulación del campo educativo, evidenciada en la creación de la Agencia de la Calidad de la Educación

y la Superintendencia de Educación, junto con políticas de subsidio a la demanda y apoyo focalizado a establecimientos con bajos resultados.

Una segunda corriente discursiva se orienta hacia la restauración de la igualdad de oportunidades, enfatizando la compensación de desigualdades estructurales mediante políticas de inclusión y equidad. Finalmente, una tercera vertiente se vincula con una política cultural de la educación, que incorpora nociones como justicia curricular y escuelas democráticas (Fierro, & Fortoul-Ollivier, 2022), desplazando el énfasis desde el control hacia la construcción de comunidades escolares participativas.

En este marco, Fierro y Fortoul-Ollivier (2022) identifican dos paradigmas en tensión dentro de las políticas de convivencia escolar: por una parte, un paradigma de control y sanción, asociado a lógicas de seguridad pública; por otra, un paradigma de convivencia respetuosa y democrática, más próximo a enfoques de seguridad humana y formación ciudadana. Ambos modelos no solo orientan prácticas institucionales, sino que configuran determinadas concepciones sobre el conflicto, la autoridad y el rol formativo de la escuela.

Paralelamente, se advierte un desplazamiento desde la función pedagógica hacia procesos de legalización y psicologización de la vida escolar. En cuanto a la legalización, la política educativa chilena ha tendido a reforzar marcos normativos y dispositivos de fiscalización, consolidando una comprensión de la convivencia mediada por regulaciones, protocolos y procedimientos.

Respecto de la psicologización, la evidencia muestra la consolidación de un trasfondo de continuidad evolutiva orientado a la retroalimentación de aprendizajes (Molina, 2025, p.3), junto con una expansión de recursos vinculados al Aprendizaje Socioemocional (ASE). Estos discursos, frecuentemente asociados a la psicología positiva, posicionan la felicidad como meta e ideal universal (Vargas et al., 2025, p.181), desplazando el foco hacia el bienestar individual y, en ciertos casos, desanclándolo de sus determinaciones estructurales y colectivas.

Enfoque analítico

El presente trabajo tiene un carácter documental orientado a examinar la configuración discursiva de la política de convivencia escolar en Chile. Se adopta un enfoque cualitativo-interpretativo, cuyo interés radica en comprender cómo se articulan, sedimentan y transforman los sentidos en los textos oficiales que regulan la convivencia en el sistema escolar.

El corpus está compuesto por cinco documentos normativos publicados entre 2002 y 2024, seleccionados por su relevancia en la definición y actualización de la política pública en la materia. Estos textos son abordados como producciones discursivas situadas, inscritas en contextos políticos y económicos específicos, y portadoras de determinadas racionalidades educativas.

El análisis se sustenta en el Análisis Interaccional del Discurso (AID) (Fontaines, & Martín, 2023), entendido como una perspectiva que permite examinar no solo el contenido explícito de los documentos, sino también sus posiciones enunciativas, relaciones intertextuales y condiciones de producción. En lugar de aplicar un procedimiento lineal, el trabajo se desarrolló mediante un movimiento analítico progresivo: primero, delimitando el corpus y sus unidades de análisis; luego, contextualizando los textos en el escenario sociopolítico chileno de las últimas dos décadas; posteriormente, identificando continuidades, desplazamientos y tensiones discursivas; y finalmente, interpretando las implicancias de dichas configuraciones para la sostenibilidad y orientación de la política de convivencia escolar.

El tratamiento del material se apoyó en herramientas de análisis de contenido (Cáceres, 2008), mediante la construcción de categorías analíticas; núcleos temáticos, subtemas-tópicos y códigos, que permitieron examinar tanto el contenido manifiesto como el contenido latente de los textos. Este procedimiento posibilitó reconocer regularidades discursivas, énfasis recurrentes y silencios significativos, contribuyendo a una comprensión más compleja de las racionalidades que subyacen a la política de convivencia escolar en Chile. La matriz constituida por las categorías encontradas, queda registrada en la tabla 1.

Tabla 1

Matriz de categorías de análisis de niveles de intertextualidad en las políticas de convivencia escolar.

Núcleos temáticos	Subtemas-tópicos	Código
Intertextualidad en la Política de Convivencia Escolar – Principales rasgos del fenómeno en el corpus	Cita directa	A1
	Cita indirecta	A2
	Persona o documento	A3
	Comentario evaluativo	A4
	Uso de frases asociados a personas, grupos o documento	A5
	Uso de lenguaje característico.	A6
La intertextualidad por ámbitos educativos – contexto sociocognitivo.	pedagógico curricular	A7
	organizativo-administrativo	A8
	socio-comunitario	A9

Fuente: Elaboración propia

Se analizaron cinco documentos institucionales "Políticas Nacional de Convivencia Escolar", todos fueron revisados a texto completo, considerando su estructura, contenido y discursos que son reconocidos por los hablantes (Bolívar, 2024).

Para evidenciar la intertextualidad presente en los cinco textos de políticas de convivencia educativa 2022-2024, se presenta el contenido extraído desde el corpus analizado:

A1.-Intertextualidad en citas directas en las políticas de convivencia escolar chilenas. En efecto, en las versiones se recurre a textos anteriores, desde su primera versión en el año 2002. Donde está la citación directa del "Informe Delors" de UNESCO y fuentes de organizaciones internacionales que se evidencia desde sus inicios hasta la actualidad, considerando que la primera versión realiza la siguiente cita directa del articulo n°1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (MINEDUC, 2002, p.40). Este artículo, es la base del trato respetoso y amable que se transcribe hasta las orientaciones

actuales. Ahora bien, en la versión de 2024, se señala un segundo ejemplo de cita directa del Nuevo Contrato Social de UNESCO (2022), considerando: Este nuevo contrato social debe basarse en los derechos humanos y en los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural. Debe incluir una ética de cuidado, reciprocidad y solidaridad (MINEDUC, 2024, p.8).

El uso de citación directa, puede corresponder a estrategias que utilizan los sujetos para posicionar su voz y ejercer el liderazgo en la interacción (Fontaines et al., 2023, p.676), que intencionalmente busca atenuar las resistencias en las comunidades escolares.

A2.-Intertextualidad en citas indirectas en las políticas de convivencia escolar.

En esta dimensión se registran citaciones indirectas en (MINEDUC 2011), correspondiendo la primera versión del año 2002 y a los Indicadores Otros Indicadores de Calidad (MINEDUC, 2013), develando la importancia de atender los aspectos no resueltos y avanzar en los criterios definidos sobre calidad educativa.

A3.- Intertextualidad referida a persona y/o documentos en políticas de convivencia escolar.

En las siguientes políticas de convivencia escolar, se hace mención tanto a la persona de Jacques Delors y su libro "La Educación Encierra un Tesoro" publicado por (UNESCO, 1996), organizando las bases de la educación del nuevo siglo. Aprender a vivir juntos ha sido planteado por la Unesco como uno de los pilares de la educación para el siglo XXI, (MINEDUC 2002, p.9). Seguidamente la actualización reitera el llamado a "Aprender a vivir juntos" es un anhelo planteado por la UNESCO para la educación del siglo XXI" (MINEDUC, 2011).

La siguiente política refuerza de entender el proceso de la educación considerando lo planteado por la UNESCO Propone una educación durante toda la vida (MINEDUC, 2015). Otro documento citado en la política de Convivencia Escolar, corresponde a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social que se utilizan para evaluar la calidad de la educación en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2019, p.12). La actual política de convivencia educativa 2024-2030, reconoce la perspectiva de la UNESCO, siendo el aprendizaje de la convivencia uno de los pilares para la educación integral (MINEDUC, 2024, p.28). Evidenciándose un predominio de teoría proveniente de organismos internacionales (Rodrigo, & Kesler, 2024), por sobre los documentos de origen local (Fontaines et al., 2023), pudiendo generar resistencias y dificultades en su apropiación.

A4.- Intertextualidad referida comentario evaluativo en las políticas de convivencia escolar.

Explícitamente se alude a la función orientadora tanto para el lector y sus respectivos usuarios: Esta política cumplirá una función orientadora y articuladora del conjunto de acciones que los actores emprenden y emprenderán en favor de la formación en valores de convivencia (MINEDUC, 2002, p.22), seguidamente en tornos a fijar estándares, Orientar y fortalecer los procesos de enseñanza y de gestión de la convivencia para el desarrollo de los ámbitos personal y social (MINEDUC, 2019, p.8).

A5.- Intertextualidad referida frases asociados a personas, grupos o documentos.

En esta dimensión se registran citas de Jacques Delors, La Educación Encierra un Tesoro, UNESCO, la Declaración de los Derechos Humanos, entre otros, en las que aparece la intertextualidad en todos sus ámbitos

Intertextualidad referida al lenguaje en las políticas de convivencia escolar.

En relación al género discursivo, se utilizan de manera inclusiva términos como "el docente", "el estudiante", "el alumno", "el compañero" y sus respetivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo)

para referirse a hombres y mujeres (MINEDUC, 2019). Seguidamente, la política actual agrega priorizamos la utilización de un lenguaje no sexista e inclusivo, porque reconocemos las implicancias culturales y sociales de la lengua y sus usos (MINEDUC, 2024, p.3).

Intertextualidad referida al ámbito pedagógico curricular en las políticas de convivencia escolar.

El análisis, permite destacar la voluntad manifiesta desde la primera política de convivencia escolar, de contar con la participación activa de profesores y profesoras, integrando la enseñanza de la convivencia en el aula: *Cabe destacar que aprender y hacer ejercicio cotidiano de habilidades socio afectivas que contribuyen al manejo de alternativas pacíficas de resolución de conflictos son contenidos, habilidades y actitudes que están integrados al curriculum escolar* (MINEDUC, 2002, p.72).

El mismo texto, menciona formas de abordar un conflicto mediante la mediación, arbitraje y triangulación, invitando a la escuela a analizar y definir procedimientos justos, transparentes e informados en el cotidiano vivir de la escuela (MINEDUC, 2002, p.72). La versión de 2019, señala claramente la incidencia del trabajo pedagógico, en cuanto la convivencia se enseña y se aprende, por lo tanto, es fundamental que las políticas públicas y planes de mejora consideren la necesidad de intencional la enseñanza y aprendizaje de los modos de convivir (MINEDUC, 2019, p.6).

Intertextualidad referida al ámbito organizativo - administrativo en las políticas de convivencia escolar.

En el ámbito de la gestión educacional el propósito de la política viene a "dar organicidad y articulación a todos esos valiosos trabajos" (MINEDUC 2002:13) y busca ser una herramienta que aporte a la gestión de la convivencia y a una toma de conciencia de todos los miembros de la comunidad educativa (MINEDUC 2019, p.7).

Intertextualidad referida al ámbito socio-comunitario en las políticas de convivencia escolar.

La vinculación de la escuela con su contexto, es ampliamente deseable y desde la primera política de convivencia escolar se declara que la convivencia es responsabilidad de todos los miembros y actores sin excepción (MINEDUC, 2002, p.7). La versión de 2019, incentiva la participación en las redes territoriales, donde es posible generar relaciones de colaboración entre distintos niveles y actores del sistema educativo (MINEDUC. 2019, p.17). En este ámbito, Chile difiere de los hallazgos iniciales de Fierro y Hempel (2025) en México y otros estudios en Latinoamérica, considerando (Fontaines, 2023). Observado, de acuerdo a la evidencia aportada desde la intertextualidad una contribución consecutiva, con elementos conceptuales y estrategias para fortalecer el rol del profesor/a en la enseñanza de la convivencia educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, el análisis del corpus permite afirmar que las políticas de convivencia escolar en Chile emergen como respuestas institucionales frente a hechos de violencia escolar (MINEDUC, 2002) y a transformaciones sociales, culturales y tecnológicas que impactan directamente la vida escolar (MINEDUC, 2011). Desde una perspectiva educativa, estas políticas no solo regulan conductas, sino que configuran marcos de sentido sobre cómo enseñar y aprender a convivir. En ellas coexisten, tal como señalan Fierro y Carbajal (2021), al menos dos paradigmas: uno vinculado a la seguridad pública, con énfasis en el control y la sanción; expresado en reglamentos rígidos y modelos

punitivos, y otro asociado a la seguridad humana, orientado a la participación y la construcción democrática de la convivencia.

Si bien ambos enfoques están presentes, el análisis intertextual evidencia una supremacía del paradigma de seguridad pública, junto con una fuerte incidencia de marcos teóricos exógenos. Desde el Análisis Interaccional del Discurso (AID), el texto se comprende como artefacto cultural (Bolívar, 2024) y espacio de interacción social, donde la política adquiere valor formativo y orientador (Fontaines et al., 2023).

En segundo lugar, respecto del objetivo de analizar la intertextualidad en cinco versiones de la política (2002–2024), se constata una alta presencia de referencias directas e indirectas al Informe Delors (1996) de la UNESCO, especialmente en las versiones 2011 y 2024. Ello permite afirmar que Chile cuenta con una política de convivencia educativa que ha sido actualizada en cuatro oportunidades, manteniendo núcleos conceptuales persistentes. No obstante, también se observa un retorno reiterado a problemáticas ya planteadas en 2002, como la ética de la sustentabilidad, la defensa de los derechos humanos y la integración multicultural (MINEDUC, 2002). La actual política retoma estos principios desde la "ética del cuidado" (MINEDUC, 2024, p.18), evidenciando continuidades discursivas que, pese a su reformulación, no logran aún traducirse plenamente en transformaciones estructurales.

La persistencia de violencia escolar, reconocida por el Centro de Estudios Públicos (CEP, 2024), confirma que los desafíos educativos siguen vigentes y que la dimensión ética de la convivencia continúa siendo una tarea pedagógica pendiente.

En tercer lugar, la discusión sobre una eventual legalización o psicologización de la convivencia requiere matices. A la luz de la intertextualidad y del análisis contextual (González, 2023), la regulación normativa puede entenderse no solo como control, sino también como reconocimiento de la institucionalidad educativa y como soporte para la acción pedagógica. En esta línea, Fierro y Hempel (2025) destacan que la claridad institucional puede facilitar el ejercicio del rol docente y la implementación de estrategias formativas (como los planes de mejora) orientadas a fortalecer el clima de aula y los aprendizajes. El liderazgo directivo, como advierte Villarroel (2024), resulta clave para articular gestión y pedagogía, evitando que la convivencia quede subordinada exclusivamente a indicadores de desempeño.

Sin embargo, no puede descartarse que, en la práctica escolar, la presión por resultados estandarizados haya desplazado la centralidad formativa de la convivencia (Fierro, 2017). Desde una mirada educativa, el desafío consiste en reponer el vínculo pedagógico como núcleo del convivir y aprender, asegurando que la política pública no permanezca como texto prescriptivo, sino que se encarne en prácticas profesionales coherentes con una educación democrática, inclusiva y socialmente justa.

REFERENCIAS

Alvarado-Borgoño, M. (2025). La intertextualidad como camino a la comprensión desde una perspectiva latinoamericana. *Cinta de moebio,* (83), 16-30. https://doi.org/10.4067/S0717-554X2025000200002

Bellei, C., & Muñoz, G. (2021). Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno. *Journal of Educational Change,* 24, 49-76.https://www.researchgate.net/publication/353730886

Bolívar, A. (2024). Un método lingüístico, interaccional y crítico en el análisis del discurso Latinoamericano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 26*(42), 93-110. https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17508

Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad, 2*(1), 53-82. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3

Cárcamo Vásquez, H. (2015). La formación ciudadana en la escuela desde la mirada de los futuros profesores de primaria. *Política y sociedad*, *52*(3). 845-867. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2015.v52.n3.46311

Carmona, C. A., García-Arnau, A., & Vázquez-Cupeiro, M. S. (2023). ¿Qué es la desigualdad educativa? Divergencias y continuidades en las grandes reformas educativas en España. *Education Policy Analysis Archives, 31*(81). https://doi.org/10.14507/epaa.31.8021

Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N., & Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: Una propuesta para su análisis. *Revista signos,* 44(76), 105-117. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI.* Santillana Ediciones UNESCO.

Fierro, C. (2017). Escuelas y docentes en contextos de violencia y exclusión. Contribución a la construcción de tejido social. COMIE, Actas del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 126-147.

Fierro, C., & Carbajal, P. (2019). School convivencia: Reviewing the concept. *Psicoperspectivas, 18*(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019.https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486

Fierro, C., & Carbajal, P. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación. *Sinéctica, (*57). https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011

Fierro, C., & Fortoul, B. (2022). "Mejorar la convivencia": una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista mexicana de investigación educativa, 27*(92), 15-45. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000100015&lng=es&tlng=es.

Fierro, C., & Hempel, C. (2025). ¿Entre la espada y la pared? Tensiones y marcos de referencia docentes frente a las políticas públicas de convivencia. *Education Policy Analysis Archives, 33*(6). https://doi.org/10.14507/epaa.33.8272

Fierro, M. C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., & Muñoz-Ledo, M. J. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *6*(2). https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.005

Fontaines, T., & Martín, V. (2023). El análisis interaccional del discurso: una propuesta para la investigación social. *Revista Guillermo de Ockham, 21*(2), 669-681. https://doi.org/10.21500/22563202.6415

Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización.* Bakeaz.

González, E. A., Figueroa, M. U., & Montané, M. M. (2021). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Praxis educativa,* 16. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.117368.034

González-Corporán, F. (2023). Intertextualidad como estrategia para la comprensión escrita en el nivel crítico. In *Congreso Caribeño de Investigación Educativa* (Vol. 3, pp. 111-116).

Hattie, J., & Clarke, S. (2020). *Aprendizaje visible: FEEDBACK.* Ediciones Paraninfo, SA.

Larenas, C. V. (2020). Gestión colaborativa de conflictos desde el enfoque de la paz positiva de Galtung. *Perspectivas: revista de trabajo social*, (36), 195-215. https://doi.org/10.29344/07171714.36.2488

López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P., & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la educación,* (48), 96-129. https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480

Magendzo, A., Toledo, M., & Gutiérrez G. (2013). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 39*(1), 377-391. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, (2002). Política de Convivencia Escolar. https://hdl.handle.net/20.500.12365/2100

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, (2011). Política de Convivencia Escolar (Documento Síntesis). https://hdl.handle.net/20.500.12365/2098

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, (2015). Política de Convivencia Escolar. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, (2019). Política de Convivencia Escolar. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/

Molina, G. (2025). La psicologización de la educación. *Pedagogía y Saberes,* (63), 33–44. https://doi.org/10.17227/pys.num63-22433

Rodrigo, L., & Kesler, A. (2024). Las habilidades socioemocionales en los programas de evaluación de la educación. Discursos internacionales y experiencias locales. *Revista Educação e Políticas em Debate, 13*(2). https://doi.org/10.14393/repod-v13n2a2024-73295

Salgado, E. (2019). *Los estudios del discurso en las ciencias sociales.* UNAM. https://lumen.uv.mx/resources/files/documents/2021/8/17/5341/d601e854-1063-431c-9fe4-f1b80f4c9741.pdf

Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar.* Editorial: CEPAL

Vargas-Pérez, S., Etcheberrigaray-Torres, G., Cornejo-Chávez, R., Araya-Moreno, R., Oyarzo-Alfaro, M., & Assaél-Budnik, J. (2025). La psicologización en la "Bitácora del autocuidado docente": los discursos sobre bienestar y trabajo del MINEDUC de Chile. *Revista Educación, Política y Sociedad, 10*(1), 177-206. https://doi.org/10.15366/reps2025.10.1.007

Villarroel, C. (2024). La evolución de las políticas educativas hacia el Modelo de Gestión de Calidad en Chile: Una revisión bibliográfica en base a su interrelación. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 50*(1), 153-171. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052024000100153

MALESTAR DOCENTE EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: REFLEXIÓN PEDAGÓGICA DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE

TEACHER MALAISE IN SECONDARY EDUCATION: A PEDAGOGICAL REFLECTION FROM TEACHING EXPERIENCE

Christian Caro Ortiz https://orcid.org/0009-0004-0525-0663 | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | ccaroo@ubiobio.cl

RESUMEN

El malestar docente se ha consolidado como una problemática relevante para comprender las condiciones contemporáneas del trabajo educativo. Este artículo presenta una reflexión pedagógica sobre el malestar docente en la educación secundaria, considerando especialmente el rol de los profesores jefes en establecimientos educacionales. La reflexión se sustenta en antecedentes teóricos sobre intensificación del trabajo docente, bienestar laboral, convivencia educativa y burnout, así como en los hallazgos de la tesis de magíster del autor, desarrollada con docentes de enseñanza media durante el período de pandemia. A partir de dichos antecedentes, se examinan las tensiones que atraviesan el ejercicio de la docencia, particularmente aquellas vinculadas a la sobrecarga laboral, la difuminación de los límites entre vida personal y trabajo y el incremento de las demandas relacionales asociadas al acompañamiento de estudiantes y familias. Asimismo, se discuten algunas estrategias profesionales desarrolladas por el profesorado para sostener su labor pedagógica, entre ellas la colaboración entre colegas, el aprendizaje de nuevas herramientas pedagógicas y el establecimiento de límites frente a la disponibilidad permanente. La reflexión permite comprender que el malestar docente no constituye únicamente una experiencia individual, sino que se encuentra estrechamente relacionado con las condiciones institucionales y organizacionales del trabajo escolar. En este sentido, se plantea la necesidad de promover entornos educativos que favorezcan el bienestar docente, el reconocimiento profesional y la construcción de comunidades escolares basadas en la colaboración.

Palabras clave: Malestar docente, burnout, reflexión pedagógica, profesor jefe, educación secundaria.

ABSTRACT

Teacher malaise has become a relevant issue for understanding the contemporary conditions of educational work. This article presents a pedagogical reflection on teacher malaise in secondary education, with particular attention to the role of homeroom teachers in schools. The reflection draws on theoretical perspectives on teacher work intensification, teacher wellbeing, educational coexistence, and burnout, as well as on the findings of the author's master's tesis, conducted with secondary school teachers during the pandemic period. Based on these contributions, the paper discusses some of the tensions shaping the teaching profession, particularly those related to work overload, the blurring of boundaries between personal life and work, and the growing relational demands associated with supporting students and maintaining communication with families. It also considers several professional strategies developed by teachers to sustain their pedagogical work, including collaboration among colleagues, the learning of new pedagogical tools, and the gradual establishment of limits regarding constant availability. This reflection suggests that teacher malaise should not be understood solely as an individual experience, but rather as a phenomenon closely linked to the institutional and organizational conditions of school work. In this regard, the article highlights the importance of promoting educational environments that support teacher wellbeing, professional recognition, and collaborative school communities.

Keywords: Teacher malaise, burnout, pedagogical reflection, homeroom teacher, secondary education.

INTRODUCCIÓN

Malestar docente, intensificación del trabajo y salud laboral

Uno de los conceptos centrales para comprender las condiciones contemporáneas del trabajo docente es el de malestar docente. Esteve (1987) lo define como el conjunto de consecuencias negativas que afectan al profesorado como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Desde esta perspectiva, el malestar no puede entenderse únicamente como un problema individual, sino como una experiencia situada, profundamente vinculada a las condiciones de trabajo, las formas de organización escolar y las exigencias institucionales que configuran el ejercicio profesional. En esta línea, los enfoques contemporáneos de la salud ocupacional han enfatizado que el bienestar laboral depende en gran medida de factores organizacionales y no solo de características individuales, lo que resulta especialmente pertinente en profesiones de alta interacción social como la docencia (Bakker & Demerouti, 2017).

En el contexto latinoamericano, Rodrigo Cornejo (2009) plantea que el malestar docente se relaciona con la intensificación del trabajo educativo y con la tensión entre demandas crecientes y recursos insuficientes para responder a ellas. En la misma línea, Prieto y Bermejo-Toro (2006) sostienen que la percepción de malestar aumenta cuando convergen sobrecarga laboral, escasa participación en la toma de decisiones y apoyos organizacionales débiles. Andy Hargreaves (2003) denomina a este proceso intensificación del trabajo docente, mientras que Tenti Fanfani (2010) advierte que el oficio de enseñar se ha vuelto crecientemente complejo, ampliando sus fronteras hacia funciones de acompañamiento de trayectorias escolares, mediación de conflictos, atención socioemocional y respuesta a múltiples demandas institucionales y relacionales.

A estos aportes se suma el modelo de demandas y recursos laborales, que permite comprender el malestar docente como el resultado de un desequilibrio entre exigencias laborales y recursos disponibles. En este marco, altas demandas, como la sobrecarga administrativa, la presión por resultados o la carga emocional, combinadas con bajos niveles de apoyo institucional, autonomía o reconocimiento, incrementan significativamente el riesgo de agotamiento y desmotivación profesional (Bakker & Demerouti, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Este enfoque ha sido ampliamente utilizado en investigación educativa reciente, evidenciando su utilidad para analizar las condiciones de trabajo docente desde una perspectiva sistémica (Collie, 2021).

En el período posterior a la pandemia por COVID-19, estas dinámicas no solo se han mantenido, sino que se han complejizado. La necesidad de abordar rezagos de aprendizaje, fortalecer el bienestar socioemocional del estudiantado y reconstruir la convivencia educativa ha ampliado significativamente las responsabilidades del profesorado. Estudios recientes advierten que el profesorado enfrenta una prolongación de las exigencias emocionales y pedagógicas derivadas del contexto sanitario, configurando escenarios de alta demanda sostenida en el tiempo (Kim & Asbury, 2020; OECD, 2023).

En este escenario, la literatura sobre burnout resulta especialmente pertinente para comprender los efectos del desgaste laboral en el profesorado. Maslach et al. (2001) lo describen como un síndrome caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y disminución del logro profesional. En la docencia, el burnout se ha asociado con fatiga crónica, tensión emocional y sensación de ineficacia profesional (Extremera et al., 2010). Investigaciones recientes han reforzado esta relación, mostrando que el burnout docente se vincula no solo con

el bienestar individual, sino también con la calidad de la enseñanza y los resultados educativos, afectando el clima de aula y la motivación estudiantil (Madigan & Kim, 2021).

La evidencia reciente confirma la vigencia de este problema: Fuentes-Vilugrón et al. (2025) hallaron asociaciones significativas entre burnout y síntomas de depresión, ansiedad y estrés en equipos pedagógicos chilenos; Salgado (2025), en docentes del sur de Chile, observó relaciones relevantes entre bienestar, engagement y burnout; y Barros et al. (2025) mostraron que los riesgos psicosociales del trabajo predicen el burnout docente. En una línea complementaria, Wang et al. (2026) señalan que la competencia socioemocional y la autoeficacia docente pueden contribuir a mitigar el desgaste, aunque ello no reemplaza la necesidad de mejorar las condiciones institucionales de ejercicio profesional.

Junto con las aproximaciones centradas en el desgaste, resulta igualmente necesario considerar el bienestar docente como una dimensión relevante del análisis. Más que entenderlo como la mera ausencia de malestar, es posible abordarlo como una experiencia vinculada al reconocimiento profesional, la percepción de apoyo, el sentido del trabajo y la posibilidad de desarrollarse en entornos organizacionales favorables. En esta línea, investigaciones recientes subrayan el papel del liderazgo escolar, la colaboración docente y la cultura institucional como factores clave en la promoción del bienestar y la sostenibilidad del ejercicio profesional (Leithwood et al., 2020; Day & Gu, 2014). Desde esta perspectiva, el análisis del malestar docente debe complementarse con una mirada que permita identificar condiciones institucionales que favorezcan experiencias laborales más saludables y sostenibles.

Convivencia escolar y rol del profesor tutor

El análisis del malestar docente exige considerar, además, la dimensión relacional e institucional del trabajo escolar. En este sentido, la convivencia educativa constituye un marco relevante. La Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030 entiende la convivencia como un proceso relacional, dinámico y formativo que involucra a todos los actores de la comunidad educativa y que no puede reducirse a la gestión del conflicto o al comportamiento estudiantil. Desde esta perspectiva, la convivencia incluye también las relaciones laborales del profesorado, el apoyo entre colegas, el reconocimiento institucional y la posibilidad de construir comunidades escolares más cuidadoras, inclusivas y democráticas.

Del Rey y Ortega (2009) sostienen que la convivencia escolar posee implicancias éticas, socioafectivas y pedagógicas para toda la comunidad educativa. En una línea similar, Carvajal Padilla (2013) plantea que una convivencia democrática requiere participación, reconocimiento mutuo y una distribución más equitativa del poder dentro de las instituciones escolares. A ello se suma la evidencia chilena aportada por Ascorra et al. (2014), quienes muestran que el bienestar social de los profesores se relaciona con variables de autonomía y organización escolar, reforzando la idea de que las condiciones institucionales inciden en la experiencia laboral docente. Más recientemente, estudios internacionales han enfatizado que climas escolares positivos se asocian tanto al bienestar docente como a mejores resultados académicos y socioemocionales en estudiantes (Collie et al., 2020).

Dentro de este escenario, la figura del profesor jefe adquiere especial relevancia. En la educación secundaria chilena, este rol implica funciones de orientación, mediación, seguimiento académico, acompañamiento socioemocional y vínculo permanente con las familias. Estas responsabilidades suponen una alta carga

relacional y emocional, que posiciona a estos docentes en un lugar estratégico dentro de la organización escolar, pero también en una situación de mayor exposición a tensiones laborales.

Durante la pandemia, estas funciones se intensificaron considerablemente. Peña et al. (2022) muestran que los profesores jefes se transformaron en un eslabón clave para sostener el vínculo entre liceos, estudiantes y familias, especialmente en contextos de educación remota. Por su parte, Cabezas et al. (2022) evidencian que el trabajo docente durante la pandemia estuvo marcado por mayores demandas y por una intensificación de la angustia psicológica, mientras que Orrego (2024) reporta un deterioro importante en la salud mental de docentes chilenos. En conjunto, estos antecedentes permiten sostener que la pandemia no solo creó nuevas exigencias, sino que también visibilizó tensiones estructurales ya presentes en el ejercicio de la docencia.

La relevancia de estudiar a profesores jefes de educación secundaria también se vincula con las características del ciclo educativo. La adolescencia constituye una etapa marcada por transformaciones biológicas, emocionales y sociales complejas, lo que vuelve especialmente exigente el acompañamiento educativo de los estudiantes. En consecuencia, la jefatura de curso concentra simultáneamente demandas pedagógicas, relacionales y de cuidado que pueden incrementar la exposición del profesorado a experiencias de malestar, especialmente en contextos de alta presión para el sistema educativo.

Reflexión pedagógica sobre el malestar docente

Reflexionar sobre el malestar docente implica reconocer que las experiencias profesionales del profesorado se encuentran profundamente vinculadas con las condiciones en que se organiza el trabajo educativo. En este sentido, la tesis de magíster del autor (Caro Ortiz, 2023), desarrollada en contexto de pandemia, constituye un antecedente relevante para comprender algunas de las tensiones que atraviesan el ejercicio de la docencia en la actualidad.

Dicho estudio permitió visibilizar experiencias asociadas a la intensificación del trabajo pedagógico, la ampliación de las demandas relacionales y las dificultades para establecer límites entre la vida laboral y personal. Particularmente, en el caso de quienes ejercían funciones de profesor jefe, el trabajo docente se vio atravesado por responsabilidades comunicativas, organizativas y socioemocionales que ampliaron significativamente las exigencias del rol.

Desde una perspectiva pedagógica, estos antecedentes invitan a comprender el malestar docente no únicamente como una experiencia individual, sino como una manifestación de condiciones estructurales. En esta línea, investigaciones recientes en salud ocupacional docente destacan que la sobrecarga laboral sostenida, la ambigüedad de rol y la falta de apoyo institucional constituyen factores críticos en la generación de desgaste profesional (Skaalvik y Skaalvik, 2018; Collie, 2021). A ello se suma la evidencia aportada por Brandão et al. (2025), quienes muestran que las demandas emocionales asociadas al trabajo docente, junto con las dificultades en la regulación emocional, se vinculan significativamente con mayores niveles de burnout. En este marco, el malestar docente puede entenderse como el resultado de la interacción entre exigencias laborales, recursos disponibles y carga emocional del ejercicio profesional.

Los relatos recogidos en la investigación de Caro Ortiz (2023) permiten advertir cómo el trabajo pedagógico comenzó a desarrollarse en un escenario marcado por jornadas laborales extendidas, disponibilidad

permanente y una creciente superposición entre el espacio doméstico y el profesional. Más allá de una situación excepcional, estas experiencias permiten reconocer un fenómeno más amplio: la intensificación progresiva del trabajo docente en contextos de alta demanda institucional.

No obstante, las experiencias recogidas también evidencian que el profesorado despliega estrategias para sostener su labor y proteger su bienestar. Entre ellas destacan la colaboración entre colegas, el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas y el establecimiento progresivo de límites frente a la disponibilidad permanente. Estas prácticas muestran que el profesorado no es un actor pasivo, sino que posee capacidades de agencia, adaptación y reflexión profesional.

En este sentido, el malestar docente puede entenderse como un indicador crítico de tensiones estructurales en la organización del trabajo escolar, pero también como una oportunidad para repensar las condiciones del ejercicio profesional. Desde esta perspectiva, avanzar hacia sistemas educativos más sostenibles implica no solo reducir factores de riesgo, sino también fortalecer condiciones organizacionales que favorezcan el bienestar, la colaboración y el desarrollo profesional docente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La reflexión pedagógica sobre el malestar docente en la educación secundaria adquiere especial relevancia en el contexto de las transformaciones recientes del trabajo educativo. En este sentido, la tesis de magíster del autor constituye un antecedente significativo para comprender cómo determinadas condiciones laborales pueden influir en la experiencia profesional del profesorado.

A partir de este antecedente, es posible advertir que la pandemia no solo representó una situación excepcional para el sistema educativo, sino también un escenario que permitió visibilizar tensiones estructurales que ya estaban presentes en el ejercicio de la docencia. En particular, la intensificación del trabajo docente y la ampliación de sus responsabilidades aparecen como rasgos característicos de las transformaciones recientes del oficio de enseñar.

Tal como plantea Hargreaves (2003), el incremento simultáneo de tareas pedagógicas, administrativas y relacionales tiende a producir una compresión del tiempo laboral y un aumento de la presión profesional. De manera similar, Tenti Fanfani (2010) advierte que el trabajo docente contemporáneo se caracteriza por una creciente complejidad derivada de la multiplicación de funciones educativas y sociales. La experiencia vivida durante la pandemia intensificó esta tendencia, al exigir al profesorado sostener simultáneamente el proceso educativo, el acompañamiento socioemocional del estudiantado y la comunicación permanente con las familias.

Dentro de este escenario, la figura del profesor jefe adquiere una centralidad particular en la organización del trabajo escolar. Los antecedentes presentados en la tesis de Caro Ortiz (2023) permiten advertir que este rol se transformó en un espacio clave de articulación entre estudiantes, familias y escuela, lo que incrementó las demandas relacionales asociadas a su ejercicio. La evidencia de Peña et al. (2022) confirma esta centralidad, pero también permite observar que ella no siempre se encuentra

acompañada de tiempos protegidos o apoyos organizacionales suficientes, lo que contribuye a reforzar percepciones de sobrecarga laboral.

La literatura reciente sobre burnout permite comprender con mayor precisión las implicancias que estas condiciones tienen para la salud laboral del profesorado. El agotamiento emocional descrito por Maslach et al. (2001) constituye una de las manifestaciones más frecuentes del estrés laboral en profesiones de carácter relacional. En el caso de la docencia, investigaciones recientes muestran que el burnout se asocia tanto a síntomas de depresión, ansiedad y estrés como a factores institucionales tales como sobrecarga, tamaño de matrícula, riesgos psicosociales y escaso apoyo organizacional (Fuentes-Vilugrón et al., 2025; Salgado, 2025; Barros et al., 2025). De este modo, el malestar docente no solo compromete el bienestar físico y psicológico del profesorado, sino que también tensiona la sostenibilidad del trabajo pedagógico y la calidad de la experiencia educativa.

Reflexionar pedagógicamente sobre el malestar docente también implica reconocer las capacidades del profesorado para enfrentar estas tensiones. La evidencia presentada en la tesis de Caro Ortiz (2023) sugiere que, incluso en contextos de alta exigencia laboral, los docentes desarrollan estrategias profesionales orientadas a sostener su trabajo y proteger su bienestar, tales como la colaboración entre colegas, el aprendizaje de nuevas herramientas pedagógicas y el establecimiento de límites frente a la disponibilidad permanente.

En este punto, la colaboración entre docentes aparece como un recurso fundamental para sostener el trabajo pedagógico en contextos de alta presión laboral. Las comunidades profesionales, las redes de apoyo entre pares y los espacios institucionales de reconocimiento pueden operar como factores protectores frente al desgaste, en la medida en que permiten compartir estrategias pedagógicas, distribuir la carga emocional del trabajo y construir respuestas colectivas ante problemas que suelen vivirse de manera individualizada. Sin embargo, la evidencia reciente sugiere que estos recursos solo resultan efectivos cuando se acompañan de condiciones organizacionales adecuadas, tiempos protegidos y apoyos institucionales consistentes, ya que el burnout no se explica exclusivamente por carencias personales, sino también por la estructura del trabajo docente (Barros et al., 2025; Wang et al., 2026).

En definitiva, el malestar docente puede entenderse como una señal de alerta respecto del modo en que hoy se organiza el trabajo educativo. No se trata simplemente de un problema de salud individual, aunque sin duda tenga efectos en ella, sino de una cuestión pedagógica, laboral e institucional que compromete la calidad de la experiencia escolar en su conjunto. Reconocer esto supone avanzar hacia escuelas capaces de distribuir mejor las responsabilidades, resguardar tiempos de trabajo, fortalecer vínculos de colaboración y otorgar un reconocimiento más efectivo a la tarea docente. En el caso de los profesores jefes, ello implica asumir que su labor no es accesoria, sino central para la vida escolar, y que precisamente por eso requiere condiciones más claras de cuidado, apoyo y legitimación profesional.

REFERENCIAS

Ascorra, P., López, V., Bilbao, M. Á., Correa, T., Guzmán, J., Moraga, V., & Olavarría, D. (2014). Relación entre el bienestar social de profesores y el nivel de autonomía y tamaño de escuelas municipalizadas chilenas. *Terapia Psicológica, 32*(2), 121–132. https://doi.org/10.4067/S0718-48082014000200005

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. Journal of Occupational Health Psychology, 22(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Barros, C., Fernandes, C., & Baylina, P. (2025). Psychosocial risk factors and burnout among teachers: Can emotional intelligence make a difference? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 22*(9), 1439. https://doi.org/10.3390/ijerph22091439

Brandão, T., Alfacinha, L., Brites, R., & Diniz, E. (2025). Burnout in teachers: The role of emotion regulation, empathy, and educational level taught. *School Mental Health.* https://doi.org/10.1007/s12310-025-09794-7

Cabezas, V., Narea, M., Torres Irribarra, D., Icaza, M., Escalona, G., & Reyes, A. (2022). Bienestar docente durante la pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y recursos para afrontar la angustia psicológica. *Psykhe, 31*(1), 1–24. https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427

Caro Ortiz, C. (2023). Malestar docente: percepciones y experiencias de profesores jefes de enseñanza media en establecimientos particular subvencionados durante la pandemia [Tesis de magíster]. Universidad Central de Chile.

Carbajal Padilla, P. (2016). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 6*(2). https://doi.org/10.15366/riee2013.6.2.001

Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open,* 7, 1–15. https://doi.org/10.1177/23328584209861 87

Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2020). School Climate and Social–Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade, 30*(107), 409–426. https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200008

Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times.* Routledge.

Del Rey, R., Ortega, R., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortalezas de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 23*(3), 159–180. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419066009

Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente.* Laia.

Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de burnout y salud psicológica en docentes de educación secundaria. *Anales de Psicología, 26*(2), 322–331. https://www.ansiedadyestres.es/sites/default/files/rev/ucm/2010/anyes2010a4.pdf

Fuentes-Vilugrón, G., Baeza-Vargas, Y., Fuentes-Fuentes, D., Ortiz-Peña, D., Rojas-Estrada, D., Sandoval-Obando, E., Arriagada-Hernández, C., Caamaño-Navarrete, F., Etchegaray-Pezo, P., & Castellanos-Alvarenga, L. M. (2025). Mental health and burnout levels of early childhood education pedagogical teams in Chile. *Frontiers in Education,* 10, 1680412. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1680412

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity.* Teachers College Press.

Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England. *British Journal of Educational Psychology, 90*(4), 1062–1083. https://doi.org/10.1111/bjep.12381

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology,* 52, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research,* 105, 101714. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030. Ministerio de Educación. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/convivencia-escolar/

OECD. (2020). *Supporting teachers' well-being: Insights from TALIS 2018.* OECD Publishing.

OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD indicators.* OECD Publishing.

OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD indicators.* OECD Publishing.

Orrego, V. (2024). El impacto del COVID-19 en la salud mental de los docentes chilenos. *Psykhe, 33*(1), 00107. https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.25197

Peña, J., Weinstein, J., Ansoleaga, M. E., & Sembler, M. (2022). Profesores jefes, un eslabón clave para los estudiantes en pandemia. Un estudio en seis liceos públicos de Santiago. *Calidad en la Educación,* (56), 325–358. https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1169

Prieto, L., & Bermejo-Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en profesores de educación secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 22*(1), 45–73. https://journals.copmadrid.org/jwop/files/100435.pdf

Salgado, B. (2025). Descriptive study on well-being, burnout, and engagement among teachers in primary and secondary schools in Southern Chile. *Glocality, 8*(1). https://doi.org/10.5334/glo.107

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Tenti Fanfani, E. (2010). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI.* Siglo XXI Editores.

Wang, J., Yang, Z., Chen, X., & Chen, H. (2026). The positive role of teachers' social-emotional competence in burnout: The mediating effects of teaching efficacy. *Frontiers in Psychology*, 17, 1744311. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1744311

LA EXISTENCIA Y RELACIÓN ENTRE LOS DOS CAMPOS PRESENTES EN EL TEXTO DE JUSTINO ROMANO

THE EXISTENCE RELATIONSHIP BETWEEN THE TWO FIELDS PRESENT IN THE TEXT OF JUSTIN MARTYR

Dionísio da Silva Cruz https://orcid.org/0000-0002-3709-6195 | Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía, Chile | Jeffersonds43@gmail.com.

RESUMEN

En este artículo se presenta la existencia y relación entre los dos campos hermenéuticos presentes en el texto de Justino Romano. El trabajo se detiene en la explicación y delimitación de los dos campos, demostrando sus alcances y sus aportes desde la obra del apologista. Sin embargo, Justino es conocido por defender el cristianismo desde la filosofía y desde la religión cristiana, y por esto no se puede entender el texto del autor solamente desde una visión teológica y/o filosófica, ya que Justino confluye a ambas. En este artículo, se pretende avanzar la investigación iniciada, demostrando la relación entre los dos campos y sus respectivos conceptos basilares: los dos *λογος* y *σοφία*, presentando como la argumentación de Justino depende y se estructura a partir de dichos campos.

Palabras clave: Justino, Patrística, Filosofía, Teología.

ABSTRACT

This article presents the existence and relationship between the two hermeneutical fields present in Justin Romanus' text. The work focuses on the explanation and delimitation of these two fields, demonstrating their scope and their contributions within the apologist's work. However, Justin is known for defending Christianity both from philosophy and from the Christian religion, and for this reason his text cannot be understood solely from a theological and/or philosophical perspective, since Justin brings both together. In this article, we intend to advance the research initiated in the thesis by demonstrating the relationship between the two fields and their respective foundational concepts: the two *λογος* and *σοφία*, showing how Justin's argumentation depends on and is structured by these fields.

Keywords: Justin, Patristics, Philosophy, Theology.

[1] este artículo fue desarrollado a partir de las conclusiones de la tesis doctoral del autor.

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se propone una lectura inédita del apologista: la existencia de dos campos en funcionamiento en el interior de la obra de Justino Romano. El trabajo presenta el contexto histórico del autor, el estado actual de la investigación y de la literatura, delimitando dos campos hermenéuticos en el sistema de pensamiento justiniano. El principal logro de este trabajo consiste en refutar la visión tradicional que vincula a Justino exclusivamente con el concepto de *λόγος*. En su lugar, se demuestra la existencia de dos conceptos de *λόγος* y dos de *σοφία*, que constituyen la base de los campos mencionados, denominados "racional-filosófico" y "teológico".

No obstante, delimitar ambos campos: sus alcances, los textos de Justino que se inscriben en cada uno, los planteamientos que el autor desarrolla en relación con ellos y los aportes que pueden ofrecer, constituye una tarea compleja e interesante. Si bien en este trabajo se enfatiza el aporte del ámbito filosófico, Justino es reconocido precisamente por su esfuerzo por articular fe y razón, lo que dificulta sostener una separación estricta entre ambos planos. En este sentido, una lectura binaria de su pensamiento puede resultar operativamente válida, aunque insuficiente para comprender su propuesta en toda su profundidad. Por ello, el presente artículo busca mostrar de qué manera ambos campos se interrelacionan y cómo, a partir de dicha articulación, el autor estructura el núcleo de su argumentación.

Para alcanzar este objetivo, se ha dividido el artículo en cuatro apartados. Tras esta introducción, se contextualizan las ideas generales defendidas en la tesis doctoral el autor de este trabajo (aún inédita). En el dos se presenta en detalle la propuesta de los dos campos en Justino. El apartado 3 aborda específicamente la relación entre ambos campos y el cuatro la verdad de los campos defendidos. Finalmente, este trabajo ofrece algunas conclusiones del estudio que permiten determinar la importancia de este estudio.

Los dos conceptos de *λόγος* y *σοφία*.

En primer lugar, hay que entender que *λόγος* es la principal base y referencia de la estructura de las ideas de Justino, seguido por *σοφία*. En efecto, Justino ocupa dicho término porque tiene conocimiento de su polisemia y polivalencia; sabe que puede articular diferentes ideas que hasta entonces eran, consideradas, diametralmente opuestas, y que, a partir del uso del *λόγος*, se vuelven complementarias (Martínez, 1991). Sin embargo, no es que exista, por un lado, un *λόγος* filosófico, caracterizado por la elucubración racional y, por otro, un *λόγος* teológico, que es el Cristo Palabra de Dios (II *Apol.*, 32, 10): Dos *λόγος* completamente distintos e "incomunicables". Sino más bien, que los dos matices que el término posee se encuentran en Justino y representan la más verdadera identidad de la doctrina cristiana y de la persona del Cristo. Se averigua así que *λόγος* referencia a dos conceptos diferentes. En efecto, no se puede decir que existe "el concepto de *λόγος* en Justino", sino que, cuando se habla de *λόγος* en el autor, se debe tener en cuenta que son "los conceptos de *λόγος*": dos conceptos diferentes, que son por su vez expresados a través de un mismo término, y es esto lo que permite que ambos se relacionen y logren el objetivo apologético. El campo racional-filosófico se basa en el *λόγος* con su matiz de "razón", "racionalidad"; y, por otro lado, el teológico se apoya en el *Λόγος* con "λ" mayúscula, que significa "Verbo", "palabra"; una referencia a Cristo.

A partir de este planteamiento, se adopta una posición crítica frente a aquellas tesis y estudios, anteriores a la investigación doctoral de la cual deriva este estudio, que interpretan el *λόγος* en Justino como un concepto

unívoco mediante el cual el autor establecería un diálogo directo y homogéneo entre la cultura grecorromana y el cristianismo. Si bien es posible reconocer la existencia de dicho diálogo y de ciertos elementos de articulación entre ambos ámbitos, estos no pueden explicarse adecuadamente a partir de un concepto único y cerrado.

Más bien, esta convergencia responde al uso del lenguaje y a la riqueza semántica del término griego *λόγος* que, junto con *σοφία*, desempeña un papel central en la articulación de ideas aparentemente dispares dentro de una propuesta coherente. En este sentido, es la plasticidad conceptual de estos términos la que permite a Justino integrar tradiciones diversas en un marco argumentativo unitario (Sánchez, 2019).

Los dos campos en Justino Apologista

Como ya se ha señalado, en el texto de Justino Apologista, operan dos campos diferenciados, cada uno con características y funciones propias. No obstante, estos ámbitos no se presentan de manera aislada, sino que establecen una relación recíproca que constituye el fundamento sobre el cual se organiza y desarrolla el conjunto del proyecto apologético. En una primera aproximación, el lector se enfrenta a un texto que transita entre ambos campos, articulándolos de forma dinámica y recurriendo a ellos como recursos complementarios para la consecución de su objetivo apologético.

Cada campo posee sus propios alcances y fundamento. Por ejemplo, el campo filosófico está más bien vuelto hacia la materialidad, al mundo sensible y al papel del hombre en el mundo, en cuanto que el campo teológico alza su visión a lo transcendente al preocuparse por la salvación del hombre y las realidades celestiales (I *Apol.* 8. 1 – 3). Ambos campos están "por bajo" del texto de Justino, sosteniendo toda su estructura argumentativa. Esto significa que influencian concomitantemente a toda la obra del autor, de modo que es posible encontrar planteamientos filosóficos y teológicos, muchas veces, en el mismo párrafo. Con todo, aunque Justino relacione los dos distintos campos, también hace algo hasta entonces inédito: construye una unidad entre ambos, de modo que se necesiten y se completen (Pereira, 2020). El concepto de justicia, como se verá más adelante, es tal vez el más reincidente en el autor; este permite demostrar rápidamente acerca de la relación de complementariedad entre dichos campos.

> *Whence, while we worship only God we serve you joyfully in other respects, acknowledging you as kings and rulers within the human sphere and we pray that you are found to have prudent discernment along with the kingly power. And if you will take no heed of our praying and putting everything in the open we will not be harmed at all; but rather we believe and have been convinced that each of you will pay penalties in eternal fire according to the worth of his actions; and in proportion to the capabilities which he received from God an account will be required, as Christ indicated, saying: 'To whom God gave more, more also will be required of him.' (I Apol., 17, 3-4).*

En la Primera Apología*, Justino sostiene que los cristianos reconocen la autoridad política en el ámbito humano, oran por los gobernantes y afirman que cada persona deberá rendir cuentas ante Dios según sus acciones y las capacidades recibidas (I *Apol.*, 17, 3–4).

En esta apología, se nota claramente la existencia y el funcionamiento de los dos campos. Por un lado, está el filosófico, expresado en la argumentación que recurre únicamente a la razón, por otro, está el campo teológico, que por su vez recurre a la teología y doctrina cristiana. También es posible ver la confluencia y concomitancia de los dos campos en una sola frase de la apología: "*and in proportion to the capabilities which*

he received from God". Con todo, aunque los planteamientos pertenezcan a campos diferentes, el tema tratado es el mismo: la justicia en el juzgamiento.

La explicación racional-filosófica afirma que practicar la justicia es propio del que actúa racionalmente, y que no practicar la justicia es contrario a la razón, e incluso contra la propia naturaleza humana. Por otro lado, la explicación teológica afirma que se debe practicar la justicia porque es agradable a Dios, y porque él recompensa a quienes la practican tal como condena a los que no la promueven (I *Apol.* 17, 3 – 4. Véase también: *Diál.*, 45, 4.)

Los dos campos se unen cuando Justino plantea ideas características de ambos, afirmando que la práctica de la justicia se debe al correcto uso de la razón, que es una facultad dada por Dios a los hombres, de modo que el justo, además de ser un buen gobernante y actuar bien, agrada a Dios y garantiza su salvación.

En efecto, Justino permite que ambos campos se vinculen mediante la incorporación de elementos que resultan significativos para cada uno de ellos. Sin embargo, aun cuando el apologista establezca esta articulación, ambos ámbitos mantienen su especificidad y continúan operando simultáneamente dentro del texto. Por esta razón, un pasaje de las Apologías puede ser leído desde uno solo de estos campos, dejando en segundo plano el otro y, con ello, perdiendo parte de su densidad teológica o filosófica.

> *A certain woman was living with a husband who was licentious, and she had once been licentious herself. But when she learnt the teachings of Christ she came to her senses, and tried to persuade her husband to come to his, reporting what she had been taught, and telling him of the punishment in eternal fire that will come to those who live senselessly and not according to right reason (II Apol., 2.1-2).*

Un ejemplo de ello aparece en el relato de una mujer que, tras haber llevado una vida considerada disoluta junto a su esposo, modifica su conducta al conocer las enseñanzas de Cristo. A partir de esta transformación, intenta persuadir a su marido para que adopte el mismo cambio, advirtiéndole que quienes viven de manera irracional y alejada de la recta razón deberán afrontar un castigo futuro. El pasaje puede entenderse, por un lado, como una exhortación moral fundada en la idea filosófica de la vida conforme a la razón y, por otro, como una afirmación teológica vinculada al juicio y a la conversión cristiana (II *Apol.*, 2, 1–2).

Si se lee este pasaje solo a partir de la mirada filosófica, el texto muestra un excelente ejemplo de conducta virtuosa; el cambio de vida y el esfuerzo en persuadir, de modo respetuoso y paciente, y que los demás también busquen la virtud. Con todo, si se mira solamente desde lo teológico, Justino presenta como se portan los cristianos después de su conversión. O sea, si se anula el aporte de un campo, el texto pasa inmediatamente a pertenecer al otro. En el fondo, ambos poseen prácticamente los mismos elementos: el filosófico dispone de casi los mismos conceptos e ideas que el teológico, la diferencia es que no recurre a Dios para fundamentarse. Por ejemplo, los ideales de respeto, comprensión, responsabilidad, hombría y compromiso le pertenecen a lo filosófico. Sin embargo, estos mismos conceptos de la filosofía de Justino están en su teología, pues es cristiano ser respetuoso, comprometido con el bien común, responsable y comprensivo. A modo conclusivo, resulta posible afirmar que el campo filosófico es el teológico sin Dios, y el teológico es el filosófico sin filosofía y cultura griega (I *Apol.*, 36. II *Apol.*, 15). La relación que Justino establece entre los dos campos es tan íntima que, muchas veces en su texto, la filosofía y la cultura griega serán protagonistas en la fundamentación de la teología cristiana; otras veces, será la misma teología la base de todo lo racional y filosófico.

Con la discusión y relación entre los dos campos, Justino consigue relacionar fe y razón, filosofía y cristianismo; el mundo pagano, la cultura griega, la realidad del Imperio Romano con la fe cristiana naciente,

mostrando así que no existe contradicciones entre una y otra que, al contrario, se complementan y pueden aportar mucho si unidas (Fraile, 1960; Vogel, 1978). En efecto, Justino continúa ocupando su manto de filósofo mismo después de convertido, y también se presenta como filósofo, sirviéndose de esto como una herramienta para demostrar y hacer comprender su fe (López, 2012).

A partir de la relación que establece en su texto entre el mundo pagano y la doctrina cristiana, Justino es el primero en identificar el problema entre fe y razón (que tendrá desarrollos más complejos en la Edad Media), y el primero en proponer una solución para este problema (Morales, 1984).

Desde una perspectiva educativa, la relación entre los dos campos hermenéuticos presentes en el pensamiento de Justino permite comprender su propuesta como un modelo formativo integral. En efecto, la articulación entre el campo racional-filosófico y el teológico sugiere una concepción de la educación que no separa el desarrollo intelectual del crecimiento moral y espiritual del ser humano. El uso del *λόγος* como principio articulador refleja una pedagogía orientada a la formación del pensamiento crítico, el discernimiento racional y la búsqueda de la verdad, mientras que su dimensión teológica introduce una orientación ética y trascendente que vincula el conocimiento con la responsabilidad moral y el sentido último de la existencia. En este contexto, el pensamiento justiniano puede interpretarse como una propuesta educativa temprana que busca integrar razón y fe en el proceso formativo, promoviendo una educación que no solo transmite conocimientos, sino que también orienta la conducta humana hacia la justicia, la verdad y el bien común. De este modo, la síntesis elaborada por Justino ofrece elementos relevantes para la reflexión pedagógica contemporánea, especialmente en aquellas perspectivas educativas que defienden una formación humanista e integral del sujeto.

La relación entre los dos campos

En numerosos pasajes puede observarse la presencia simultánea y la operación conjunta de ambos campos en el pensamiento de Justino Mártir, así como el modo en que el *λόγος* funciona como el elemento que permite su relación y semejanza, estableciendo un puente entre la doctrina cristiana y el mundo helénico. Un ejemplo significativo aparece en I *Apol.*, 46, 3–4, donde se sostiene que no deben considerarse cristianos únicamente quienes han recibido el bautismo o conocen explícitamente la doctrina de Cristo, sino también todos aquellos que han vivido conforme al *λόγος*.

Este planteamiento admite una doble lectura. Por una parte, vivir según el *λόγος* puede entenderse en sentido filosófico, como vivir de acuerdo con la razón y la racionalidad. Por otra, vivir según el *Λόγος* remite al seguimiento de las enseñanzas de Cristo. De manera inversa, quien vive contra el *λόγος*, es decir, quien actúa irracionalmente, se sitúa también en oposición a la doctrina cristiana y a lo enseñado por el *Λόγος*. De este modo, Justino logra expresar simultáneamente dos niveles de significado distintos, presentándolos como convergentes dentro de una misma formulación conceptual.

> *And those who lived with Logos are Christians, even if they were called atheists, such as among the Greeks, Socrates and Heraclitus and those similar to them, and among the barbarians, Abraham and Ananias and Azarias and Misael and Elijah and many others whose deeds and names, for the present, we forbear to list, thinking it to be tedious. So that even those who were before him, and who lived without Logos, were without value and enemies to Christ and murderers of those who lived with Logos. But those who lived or do live with Logos are Christians and- fearless and unconfounded (I Apol., 46, 3-4).*

En este sentido, el pasaje afirma que quienes vivieron conforme al Logos pueden ser considerados cristianos, aun cuando hayan sido llamados ateos, como ocurre entre los griegos con Sócrates y Heráclito, o entre los no griegos con figuras como Abraham, Ananías, Azarías, Misael y Elías. Por el contrario, quienes vivieron sin el Logos se situaron en oposición a Cristo y a quienes vivían de acuerdo con él, mientras que quienes han vivido o viven conforme al Logos son presentados como verdaderos cristianos, libres de temor y confusión (I *Apol.*, 46, 3–4).

Este ejemplo permite retomar además a la idea inicial: aunque ambos campos conservan su especificidad dentro del texto, la noción de *λόγος* posibilita su articulación sin anular sus diferencias, haciendo posible que una misma argumentación funcione simultáneamente en un plano filosófico y en uno teológico, rasgo que constituye uno de los elementos estructurantes del proyecto apologético justiniano.

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la articulación propuesta por Justino no implica una simple identificación entre ambos campos, sino una relación de complementariedad que permite comprenderlos como dimensiones convergentes de una misma búsqueda de verdad. Vivir de acuerdo con el *λόγος* equivale, en este marco, a vivir cristianamente, del mismo modo que ser cristiano supone orientar la vida conforme a la recta razón. Ninguno de estos niveles anula al otro; más bien, se refuerzan mutuamente. Desde la perspectiva filosófica, la recta razón representa la forma más elevada de orientación de la acción humana, en cuanto permite discernir y elegir lo verdadero y lo bueno. Desde la perspectiva teológica, la vida cristiana se presenta precisamente como la realización plena de esa racionalidad, en la medida en que implica adherir a aquello que la razón reconoce como verdadero. En ambos campos, por tanto, la razón debe prevalecer sobre toda forma de irracionalidad o de enajenación que limite el ejercicio pleno de las facultades intelectuales.

En este sentido, diversos estudios han señalado que el uso del término *λόγος* en Justino posee una ambigüedad deliberada que facilita la conexión entre ambos planos. Según Helleman (2002), el apologista construye puentes conceptuales mediante un empleo del lenguaje que permite que el *λόγος* sea comprendido simultáneamente como razón humana, sentido común o principio divino, sin que sea siempre posible determinar con precisión cuál de estos sentidos predomina en cada pasaje. Esta ambivalencia no constituye una imprecisión, sino una estrategia argumentativa que hace posible relacionar el ámbito filosófico con el teológico, sugiriendo incluso una identificación implícita entre Cristo como *Λόγος* y la verdad misma, en consonancia con la tradición joánica (Helleman, 2002).

Semillas del *λόγος* y semillas de "verdad"

Como se ha señalado, Justino Romano sostiene que los antiguos alcanzaron ciertos contenidos coincidentes con la verdad cristiana incluso antes del surgimiento histórico del cristianismo, en la medida en que hicieron uso adecuado de la razón. Sin embargo, al carecer del conocimiento pleno de la doctrina cristiana y del propio Cristo, dicho acceso a la verdad solo pudo realizarse de manera parcial y germinal (I *Apol.* 44, 10; II *Apol.* 7 [8]). En este contexto emerge el concepto de "semillas de la verdad", noción que con frecuencia ha sido confundida o simplemente identificada con la idea de las semillas del *λόγος*, pese a tratarse de formulaciones distintas, aunque estrechamente relacionadas.

Las "semillas de la verdad" permiten vincular ambos campos al justificar el esfuerzo humano por alcanzar conocimientos que se aproximan al cristianismo y a su doctrina, en cuanto la razón es comprendida como un don otorgado por Dios a toda la humanidad. Así, cuando Justino afirma que ciertos elementos semejantes a la doctrina cristiana presentes en poetas y autores clásicos se explicarían por su contacto indirecto con las

Escrituras veterotestamentarias (I *Apol.* 45, 9), lo central no reside tanto en la veracidad histórica de la afirmación, sino en el intento de aproximar el mundo bíblico y el mundo secular, estableciendo una continuidad entre ambos. Desde esta perspectiva, el uso correcto de la razón conduce siempre hacia aquello que participa, al menos de modo parcial, de la verdad, permitiendo alcanzar "semillas" de ella, es decir, fragmentos o anticipaciones incompletas de la verdad plena (II *Apol.*, 10; Dionisio, J. 2023). Tanto el *λόγος* como la noción de semillas de la verdad contribuyen así a generar un espacio de convergencia entre los dos campos previamente descritos.

Por su parte, la idea de las "semillas del *λόγος*" introduce un matiz distinto. Se trata de una disposición inscrita en la naturaleza humana e infundida por Dios, mediante la cual el ser humano es impulsado a buscar la verdad a través del ejercicio de la razón. En este sentido, el concepto cumple una función decisiva en la aproximación entre la filosofía y la cultura grecorromana, por un lado, y la doctrina cristiana, por otro. Desde el campo teológico, las semillas del Logos permiten integrar en el cristianismo toda verdad y todo conocimiento auténticamente bueno expresado a lo largo de la historia (II *Apol.*, 13), puesto que, si el Logos es fuente de toda sabiduría y verdad, todo aquello que ha sido verdadero, justo o provechoso solo puede haber participado, de algún modo, de su influencia (II *Apol.*, 10). Desde el campo filosófico, en cambio, esta noción posibilita reconocer afinidades entre la tradición clásica y el cristianismo, reduciendo la distancia entre ambos sin suprimir sus diferencias (I *Apol*., 32, 7-8, 8; II *Apol*., 6 [7], 1-2; II *Apol*., 13-14).

En este sentido, las semillas del Logos pueden entenderse como un recurso conceptual mediante el cual Justino reconoce en el cristianismo la plenitud de aquello que la humanidad había buscado previamente a través de la razón (Edwards 1991). No obstante, aunque esta noción funcione como un punto de encuentro entre los dos campos, su dirección parece originarse principalmente desde el ámbito teológico hacia el filosófico, en la medida en que permite identificar e incorporar dentro del cristianismo aquellos elementos de la cultura filosófica que resultan compatibles con su doctrina. Aun así, su función principal consiste en hacer posible el diálogo entre ambos planos, evitando tanto la ruptura como la mera absorción de uno por el otro.

El propio Justino ilustra esta idea al señalar que incluso pensadores estoicos, poetas y filósofos que vivieron conforme a la razón alcanzaron ciertos niveles de verdad moral, precisamente porque la semilla del Logos ha sido implantada en todo el género humano (II *Apol.*, 7 [8], 1–5). Sin embargo, quienes viven únicamente conforme a una participación parcial del Logos no alcanzan el conocimiento pleno que corresponde a quienes conocen al Logos en su totalidad, es decir, a Cristo. De este modo, la noción conserva simultáneamente la apertura hacia la cultura filosófica y la afirmación de la superioridad de la revelación cristiana.

Las semillas del Logos, además, no cumplen únicamente una función gnoseológica. Para Justino, su presencia en el ser humano orienta también la acción moral, de modo que vivir conforme a Cristo equivale a vivir conforme al *λόγος* y, en consecuencia, conforme a la propia naturaleza humana. El apologista unifica así el modo de vida de ambos campos, relacionando la conducta virtuosa de quienes se orientan por la razón con la vida cristiana de quienes conocen plenamente al Logos (II *Apol.*, 10). Sin embargo, reconoce igualmente la dificultad de esta exigencia, ya que vivir racionalmente implica esfuerzo y disciplina, mientras que la inclinación humana tiende con frecuencia hacia lo inmediato y lo placentero (I *Apol.*, 3, 1–2; Dial., 141, 1). Esta debilidad es explicada en su demonología, según la cual las fuerzas demoníacas aprovechan dicha disposición para apartar al ser humano de la razón y corromper su conducta (I *Apol.*, 14, 1; 21, 4–6).

En consecuencia, las semillas del Logos permiten comprender la unidad profunda del proyecto apologético justiniano: enlazan el conocimiento y la acción, la razón y la fe, el mundo filosófico y el teológico, integrando

el desarrollo histórico de la humanidad dentro de la economía del *Λόγος*. De este modo, el cristianismo no aparece como una ruptura con la historia del pensamiento humano, sino como su cumplimiento, mientras que la historia del mundo puede ser interpretada como un proceso progresivo de participación —siempre parcial— en la verdad plena que el Logos manifiesta.

La misma dinámica puede observarse en I *Apol.*, 36, 1–3, donde Justino establece un paralelo entre los escritos proféticos del Antiguo Testamento y las obras filosóficas redactadas en forma de diálogo, especialmente las de tradición platónica. Así como en los diálogos filosóficos diversos personajes expresan las ideas de un único autor, en los libros proféticos distintos autores y contextos históricos transmiten un mismo mensaje, al estar movidos por el *Λόγος* divino. Sin embargo, esta inspiración no elimina la dimensión racional del proceso, ya que los textos proféticos son también elaborados según el *λόγος*, es decir, mediante el uso de la razón humana y conforme a las reglas propias del lenguaje.

Desde esta perspectiva, la distancia entre profetas y filósofos se reduce considerablemente. Ambos recurren a la razón, entendida como don otorgado por Dios, para comunicar ideas que contribuyen a la formación y edificación de la humanidad. En consecuencia, toda elaboración intelectual que manifieste un uso profundo y crítico de la razón puede entenderse como participación en el *Λόγος* divino, puesto que este constituye el fundamento mismo de la racionalidad y orienta al ser humano a vivir conforme a ella en todos los ámbitos de la existencia. De este modo, se reafirma la idea inicial: la coexistencia de los dos campos dentro del texto justiniano no genera una tensión irresoluble, sino que configura el principio estructurador de su proyecto apologético, en el cual filosofía y teología convergen sin perder su identidad propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido dar un paso más allá en la interpretación de Justino, al considerar no solo la delimitación de los dos campos hermenéuticos en el pensamiento de Justino Romano, sino también la relación profunda que los articula. El análisis de los conceptos de lógos y sophía en su doble acepción ha mostrado que la argumentación justiniana se sostiene en la interacción constante de estos dos campos, lo que evidencia que su obra no puede comprenderse desde una perspectiva unilateral, sino en el marco de un sistema de pensamiento en el que filosofía y teología convergen y se complementan.

Este hallazgo permite cuestionar las lecturas tradicionales que reducen a Justino a un pensador de carácter meramente filosófico o estrictamente teológico. Por el contrario, su propuesta se distingue precisamente por integrar fe y razón en un mismo horizonte interpretativo, constituyendo así una de las primeras articulaciones sistemáticas de este binomio en la historia del cristianismo. Tal integración explica no solo la originalidad de su obra apologética, sino también la influencia decisiva que ejerció en la conformación de la patrística y en la transmisión de un modelo de pensamiento que busca responder, simultáneamente, a las exigencias de la filosofía y a la verdad de la revelación.

En definitiva, comprender la relación entre estos dos campos nos permite captar con mayor precisión la coherencia interna de la obra justiniana y la riqueza de su aporte a la tradición cristiana primitiva. Lejos de tratarse de una mera yuxtaposición de saberes, Justino logra articular un discurso en el que razón y fe dialogan de

manera orgánica, ofreciendo un modelo de síntesis que conserva plena actualidad. Este estudio, por tanto, no solo amplía la comprensión del apologista, sino que también abre nuevas perspectivas para la investigación patrística en clave hermenéutica, mostrando la fecundidad del encuentro entre filosofía y teología en los orígenes del pensamiento cristiano. En próximas publicaciones, se pretende ampliar esta temática, desarrollando otros tópicos presentes en Justino desde la relación de los dos campos mencionados.

En el ámbito educativo, la reflexión desarrollada en esta investigación adquiere una relevancia particular, en cuanto pone de manifiesto la importancia de comprender el conocimiento como un proceso integrador en el que distintas formas de saber dialogan y se enriquecen mutuamente. La propuesta justiniana, al articular razón y fe en un horizonte común, ofrece un marco sugerente para pensar la educación no solo como transmisión de contenidos, sino como formación integral orientada al desarrollo del pensamiento crítico, la búsqueda de la verdad y la apertura al diálogo entre tradiciones intelectuales diversas. Desde esta perspectiva, el estudio de Justino permite reconocer en la educación un espacio privilegiado para el encuentro entre disciplinas, favoreciendo enfoques formativos que superen las fragmentaciones del saber y promuevan una comprensión más amplia y reflexiva del conocimiento.

REFERENCIAS

Dionisio, J. (2023). Reflexiones sobre la verdad desde los textos de Justino Romano". *Phainomenon, 22*(2). https://doi.org/10.33539/phai.v22i2.3080

Dionisio, J. (2024). Los conceptos de λόγος y σοφία, y sus respectivos campos en Justino Romano. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. https://repositorio.anid.cl/entities/tesis/f98927ec-a06c-4db7-8ca3-8a67937bb954

Edwards, M. J. (1991). On the platonic schooling of Justin Martyr. The Journal of Theological Studies, 42(1), 17–34. https://www.jstor.org/stable/23965141

Fraile, Guillermo. (1960). *Historia de la Filosofía II.* Editorial Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid.

Helleman, W. E. (2002). Justin Martyr and The `Logos`: An Apologetical Strategy". *Philosophia Reformata, 67*(2), 128-147. https://www.jstor.org/stable/24710659

López, J. (2012). O Logos como critério do agir humano segundo as "Apologias" de São Justino. [investigacion de magister, Universidade Católica Portuguesa]. Uhttps://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/10300

Martínez, J. A. (1991). Lógos estoico y Verbum cristiano (Apuntes para una historia de la razón). *Logos. Anales del Seminario de Metafísica, 25*(25), 95. https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM9191110095A

Pereira Melo, J. J. (2020). Padres apostólicos e apologistas: A construção de uma paideia cristã. *Revista Inclusiones, 7*(4), 19-28. https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/298.

Roma, Justino de (1930). *Justin martyr the dialogue with trypho (Trad. A. D. Lukyn Williams).* London, S.P.C.K.

Roma, Justino de (2012). The apologies of Justin martyr (Trad. A. Roberts). Suzeteo Enterprises. Roma, Justino de (2018). Obras Escogidas de Justino Mártir: Apologías y su Diálogo con el Judío Trifón. (Trad. A. Ropero).

Roma, Justino de (2019). *Patrística - I e II apologias, Diálogo com Trifão. (Trad. I. Storniolo).* São Paulo: Paulus.

Roma, Justino de (2003). *Justin Martyr, Dialogue avec le Tryphon : Edition critique. (Trad. Philippe Bobichon).* Academic Press.

Sánchez, M. C. (2019). Las Semina Verbi como praeambula fidei para la praeparatio Evangelio. Aracne. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=773960

Vogel, C. J. (1978). Problems concerning Justin Martyr: Did Justin Find a Certain Continuity between Greek Philosophy and Christian Faith? *Mnemosyne*, *31*(4), 360-388

INTERSECCIONES DE DESIGUALDAD: GÉNERO, RURALIDAD Y SALUD EN MUJERES MAYORES

INTERSECTIONS OF INEQUALITY: GENDER, RURALITY, AND HEALTH IN OLDER WOMEN

Karina Jorquera Cofré https://orcid.org/0009-0005-0533-5584 | Universidad del Bío-Bío,Facultad de Educación y Humanidades, Chile | karina.jorquera2501@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

Este ensayo examina el aporte del enfoque interseccional para comprender las desigualdades en el acceso a la salud que afectan a mujeres adultas mayores en contextos rurales, con especial énfasis en la Región de Ñuble, Chile. A partir de una revisión crítica de los enfoques tradicionales de políticas públicas, en particular el modelo de Determinantes Sociales de la Salud, se sostiene que estos marcos, si bien relevantes, resultan insuficientes para captar la complejidad de las experiencias de grupos históricamente marginados, al analizar las desigualdades de manera fragmentada y aislada. En contraste, la interseccionalidad ofrece una perspectiva analítica que permite comprender cómo la articulación de dimensiones como género, edad, ruralidad y vulnerabilidad socioeconómica configura escenarios específicos de exclusión y barreras en el ejercicio de derechos sociales. El ensayo también problematiza el rol del Estado en la producción y reproducción de estas desigualdades estructurales, subrayando las limitaciones de políticas diseñadas desde enfoques homogéneos y descontextualizados Finalmente, se plantea que incorporar una perspectiva interseccional en el diseño e implementación de políticas de salud no solo constituye un desafío técnico en términos de gestión y focalización, sino también un imperativo ético y político orientado a garantizar mayor equidad y justicia social en territorios rurales.

Palabras clave: Interseccionalidad, salud, género, ruralidad

ABSTRACT

This essay examines the contribution of the intersectional approach to understanding inequalities in access to healthcare affecting older women in rural contexts, with particular emphasis on the Ñuble Region in Chile. Based on a critical review of traditional public policy frameworks, especially the Social Determinants of Health model, it argues that, although relevant, these approaches are insufficient to fully capture the complexity of the experiences of historically marginalized groups, as they tend to analyze inequalities in a fragmented and isolated manner. In contrast, intersectionality offers an analytical perspective that makes it possible to understand how the interplay of dimensions such as gender, age, rurality, and socioeconomic vulnerability shapes specific scenarios of exclusion and barriers to the exercise of social rights. The essay also problematizes the role of the State in the production and reproduction of these structural inequalities, highlighting the limitations of policies designed from homogeneous and decontextualized perspectives. Finally, it argues that incorporating an intersectional perspective into the design and implementation of health policies is not only a technical challenge in terms of management and targeting, but also an ethical and political imperative aimed at promoting greater equity and social justice in rural territories.

Keywords: Intersectionality, health, gender, rurality

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el análisis de las problemáticas sociales se ha vuelto progresivamente más complejo. Los procesos modernizadores y las transformaciones que estos generan en las instituciones han tensionado los marcos interpretativos tradicionales (Beck, 1998), especialmente cuando los fenómenos se abordan desde perspectivas únicas o excesivamente sectoriales, como ocurre en ámbitos tales como la educación, la salud o la comunicación (Carballeda, 2008). Sin embargo, estas dimensiones no pueden comprenderse de manera aislada; por el contrario, requieren ser analizadas considerando su carácter multidimensional, los contextos en los que se inscriben y la interacción de factores estructurales, culturales y territoriales que configuran las experiencias individuales y colectivas (Viveros Vigoya, 2016).

Frente a esta complejidad, la interseccionalidad emerge como una herramienta teórica y metodológica capaz de aproximarse con mayor precisión a las múltiples dimensiones que atraviesan las desigualdades contemporáneas, permitiendo profundizar en las barreras propias de la modernidad (Crenshaw, 1991; Collins, 2019).

Este ensayo sostiene que la interseccionalidad constituye una herramienta clave para comprender los desafíos que enfrentan grupos históricamente marginados en Chile, particularmente en la región de Ñuble, cuyo carácter reciente y altos índices de ruralidad (40,7% población rural) configuran un escenario territorial específico (Servicio Nacional del Adulto Mayor [SENAMA], 2024). En este marco, el objetivo es analizar la situación de las mujeres adultas mayores que habitan en contextos rurales, especialmente en relación con el acceso a la salud, entendida como un derecho fundamental y una institución central del Estado (FAO, PNUD, & RED-LAC, 2023; FAO, 2022).

La elección de este enfoque se fundamenta en que la interseccionalidad permite enriquecer los estudios sobre salud poblacional, fortaleciendo su validez analítica y visibilizando la heterogeneidad de procesos, causas y efectos que producen desigualdades en salud (Bauer, 2014; Bautista-Menéndez et al., 2023). Más que sumar variables, este enfoque examina la interacción dinámica entre ellas, revelando formas específicas de exclusión que permanecen invisibilizadas en análisis fragmentados (Amuchástegui & Evangelista, 2022).

Este trabajo, se estructura en cuatro apartados: primero, se presentan los fundamentos teóricos de la interseccionalidad; luego, se analiza su aporte al estudio de los procesos modernizadores; posteriormente, se desarrolla un marco de aplicación centrado en el acceso a la salud, la ruralidad y el género; y finalmente, se abordan las implicancias en políticas públicas y las conclusiones.

Propuesta teórica/reflexiva

El concepto de interseccionalidad fue introducido en 1989 por Kimberlé Crenshaw con el propósito de evidenciar las limitaciones del derecho antidiscriminatorio estadounidense, el cual no lograba proteger adecuadamente a las mujeres afroamericanas al analizar género y raza como categorías independientes (Crenshaw, 1989). En su investigación, Crenshaw demuestra que la ley reconocía la discriminación desde un solo eje, dejando a las mujeres negras en un vacío jurídico. Posteriormente, en 1991, profundiza el concepto distinguiendo tres dimensiones: la estructural, referida a cómo el racismo, sexismo y clasismo configuran las condiciones de vida; la política, vinculada al modo en que las políticas públicas pueden reproducir

exclusiones; y la representacional, centrada en las formas culturales que perpetúan la marginalización (Crenshaw, 1991).

Collins (2000), a través del concepto de "matriz de dominación", amplía esta perspectiva al analizar cómo categorías como raza, género y clase se entrelazan en niveles interpersonales, culturales e institucionales. Desde esta mirada, las instituciones modernas, el Estado, el sistema educativo y el mercado laboral no operan de manera neutral, sino que reproducen jerarquías históricas. Asimismo, destaca la importancia del conocimiento situado (Haraway, 1988), subrayando que quienes habitan los márgenes poseen una posición privilegiada para revelar dinámicas invisibilizadas por el poder dominante (Collins, 2000).

En América Latina, la interseccionalidad ha incorporado además una dimensión descolonial (Lugones, 2008), enfatizando cómo racismo, sexismo y herencias coloniales se articulan en contextos específicos. Autoras como Viveros Vigoya (2016) han mostrado cómo estas intersecciones adquieren características propias en la región, evidenciando formas particulares de opresión y resistencia (González de la Torre, 2025; Viveros Vigoya, 2016).

De este modo, la interseccionalidad se configura no solo como una herramienta analítica, sino como un enfoque transformador orientado a visibilizar injusticias, tensionar el diseño de políticas públicas y contribuir a la justicia social y a la democratización del conocimiento (Bautista-Menéndez et al., 2023).

La interseccionalidad como herramienta analítica de procesos modernizadores

La modernidad, caracterizada por su dinamismo y complejidad, ha sido analizada por autores como Giddens (1990), Beck (1998) y Bauman (2015), quienes coinciden en que instituciones e individuos se encuentran profundamente interconectados en una era marcada por transformaciones aceleradas (Carballeda, 2008). No obstante, las perspectivas unidimensionales resultan insuficientes para comprender cómo estos cambios impactan de manera diferenciada a los sujetos (Collins, 2019).

Tendencias propias de la modernidad tardía tales como la centralización de servicios, la tecnificación del trabajo, la burocratización del acceso a derechos y la redefinición del rol del Estado, afectan con mayor intensidad a quienes habitan territorios periféricos y poseen menor capital social, económico y educativo (Beck, 1998; Douglas et al., 2016).

Incorporar la interseccionalidad permite ampliar el análisis clásico de la modernidad: no solo interesa comprender cómo cambian las instituciones, sino cómo esos cambios producen efectos diferenciados según género, clase, edad y territorio (Collins, 2019; Viveros Vigoya, 2016). Procesos como la urbanización, la expansión estatal o la digitalización generan oportunidades, pero también nuevas brechas. La interseccionalidad permite visibilizar cómo estas desigualdades se reproducen institucionalmente (Bautista-Menéndez et al.,2023; Crenshaw, 1991; Viveros Vigoya, 2016).

No obstante, como advierte Nash (2008), existe el riesgo de que la interseccionalidad se reduzca a un análisis meramente descriptivo si pierde de vista las estructuras de poder. Por ello, resulta fundamental mantener su dimensión crítica y estructural.

Marco de aplicación: Acceso a la salud y Determinantes Sociales

Desde una perspectiva de derechos humanos, la salud constituye un derecho fundamental cuya garantía recae en el Estado (Friel et al., 2021; Organización Mundial de la Salud [OMS],2025). La OMS define los

Determinantes Sociales de la Salud como las condiciones en que las personas nacen, crecen, trabajan, viven y envejecen (OMS, 2025; Organización Panamericana de la Salud [OPS],2025).

Si bien este enfoque ha permitido identificar desigualdades estructurales (Marmot, 2025) presenta limitaciones cuando se aplica de manera aditiva (Baker et al., 2018). Los datos de la encuesta CASEN 2022 confirman que mujeres adultas mayores rurales enfrentan más dificultades de acceso oportuno a la salud, menos disponibilidad de especialistas y mayores tiempos de traslado en comparado con población urbana (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2023).

Una mujer adulta mayor rural no enfrenta simplemente una "triple desventaja", sino una forma cualitativamente específica de exclusión (Crenshaw, 1989; Loor et al., 2025). En este punto, la interseccionalidad profundiza el análisis al examinar las relaciones de poder que estructuran dichas desigualdades (Amuchástegui & Evangelista, 2022; Bautista-Menéndez et al., 2023).

Marco de aplicación: Ruralidad

La ruralidad no constituye un mero contexto geográfico, sino una dimensión estructural vinculada a modelos de desarrollo centralizados que la entienden como "simple, estática, natural, desconectada" frente a lo urbano (Redshaw et al., 2025, p. 154). Las barreras de distancia, transporte, infraestructura y conectividad digital transforman el acceso a la salud en un desafío logístico y económico (Redshaw et al.,2025; Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo [PNUD] - Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y la agricultura [FAO] & Red de Fondos ambientales de Latinoamérica y el Caribe [REDLAC], 2023).

En Ñuble, diagnósticos recientes evidencian que estas barreras afectan especialmente a personas adultas mayores, profundizando su dependencia de redes informales (La Discusión, 2024; SENAMA, 2024). La brecha tecnológica, particularmente en el acceso a telemedicina, amplía aún más la distancia entre territorios urbanos y rurales (CASEN, 2022; Villanova & Hernández, 2021).

Marco de aplicación: Género

Incorporar la dimensión de género permite comprender cómo las relaciones de poder estructuran las trayectorias de vida (Butler, 1990; Scott, 2008). En contextos rurales, los roles tradicionales intensifican la sobrecarga de cuidado en mujeres adultas mayores, relegando su propia salud (Caro, 2017; Fernández et al.,2020; Valdés & Rebolledo, 2015).

La convergencia entre género, ruralidad y vulnerabilidad económica revela formas específicas de exclusión que no pueden ser explicadas desde una sola categoría (Sistema Naciones Unidas Chile, 2024; FAO, PNUD & RED-LAC, 2023).

Implicaciones en políticas públicas

Diseñar políticas públicas con enfoque interseccional implica superar modelos homogéneos y avanzar hacia estrategias territoriales situadas (Organización de las Naciones Unidas para la alimentación y Agricultura [FAO], 2022; PNUD, FAO & RED-LAC, 2023; Fundación para la Promoción y el desarrollo de la Mujer [PRODEMU], 2021). No se trata únicamente de reconocer diversidad, sino de transformar los criterios de diseño, implementación y evaluación de las intervenciones estatales.

Mantener en el centro las relaciones estructurales de poder, como advierte Collins (2000) es fundamental para evitar que la interseccionalidad se diluya en descripciones sin capacidad transformadora (Collins, 2019; Bilge, 2013). Solo mediante una comprensión situada de la convergencia entre género, edad y territorio será posible diseñar políticas de salud que no solo mitiguen brechas, sino que contribuyan a transformar las condiciones estructurales que las producen (Franco-Patiño, & Giraldo-Alzate, 2025; Mora – Guerrero et al., 2022).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente trabajo sostiene que la interseccionalidad, entendida tanto como marco teórico como herramienta analítica, resulta indispensable para comprender las desigualdades en el acceso a la salud que afectan a las mujeres adultas mayores en contextos rurales. Al visibilizar la interacción entre género, edad, territorio y vulnerabilidad socioeconómica, este enfoque permite superar lecturas fragmentadas y reconocer que dichas desigualdades no operan de manera aditiva, sino relacional y estructural (Bautista-Menéndez et al., 2023; Crenshaw, 1991).

A diferencia de los enfoques tradicionales, que tienden a examinar estas dimensiones por separado, la interseccionalidad posibilita comprender cómo la convergencia de múltiples ejes de desigualdad configura experiencias específicas de exclusión. Sin esta mirada, las políticas públicas, y particularmente las políticas de salud, corren el riesgo de reproducir inequidades, al no reconocer las dinámicas de poder que estructuran la vida de ciertos grupos ni los mecanismos institucionales que las sostienen (Amuchástegui & Evangelista, 2022; Collins, 2019).

Incorporar un enfoque interseccional en salud implica, por tanto, avanzar hacia mayores niveles de equidad y justicia social, promoviendo transformaciones tanto en el diseño estatal como en la cultura institucional. Sin embargo, este proceso exige cuestionar inercias burocráticas y modelos homogéneos que han naturalizado brechas territoriales y de género (Franco-Patiño, & Giraldo-Alzate, 2025).

En este escenario, la educación cumple un rol estratégico. No solo como espacio de formación de profesionales de la salud y de gestores públicos, sino también como ámbito de producción y democratización del conocimiento. Integrar la interseccionalidad en los currículos formativos permite desarrollar capacidades críticas para identificar desigualdades estructurales y diseñar intervenciones más pertinentes. Asimismo, una ciudadanía formada en clave de derechos y conciencia social se encuentra mejor preparada para exigir rendición de cuentas, participar activamente en la deliberación pública e impulsar reformas sostenibles (Jiménez, 2022)

En definitiva, avanzar hacia políticas de salud con enfoque interseccional no constituye únicamente un desafío técnico, sino un imperativo ético, político y pedagógico. Especialmente en territorios como Ñuble, donde las respuestas estatales han sido históricamente fragmentadas, se requiere una articulación entre salud, educación y participación ciudadana que permita enfrentar de manera estructural las desigualdades persistentes (CASEN,2022; SENAMA, 2024).

Finalmente, este análisis abre proyecciones para futuras investigaciones, particularmente de carácter empírico y territorial, que profundicen en la convergencia entre género, ruralidad y envejecimiento. Fortalecer estos abordajes no solo contribuye al desarrollo académico, sino que

también resulta clave para la formación de profesionales sensibles a la diversidad social y para la construcción de políticas públicas más justas, inclusivas y coherentes con las realidades que buscan transformar.

REFERENCIAS

Amuchástegui, A., & Evangelista García, A. A. (2022). Interseccionalidad y condicionantes sociales de la salud: una aproximación teórico-metodológica sobre el efecto del estigma en la vida de mujeres con VIH/sida en Chiapas. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género del Colegio de México,* 8, 1-42. https://doi.org/10.24201/reg.v8i1.929

Baker, P., Friel, S., Kay, A., Baum, F., Strazdins, L., & Mackean, T. (2018). What enables and constrains the inclusion of the social determinants of health inequities in government policy agendas? *International Journal of Health Policy and Management, 7*(2), 101–111. https://doi.org/10.15171/ijhpm.2017.130

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bauer, G. (2014). Incorporating intersectionality theory into population health research methodology: Challenges and the potential to advance health equity. Social Science & Medicine, 110, 10-17. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2014.03.022

Bautista-Menéndez, R., et al. (2023). La interseccionalidad como herramienta teórico-analítica para estudiar las desigualdades en salud en las Américas. *Revista Panamericana de Salud Pública*, *47*. https://doi.org/10.26633/RPSP.2023.133

Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. Paidós Ibérica.

Bilge, S. (2013). Intersectionality undone: Saving intersectionality from feminist identity politics. *Du Bois Review: Social Science Research on Race, 10*(2), 405-424. https://doi.org/10.1017/S1742058X13000283

Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.

Carballeda, M. (2008). Problemáticas sociales complejas y políticas públicas. *Revista de Trabajo Social, 72*, 89-108. 261-272. https://doi.org/10.18046/recs.i1.409

Caro, P. (2017). Desigualdad y transgresión en mujeres rurales chilenas: Lecturas desde la interseccionalidad, género y feminismo. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad, 16*(2), 125-137. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue2-fulltext-1050

CASEN. (2022). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2022: Módulo Salud*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2022

Collins, P. H. (2000). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (2nd ed.). Routledge.

Collins, P. H. (2019). *Intersectionality as critical social theory*. Duke University Press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum, 1*(8), 139-167. http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241-1299. https://doi.org/10.2307/1229039

Douglas, H., Georgiou, A., & Westbrook, J. (2016). Social participation as an indicator of successful aging: An overview of concepts and their associations with health. *Australian Health Review, 41*(4), 455–462. https://doi.org/10.1071/AH16038

FAO. (2022). *Enfoque de género en los programas de extensión rural en Chile: Programa de mujeres rurales (INDAP-PRODEMU).* Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. https://www.fao.org

Fernández, C., Cueto, I., & Grande, M. (2020). Diferencias de carga en el cuidado asociadas al género. *14*(1), *Ene.* http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1988-348X2020000100006

Franco-Patiño, S. M., & Giraldo-Alzate, C. (2025). Mujeres rurales en la política pública de El Carmen de Viboral-Antioquia: Un análisis desde los intereses prácticos y estratégicos de género. *Prospectiva, 40*. https://doi.org/10.25100/prts.v0i40.14360

Friel, S., Townsend, B., Fisher, M., Harris, P., Freeman, T., & Baum, F. (2021). Power and the people's health. *Social Science & Medicine, 282*. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114173

Giddens, A. (1990). *The consequences of modernity*. Stanford University Press.

González de la Torre, R. (2025). Interseccionalidade e Serviço Social: A perspectiva crítica de Lélia Gonzalez. *Serviço Social* & Sociedade, 148(3). https://doi.org/10.1590/0101-6628.451

Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies, 14*(3), 575-599. http://www.jstor.org/stable/3178066

Jiménez, M. (2022). Políticas de igualdad de género e interseccionalidad: Estrategias y claves de articulación. *Convergencia, 29*. https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.17792.

La Discusión. (2024, 15 de enero). Diagnósticos locales revelan barreras de acceso a salud en Ñuble rural. https://www.ladiscusion.cl

Loor, F. J. C., Rivero, E. M. U., Oscuez, A. C., Rodríguez, O. A., & Loor, D. A (2025). Determinantes sociales en atención primaria ecuatoriana: Desigualdades rurales. *Revista Ecuatoriana de Salud Pública, 12* (1), 45-58. https://doi.org/10.69639/arandu.v12i1.714

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101. https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf

Marmot, M. (2025). *World report on social determinants of health equity*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/teams/social-determinants-of-health/equity-and-health/world-report-on-social-determinants-of-health-equity

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2023). *Resultados CASEN 2022: Módulo Salud*. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl

Mora-Guerrero, G., Constanzo-Belmar, J., Arias-Ortega, K., Millahual-Ampuero, A., & Herrera-González, F. (2022). El cuidado como barrera para la participación económica de mujeres en la agricultura familiar campesina. *Cuadernos de Desarrollo Rural, 18*. https://doi.org/10.11144/javeriana.cdr18.cbpe

Nash, J. (2008). Re-thinking intersectionality. *Feminist Review, 89* (1), 1-15. https://www.jstor.org/stable/40663957

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2025). *Determinantes sociales de la salud*. Organización Mundial de la Salud. https://www.who.int/health-topics/social-determinants-of-health#tab=tab_1

Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2025). *Integración de determinantes sociales en respuestas a emergencias*. Organización Panamericana de la Salud. https://www.paho.org/es/noticias/29-9-2025-integracion-determinantes-sociales-salud-respuesta-ent-experiencias-exitosas

PNUD, FAO, & RED-LAC. (2023). *Las voces de las mujeres rurales en América Latina y el Caribe ante las crisis multidimensionales*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-09/mujeres_rurales_final_sept.pdf

PRODEMU. (2021). *Mujeres en la agricultura familiar campesina en Chile*. Programa Mujeres Rurales.

Redshaw, S., Thomas, C., Kerrigan, N., Krivokapic-Skoko, B., & Flynn, S. (2025). Rurality and intersectionality: a literature review. *Equality Diversity and Inclusion an International Journal*, 44(9), 208-226. https://doi.org/10.1108/edi-10-2024-0482

Scott, J. W. (2008). *Género e historia*. Cátedra.

SENAMA. (2024). *Envejecer en la ruralidad: Explorando una realidad invisibilizada*. Observatorio del Envejecimiento UC-Confuturo. https://observatorioenvejecimiento.uc.cl

Sistema Naciones Unidas Chile. (2024). *Análisis Rápido de Género: Región de Ñuble*. Naciones Unidas en Chile. https://chile.un.org

Valdés, T., & Rebolledo, S. (2015). Géneros, generaciones y lugares: cambios en el medio rural de Chile Central. *Polis (Santiago), 14*(42), 491-513. https://doi.org/10.4067/s0718-65682015000300022

Villanova. M., & Hernández, C. (2021). Cruzando el puente tecnológico de la telemedicina. *Atención Primaria Práctica*, *3*. https://doi.org/10.1016/j.appr.2021.100117

Viveros Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: Una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista, 52*, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

MÁS ALLÁ DEL ALGORITMO: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE PARA LA RESOLUCIÓN COOPERATIVA DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS EN HONDURAS

BEYOND THE ALGORITHM: TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR COOPERATIVE MATHEMATICAL PROBLEM SOLVING IN HONDURAS

David Enrique Letona Chinchilla* https://orcid.org/0009-0008-9579-7409 | Universidad Internacional Iberoamericana de México, Área de Educación: Doctorados, México | david.letona@doctorado.unini.edu.mx

Laura Marisa Carnielo Calejón https://orcid.org/0000-0001-8612-1791 | Universidad Internacional Iberoamericana de México, Área de Educación: Doctorados, México | laura.carnielo@unini.edu.mx

RESUMEN

El bajo desempeño en resolución de problemas matemáticos constituye uno de los principales desafíos educativos en América Latina. En Honduras, esta situación adquiere especial relevancia en sexto grado de educación básica, etapa clave para la consolidación del razonamiento proporcional, la comprensión de fracciones y el análisis de datos. Este artículo, derivado de una investigación doctoral en curso, desarrolla una reflexión teórico-analítica sobre los desafíos que enfrenta la formación inicial y continua del profesorado para enseñar matemáticas desde un enfoque de resolución de problemas apoyado en el aprendizaje cooperativo estructurado. Desde una perspectiva histórico-cultural, y sustentado en el conocimiento didáctico del contenido y la teoría de la interdependencia social, se plantea que la mejora del pensamiento matemático exige una transformación integral que articule la concepción epistemológica de la disciplina, las prácticas didácticas, la cooperación estructurada en el aula, la evaluación formativa y la cultura institucional escolar. Asimismo, se incorporan ejemplos contextualizados del aula hondureña que permiten ilustrar los desafíos y oportunidades de este enfoque, proyectando a la vez implicaciones comparadas para el contexto latinoamericano. La tesis central sostiene que la mejora sostenida del rendimiento matemático depende, en gran medida, de la calidad, coherencia y articulación sistémica de la formación docente.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, resolución de problemas, formación docente, educación matemática

ABSTRACT

Low performance in mathematical problem solving constitutes one of the main educational challenges in Latin America. In Honduras, this situation becomes particularly significant in the sixth grade of basic education, a key stage for consolidating proportional reasoning, understanding fractions, and analyzing data. This article, derived from an ongoing doctoral research project, develops a theoretical–analytical reflection on the challenges faced by both initial and in-service teacher education in preparing teachers to teach mathematics through a problem-solving approach supported by structured cooperative learning. From a historical-cultural perspective, and drawing on pedagogical content knowledge and social interdependence theory, the article argues that improving mathematical thinking requires a comprehensive transformation that integrates the epistemological conception of the discipline, classroom teaching practices, structured cooperation, formative assessment, and the institutional culture of schools. Contextualized examples from Honduran classrooms are also included to illustrate the challenges and opportunities associated with this approach, while projecting comparative implications for the broader Latin American context. The central thesis maintains that sustained improvement in mathematics achievement depends largely on the quality, coherence, and systemic articulation of teacher education.

Keywords: Cooperative learning; problem solving; teacher education; mathematics education

INTRODUCCIÓN

Los resultados de evaluaciones internacionales han evidenciado que una proporción considerable del estudiantado latinoamericano presenta dificultades cuando se enfrenta a problemas matemáticos no rutinarios que requieren interpretar información, modelar situaciones y justificar decisiones estratégicas (OECD, 2019; OECD, 2022). Estas debilidades no se explican exclusivamente por carencias en el dominio de contenidos, sino también por limitaciones en el desarrollo del pensamiento matemático profundo y en la capacidad de transferir conocimientos a contextos diversos.

En Honduras, esta situación adquiere particular relevancia en sexto grado de educación básica, etapa en la que los estudiantes deben consolidar aprendizajes fundamentales vinculados con la resolución de problemas que implican equivalencias y operaciones con fracciones, cálculos con números decimales, así como situaciones asociadas a la geometría, el área y el volumen. Sin embargo, en numerosas aulas la enseñanza continúa organizándose en torno a la repetición algorítmica y la aplicación mecánica de procedimientos previamente explicados por el docente, lo que limita la comprensión estructural de los conceptos matemáticos.

Un ejemplo ilustrativo se observa en la enseñanza de las fracciones. Habitualmente, el docente explica el procedimiento para sumar fracciones con diferente denominador y luego solicita a los estudiantes resolver una serie de ejercicios similares. No obstante, cuando posteriormente se presenta un problema contextualizado, muchos estudiantes aplican la regla de forma automática, sin analizar si el resultado obtenido es coherente con la situación planteada. Este escenario sugiere que la dificultad no radica únicamente en el dominio del algoritmo, sino en la escasa presencia de procesos de modelación, interpretación y argumentación matemática.

La literatura educativa ha señalado que la mejora del rendimiento matemático depende en mayor medida de la calidad de la enseñanza que de la simple implementación de reformas curriculares (UNESCO, 2017). Investigaciones empíricas han mostrado, además, que el conocimiento profesional del docente incide de manera significativa en el nivel de activación cognitiva de las clases y en el progreso académico del estudiantado (Baumert et al., 2010). En este sentido, la transformación de la formación docente emerge como un eje estratégico para abordar las debilidades persistentes en la enseñanza y aprendizaje de la resolución de problemas.

El enfoque de resolución de problemas propone comprender la matemática como una actividad intelectual orientada a analizar situaciones, planificar estrategias, ejecutar procedimientos y revisar críticamente los resultados obtenidos (Polya, 1989). Schoenfeld (1985) amplía esta perspectiva al destacar la importancia del control metacognitivo y de las creencias que orientan la toma de decisiones durante la resolución de problemas. Desde esta mirada, la resolución de problemas no constituye un complemento del currículo matemático, sino un principio organizador de la enseñanza.

Paralelamente, el aprendizaje cooperativo ha sido identificado como una metodología con alto potencial para fortalecer el razonamiento matemático cuando se implementa de manera estructurada. La teoría de la interdependencia social sostiene que el logro individual tiende a mejorar cuando los estudiantes trabajan en torno a metas compartidas que integran responsabilidad personal y cooperación entre pares (Johnson, & Johnson, 2009). En esta misma línea, Slavin (2014) señala que la efectividad del aprendizaje cooperativo depende de

integrar mecanismos de evaluación individual dentro del trabajo grupal y de promover interacciones orientadas explícitamente al aprendizaje.

Desde la tradición histórico-cultural, el aprendizaje se concibe como un proceso socialmente mediado (Vygotsky, 2009). Leontiev (1981) sitúa la actividad como núcleo del desarrollo cognitivo, mientras que Lave y Wenger (1991) describen el aprendizaje como un proceso de participación progresiva en comunidades de práctica. Aplicado al contexto de la matemática escolar, este marco teórico sugiere que el razonamiento matemático se construye en interacción y que la cooperación constituye una condición coherente con la naturaleza social del pensamiento.

En este contexto, el presente artículo sostiene que la mejora en la resolución de problemas matemáticos en sexto grado en Honduras requiere una transformación integral de la formación docente que articule el enfoque de resolución de problemas, el aprendizaje cooperativo estructurado y prácticas de evaluación formativa coherentes con dichos principios. Esta reflexión, derivada de una investigación doctoral en curso, propone un modelo formativo integrado orientado a reconstruir la cultura de aula y a fortalecer la profesionalidad docente como mediadora del desarrollo del pensamiento matemático.

Fundamento histórico-cultural del aprendizaje matemático

La concepción histórico-cultural del aprendizaje ofrece un marco teórico pertinente para comprender por qué la resolución de problemas y la cooperación estructurada pueden constituir ejes coherentes en la formación docente para la enseñanza de las matemáticas. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no se concibe como una adquisición individual aislada, sino como un proceso de construcción cultural mediado por el lenguaje, las herramientas simbólicas y las formas de interacción social que se desarrollan en contextos educativos.

Diversas investigaciones contemporáneas en educación matemática han reafirmado la vigencia de los principios socioculturales al mostrar que la interacción entre estudiantes, el diálogo argumentativo y la mediación docente influyen significativamente en el desarrollo del razonamiento matemático y en la comprensión conceptual (Domínguez, 2024; Wang et al., 2024). Estas perspectivas sostienen que la construcción del conocimiento matemático se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en procesos de discusión, explicación y colaboración en el aula.

En este marco, Vygotsky plantea que las funciones psicológicas superiores emergen inicialmente en el plano interpsicológico; es decir en la interacción con otros, y posteriormente se internalizan en el plano intrapsicológico. Esta premisa implica que el razonamiento matemático se construye primero en el espacio de la interacción social, mediante mediaciones lingüísticas que permiten organizar la experiencia y otorgar significado a las acciones. Investigaciones recientes continúan demostrando que la interacción social en el aula contribuye al desarrollo de competencias matemáticas como la comunicación, la argumentación y la resolución de problemas (Luong, 2022).

Desde la teoría de la actividad, Leontiev amplía esta perspectiva al sostener que el desarrollo cognitivo se organiza en torno a actividades orientadas a objetivos culturalmente significativos. En el contexto escolar, esto implica que el aprendizaje matemático debe estructurarse mediante actividades que movilicen procesos de análisis, formulación de hipótesis, selección de estrategias y validación de resultados. Cuando la enseñanza se reduce a la ejecución repetitiva de algoritmos previamente explicados por el docente, la actividad matemática pierde su carácter problemático y se transforma en una práctica técnica desprovista de sentido.

Galperin, continuando esta tradición teórica, propone que las acciones mentales complejas se forman progresivamente a través de un tránsito que va desde la acción material externa hacia la acción verbal y, posteriormente, hacia su internalización. En el aprendizaje matemático, este proceso implica que las estrategias de resolución de problemas, la argumentación y el control metacognitivo deben ser inicialmente externalizados y modelados en la interacción antes de convertirse en competencias autónomas. Investigaciones recientes sobre aprendizaje matemático colaborativo han mostrado que las explicaciones entre pares y la discusión colectiva favorecen precisamente esta externalización del pensamiento y el desarrollo conceptual (Gao et al., 2025).

En diálogo con esta tradición, la literatura actual sobre aprendizaje activo y colaboración en matemáticas subraya que la interacción entre estudiantes, la resolución conjunta de problemas y el uso de estrategias de aprendizaje activo favorecen el pensamiento crítico y la construcción social del conocimiento disciplinar (Domínguez, 2024). Estas dinámicas promueven procesos de socialización del conocimiento matemático y permiten que los estudiantes desarrollen competencias de razonamiento y argumentación.

La observación de prácticas pedagógicas en diversas aulas hondureñas permite advertir tensiones entre estos principios teóricos y las dinámicas habituales de enseñanza. Con frecuencia predominan interacciones centradas en preguntas cerradas, en las que el docente valida respuestas correctas sin solicitar la explicación del procedimiento seguido. Por ejemplo, ante un problema de fracciones relacionado con la distribución de fertilizante en parcelas agrícolas, el profesor puede aceptar el resultado numérico sin explorar la estrategia utilizada por el estudiante. Desde una perspectiva histórico-cultural, este tipo de interacción limita la posibilidad de que los estudiantes desarrollen procesos de argumentación y control estratégico, reduciendo la matemática a un conjunto de operaciones instrumentales.

Comprender el aprendizaje matemático como una construcción cultural implica reconocer que el dominio de la disciplina no depende de talentos innatos ni de disposiciones individuales excepcionales, sino de la participación sostenida en prácticas sociales que promueven la reflexión, la argumentación y el uso significativo del conocimiento. Esta concepción cuestiona el extendido mito del "estudiante naturalmente bueno para las matemáticas" y pone de relieve la necesidad de transformar la formación docente para generar entornos de aprendizaje basados en la interacción reflexiva y el diálogo argumentativo.

Conocimiento didáctico del contenido y profesionalización docente

El conocimiento didáctico del contenido constituye una dimensión central para implementar de manera coherente el enfoque de resolución de problemas en la enseñanza de las matemáticas. Lee Shulman introdujo este concepto para explicar que enseñar implica transformar el saber disciplinar en formas pedagógicamente comprensibles para los estudiantes (Shulman, 1986). Desde esta perspectiva, no basta con dominar el contenido matemático; resulta imprescindible comprender cómo los estudiantes interpretan los conceptos, qué errores tienden a cometer y qué representaciones o estrategias didácticas facilitan su comprensión conceptual. Investigaciones recientes en educación matemática han reafirmado que el conocimiento didáctico del contenido sigue siendo uno de los predictores más consistentes de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje estudiantil (Depaepe et al., 2013; Hill et al., 2020).

Esta noción fue posteriormente ampliada por autores como Ball et al. (2008), quienes identificaron componentes específicos del conocimiento matemático para la enseñanza, tales como interpretar errores estudiantiles, seleccionar ejemplos adecuados, anticipar dificultades conceptuales y formular preguntas que promuevan el

razonamiento matemático. Este conocimiento adquiere particular relevancia en sexto grado de educación básica, etapa en la que los estudiantes enfrentan mayores niveles de abstracción en contenidos como proporcionalidad, porcentajes y análisis de datos, lo que exige al docente una mediación pedagógica más sofisticada.

Diversos estudios empíricos han demostrado que el conocimiento profesional del profesorado influye directamente en la calidad de las interacciones pedagógicas y en el progreso académico del estudiantado. En un estudio longitudinal ampliamente citado, Baumert y colaboradores evidenciaron que el conocimiento matemático y didáctico del profesorado se relaciona con niveles más altos de activación cognitiva en el aula y con mejores resultados de aprendizaje (Baumert et al., 2010). La activación cognitiva se refiere a la capacidad del docente para promover procesos de pensamiento de alto nivel mediante preguntas abiertas, comparación de estrategias y exigencia de justificación conceptual. Investigaciones más recientes continúan confirmando esta relación, señalando que las clases con mayor demanda cognitiva y discusión matemática favorecen la comprensión conceptual y la transferencia del conocimiento (Hill et al., 2020; Charalambous & Praetorius, 2021).

En el contexto del aula hondureña, esta dimensión puede observarse, por ejemplo, al trabajar el concepto de fracciones equivalentes en situaciones vinculadas con la distribución de insumos agrícolas. El docente puede optar por enseñar directamente la regla de simplificación o ampliación de fracciones o, alternativamente, promover una discusión sobre las relaciones multiplicativas entre las cantidades involucradas. La segunda opción exige anticipar errores frecuentes, como no aplicar el mismo divisor o multiplicador a ambos términos de la fracción y diseñar preguntas que orienten la construcción conceptual del estudiantado. Este tipo de mediación pedagógica requiere un conocimiento didáctico del contenido sólido, así como espacios sistemáticos de reflexión sobre la práctica docente.

En el ámbito de la profesionalización docente, Philippe Perrenoud subraya que enseñar implica organizar situaciones complejas de aprendizaje que movilicen saberes en contextos inciertos y dinámicos (Perrenoud, 2004). La competencia profesional no se limita a la aplicación de técnicas o métodos predefinidos, sino que supone la capacidad de tomar decisiones fundamentadas frente a situaciones pedagógicas cambiantes. En consecuencia, la formación docente debe incorporar el análisis crítico de tareas matemáticas, el estudio de producciones estudiantiles y el diseño de secuencias didácticas orientadas al desarrollo del razonamiento.

En esta misma línea, investigaciones recientes sobre desarrollo profesional docente destacan que los programas más efectivos comparten ciertas características: se desarrollan de manera sostenida en el tiempo, promueven la colaboración entre docentes y se centran en el análisis de la práctica real de aula. Darling-Hammond et al. (2017), señalan que las capacitaciones aisladas y desconectadas del contexto escolar tienden a tener un impacto limitado en la práctica pedagógica. Estudios posteriores han reforzado esta conclusión, mostrando que las comunidades profesionales de aprendizaje, el análisis de clases y la investigación colaborativa favorecen cambios más profundos y sostenibles en la enseñanza (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone et al., 2015).

En consecuencia, la incorporación del enfoque de resolución de problemas y del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las matemáticas requiere procesos de formación docente que integren teoría y práctica, promuevan la reflexión pedagógica y fortalezcan el conocimiento didáctico del contenido. Solo a través de este tipo de procesos formativos es posible avanzar hacia una enseñanza que no se limite a la transmisión de procedimientos, sino que promueva el desarrollo del pensamiento matemático y la participación activa del estudiantado en la construcción del conocimiento.

Aprendizaje cooperativo estructurado y gestión del discurso

El aprendizaje cooperativo estructurado se fundamenta en la teoría de la interdependencia social, desarrollada por David W. Johnson y Roger T. Johnson, la cual sostiene que el logro individual tiende a mejorar cuando las metas se organizan de manera cooperativa y existe responsabilidad personal dentro del grupo (Johnson & Johnson, 2009). Desde esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo no se limita al trabajo en grupo, sino que implica diseñar condiciones de interacción que generen interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y evaluación grupal. Investigaciones recientes continúan confirmando que estas condiciones favorecen el desarrollo del razonamiento, la participación activa y el aprendizaje conceptual en contextos escolares (Gillies, 2016; Kyndt et al., 2013; Buchs et al., 2023).

En esta línea, Robert E. Slavin señala que la efectividad académica del aprendizaje cooperativo aumenta cuando se combinan metas grupales con evaluación individual (Slavin, 2014). Esta combinación permite evitar que algunos estudiantes asuman el trabajo de otros y garantiza que todos se involucren en el proceso de aprendizaje. Estudios recientes en educación matemática han mostrado que los entornos cooperativos bien estructurados promueven mayores niveles de discusión conceptual y de elaboración cognitiva que las dinámicas tradicionales centradas en la repetición de procedimientos (Gillies, 2016; Hmelo-Silver & Barrows, 2006).

Sin embargo, en muchas aulas latinoamericanas en las que se incluyen las hondureñas, el trabajo en grupo suele limitarse a una división de tareas sin interacción significativa. En estos casos, un estudiante realiza los cálculos mientras los demás se limitan a copiar el resultado final. Este tipo de dinámica no constituye aprendizaje cooperativo en sentido estricto, ya que no genera procesos de construcción conjunta del conocimiento ni promueve el intercambio argumentativo necesario para el desarrollo del pensamiento matemático. Para que la cooperación contribuya efectivamente al aprendizaje, es necesario regular la participación, asignar roles definidos y establecer mecanismos que promuevan la explicación y la discusión de estrategias.

En este proceso, la gestión del discurso matemático adquiere un papel central. Investigaciones contemporáneas en educación matemática han destacado que el aprendizaje conceptual se fortalece cuando el aula se organiza como un espacio de diálogo en el que los estudiantes explican sus procedimientos, comparan estrategias y justifican sus conclusiones (Kazemi & Hintz, 2019; Chapin et al., 2013). La externalización del razonamiento mediante el lenguaje permite reorganizar cognitivamente las ideas y facilita la detección de inconsistencias o errores conceptuales, lo que coincide con la perspectiva sociocultural del aprendizaje propuesta por Lev Vygotsky (Vygotsky, 2009).

En términos didácticos, la cooperación estructurada puede organizarse mediante la asignación de roles complementarios dentro del grupo. Por ejemplo, ante un problema relacionado con la distribución proporcional de recursos comunitarios, el lector del problema interpreta el enunciado y clarifica los datos relevantes; el modelador representa la situación mediante esquemas, diagramas o tablas; el calculista ejecuta los procedimientos matemáticos necesarios; y el verificador revisa la coherencia del resultado con el contexto planteado. Esta organización favorece la participación activa de todos los integrantes y promueve la verbalización de los procesos de razonamiento.

Desde la perspectiva histórico-cultural, el trabajo cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también contribuye a la construcción colectiva del significado matemático. En este sentido, la discusión plenaria posterior al trabajo en equipo resulta fundamental, ya que permite contrastar estrategias, analizar errores y formalizar conceptos matemáticos. Este momento de institucionalización del conocimiento, en el que el docente

orienta la síntesis conceptual, es clave para evitar que la actividad grupal permanezca en un nivel superficial y para asegurar la consolidación de los aprendizajes.

No obstante, la implementación efectiva del aprendizaje cooperativo exige una formación docente específica. El profesorado debe ser capaz de diseñar tareas de alta demanda cognitiva, anticipar posibles estrategias de resolución y regular las interacciones entre los estudiantes para evitar la dominación de algunos participantes o la pasividad de otros. Investigaciones recientes sobre enseñanza de las matemáticas coinciden en que la cooperación solo genera aprendizajes profundos cuando está acompañada de una mediación docente intencional que promueva la argumentación, el análisis de estrategias y la reflexión colectiva sobre los procedimientos utilizados (Boaler, 2022; Gillies, 2016; Kazemi & Hintz, 2019). En ausencia de esta mediación profesional, el trabajo en grupo tiende a convertirse en una simple división de tareas sin impacto significativo en el desarrollo del pensamiento matemático.

Dimensión cultural y creencias docentes

La transformación de la enseñanza de las matemáticas no puede comprenderse únicamente desde una perspectiva metodológica o técnica. Las creencias docentes desempeñan un papel decisivo en la configuración de la práctica educativa, ya que influyen en la forma en que el profesorado interpreta el aprendizaje, organiza las actividades de aula y define las expectativas respecto a sus estudiantes. Como señaló tempranamente Frank Pajares, las creencias constituyen un sistema de interpretaciones que orienta las decisiones pedagógicas cotidianas y actúa como filtro a través del cual los docentes comprenden y aplican las innovaciones educativas (Pajares, 1992). Investigaciones más recientes han confirmado que las concepciones docentes sobre la naturaleza del conocimiento matemático, la inteligencia y la capacidad de aprendizaje influyen significativamente en las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen al estudiantado (Philipp, 2007; Ernest, 2019; Beswick, 2022).

En numerosos contextos educativos latinoamericanos, persiste la narrativa cultural de que la matemática es un dominio reservado para quienes poseen un talento innato. Este tipo de creencias tiende a naturalizar las dificultades de aprendizaje y a justificar desigualdades en el rendimiento académico. Investigaciones contemporáneas han mostrado que las concepciones sobre la inteligencia influyen directamente en la disposición de los estudiantes a enfrentar desafíos cognitivos. Jo Boaler ha demostrado que las mentalidades fijas, basadas en la idea de que la capacidad matemática es estática, tienden a limitar la perseverancia y la exploración intelectual, mientras que las mentalidades de crecimiento favorecen la disposición a aprender, la resiliencia frente al error y el compromiso con tareas cognitivamente demandantes (Boaler, 2018; Boaler, 2022). Cuando el docente transmite explícita o implícitamente la idea de que solo algunos estudiantes "son buenos para las matemáticas", reduce las oportunidades de desarrollo del resto del alumnado y refuerza percepciones de incapacidad.

Desde la perspectiva histórico-cultural del aprendizaje, el desarrollo cognitivo no es producto de una genialidad individual ni de capacidades innatas, sino el resultado de procesos de construcción social mediados por el lenguaje, las herramientas culturales y la calidad de las interacciones educativas. En este sentido, Lev Vygotsky plantea que el aprendizaje se produce a través de procesos de mediación social en los que el diálogo, la argumentación y la cooperación desempeñan un papel central (Vygotsky, 2009). En consecuencia, el aula debe concebirse como un espacio en el que el error se legitima como parte del proceso de elaboración conceptual y como una oportunidad para el análisis y la reflexión colectiva. Transformar la cultura escolar implica, por tanto, desplazar el énfasis desde la rapidez en el cálculo hacia la calidad del razonamiento, la exploración de estrategias y la capacidad de justificar soluciones.

En el contexto hondureño, no es infrecuente escuchar expresiones como "él no sirve para matemáticas" o "eso es demasiado difícil para este grado". Estas afirmaciones reflejan concepciones deterministas sobre el aprendizaje que pueden obstaculizar la implementación de enfoques pedagógicos centrados en la resolución de problemas. Si el profesorado considera que el alumnado no posee las capacidades necesarias para enfrentar tareas de mayor complejidad cognitiva, tenderá a simplificar excesivamente las actividades y a privilegiar ejercicios rutinarios, reduciendo así las oportunidades de desarrollo del pensamiento matemático.

La evaluación constituye otro aspecto crítico dentro de esta transformación cultural. Tradicionalmente, la cultura evaluativa en matemáticas ha privilegiado la obtención del resultado correcto por sobre el análisis del proceso de razonamiento. Sin embargo, una enseñanza orientada a la resolución de problemas exige coherencia entre las prácticas de enseñanza y las formas de evaluación. Evaluar exclusivamente el producto final contradice el propósito de promover procesos de modelación, planificación estratégica y justificación conceptual.

En este sentido, la evaluación formativa ha sido ampliamente reconocida como un enfoque clave para favorecer aprendizajes profundos. *Organisation for Economic Co-operation and Development* subraya que la alfabetización matemática contemporánea implica la capacidad de formular, emplear e interpretar las matemáticas en contextos diversos, lo que requiere evaluar no solo resultados, sino también procesos de razonamiento, modelación y argumentación (OECD, 2022). Investigaciones recientes en evaluación educativa destacan que la retroalimentación formativa orientada al proceso favorece la autorregulación del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento estratégico (Black & Wiliam, 2018; Panadero et al., 2018).

Asimismo, Juan Ignacio Pozo señala que el desarrollo del pensamiento estratégico implica la activación de procesos metacognitivos que permiten planificar, supervisar y evaluar las propias acciones durante la resolución de tareas cognitivamente complejas (Pozo, 2008). Estas capacidades difícilmente se desarrollan en contextos educativos centrados exclusivamente en la repetición algorítmica y en evaluaciones sumativas de carácter reproductivo. En cambio, una evaluación coherente con los enfoques de resolución de problemas y aprendizaje cooperativo debe incorporar instancias de autoevaluación, coevaluación y análisis colectivo de estrategias, promoviendo que los estudiantes reflexionen sobre sus procedimientos, comparen enfoques alternativos y construyan progresivamente criterios de validación matemática.

Desde esta perspectiva, la transformación de la enseñanza de las matemáticas implica no solo modificar estrategias didácticas, sino también revisar las creencias docentes, las expectativas sobre el aprendizaje y las culturas evaluativas que estructuran la vida escolar. Solo a través de esta transformación cultural será posible generar entornos educativos que promuevan el desarrollo del pensamiento matemático, la participación activa del estudiantado y una comprensión más amplia e inclusiva de la capacidad para aprender matemáticas.

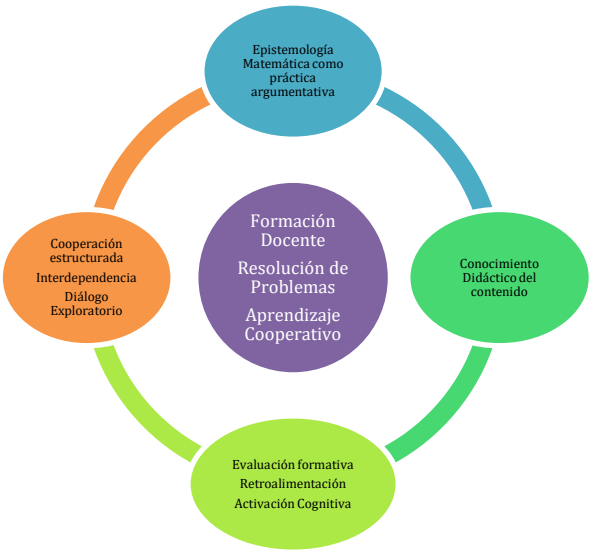
Propuesta de modelo formativo integrado

A partir del análisis desarrollado, se propone un modelo formativo integrado orientado a fortalecer la enseñanza de las matemáticas desde el enfoque de resolución de problemas y el aprendizaje cooperativo. Este modelo articula cuatro componentes interdependientes: reconfiguración epistemológica de la matemática escolar, fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido, estructuración del aprendizaje cooperativo y desarrollo de prácticas de evaluación formativa coherentes. Dichos componentes no deben comprenderse como etapas lineales, sino como dimensiones que interactúan de manera sistémica en los procesos de formación inicial y

continua del profesorado, configurando un marco de profesionalización docente centrado en el desarrollo del pensamiento matemático. La Figura 1 sintetiza gráficamente esta articulación conceptual.

Figura 1.

Modelo formativo integrado para la enseñanza de las matemáticas bajo enfoque de resolución de problemas y aprendizaje cooperativo



Fuente: elaboración propia

1. Reconfiguración epistemológica

El primer componente implica resignificar la concepción de la matemática que orienta la práctica docente. La formación inicial del profesorado debe ofrecer experiencias sistemáticas de resolución de problemas auténticos, en las que los futuros docentes experimenten procesos de exploración, incertidumbre estratégica, contraste de ideas y revisión crítica de soluciones. Estos procesos son centrales para comprender la matemática como una actividad intelectual orientada a analizar situaciones, formular estrategias y evaluar resultados (Polya, 1989; Schoenfeld, 1985).

Desde esta perspectiva, la matemática deja de concebirse como un conjunto estático de reglas o algoritmos y pasa a entenderse como una práctica argumentativa y dinámica, basada en la modelación, la justificación y la comunicación de ideas. En el ámbito iberoamericano, diversos estudios han señalado que la competencia matemática implica integrar comprensión conceptual, modelación y comunicación, más allá del dominio técnico de procedimientos (Rico, 2007; Niss & Højgaard, 2019). Esta visión refuerza la necesidad de reorganizar la enseñanza en torno a problemas significativos que permitan a los estudiantes desarrollar formas auténticas de razonamiento matemático.

2. Fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido

El segundo componente enfatiza el desarrollo del conocimiento didáctico del contenido, entendido como la capacidad de transformar el saber disciplinar en formas pedagógicamente comprensibles para los

estudiantes. Lee Shulman introdujo este concepto para destacar que enseñar implica comprender tanto la estructura del contenido como las formas en que los estudiantes lo interpretan y las dificultades que enfrentan en su aprendizaje (Shulman, 1986).

Posteriormente, investigaciones en educación matemática ampliaron esta noción al identificar dimensiones específicas del conocimiento matemático para la enseñanza, tales como interpretar errores estudiantiles, anticipar dificultades conceptuales, seleccionar representaciones adecuadas y formular preguntas que promuevan el razonamiento (Loewenberg et al., 2008). La formación docente debería, por tanto, incorporar el análisis de producciones estudiantiles, la discusión de errores frecuentes y el diseño de tareas abiertas que favorezcan el pensamiento relacional y la comprensión conceptual.

En el ámbito de la profesionalización docente, Philippe Perrenoud subraya que las competencias profesionales implican la capacidad de organizar situaciones de aprendizaje complejas y regular procesos de interacción en el aula (Perrenoud, 2004). Desde esta perspectiva, el profesorado debe aprender a formular preguntas que exijan justificación conceptual, comparar estrategias alternativas de resolución y promover procesos de reflexión metacognitiva en los estudiantes.

3. Estructuración del aprendizaje cooperativo

El tercer componente se fundamenta en los principios del aprendizaje cooperativo estructurado, basado en la interdependencia positiva y la responsabilidad individual dentro del grupo (Johnson & Johnson, 2009; Slavin, 2014). Desde este enfoque, el trabajo cooperativo no se limita a la organización de grupos de estudiantes, sino que requiere estructuras de interacción cuidadosamente diseñadas que aseguren la participación activa de todos los integrantes.

La formación docente debe incluir el aprendizaje de estrategias para estructurar la cooperación, tales como la asignación de roles, la regulación del tiempo de intervención y el establecimiento de responsabilidades individuales dentro del trabajo grupal. Estas estructuras permiten distribuir la participación, favorecer la explicación entre pares y promover la discusión de estrategias.

Lejos de reducir la exigencia cognitiva, la cooperación estructurada puede potenciarla. Cuando los estudiantes explican sus estrategias a sus compañeros, se ven obligados a clarificar sus ideas, justificar sus procedimientos y revisar posibles inconsistencias. La discusión plenaria posterior al trabajo en equipo permite institucionalizar el conocimiento matemático, comparar enfoques de resolución y consolidar los conceptos abordados.

4. Evaluación formativa

El cuarto componente integra una evaluación formativa coherente con el enfoque de resolución de problemas. De acuerdo con la *Organisation for Economic Co-operation and Development*, la alfabetización matemática implica la capacidad de formular, emplear e interpretar las matemáticas en una variedad de contextos (OECD, 2022). En consecuencia, los sistemas de evaluación deben valorar no solo los resultados finales, sino también los procesos de modelación, razonamiento y comunicación matemática.

Asimismo, la literatura en psicología del aprendizaje ha destacado que el desarrollo del pensamiento estratégico requiere procesos metacognitivos que permitan a los estudiantes planificar, supervisar y evaluar sus propias acciones durante la resolución de problemas (Pozo, 2008). En este sentido, la evaluación formativa debe incorporar instancias de autoevaluación, coevaluación y análisis colectivo de estrategias, de

modo que los estudiantes puedan reflexionar sobre sus procedimientos, identificar errores y mejorar progresivamente sus formas de razonamiento.

En conjunto, estos cuatro componentes configuran un modelo formativo que busca articular la dimensión epistemológica, didáctica, interactiva y evaluativa de la enseñanza de las matemáticas. Su implementación en la formación docente puede contribuir a transformar la cultura de aula, fortaleciendo prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo del pensamiento matemático, la argumentación y la participación activa del estudiantado.

La Tabla 1 presenta una comparación sintética entre un modelo tradicional de formación docente y el modelo integrado propuesto.

Tabla 1.

Comparación entre modelo tradicional y modelo integrado de formación docente

Dimensión	Modelo tradicional	Modelo integrado
Concepción matemática	Conjunto de reglas	Práctica argumentativa
Organización didáctica	Explicación–ejercicio	Problema–discusión–formalización
Trabajo grupal	División de tareas	Cooperación estructurada
Evaluación	Resultado final	Proceso y argumentación
Cultura de aula	Error penalizado	Error como oportunidad

Fuente: elaboración propia

Este modelo formativo integrado no constituye receta metodológica cerrada, sino marco conceptual orientador para rediseñar la formación docente en coherencia con una concepción cultural del aprendizaje matemático.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La dificultad persistente en la resolución de problemas matemáticos no puede interpretarse únicamente como un problema metodológico. Más bien, refleja tensiones epistemológicas, culturales e institucionales que atraviesan los sistemas educativos latinoamericanos y que se manifiestan en la brecha entre el currículo prescrito y las prácticas reales de aula. Este fenómeno ha sido documentado en evaluaciones internacionales recientes, que muestran persistentes dificultades en el desarrollo del razonamiento matemático en distintos contextos educativos (OECD, 2019; OECD, 2022).

Una de las tensiones más relevantes identificadas en este análisis se relaciona con la coexistencia de dos concepciones de la matemática escolar. Por una parte, una visión procedimental centrada en la aplicación mecánica de algoritmos; por otra, una concepción estructural que entiende la matemática como práctica argumentativa orientada a la modelación, la interpretación y la justificación de soluciones. Esta tensión también se reproduce en la formación docente cuando el

conocimiento disciplinar no se articula con un análisis didáctico profundo que permita comprender cómo los estudiantes construyen significado matemático.

Desde la perspectiva histórico-cultural, el aprendizaje matemático se configura a partir de la participación en prácticas sociales mediadas por el lenguaje y la interacción. Como plantean Lev Vygotsky y Alexei Leontiev, las estructuras cognitivas se internalizan a través de la actividad social. En consecuencia, si la actividad escolar se organiza principalmente en torno a ejercicios rutinarios, la internalización resultante tenderá a reproducir ese carácter procedimental. En contraste, la resolución de problemas abiertos exige planificación estratégica, regulación metacognitiva y argumentación, procesos que favorecen aprendizajes matemáticos más profundos.

En este marco, la activación cognitiva del aula constituye un indicador clave de calidad de la enseñanza. Investigaciones sobre enseñanza de las matemáticas muestran que las prácticas docentes que promueven explicación, comparación de estrategias y justificación conceptual favorecen el desarrollo del razonamiento matemático y la comprensión conceptual (Baumert et al., 2010; Lipowsky et al., 2009). Estudios recientes también indican que las estrategias de activación cognitiva pueden mejorar las habilidades de resolución de problemas y reducir la ansiedad matemática, al promover procesos reflexivos y de pensamiento de orden superior en los estudiantes.

Dentro de este contexto, el aprendizaje cooperativo estructurado aparece como un recurso pedagógico capaz de potenciar la activación cognitiva del aula. Cuando los estudiantes trabajan en grupos con interdependencia positiva y responsabilidad individual, se generan oportunidades para explicar procedimientos, contrastar estrategias y construir conocimiento de manera colectiva. Una reciente revisión sistemática y meta-análisis de estudios sobre aprendizaje cooperativo en educación primaria evidenció efectos moderados a altos en el rendimiento matemático, confirmando que las interacciones entre pares pueden fortalecer el razonamiento y la resolución de problemas.

No obstante, la efectividad del aprendizaje cooperativo depende de condiciones pedagógicas específicas. La cooperación no surge espontáneamente: requiere estructuras claras de interacción, roles definidos y una mediación docente que promueva discusión argumentativa y regulación cognitiva. Asimismo, su impacto se potencia cuando se integra en procesos de desarrollo profesional docente sostenido, donde los profesores reflexionan sobre su práctica, analizan evidencias de aprendizaje y participan en comunidades profesionales de aprendizaje (Darling-Hammond et al., 2017).

Otro elemento crítico identificado en el análisis corresponde a la cultura evaluativa predominante en muchos sistemas educativos. Cuando la evaluación se centra exclusivamente en la obtención de respuestas correctas, se limita el desarrollo de procesos de razonamiento y argumentación. En cambio, una evaluación coherente con el enfoque de resolución de problemas debe considerar la formulación de estrategias, la modelación matemática, la argumentación y la comunicación de resultados, dimensiones centrales de la alfabetización matemática contemporánea (OECD, 2022).

En el caso hondureño, avanzar hacia una enseñanza matemática centrada en la resolución de problemas implica superar la tensión entre cobertura curricular y profundidad conceptual. La aceleración de contenidos sin consolidación del razonamiento produce aprendizajes fragmentados y frágiles. En este sentido, resulta fundamental fortalecer la formación docente hacia una comprensión estructural de la matemática como práctica argumentativa y socialmente situada.

La evidencia comparada muestra que las reformas curriculares solo logran impactos sostenidos cuando se articulan con políticas de desarrollo profesional docente de largo plazo, orientadas a mejorar el conocimiento didáctico del contenido, las prácticas de activación cognitiva y la reflexión colectiva sobre la enseñanza (Darling-Hammond et al., 2017). La formación docente aparece, así como el núcleo estratégico de cualquier política orientada a mejorar la calidad del aprendizaje matemático.

Desde esta perspectiva, transformar el rendimiento matemático implica también transformar la cultura de aula. Legitimar el error como oportunidad de aprendizaje, promover mentalidades de crecimiento y sostener diálogo argumentativo son condiciones indispensables para el desarrollo de pensamiento matemático autónomo y crítico.

En este contexto, el desafío para Honduras consiste en avanzar hacia un modelo formativo integrado que articule cuatro dimensiones clave: reconfiguración epistemológica de la matemática escolar, fortalecimiento del conocimiento didáctico del contenido, estructuración del aprendizaje cooperativo y desarrollo de una evaluación formativa coherente con el enfoque de resolución de problemas. Esta articulación no solo favorece el rendimiento académico, sino que contribuye a la construcción de culturas escolares más reflexivas, equitativas y cognitivamente exigentes.

La investigación doctoral que enmarca este artículo se orienta precisamente a examinar empíricamente esta articulación en aulas de sexto grado, analizando el impacto del aprendizaje cooperativo estructurado en el desarrollo de la resolución de problemas matemáticos. La presente reflexión teórica establece el fundamento conceptual de dicho estudio y delimita su horizonte transformador.

En síntesis, ir más allá del algoritmo implica reconstruir la identidad profesional docente como mediador del razonamiento matemático y como arquitecto de comunidades cognitivas colaborativas. Solo mediante una coherencia sistémica entre formación docente, prácticas pedagógicas y cultura evaluativa será posible avanzar hacia una educación matemática más rigurosa, culturalmente situada y socialmente pertinente en Honduras.

REFERENCIAS

Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education, 59*(5), 389–407. https://doi.org/10.1177/0022487108324554

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal, 47*(1), 133–180. https://doi.org/10.3102/0002831209345157

Beswick, K. (2022). Teachers' beliefs about mathematics and mathematics teaching. In J. Cai (Ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 457–480). National Council of Teachers of Mathematics.

Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. Assessment in Education: Principles, *Policy & Practice, 25*(6), 551–575. https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807

Boaler, J. (2018). *Mentalidades matemáticas.* Narcea.

Boaler, J. (2022). *Mathematical mindsets: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., & Darnon, C. (2023). *Conflict elaboration and cooperative learning.* Cambridge University Press.

Chapin, S., O'Connor, C., & Anderson, N. (2013). *Classroom discussions in mathematics: A teacher's guide for using talk moves to support student reasoning.* Math Solutions.

Charalambous, C. Y., & Praetorius, A. K. (2021). Estudiar la enseñanza de las matemáticas desde diferentes perspectivas: sentar las bases para una comprensión más integral de la calidad de la instrucción. *ZDM: la revista internacional sobre educación matemática, 50*(2). https://doi.org/10.1007/s11858-018-0914-8

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development.* Learning Policy Institute.

Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers' professional development in the United States. *Psychology, Society and Education, 7*(3), 252-263. https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.515

Ernest, P. (2019). *The philosophy of mathematics education today.* Springer International Publishing.

Galperin, P. (1992). Stage-by-stage formation of mental actions. *Soviet Psychology, 30*(3), 60–75. https://es.scribd.com/document/401093955/Galperin-Stage-by-Stage-Formation-as-a-Method-of-Psychological-Investigation

Gillies, RM (2016). Aprendizaje cooperativo: revisión de la investigación y la práctica. *Revista Australiana de Formación Docente, 41*(3). https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3

Hmelo-Silver, CE y Barrows, HS (2006). Objetivos y estrategias de un facilitador de aprendizaje basado en problemas. *Revista Interdisciplinaria de Aprendizaje Basado en Problemas, 1*(1). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1004

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365–379. https://doi.org/10.3102/0013189X0933905

Kazemi, E., & Hintz, A. (2019). *Intentional talk: How to structure and lead productive mathematical discussions* (2nd ed.). Stenhouse.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013) Un metaanálisis de los efectos del aprendizaje cooperativo presencial. ¿Refutan o confirman los estudios recientes los hallazgos previos? *Educational Research Review,* 10, 133-149. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge University Press.

Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind.* Progress Publishers.

Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding. *Learning and Instruction, 19*(6), 527–537. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001

Niss, M., & Højgaard, T. (2019). Mathematical competencies revisited. *Educational studies in mathematics, 102*(1), 9-28. https://doi.org/10.1007/s10649-019-09903-9

OECD. (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do.* OECD Publishing.

OECD. (2022). *PISA 2022 results: The state of learning and equity in education.* OECD Publishing.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332. https://doi.org/10.3102/00346543062003307

Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. M. (2018). Fusing Self-Regulated Learning and Formative Assessment: A Roadmap of Where We Are, How We Got Here, and Where We Are Going. *The Australian Educational Researcher,* 45, 13-31. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Graó.

Philipp, R. A. (2007). Mathematics teachers' beliefs and affect. In F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 257–315). Information Age Publishing.

Polya, G. (1989). *How to solve it: A new aspect of mathematical method.* Princeton University Press.

Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y maestros.* Alianza.

Rico, L. (2007). La competencia matemática en PISA. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43, 47–66. http://hdl.handle.net/10481/4703

Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving.* Academic Press.

Shulman, LS (1986) Quienes comprenden: Crecimiento del conocimiento en la enseñanza. *Educational Researcher,* 15, 4-14. http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004

Slavin, Robert E. (2014). Aprendizaje cooperativo y rendimiento académico: ¿por qué funciona el trabajo en grupo? *Anales de Psicología, 30*(3), 785-791. https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201

UNESCO. (2017). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.

Vygotsky, L. S. (2009). *Thought and language.* MIT Press.

FORMACIÓN UNIVERSITARIA, FAMILIA Y CURRÍCULUM: IMPLICANCIAS ESTRUCTURALES DEL ENFOQUE DE GOLDIN

HIGHER EDUCATION, FAMILY, AND CURRICULUM: STRUCTURAL IMPLICATIONS OF GOLDIN'S APPROACH

Sebastián Martín Rinaldi https://orcid.org/0000-0002-9472-1508 | Universidad del CEMA, Departamento de Ciencias Políticas y Jurídicas, Argentina | smrinaldi@ucema.edu.ar

Clara Eugenia Merlo* https://orcid.org/0009-0009-0549-8630 | Universidad del CEMA, Departamento de Ciencias Empresariales, Argentina | cemerlo@ucema.edu.ar

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo analizar las implicancias curriculares de la paradoja entre igualdad educativa y desigualdad laboral formulada por Claudia Goldin, con el propósito de examinar cómo el diseño del currículum universitario puede contribuir a reproducir o transformar las brechas de género en el mercado de trabajo. Mediante una reflexión conceptual que articula economía del trabajo y estudios curriculares, se examinan las tensiones entre carrera profesional, responsabilidades de cuidado y formación superior. El análisis sostiene que ciertos supuestos institucionales tales como trayectorias lineales, rigidez horaria, centralidad de la presencialidad y evaluación basada en tiempos homogéneos, tienden a reforzar los incentivos de disponibilidad continua que predominan en el mercado laboral. Así, aun cuando las mujeres han alcanzado mayores niveles de formación, persisten condiciones estructurales que limitan la igualdad económica sustantiva. Se concluye que el currículum no es neutral, sino un dispositivo que modela la noción de mérito y la figura del profesional esperado. Por ello, avanzar hacia mayor equidad exige reformas estructurales orientadas a flexibilizar trayectorias, reconocer interrupciones por cuidado y evaluar competencias más que tiempos de permanencia, alineando la formación universitaria con una concepción más amplia de justicia y sostenibilidad social.

Palabras clave: Desigualdad de género, currículum universitario, mercado laboral, trayectorias profesionales.

ABSTRACT

This article aims to analyze the curricular implications of the paradox between educational equality and labor inequality formulated by Claudia Goldin, in order to examine how the design of the university curriculum may contribute to reproducing or transforming gender gaps in the labor market. Through a conceptual reflection that brings together labor economics and curriculum studies, the tensions between professional careers, caregiving responsibilities, and higher education are explored. The analysis argues that certain institutional assumptions such as linear career trajectories, rigid schedules, the centrality of in-person attendance, and evaluation based on homogeneous timeframes, tend to reinforce the incentives for continuous availability that prevail in the labor market. Thus, even though women have attained higher levels of education, structural conditions persist that limit substantive economic equality. It is concluded that the curriculum is not neutral, but rather a device that shapes the notion of merit and the figure of the expected professional. Therefore, advancing toward greater equity requires structural reforms aimed at flexibilizing trajectories, recognizing interruptions due to caregiving, and assessing competencies rather than time spent, thereby aligning university education with a broader conception of justice and social sustainability.

Keywords: Gender inequality, university curriculum, labor market, professional trajectories.

* Autor de correspondencia: Clara Eugenia Merlo

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, las mujeres han alcanzado, e incluso superado, a los varones en la mayoría de los indicadores del nivel universitario: mayores tasas de acceso y titulación, mejor rendimiento promedio y una presencia creciente en áreas históricamente masculinizadas, entre otros avances (Banco Mundial, 2022; World Economic Forum, 2024; Ministerio de Educación, 2022; UNESCO-IESALC, 2024; Secretaría de Educación, 2021). No obstante, este progreso educativo no se ha traducido en una igualdad sustantiva en el mercado laboral. Persisten brechas salariales, diferencias en la participación y barreras para el acceso a posiciones de liderazgo, lo que evidencia que el éxito formativo no garantiza una inserción equitativa. Esta tensión entre expansión educativa y desigualdad estructural es conceptualizada por Claudia Goldin como la "paradoja del progreso femenino": un proceso en el cual la masificación de la educación superior no ha ido acompañada de transformaciones profundas en las instituciones que organizan el trabajo y la vida familiar.

Pensar esta paradoja desde la educación superior implica interrogar el papel del currículo en la reproducción o transformación de las desigualdades de género. Si, como sostiene Goldin (2024, pp. 30-33), la inequidad se arraiga en estructuras que premian la disponibilidad absoluta y penalizan la flexibilidad, entonces la universidad no solo forma capital humano, sino que también modela imaginarios sobre el éxito, la productividad y la trayectoria profesional ideal. En este sentido, el currículo puede leerse como un dispositivo cultural que naturaliza determinadas concepciones del trabajo y de la vida privada, contribuyendo indirectamente a sostener las brechas que el propio sistema educativo aspira a revertir.

Desde esta perspectiva, repensar el currículo universitario como una arena de intervención estructural supone reconocer que la desigualdad de género no se origina exclusivamente en decisiones individuales, sino en configuraciones institucionales que delimitan qué trayectorias son viables y socialmente valoradas. El currículo no es un mero repertorio de contenidos o competencias, sino un dispositivo que selecciona saberes, jerarquiza experiencias y produce subjetividades (Bohórquez Meleán, 2025; Hargreaves, 2025; Riveros, 2025). En esa selección se inscriben concepciones dominantes sobre el trabajo, la organización del tiempo y los roles sociales esperados.

En consecuencia, la universidad tiene la responsabilidad de formar profesionales capaces de cuestionar supuestos institucionalizados que perpetúan la desigualdad y de contribuir a la construcción de un mercado laboral más equitativo. Ello exige incorporar en la reflexión curricular categorías como trabajo de cuidado, conciliación entre vida personal y profesional y valoración del tiempo como recurso social cuya distribución equitativa constituye una condición para la sostenibilidad y la eficiencia del sistema productivo (Galligan, 2025).

El presente artículo se propone, por tanto, explorar las implicancias curriculares del enfoque de Goldin, articulando las tensiones entre carrera y familia con el diseño de las experiencias formativas. Se busca indagar cómo la educación superior puede avanzar hacia una comprensión ampliada de la equidad, entendida no solo como igualdad de acceso, sino como transformación de las condiciones culturales e institucionales que estructuran la relación entre educación, trabajo y género.

Propuesta teórica

Economista estadounidense y profesora de la Universidad de Harvard, Claudia Goldin ha desarrollado una trayectoria decisiva en el estudio de las desigualdades de género en el mercado laboral (Goldin, 1995, 2006, 2014; Goldin & Katz, 2007; Goldin et al., 2017). Galardonada con el Premio Nobel de Economía en 2023, demostró que la reducción de la brecha de género no sigue una trayectoria lineal y progresiva, sino un proceso intermitente condicionado por factores institucionales, sociales, culturales y tecnológicos.

Su enfoque combina investigación histórica rigurosa y modelización económica para explicar por qué la mejora educativa femenina no ha derivado en igualdad plena en ingresos, representación jerárquica o distribución del tiempo de trabajo. A partir del análisis de extensas series longitudinales sobre escolaridad, participación laboral y elecciones ocupacionales, identifica rupturas históricas que modifican incentivos y redefinen el mapa de oportunidades reales para distintas cohortes. Así, muestra que el avance femenino ha estado estrechamente vinculado a transformaciones tecnológicas (como la anticoncepción), cambios legales y reconfiguraciones organizacionales que ampliaron o restringieron las opciones disponibles en cada momento histórico.

La "paradoja del progreso femenino" (Goldin, 2024) sintetiza este diagnóstico: la expansión educativa y el ingreso masivo de mujeres a profesiones de alta calificación no han producido equivalencia plena en remuneraciones ni en acceso a posiciones de poder. Un concepto central en su análisis es el de "trabajo codicioso", con el que describe ocupaciones que recompensan la disponibilidad extensa y continua, penalizando interrupciones o flexibilidad. En contextos donde los empleos mejor remunerados exigen dedicación casi exclusiva, la irrupción de responsabilidades de cuidado redistribuye desigualmente las oportunidades, generando una prima por disponibilidad que afecta desproporcionadamente a quienes asumen dichas tareas.

Goldin subraya que estas desigualdades no pueden explicarse únicamente por preferencias individuales, pues las decisiones están moldeadas por incentivos estructurales: normas empresariales, diseño de puestos, regulaciones laborales y disponibilidad de servicios de cuidado. De ahí su énfasis en reformas institucionales que introduzcan horarios previsibles, flexibilidad estructurada, licencias parentales compartidas y prácticas de promoción que no penalicen interrupciones temporales.

Desde esta óptica, el currículo universitario no puede limitarse a la transmisión de competencias técnicas desvinculadas de las condiciones reales del mercado laboral. Incorporar los hallazgos de Goldin implica integrar en el diseño curricular reflexiones sobre organización del tiempo, trabajo de cuidado y diversidad de trayectorias profesionales. Solo así el éxito académico de las mujeres podrá traducirse en oportunidades laborales efectivamente equitativas y en una transformación más profunda de las instituciones que articulan educación, trabajo y género.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El currículo universitario constituye una construcción cultural y política mediante la cual se definen qué saberes son legítimos, en qué secuencia se organizan y bajo qué criterios se evalúan. Esta arquitectura no solo articula expectativas formativas con demandas del mercado, sino que modela las representaciones que los estudiantes elaboran sobre sí mismos como futuros profesionales. Como señalan Bourdieu y Passeron (2019), los sistemas educativos reproducen y reconfiguran posiciones sociales al transformar disposiciones en competencias acreditadas; en esa operación, el currículo se convierte en un espacio de negociación de capital simbólico y legitimidad. En la misma línea, Bernstein (1998) advierte que los códigos pedagógicos y las reglas de transmisión del saber condicionan las posibilidades de acceso y movilidad, configurando trayectorias diferenciadas que luego se proyectan al mundo laboral.

Esta dimensión estructurante del currículo se complejiza cuando se la pone en diálogo con el diagnóstico de Claudia Goldin. Si los mercados laborales contemporáneos premian la disponibilidad continua y las formas de "trabajo codicioso", un currículo que reproduce trayectorias lineales, intensivas y rígidas termina naturalizando un ideal profesional difícilmente compatible con responsabilidades de cuidado o con biografías no homogéneas. Así, la universidad no solo responde a las exigencias externas, sino que también contribuye, de manera indirecta, a consolidar los incentivos que sostienen la brecha entre logros educativos e igualdad económica.

La tensión entre empleabilidad inmediata y formación integral atraviesa este debate. Por un lado, existe una presión explícita por diseñar planes orientados a competencias técnicas transferibles al mercado; por otro, la misión universitaria exige cultivar juicio crítico, autonomía y responsabilidad social. Cuando el equilibrio se inclina exclusivamente hacia la lógica de la eficiencia productiva, el currículo corre el riesgo de convertirse en un dispositivo de adaptación acrítica a estructuras laborales desiguales. En cambio, concebido como mediador reflexivo, puede abrir espacios para problematizar la organización del tiempo, las trayectorias profesionales y la relación entre trabajo y cuidado.

En este punto, la cuestión de género revela la dimensión epistemológica del problema. Aunque las universidades han avanzado en declaraciones normativas, el enfoque de género suele ocupar un lugar periférico, confinado a asignaturas optativas o actividades complementarias. Tal marginalidad no es meramente organizativa; hunde sus raíces en una tradición académica que ha presentado el conocimiento como neutral y universal, invisibilizando sus anclajes históricos y de poder. De este modo, teorías, autores y criterios de evaluación continúan reproduciendo genealogías hegemónicas que legitiman un modelo profesional basado en la disponibilidad ilimitada y en una meritocracia descontextualizada.

En América Latina, diversos estudios muestran que la transversalización del enfoque de género rara vez alcanza los núcleos duros del currículo (Ascencio Cortés et al., 2025; Bonder 2022; Gaba et al., 2024; García-Cabeza & García-Serna, 2024). Mientras la equidad permanezca en el plano declarativo y no se traduzca en transformaciones epistemológicas, metodológicas y evaluativas, la educación superior seguirá reproduciendo las asimetrías que afirma combatir. Incorporar

sustantivamente esta perspectiva implica revisar las preguntas que se formulan, los ejemplos que se privilegian, las competencias que se certifican y las trayectorias que se consideran exitosas.

Desde una mirada sistémica, la paradoja de la igualdad educativa sin igualdad económica expresa también una ineficiencia institucional. Formar talento femenino bajo supuestos de disponibilidad absoluta y linealidad biográfica implica invertir recursos en trayectorias que luego encuentran barreras estructurales para desplegarse plenamente. En contextos altamente regulados, donde los planes de estudio se organizan bajo modelos rígidos de carga horaria, presencialidad uniforme y certificación estandarizada, la innovación curricular orientada a la flexibilidad, microcredenciales, reconocimiento de interrupciones por cuidado, modularización, trayectos *part-time* o evaluaciones centradas en competencias demostradas, enfrenta obstáculos normativos y burocráticos que refuerzan la homogeneidad.

El desafío, por tanto, no consiste en añadir contenidos aislados ni en multiplicar declaraciones institucionales, sino en revisar la matriz organizativa del currículo. Ello supone repensar la relación entre mérito y condiciones de posibilidad, cuestionar la equivalencia entre horas presenciales y aprendizaje efectivo, y reconocer que la distribución social del tiempo, incluido el tiempo de cuidado, forma parte del escenario en el que se construyen las trayectorias académicas y profesionales.

En síntesis, la arquitectura curricular no es neutral: configura el tipo de sujeto profesional que la sociedad valora y que el mercado remunera. Diseñar el currículo a la luz de la paradoja identificada por Goldin implica asumir que la educación superior no solo prepara para el trabajo, sino que participa activamente en la definición de sus reglas simbólicas y materiales. Solo cuando las universidades abandonen la ilusión de neutralidad burocrática y reconozcan su papel en la configuración de incentivos y trayectorias, podrán contribuir de manera efectiva a reducir la brecha entre formación e igualdad económica. Mientras ello no ocurra, persistirá la paradoja: mujeres con mayores credenciales educativas, instituciones formativas rígidas y mercados laborales que continúan premiando una disponibilidad que no todos pueden sostener en igualdad de condiciones.

REFERENCIAS

Ascencio Cortés, M. S., Anabalón Anabalón, Y., & Vega-Román, E. (2025). ¿Cambio institucional de género en Educación Superior? Resistencias y perspectivas desde una revisión sistemática de la literatura científica. *Revista Fuentes, 27*(1), 15–30. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26525

Banco Mundial. (2022). Mujeres en sectores dominados por hombres. Banco Mundial. https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2022/02/22/mujeres-en-sectores-dominados-por-hombres

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad.* Morata.

Bohórquez Meleán, C. A. (2025). *Una teoría curricular para la sociedad del conocimiento: Fundamentos gnoseológicos y orientaciones operativas para la construcción curricular en la era digital.* Sultana del Lago Editores.

Bonder, G. (2022). *La institucionalización del enfoque de igualdad de género en universidades de América Latina.* FLACSO.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2019). La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo. Siglo XXI Editores.

Díaz Martínez, C. (2020). Obstáculos para la igualdad de género en las universidades. *Rueda,* (5), 60–76. https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/24532/Revista%20Rued@%20%206076.pdf?sequence=1

Gaba, M. R., Gajardo-Poblete, C., & Murillo-Núñez, N. (2024). Transversalización de la perspectiva de género (s) en el desarrollo curricular y docente de pregrado universitario (2019-2024). *Estudios Pedagógicos, 50*(3), 79-101. http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/7831

Galligan, Y. (2025). Gender Equality Plans in Research Organisations and Universities: progressive change in organizational culture and policy. *Gender, Work & Organization, 28*(3), 1147-1162. https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1117&context=aaschsslarts

García-Cabeza, B., & García-Serna, J. A. (2024). La transversalización de género en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática. *European Public & Social Innovation Review,* 9, 1–19. https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/1135

Goldin, C. (2024). *Carrera y familia. El largo viaje de las mujeres hacia la igualdad.* Taurus.

Goldin, C. (2014). A grand gender convergence: Its last chapter. *American economic review, 104*(4), 1091-1119. https://legacy.voteview.com/pdf/goldin_aeapress_2014_1.pdf

Goldin, C. (2006). The quiet revolution that transformed women's employment, education, and family. *American economic review, 96*(2), 1-21. https://www.jstor.org/stable/pdf/30034606.pdf

Goldin, C. (1995). Career and family: College women look to the past. Nber Working Paper Series, (5188). https://www.nber.org/system/files/working_papers/w5188/w5188.pdf

Goldin, C., & Katz, L. F. (2007). Long-run changes in the US wage structure: Narrowing, widening, polarizing. Nber Working Paper Series. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w13568/w13568.pdf

Goldin, C., Kerr, S. P., Olivetti, C., & Barth, E. (2017). The expanding gender earnings gap: Evidence from the LEHD-2000 Census. *American Economic Review, 107*(5), 110-114. https://www.jstor.org/stable/pdf/44250371

Hargreaves, A. (2025). 50 years of curriculum studies and policy: a personal & political review. En A. De La Herrán Gascón & J. A. Alarcón Aguilera (Coords.). *Más allá del currículum: hacia una educación plena* (pp. 13-51). Editorial Dykinson, S.L.

Ministerio de Educación (2022). Brecha de género en la educación superior. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. https://educacionsinbrechas.mineduc.cl/wp-

content/uploads/sites/129/2025/03/Brechas_genero_EDSUP_2022.pdf#:~:text=El%20Servicio%20de%20Informaci%C3%B3n%20de%20Educaci%C3%B3n%20Superior,por%20sexo%2C%20determinando%20las%20brechas%20observables%20entre

Riveros, G. M. (2025). Tendencias y reformas curriculares en la educación superior latinoamericana con aportes críticos y análisis de investigaciones recientes (2018-2023). *Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 6*(1), 1859–1879. https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3458

UNESCO-IESALC. (2024). Informe de UNESCO-IESALC afirma que la desigualdad de género en la educación superior persiste en ciertas áreas. UNESCO-IESALC. https://www.unesco.org/es/articles/informe-de-unesco-iesalc-afirma-que-la-desigualdad-de-genero-en-la-educacion-superior-sigue-siendo

Secretaría de Educación (2021). Síntesis de Estadísticas Universitarias 2023-2024. Ministerio de Capital Humano, Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_anuario_2023-2024.pdf

World Economic Forum (2025). Informe Global sobre la Brecha de Género 2025: Progreso a pesar de la persistente segregación sectorial. World Economic Forum. https://es.weforum.org/stories/2025/06/progreso-a-pesar-de-la-incertidumbre-conclusiones-clave-del-informe-global-sobre-la-brecha-de-genero-2025/

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: UNA REFLEXIÓN DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA

SOCIOEMOTIONAL TEACHING COMPETENCIES IN INITIAL TEACHER EDUCATION: A REFLECTION FROM PHYSICAL EDUCATION

Cristóbal Beltrán Pacheco* https://orcid.org/0009-0008-0390-241X | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile | cbeltran@magisteredu.ucsc.cl

Juan José Flores Valderrama https://orcid.org/0009-0007-4754-6819 | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile | jfloresv@magisteredu.ucsc.cl

Scarlet González Lebu https://orcid.org/0009-0007-3638-2708 | Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile | sgonzalez@magisteredu.ucsc.cl

RESUMEN

La formación inicial docente (FID) en Educación Física en Chile presenta una brecha persistente en el desarrollo explícito de las competencias socioemocionales (CSE), pese a que los marcos normativos nacionales reconocen su relevancia para el bienestar, la gestión del aula y la calidad de los aprendizajes. Esta reflexión académica examina la distancia entre las orientaciones institucionales, como las Políticas Nacionales de Convivencia Educativa, el Marco para la Buena Enseñanza y las prácticas formativas predominantes en la carrera de Pedagogía en Educación Física (PEF). A partir de la revisión de literatura reciente, se evidencia que las universidades tienden a abordar las CSE de manera fragmentada, lo que limita la preparación del futuro profesorado para integrarlas en su ejercicio profesional. Asimismo, se sostiene que la Educación Física y Salud (EFyS) ofrece valiosas oportunidades pedagógicas para el desarrollo vivencial de estas competencias; sin embargo, su potencial se ve restringido por la falta de estrategias curriculares sistemáticas. Se concluye que la integración de las CSE como un eje transversal, evaluable y sustentado en metodologías activas resulta clave para fortalecer la práctica docente y promover comunidades educativas más empáticas, resilientes y colaborativas.

Palabras clave: Educación física, competencias socioemocionales, formación inicial docente, reflexión docente

ABSTRACT

Initial Teacher Education (ITE) in Physical Education in Chile shows a persistent gap in the explicit development of socioemotional competencies (SEC), despite national policy frameworks recognizing their importance for well-being, classroom management, and the quality of learning. This academic reflection examines the disconnect between institutional guidelines, such as the National Policies on School Coexistence, the Framework for Good Teaching, and the predominant training practices in Physical Education teacher education programs. Based on a review of recent literature, it is evident that universities tend to address SEC in a fragmented manner, which limits the preparation of future teachers to effectively integrate them into their professional practice. Furthermore, Physical Education and Health (PEH) is argued to offer valuable pedagogical opportunities for the experiential development of these competencies; however, its potential is constrained by the lack of systematic curricular strategies. It is concluded that integrating SEC as a cross-cutting, assessable component grounded in active methodologies is essential to strengthening teaching practice and fostering more empathetic, resilient, and collaborative educational communities.

Keywords: Physical Education, socioemotional competencies, initial teacher education, teacher reflection

* Autor de correspondencia: Cristóbal Beltrán Pacheco

INTRODUCCIÓN

Relevancia de las competencias socioemocionales en la formación docente

En la actualidad, las competencias socioemocionales (en adelante, CSE) se reconocen como un pilar fundamental en los procesos educativos, ya que permiten al profesorado gestionar sus emociones, establecer vínculos constructivos y generar climas propicios para el aprendizaje y el bienestar colectivo. (Aponte et al., 2025). Según CASEL (2020), estas competencias incluyen dimensiones como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía, la toma de decisiones responsable y las habilidades relacionales.

Su incorporación en la práctica pedagógica no solo impacta en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también en la motivación y la salud mental tanto de estudiantes como de docentes (Costa-Rodríguez, Palma-Leal & Salgado-Farías, 2021; Lozano-Peña et al., 2021).

En el contexto chileno, la actualización del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2021) y la Política Nacional de Convivencia Educativa 2024–2030 (MINEDUC, 2024) refuerzan la centralidad del desarrollo socioemocional, posicionando el bienestar como eje de la formación integral. Asimismo, organismos internacionales como la UNESCO (2022) y UNICEF & MINEDUC (2021) destacan su relevancia para la inclusión, la equidad y la prevención del abandono escolar.

No obstante, investigaciones recientes (Lagos San Martín, 2024; Ávila et al., 2024) evidencian que, pese a su reconocimiento discursivo, las CSE no se abordan de manera sistemática en la formación inicial docente (FID), generando una brecha persistente entre el marco normativo y las prácticas formativas.

Brecha entre discurso institucional y formación efectiva

En las carreras de Pedagogía en Educación Física, los perfiles de egreso suelen declarar la formación socioemocional como principio orientador; sin embargo, los planes de estudio continúan careciendo de asignaturas específicas que aborden estas competencias de manera explícita.

Estudios con estudiantes en práctica profesional muestran que, si bien enfrentan contextos de alta demanda emocional, no siempre disponen de herramientas suficientes para la autorregulación ni para la gestión de relaciones pedagógicas complejas (Ornaghi et al., 2023; Savina et al., 2025).

Si bien existe consenso respecto a la transversalidad de las CSE en la formación docente, la literatura indica que su abordaje suele ser marginal, limitado a asignaturas de psicología o convivencia escolar. Esto genera una desconexión entre lo declarado institucionalmente y la experiencia formativa real, afectando la percepción de preparación del futuro profesorado (Lagos San Martín, 2024).

Savina et al. (2025) atribuyen esta situación a una visión reduccionista de la formación docente, donde lo socioemocional se considera un componente secundario frente al predominio de las competencias cognitivas. Esta falta de sistematicidad debilita la preparación profesional y compromete la sostenibilidad del ejercicio docente.

Políticas educativas y desafíos de implementación

A nivel internacional, la OCDE ha reiterado la necesidad de fortalecer la profesión docente como factor clave para mejorar los aprendizajes (OCDE, 2005; 2017). En Chile, estas orientaciones han influido en la implementación de políticas como la Ley 20.903 (2016), que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Sin embargo, la incorporación de estas recomendaciones en la FID ha sido parcial, especialmente en el ámbito socioemocional, donde persiste una débil articulación entre las políticas públicas y los diseños curriculares universitarios.

Marco conceptual de las competencias socioemocionales

El concepto de competencia socioemocional implica la integración dinámica de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para actuar eficazmente en contextos diversos (Agencia de la Calidad de la Educación, 2022). Esta perspectiva supera la tradicional distinción entre "saber" y "saber hacer", al situar la acción ética e intencionada en el centro del quehacer profesional.

Las competencias suponen un nivel superior de integración entre dimensiones cognitivas, emocionales y éticas (Alcívar & Robinson, 2024). En el ámbito educativo, abarcan procesos como la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía y la colaboración, los cuales se desarrollan en interacción con contextos sociales, culturales e institucionales.

Esta mirada resulta clave, ya que las políticas y programas formativos tienden a abordar estas dimensiones de manera fragmentada, sin una comprensión holística de la competencia profesional docente.

Educación Física: de un enfoque técnico a una perspectiva integral

Históricamente, la Educación Física y Salud (EFyS) ha sido concebida como un espacio orientado al desarrollo motriz y la salud física, relegando la dimensión socioemocional a un plano secundario.

No obstante, la evidencia actual reconoce su potencial para el desarrollo integral, al constituir un entorno donde convergen cuerpo, emoción y vínculo social (Lynch, 2019; Escobar, 2025). En este contexto, la EFyS ofrece oportunidades para la autorregulación, la cooperación, la resolución de conflictos y la valoración de la diversidad (UNESCO, 2019).

Sin embargo, este potencial no se ha consolidado plenamente en la práctica. La proporción de actividades explícitamente orientadas al desarrollo socioemocional sigue siendo limitada (Bächler Silva, 2020), lo que restringe su impacto formativo.

Fragmentación curricular y formación insuficiente

Diversos estudios coinciden en que la formación en CSE en pedagogía se caracteriza por su carácter fragmentado, secundario y escasamente evaluado (Ávila et al., 2024). Esto genera una alta variabilidad entre instituciones y cohortes, dependiendo en gran medida del compromiso individual de docentes formadores (Fitzgerald et al., 2022).

En consecuencia, los futuros docentes egresan con conocimientos teóricos, pero sin experiencias formativas que les permitan desarrollar estas competencias en contextos reales (Ávila et al., 2024).

Percepciones de actores educativos

La brecha formativa también se evidencia en las percepciones de los actores involucrados. Los formadores reconocen la importancia de las CSE, pero señalan limitaciones de tiempo, recursos y claridad curricular (Ornaghi et al., 2023).

Por su parte, los estudiantes de pedagogía manifiestan la necesidad de espacios vivenciales para desarrollar habilidades de autorregulación y manejo del estrés (Yáñez-Sepúlveda et al., 2025).

Desde la perspectiva del estudiantado escolar, persisten desafíos en la generación de climas seguros y en la gestión emocional dentro del aula (Cortés, 2018).

Experiencias formativas efectivas

La evidencia internacional muestra que los programas más efectivos integran metodologías activas, aprendizaje experiencial y reflexión sistemática (Oliveira et al., 2021; Sanmartín et al., 2023). Estas estrategias favorecen el desarrollo de competencias socioemocionales y mejoran la calidad de las relaciones pedagógicas.

Sin embargo, estas experiencias siguen siendo excepcionales y no logran consolidarse como prácticas sistemáticas en la formación docente.

Barreras estructurales e inequidades formativas

El desarrollo de las CSE varía significativamente según el tipo de institución, su ubicación y sus recursos. Esta heterogeneidad genera inequidades en la formación docente, dependiendo del "sello" institucional (Ramos et al., 2024).

La ausencia de estándares comunes contribuye a un sistema fragmentado, con consecuencias directas en la calidad de la convivencia y el aprendizaje escolar (Poblete-Valderrama et al., 2023).

Relevancia en contextos de vulnerabilidad

En contextos de alta vulnerabilidad, las CSE cumplen una función protectora, favoreciendo la resiliencia, el bienestar y el rendimiento académico (Usán & Salavera, 2018; Suárez & Castro, 2022; Aguirre et al., 2025). En este escenario, el desarrollo socioemocional docente se vuelve clave para la construcción de climas educativos seguros e inclusivos (Bulás et al., 2022).

Aprendizajes desde la evidencia internacional

La experiencia internacional muestra que la incorporación sistemática de las CSE en la formación docente contribuye a reducir el estrés, mejorar la convivencia escolar y fortalecer el bienestar educativo (Domitrovich et al., 2016; Poulou, 2018).

En Chile, si bien se observan avances, persiste el desafío de transformar los lineamientos normativos en prácticas formativas efectivas, sostenidas y evaluables.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos de esta reflexión confirman que la integración de las competencias socioemocionales (CSE) en la formación inicial docente (FID) de Educación Física continúa siendo insuficiente, en coherencia con lo reportado por Lagos San Martín (2024) y Ávila et al. (2024). La persistente distancia entre los marcos normativos y la práctica formativa evidencia un patrón de fragmentación curricular, donde la educación emocional se mantiene como un componente complementario y no como un eje articulador del proceso formativo.

En contraste con experiencias internacionales exitosas (Domitrovich et al., 2016; Poulou, 2018), el contexto chileno presenta limitaciones asociadas a la ausencia de módulos sistemáticos, la escasa intencionalidad pedagógica y la falta de mecanismos de evaluación auténtica. En este sentido, la transversalización meramente declarativa, es decir sin estructuras curriculares, evaluación ni experiencias vivenciales, por lo que resulta insuficiente para generar aprendizajes significativos y transferibles al ejercicio profesional.

Una contribución central de este análisis es visibilizar que el desarrollo de las CSE no puede depender del sello institucional ni de iniciativas individuales, sino que requiere lineamientos comunes que aseguren equidad entre instituciones formadoras. Asimismo, se reafirma la necesidad de fortalecer la preparación del cuerpo académico, considerando que la evidencia indica que el desarrollo socioemocional del estudiantado está mediado por las propias competencias del profesorado formador (Savina et al., 2025).

La evidencia revisada muestra que, cuando las CSE no se abordan de manera sistemática, los futuros docentes tienden a reproducir prácticas reactivas, presentan dificultades para gestionar la complejidad emocional del aula y experimentan mayores niveles de tensión y desgaste. En este escenario, integrar estas competencias desde una perspectiva curricular sólida implica reconocer que el bienestar, la autorregulación y la capacidad relacional del profesorado constituyen condiciones fundamentales para el aprendizaje, y no elementos accesorios.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias socioemocionales en la FID de Educación Física se configura como un imperativo pedagógico, político y ético. Si bien los marcos normativos nacionales e internacionales han avanzado en su reconocimiento, persiste una brecha significativa entre la declaración regulatoria y su implementación efectiva, profundizada por la heterogeneidad institucional y territorial. La opción por enfoques implícitos o transversales no ha logrado garantizar mínimos formativos ni reducir las desigualdades en la preparación docente.

En este contexto, la Educación Física y Salud (EFyS), por su carácter corporal, expresivo y relacional, posee un potencial privilegiado para el desarrollo socioemocional. No obstante, capitalizar este potencial requiere superar los enfoques centrados exclusivamente en lo técnico-motriz y avanzar hacia propuestas formativas que integren de manera explícita, sistemática y evaluable estas competencias en los planes de estudio.

El aporte de esta reflexión radica en subrayar la necesidad de una transformación curricular profunda, que trascienda la incorporación de contenidos aislados y se oriente hacia la construcción de modelos formativos coherentes, basados en metodologías activas, experiencias vivenciales y procesos de retroalimentación continua. Este cambio permitiría fortalecer la resiliencia docente, mejorar la convivencia escolar y promover comunidades educativas más empáticas, inclusivas y sostenibles.

No obstante, este estudio presenta limitaciones propias de su carácter documental, lo que restringe la generalización de sus hallazgos. En esta línea, futuras investigaciones podrían profundizar mediante estudios de caso, análisis comparados y experiencias situadas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad, donde las CSE cumplen una función protectora relevante (Suárez & Castro, 2022).

Finalmente, avanzar en la integración efectiva de las competencias socioemocionales en la FID exige una voluntad institucional sostenida, capaz de articular políticas, currículo y prácticas pedagógicas. Asimismo, resulta fundamental desarrollar sistemas de seguimiento y evaluación que permitan monitorear su impacto en el desempeño docente y en la experiencia escolar del estudiantado, evitando que esta dimensión permanezca en el plano declarativo. Solo mediante este enfoque será posible consolidar una formación docente alineada con las demandas de la escuela contemporánea, donde la gestión emocional, la ética del cuidado y la construcción de vínculos significativos constituyen pilares del ejercicio profesional.

REFERENCIAS

Aguirre Asanza, D. M., Ramírez Maldonado, L. M., Maldonado Sarmas, I. C., Apolo Maldonado, M. M., Maldonado Sarmas, E. M., & Masache Lojan, D. C. (2025). Educación emocional y bienestar: Herramientas para una escuela inclusiva. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9(2), 946–962. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16901

Agencia de la Calidad de la Educación. (2022). Desafíos y buenas prácticas para el aprendizaje socioemocional. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación. agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2022/12/Desafíos-y-buenas-prácticas.pdf

Aponte, M. Ll., Vargas Sánchez, D. A., & Vasquez, M. A. (2025). The effects of emotional intelligence training programs on teacher training: Systematic assessment of 67 studies. F1000Research, 14, 842. https://f1000research.com/articles/14-842

Ávila, P., Núñez, G., & Quitral, L. (2024). Influencia de las competencias socioemocionales en el desarrollo de la formación por competencias en estudiantes de educación superior. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 6*(1), 1–8. https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6465

Alcívar, L. F., & Robinson, J. O. (2024). Comunidades de aprendizaje: Cómo fomentar competencias socioemocionales en educación física para bienestar estudiantil en bachillerato. *ULEAM Bahía Magazine (UBM), 5*(9), 91–100. https://doi.org/10.56124/ubm.v5i9.011

Bächler Silva, R. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19*(42), 27–44. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000100075

Bulás Montoro, M. de las M., Ramírez Camacho, A. L., & Campos Rivera, N. H. (2022). Competencias emocionales en docentes de bachilleratos con y sin deserción escolar. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21(46), 208–226. http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.011

CASEL. (2020). What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. https://casel.org/what-is-sel/

Cortés, E. (2018). Desarrollo de competencias socioemocionales a través de la expresión corporal en educación primaria. *Anuario Digital de Investigación Educativa,* 1. https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3239

Costa-Rodríguez, C., Palma-Leal, X., & Salgado-Farías, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes: Importancia de la inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 47*(1), 219–233. https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219

Domitrovich, C., Bradshaw, C., Berg, J., Pas, E., Becker, K., Musci, R., Embry, D., & Ialongo, N. (2016). How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program. *Prevention Science, 17*(3), 325–337. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z

Escobar, A. (2025). Educación física, ocio y deporte: Revisión sistemática de su alcance en las competencias socioemocionales. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa, 2*(4), 22–31. https://doi.org/10.70625/rlce/316

Fitzgerald, M. M., Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2022). Promoting educator social emotional competence, well-being, and student–educator relationships: Effects of RISE. *Prevention Science, 23*(6), 1021–1035. http://dx.doi.org/10.1037/spq0000112

Lagos San Martín, N. (2024). Educación emocional en la formación del profesorado de Chile. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14*(28). https://doi.org/10.23913/ride.v14i28.1970

Lynch, T. (2019). Physical education and wellbeing: Global and holistic approaches to child health. London, England: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22266-6

Lozano-Peña, G., Sáez, F., López, Y., & Mella, J. (2021). Teachers' social–emotional competence: History, concept, models, instruments, and recommendations for educational quality. *Sustainability, 13*(21), 12142. https://doi.org/10.3390/su132112142

Sanmartín Ureña, R. C., & Tapia Peralta, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(3), 1398–1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285

MINEDUC. (2021). Marco para la buena enseñanza. Santiago, Chile: Mineduc. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf

MINEDUC. (2024). Política nacional de convivencia educativa 2024–2030. Santiago, Chile: Mineduc. https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl

OCDE. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264018044-en

OECD (2017), *Education in Chile, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264284425-en

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). Social and emotional learning interventions for teachers: A systematic review of the impacts on personal and professional outcomes. *Frontiers in Psychology*, 12, 677217. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2019). Educación física de calidad (EFC). https://ark:/48223/pf0000372361_spa/PDF/372361spa.pdf

Ornaghi, V., Conte, E., Cavioni, V., Farina, E., & Pepe, A. (2023). The role of teachers' socio-emotional competence in reducing burnout through increased work engagement. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1295365

Poulou, M. (2018). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education, 9*(2), 146–153. https://eric.ed.gov/?id=EJ1197559

Poblete-Valderrama, F., Illanes Aguilar, L., Linzmayer Gutiérrez, L., Cenzano Castillo, L., Quintana Figueroa, C., Garrido-Méndez, A., Rivas Morales, C., & Hetz Rodríguez, K. (2023). Formación inicial docente en educación física, paradigmas de la formación desde la percepción del formador de formadores, lineamientos ministeriales y mallas curriculares: Estudio de caso. *Retos*, 49, 552–563. https://revistaretos.org/index.php/retos/article/view/91443

Ramos, J. F. C., Caniuqueo Vargas, A. D., Ojeda Nahuelcura, R. L. A., Alamos Vasquez, P. A., Cresp Barría, M., & Lagos Rebolledo, P. A. (2024). Competencias relevantes en profesores de educación física en Chile: Un análisis más allá de los estándares de la profesión docente. *Retos*, 51, 1469–1477. https://doi.org/10.47197/retos.v51.98330

Savina, E., Fulton, C., & Beaton, C. (2025). Teacher emotional competence: A conceptual model. *Educational Psychology Review*, *37*(2), 40. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10018-2

Suárez, X., & Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, *40*(2), 879–904. https://doi.org/10.18800/psico.202202.009

UNESCO. (2022). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

UNICEF & MINEDUC. (2021). Lineamientos para el apoyo socioemocional en comunidades educativas: Sostener, cuidar y contener. UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/5701/file/sostener%20cuidar%20.pdf

Usán, P., & Salavera, C. (2018). School motivation, emotional intelligence and academic performance in students of secondary education. *Actualidades en Psicología*, *32*(125), 95–112. https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123

Yáñez-Sepúlveda, R., Núñez Díaz, S., Quilaqueo Hoffens, M., Urrutia Venegas, S., Zavala-Crichton, J. P., Cortés-Roco, G., Olivares Arancibia, J., & Hinojosa-Torres, C. (2025). Desarrollo de competencias socioemocionales durante la práctica profesional en estudiantes de pedagogía en educación física. *Retos*, 73, 1017–1028. https://doi.org/10.47197/retos.v72.114317

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL A LA DIDÁCTICA FRONTERIZA: FUNDAMENTOS Y PROYECCIONES EDUCATIVAS

CONCEPTUAL APPROACH TO BORDER DIDACTICS: FOUNDATIONS AND EDUCATIONAL PROJECTIONS

Nestor Celestino Rodríguez Valenzuela https://orcid.org/0000-0003-1767-9841 | Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Facultad de Tecnología, Departamento de Educación Tecnológica, Tegucigalpa, Honduras | ncrodriguez@upnfm.edu.hn

RESUMEN

El presente artículo analiza la Didáctica Fronteriza como una propuesta teórica innovadora que cuestiona los modelos tradicionales de enseñanza y plantea la necesidad de trascender los límites epistemológicos, culturales y pedagógicos que han configurado la educación contemporánea. Desde el configuracionismo y el pensamiento de frontera, se concibe la educación como un sistema complejo donde convergen saberes, tensiones y experiencias diversas. En este marco, se incorporan categorías emergentes —como las fronteras didácticas, la liminalidad y los contenidos umbrales— que permiten interpretar los procesos de tránsito, incertidumbre y reconfiguración que atraviesan docentes y estudiantes en los escenarios educativos actuales. Asimismo, se examina la transformación del rol docente hacia una práctica crítica, dialógica y situada, junto con una evaluación formativa entendida como un proceso interpretativo orientado al acompañamiento y al desarrollo de la autonomía estudiantil. Finalmente, se plantea la proyección hacia modelos didácticos situados que respondan a las realidades concretas de los contextos formativos y favorezcan prácticas educativas más inclusivas, pertinentes y transformadoras.

Palabras clave: Didáctica fronteriza, pedagogía crítica, evaluación formativa, pensamiento de frontera

ABSTRACT

This article analyzes Border Didactics as an innovative theoretical proposal that challenges traditional teaching models and calls for transcending the epistemological, cultural, and pedagogical boundaries that shape contemporary education. Drawing on configurational theory and border thinking, education is understood as a complex system in which diverse knowledges, tensions, and experiences interact. Within this framework, emerging categories—such as didactic borders, liminality, and threshold concepts—are incorporated to interpret the processes of transition, uncertainty, and reconfiguration experienced by teachers and students in current educational settings. The study also examines the transformation of the teaching role toward a critical, dialogic, and situated practice, as well as formative assessment understood as an interpretive process aimed at supporting learning and fostering student autonomy. Finally, the article outlines the projection toward situated didactic models that respond to the concrete realities of educational contexts and promote more inclusive, relevant, and transformative pedagogical practices.

Keywords: Border didactics, critical pedagogy, formative assessment, border thinking

INTRODUCCIÓN

Enfoque general de la Didáctica Fronteriza

En el dinámico escenario educativo contemporáneo, caracterizado por la heterogeneidad estudiantil, los cambios sociales acelerados y la búsqueda constante de enfoques pedagógicos pertinentes, emergen propuestas teóricas que cuestionan los modelos tradicionales y plantean nuevas formas de interacción en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la Didáctica Fronteriza se configura como una alternativa en construcción, orientada a responder a los desafíos de un mundo plural y en permanente transformación. Como señala Giroux (1997), la educación contemporánea requiere desarrollar formas de transgresión que permitan desafiar y redefinir los límites existentes.

En contextos educativos atravesados por transformaciones continuas, resulta fundamental examinar el alcance de la Didáctica Fronteriza como enfoque alternativo que permite reconfigurar las prácticas pedagógicas. Esta reflexión crítica posibilita identificar tanto sus aportes como sus tensiones, así como su potencial para promover procesos formativos orientados a la emancipación, el pensamiento crítico y la transformación social, en coherencia con una pedagogía crítica contemporánea (Giroux, 2020).

A partir de esta mirada, la necesidad de trascender los límites epistemológicos, culturales y sociales de la educación tradicional se vincula con lo planteado por Ortiz (2013), quien propone el configuracionismo como un paradigma capaz de responder a la complejidad del siglo XXI. Esta visión se articula con la propuesta de Freire (1964), quien sostiene que la educación no debe centrarse en la transmisión de conocimientos, sino en el desarrollo del pensamiento como eje del aprendizaje.

A su vez, comprender la Didáctica Fronteriza en el escenario actual implica reconocer la emergencia de enfoques decoloniales que cuestionan la hegemonía de los saberes occidentales. En este sentido, Santos (2019) plantea la necesidad de construir epistemologías del Sur que amplíen el horizonte del conocimiento, integrando saberes históricamente invisibilizados.

En este marco, la Didáctica Fronteriza no solo interpela los límites epistemológicos y culturales de la educación tradicional, sino que también incorpora categorías emergentes que enriquecen su comprensión. Entre ellas destacan las fronteras didácticas como espacios liminales donde convergen tensiones pedagógicas; los contenidos umbrales, que actúan como puntos de inflexión en los procesos de aprendizaje; y la proyección hacia un modelo didáctico situado, orientado a responder a las realidades concretas de los contextos formativos. Estas nociones permiten profundizar en la complejidad del acto educativo y abren posibilidades para la transformación de las prácticas docentes.

Desde este espectro teórico ampliado, la Didáctica Fronteriza se presenta como un horizonte teórico y práctico que invita a repensar la enseñanza, el rol docente y los procesos evaluativos desde una mirada crítica, contextualizada y profundamente humana.

Fundamentación conceptual de la Didáctica Fronteriza

La Didáctica Fronteriza puede comprenderse como un enfoque pedagógico que busca superar los marcos tradicionales de enseñanza, promoviendo una educación crítica, situada y contextualizada. En esta línea, Ortiz (2013) plantea que las nuevas epistemologías educativas deben romper con las fronteras rígidas del conocimiento para responder a las exigencias contemporáneas.

Esta aproximación reconoce la complejidad de los procesos educativos, incorporando dimensiones como la multiculturalidad, la alteridad y el conflicto como elementos constitutivos del aprendizaje. Bajo esta orientación, la didáctica deja de concebirse como un proceso de transmisión unidireccional para transformarse en un espacio de construcción compartida del conocimiento.

Del mismo modo, la Didáctica Fronteriza dialoga con propuestas emergentes como la didáctica no-parametral, la cual, según Quintar (2021), cuestiona las estructuras rígidas del currículo y propone una enseñanza abierta a los contextos sociohistóricos y culturales, ampliando las posibilidades de construcción del saber pedagógico.

La Didáctica Fronteriza también reconoce la existencia de zonas de tensión donde convergen saberes, identidades y prácticas diversas. Estas tensiones no se interpretan como obstáculos, sino como espacios fértiles para la reflexión pedagógica y la construcción de nuevas formas de enseñar y aprender. La frontera se concibe como un territorio dinámico donde se negocian significados y se abren posibilidades para la transformación educativa.

En este marco conceptual, este planteamiento se articula con Freire (2012), quien sostiene que la educación debe promover la conciencia crítica y la lectura del mundo. La frontera se convierte así en un escenario pedagógico donde se articulan la experiencia, el diálogo y la acción transformadora.

En sintonía con las epistemologías del Sur planteadas por Santos (2019), la Didáctica Fronteriza propone una apertura hacia formas de conocimiento que emergen de los contextos locales y de las prácticas comunitarias. Esta apertura epistémica permite construir una didáctica más inclusiva y situada, coherente con la diversidad cultural de los escenarios educativos contemporáneos.

Principios de la Didáctica Fronteriza

La Didáctica Fronteriza se sustenta en principios que redefinen profundamente la práctica educativa. En primer lugar, promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía del estudiantado, entendiendo el aprendizaje como un proceso activo de construcción de significado. En esta línea, Giroux (1997) enfatiza la importancia de generar condiciones para que los estudiantes puedan leer críticamente los códigos culturales dominantes.

Por su parte, Freire (2012) plantea que la educación es un acto político, lo que implica reconocer que toda práctica pedagógica está atravesada por dimensiones éticas, sociales y culturales. Esto permite comprender que la enseñanza no es neutral, sino que implica posicionamientos que deben ser problematizados.

Otro principio fundamental es la comprensión de la educación como un proceso situado. Toda práctica pedagógica se desarrolla en un contexto específico, atravesado por condiciones sociales, culturales e institucionales que influyen en la manera en que se enseña y se aprende. A partir de ello, la didáctica fronteriza requiere una lectura crítica del entorno y una adaptación constante a las necesidades reales del estudiantado.

Finalmente, la Didáctica Fronteriza promueve la construcción colectiva del conocimiento. Esto supone superar la lógica vertical de la enseñanza tradicional y avanzar hacia prácticas colaborativas donde docentes y estudiantes dialogan, negocian significados y construyen saberes de manera conjunta. El aprendizaje se concibe como un proceso social y relacional que favorece el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida.

Transformación del rol docente

En el marco de la Didáctica Fronteriza, el rol del docente experimenta una transformación sustantiva. Dewey (1964) sostiene que el profesor no debe limitarse a transmitir información, sino que debe enseñar a pensar, promoviendo procesos reflexivos en los estudiantes.

Desde una perspectiva crítica, Freire (2012) refuerza esta idea al señalar que la educación implica diálogo, reconocimiento del otro y construcción conjunta del conocimiento. Por ello, docentes y estudiantes se reconocen como sujetos activos del proceso educativo.

También, Hernández (2014) destaca la importancia de que el docente genere zonas de desarrollo próximo mediante estrategias de andamiaje flexibles, favoreciendo aprendizajes significativos y contextualizados.

Siguiendo esta lógica, Giroux (1997) define al docente como un intelectual transformativo, capaz de articular la práctica pedagógica con la reflexión crítica y la acción social. Esta concepción posiciona al profesorado como agente clave en la transformación educativa y social.

La Didáctica Fronteriza invita a repensar el rol docente desde un enfoque ético y político. El profesorado no solo media contenidos, sino que crea condiciones para que el estudiantado pueda cuestionar las estructuras que limitan su desarrollo. Esto implica asumir una postura reflexiva frente a las prácticas educativas y reconocer que toda acción pedagógica tiene implicaciones sociales y culturales. El docente se convierte así en un agente que acompaña procesos de transformación personal y colectiva, promoviendo la autonomía, la creatividad y la participación activa del estudiantado.

Configuracionismo y pensamiento de frontera

Un aporte central a la Didáctica Fronteriza proviene del configuracionismo, definido por Ortiz (2013) como un paradigma epistemológico que permite comprender la educación como un sistema complejo en constante interacción. Esta perspectiva concibe los procesos educativos como entramados dinámicos donde convergen dimensiones sociales, culturales, institucionales y subjetivas que configuran la práctica pedagógica. A su vez, Ortiz et al. (2021) amplían esta mirada desde un posicionamiento decolonial, proponiendo una comprensión educativa sistémica, compleja y holística, abierta a múltiples formas de conocimiento y sensible a las tensiones que emergen en los contextos formativos.

Desde esta perspectiva, el configuracionismo ofrece un marco sólido para interpretar las fronteras didácticas como configuraciones emergentes que surgen en la interacción entre lo prescrito y lo vivido en el aula. Estas fronteras no son simples límites, sino expresiones de la complejidad educativa que revelan tensiones entre currículo, práctica docente, condiciones institucionales y experiencias estudiantiles. Comprenderlas desde una lógica configuracional permite reconocer su carácter dinámico y su potencial para generar procesos de reconfiguración pedagógica.

Por otra parte, Mignolo (2015) introduce el concepto de pensamiento de frontera como una forma de crítica que cuestiona las dicotomías del pensamiento occidental, posicionándose en un espacio intermedio desde donde es posible problematizar las estructuras hegemónicas del saber. Este pensamiento fronterizo invita a reconocer la pluralidad de epistemologías y a valorar los conocimientos situados que emergen de las experiencias locales En esta misma línea, Santos (2019) refuerza la necesidad de construir epistemologías alternativas que reconozcan la diversidad de saberes, superando la monocultura del conocimiento.

El pensamiento de frontera adquiere especial relevancia en el ámbito educativo cuando se vincula con la noción de liminalidad, entendida como un espacio transicional donde se suspenden temporalmente las estructuras habituales y emergen nuevas posibilidades de comprensión. En estos escenarios liminales, tanto docentes como estudiantes enfrentan incertidumbres que desafían sus marcos previos de referencia, generando oportunidades para la transformación pedagógica. La Didáctica Fronteriza retoma esta perspectiva para situar la enseñanza en territorios donde se cuestionan las certezas y se abren caminos hacia formas más complejas de pensamiento.

En síntesis, el configuracionismo y el pensamiento de frontera constituyen pilares fundamentales de la Didáctica Fronteriza, al ofrecer herramientas conceptuales para interpretar la complejidad educativa, reconocer la diversidad epistémica y comprender los procesos de tránsito que ocurren en los espacios liminales. Estas perspectivas permiten fundamentar la construcción de modelos didácticos situados que respondan a las tensiones reales de los contextos formativos y promuevan prácticas pedagógicas más críticas, inclusivas y transformadoras.

Fronteras didácticas como espacios liminales en la práctica educativa

La Didáctica Fronteriza encuentra un punto de articulación fundamental con el concepto de fronteras didácticas, entendidas como configuraciones complejas que emergen en la práctica docente. Estas fronteras no se conciben únicamente como barreras, sino como zonas de tensión donde convergen limitaciones pedagógicas, curriculares, institucionales y culturales que condicionan la acción educativa. Surgen en la interacción entre lo prescrito y lo vivido, entre el currículo formal y las condiciones reales del aula, configurando espacios donde los docentes deben negociar y resignificar su práctica.

Desde una comprensión antropológica, estas zonas pueden comprenderse como espacios liminales, retomando el concepto de Turner (1969). La liminalidad describe momentos de transición en los que las estructuras habituales se suspenden, permitiendo la emergencia de nuevas formas de comprensión. En el ámbito educativo, estas zonas intermedias se manifiestan como momentos de incertidumbre que, lejos de paralizar la práctica, pueden convertirse en oportunidades para la transformación pedagógica. Land, Meyer y Rattray (2014) señalan que los procesos de aprendizaje profundo suelen implicar atravesar estas zonas liminales, donde tanto docentes como estudiantes reorganizan sus marcos de referencia.

Las fronteras didácticas se constituyen así en escenarios donde se activa el pensamiento crítico. Para Giroux (1992 en González Martínez, 2006) las tensiones presentes en la práctica educativa deben analizarse como motores de cambio. La Didáctica Fronteriza propone situar la educación en estos márgenes donde se cuestionan las certezas y se abren posibilidades para nuevas configuraciones del saber pedagógico.

En diversos contextos educativos, incluyendo la educación técnica industrial, estas fronteras se manifiestan con particular intensidad. La integración teoría práctica, la actualización tecnológica, la rigidez curricular y las creencias docentes configuran un entramado que delimita la acción pedagógica. Sin embargo, estas

tensiones pueden convertirse en puntos de inflexión para repensar la enseñanza desde una mirada crítica y situada.

Comprender las fronteras didácticas como espacios liminales permite reconocer que la transformación educativa no ocurre en ausencia de tensiones, sino precisamente en su presencia. La Didáctica Fronteriza ofrece herramientas conceptuales para interpretar estas tensiones como insumos valiosos para ajustar y enriquecer la práctica docente desde un enfoque situado.

Contenidos umbrales y reconfiguración pedagógica en la Didáctica Fronteriza

Los contenidos umbrales constituyen un elemento clave para comprender los procesos de transformación en la enseñanza. Meyer y Land (2005) los definen como conceptos fundamentales que actúan como portales hacia nuevas formas de comprensión, permitiendo reorganizar estructuras cognitivas y avanzar hacia niveles más complejos de conocimiento. Estos contenidos representan puntos de inflexión que modifican la manera en que se interpreta un campo disciplinar.

La Didáctica Fronteriza encuentra en los contenidos umbrales un aliado conceptual para pensar la enseñanza como un proceso de tránsito y reconfiguración. Al igual que las fronteras didácticas, los contenidos umbrales representan momentos críticos del aprendizaje donde el estudiante y también el docente enfrenta incertidumbres que desafían sus marcos previos de referencia. Este proceso exige reestructurar comprensiones, avanzar hacia formas de pensamiento más integradas y asumir la complejidad como parte inherente del aprendizaje.

Estos contenidos permiten identificar los puntos donde se producen las tensiones más significativas entre teoría y práctica. Cuando un contenido umbral es gestionado pedagógicamente, se convierte en una herramienta para trascender dichas fronteras, ya que permite comprender cómo el aprendizaje transforma la manera de pensar y actuar.

Asimismo, los contenidos umbrales permiten repensar el rol docente como mediador crítico. Giroux (1997) sostiene que el profesorado debe problematizar los saberes y generar condiciones para que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico. La gestión de contenidos umbrales se inscribe plenamente en esta visión, al requerir sensibilidad pedagógica, capacidad interpretativa y apertura al diálogo.

En síntesis, los contenidos umbrales constituyen un puente conceptual entre la Didáctica Fronteriza y la reconfiguración pedagógica, permitiendo transformar tensiones en oportunidades de aprendizaje y fortaleciendo prácticas educativas más críticas y situadas.

Características de la Didáctica Fronteriza

La Didáctica Fronteriza se caracteriza por su naturaleza transgresora, crítica y transformadora. En primer lugar, desafía los modelos educativos tradicionales al cuestionar las estructuras epistemológicas que han delimitado históricamente la enseñanza, en coherencia con la pedagogía de frontera propuesta por Giroux (1997). Este carácter transgresor no se limita a la ruptura con prácticas convencionales, sino que implica la apertura hacia nuevas formas de comprender el aprendizaje desde una perspectiva situada, dialógica y contextualizada.

En segundo lugar, promueve la superación de barreras epistemológicas y culturales, en sintonía con el configuracionismo de Ortiz (2013), al reconocer que el conocimiento se construye en escenarios complejos

donde convergen saberes diversos. Esta característica se expresa en la capacidad de la Didáctica Fronteriza para integrar múltiples perspectivas, especialmente aquellas provenientes de epistemologías del Sur, que permiten ampliar el horizonte educativo y visibilizar formas de conocimiento históricamente marginadas.

Asimismo, la Didáctica Fronteriza se distingue por su énfasis en la construcción colectiva del conocimiento. Reconoce al estudiantado como sujeto activo en los procesos formativos y fomenta el pensamiento crítico, la autonomía y la autorregulación del aprendizaje. Este enfoque relacional se sustenta en prácticas pedagógicas que privilegian el diálogo, la participación y la negociación de significados, elementos esenciales para el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida.

Otra característica fundamental es su comprensión de la educación como un proceso atravesado por tensiones. La Didáctica Fronteriza reconoce que las fronteras didácticas —entendidas como zonas donde convergen limitaciones pedagógicas, curriculares e institucionales— constituyen espacios fértiles para la reflexión y la transformación. En estos escenarios liminales, docentes y estudiantes enfrentan incertidumbres que desafían sus marcos previos de referencia, generando oportunidades para reorganizar comprensiones y avanzar hacia formas más complejas de pensamiento.

Finalmente, la Didáctica Fronteriza incorpora los contenidos umbrales como elementos clave para comprender los procesos de cambio en la enseñanza. Estos conceptos actúan como portales hacia nuevas formas de comprensión y permiten identificar los puntos críticos donde se producen las transformaciones más significativas del aprendizaje. Su gestión pedagógica favorece la transición hacia modelos didácticos situados, capaces de responder a las realidades concretas de los contextos educativos y de promover prácticas más pertinentes, inclusivas y transformadoras.

Evaluación en la Didáctica Fronteriza

En este marco, la evaluación de la Didáctica Fronteriza constituye un componente esencial del proceso educativo. Álvarez de Zayas (1997) la define como un proceso integral, sistémico y profundamente vinculado al contexto social.

En esta línea, Escorcia, Figueroa y Gutiérrez (2008) advierten que "las prácticas evaluativas suelen estar condicionadas por creencias docentes más que por criterios pedagógicos sistemáticos, lo que limita su potencial formativo (p. 6)". Por su parte, Nussbaum (2013) enfatiza que la evaluación debe orientarse al desarrollo integral del estudiante, integrando dimensiones cognitivas y emocionales.

Por otra parte, Simmel (2015) advierte que la evaluación centrada exclusivamente en la calificación puede generar dinámicas competitivas que afectan negativamente el aprendizaje. Bajo esta mirada, la evaluación se concibe como un proceso interpretativo, formativo y relacional, orientado a la comprensión del aprendizaje y no solo a su medición.

En síntesis, la Didáctica Fronteriza se configura como un enfoque pedagógico en evolución que propone una transformación profunda de las prácticas educativas. Su énfasis en la crítica, la complejidad, la diversidad y la participación activa del estudiantado la posiciona como una alternativa pertinente frente a los desafíos del contexto contemporáneo.

Considerando lo anterior, la evaluación adquiere un sentido formativo que trasciende la medición de resultados y se orienta a comprender los procesos que atraviesa el estudiantado. Esto implica generar espacios de diálogo pedagógico donde los estudiantes puedan analizar sus avances, reconocer dificultades y tomar decisiones informadas sobre su propio aprendizaje. En este marco, prácticas como la autoevaluación

y la coevaluación fortalecen la autonomía y la reflexión crítica, elementos esenciales para una educación orientada a la emancipación y al desarrollo integral.

Hacia un modelo didáctico situado: implicaciones desde la Didáctica Fronteriza

La Didáctica Fronteriza abre la posibilidad de avanzar hacia la construcción de modelos didácticos situados que respondan a las realidades concretas de los contextos formativos. Un modelo situado no busca imponer estructuras universales, sino ofrecer orientaciones flexibles que dialoguen con las necesidades y tensiones de cada comunidad educativa. Esta propuesta reconoce que la enseñanza ocurre en territorios marcados por desigualdades, creencias arraigadas y condiciones institucionales que configuran la acción docente.

La integración de los contenidos umbrales permite identificar los puntos críticos donde se producen los mayores desafíos y transformaciones en el aprendizaje. Un modelo situado reconoce las fronteras didácticas y propone rutas para trascenderlas mediante la gestión pedagógica de los contenidos que generan mayor impacto en la formación.

En consecuencia, este planteamiento enfatiza la necesidad de actuar con criterio pedagógico situado y generar alternativas pedagógicas innovadoras. La transformación educativa se logra mediante la reconfiguración de las prácticas cotidianas que ocurren en los espacios fronterizos del aula, donde se negocian significados y se construyen nuevas posibilidades pedagógicas.

En conjunto, la Didáctica Fronteriza ofrece un marco conceptual robusto para fundamentar modelos didácticos situados que respondan a las tensiones reales de los contextos educativos y promuevan prácticas más pertinentes, dialógicas y transformadoras.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis desarrollado permite sostener que la Didáctica Fronteriza se configura como un horizonte teórico en permanente construcción, el cual ofrece respuestas pertinentes a los desafíos que caracterizan el escenario educativo contemporáneo. Su naturaleza transgresora y configuracional posibilita la problematización de los límites epistemológicos, culturales y pedagógicos que han sustentado históricamente los modelos tradicionales de enseñanza, promoviendo así una comprensión más amplia, crítica y situada de los procesos formativos. A ello se suma la incorporación de categorías como las fronteras didácticas, la liminalidad y los contenidos umbrales, que permiten profundizar en la complejidad del acto educativo y comprender cómo las tensiones se convierten en oportunidades para la transformación pedagógica.

En este contexto, el rol del profesorado experimenta una resignificación profunda. El docente deja de ser un mero transmisor de contenidos para convertirse en un intelectual transformativo, capaz de integrar el pensamiento crítico, la sensibilidad ética y la creatividad pedagógica en su práctica. Este giro implica superar lógicas verticales de enseñanza y asumir una práctica educativa dialógica, política y humanizadora, en la que la diversidad, la alteridad y la complejidad se reconozcan como componentes esenciales del acto educativo.

Asimismo, su papel se amplía al acompañamiento de los estudiantes en zonas liminales, la mediación de contenidos umbrales y la gestión de las tensiones que emergen en las fronteras didácticas, elementos que requieren una lectura situada y una intervención pedagógica flexible.

Del mismo modo, la evaluación adquiere un sentido renovado, en tanto trasciende su función tradicional de calificación para consolidarse como una práctica formativa, cultural e interpretativa. En consecuencia, evaluar implica acompañar procesos de aprendizaje, orientar trayectorias formativas y construir significados compartidos entre docentes y estudiantes. Así, la evaluación se orienta al fortalecimiento de la autonomía del estudiantado y al desarrollo de su capacidad de autorregulación, dejando de ser un mecanismo de control para convertirse en un espacio de reflexión y crecimiento. En el marco de la Didáctica Fronteriza, este proceso evaluativo también se vincula con la identificación y gestión de contenidos umbrales, así como con el acompañamiento en momentos liminales que requieren interpretación, diálogo y sensibilidad pedagógica.

En conjunto, estos elementos permiten afirmar que la Didáctica Fronteriza no constituye un modelo cerrado ni acabado, sino una propuesta dinámica y en evolución que invita a repensar la educación bajo orientaciones críticas, decoloniales y profundamente humanas. Su desarrollo abre líneas de investigación futuras orientadas a explorar su implementación en distintos niveles educativos, así como al diseño de estrategias pedagógicas y evaluativas coherentes con sus principios. Entre estas proyecciones destaca la consolidación de modelos didácticos situados que integren la lectura de fronteras didácticas, la gestión de tensiones, la mediación de contenidos umbrales y la comprensión de los procesos liminales como parte inherente del aprendizaje. En definitiva, se trata de un enfoque que impulsa la construcción de prácticas educativas más justas, críticas y transformadoras.

REFERENCIAS

Álvarez de Zayas, C. M. (1997). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje: Una visión sistémica.* Editorial Félix Varela.

Dewey, J. (1964). *La ciencia de la educación.* Losada.

Escorcia, R., Figueroa, R., & Gutiérrez, A. (2008). *Creencias de los docentes sobre la evaluación del aprendizaje.* Magisterio.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación.* Siglo XXI Editores.

Giroux, H. A. (1997). *Los profesores como intelectuales.* Paidós.

Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy.* Bloomsbury Publishing. https://doi.org/10.5040/9781350145016

González Martínez L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación,* 29, 83-87. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014

Hernández, F. (2014). *Paradigmas en psicología de la educación.* Paidós.

Mignolo, W. D. (2015). *Habitar la frontera: sentir y pensar la decolonialidad (antología, 1999-2014).* Edicions Bellaterra, S.L.

Nussbaum, M. C. (2013). *Not for profit: Why democracy needs the humanities.* Princeton University Press.

Ortiz, A. (2013). *Configuralogía: paradigma epistemológico y metodológico en las ciencias humanas y sociales.* Casa Editorial Antillas.

Ortiz, A., Maloof, A., & Mejía, H. (2021). *Las ciencias de la educación: Pedagogía, altersofía y hacer educativo decolonial.* Revista Boletín REDIPE, 10(12), 58-87.

Quintar, E. (2021). *Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica,* 26, 79–94. https://doi.org/10.25074/pfr.voi26.2149

Santos, B.S. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del Sur. Trad. de Àlex Tarradellas.* Trotta.

Simmel, G. (2015). *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización.* Fondo de Cultura Económica.

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y/O ACADÉMICAS

LOS RURALITOS DE ZEMITA: NOTICIERO ESCOLAR EN ESCUELA RURAL MULTIGRADO

THE RURALITOS OF ZEMITA: SCHOOL NEWS PROGRAM AT A MULTIGRADE RURAL SCHOOL

María Fernanda de la Fuente Muñoz* https://orcid.org/0009-0002-5520-0010 | Escuela Zemita, Ñiquén, SLEP Punilla Cordillera, Chile | delafuentemuoz@gmail.com

Elizabeth Génesis Salvo Molina https://orcid.org/0009-0007-0319-3206 | Escuela Zemita, Ñiquén, SLEP Punilla Cordillera, Chile | utpzemita@gmail.com

RESUMEN

Se presenta una experiencia pedagógica desarrollada con estudiantes de 1° y 2° año básico de la Escuela Zemita, establecimiento público, rural y multigrado de la comuna de Ñiquén. En el marco del proyecto "Los Ruralitos de Zemita", se implementó un noticiero escolar de 10 a 15 minutos por emisión, con periodicidad quincenal, articulado con los sellos del Proyecto Educativo Institucional e incorporando inteligencia artificial (IA) como andamiaje para la ideación y el borrador de guiones, la accesibilidad (subtítulos) y la creación musical de cortinas y logotipo. La realización se apoyó en infraestructura de bajo costo, mientras que las docentes desarrollaron competencias en croma, microfonía y edición audiovisual con apoyo de IA. La experiencia se fundamenta en alfabetización mediática e informacional, en el Diseño Universal para el Aprendizaje 3.0, el aprendizaje basado en proyectos y la literatura sobre producción audiovisual y narrativas digitales en primaria. Se reportan avances en oralidad, participación, colaboración e identidad rural, y se discuten desafíos, implicancias y proyecciones.

Palabras clave: Noticiero escolar, alfabetización mediática, inteligencia artificial, multigrado, educación primaria

ABSTRACT

This paper presents an educational experience developed with first- and second-grade students at Escuela Zemita, a public, rural, multigrade school in the municipality of Ñiquén. As part of the "Los Ruralitos de Zemita" project, a school news program lasting 10 to 15 minutes per broadcast was implemented on a biweekly basis, in line with the Institutional Educational Project and incorporating artificial intelligence (AI) as a framework for script ideation and drafting, accessibility (subtitles), and the musical creation of bumpers and logos. The production was supported by low-cost infrastructure, while teachers developed skills in chroma, microphones, and audiovisual editing with AI support. The experience is based on media and information literacy, Universal Design for Learning 3.0, project-based learning, and literature on audiovisual production and digital narratives in primary school. Progress is reported in oral skills, participation, collaboration, and rural identity, and challenges, implications, and projections are discussed.

Keywords: School news, media literacy, artificial intelligence, multigrade, primary education

* Autor de correspondencia: María Fernanda de la Fuente Muñoz

INTRODUCCIÓN

"Los Ruralitos de Zemita" es un programa pedagógico de creación audiovisual desarrollado con estudiantes de 1º y 2º año básico de la Escuela Zemita, establecimiento rural multigrado de la comuna de Ñiquén (Región de Ñuble). Consiste en la producción y emisión quincenal de un noticiero escolar de 10 a 15 minutos, construido por niñas y niños a partir de roles comunicativos diferenciados (conducción, reporteo, entrevistas, humor y música), con la finalidad de visibilizar experiencias, aprendizajes y rasgos de la infancia rural del sector. El proyecto se ejecuta de manera conjunta en el aula combinada -condición propia del multigrado- y es conducido por dos docentes: la profesora jefe del curso y la profesora de Lengua y Literatura.

El proyecto nace a partir de una necesidad situada: acercar las nuevas tecnologías y la inteligencia artificial (IA) a un territorio rural sin reproducir un uso meramente instrumental, sino orientado a fortalecer identidad, pertenencia y voz estudiantil. La intención matriz fue que el vínculo con la IA ayudara a "exportar" y, al mismo tiempo, redescubrir la infancia rural: mostrarla con dignidad, creatividad y sentido de comunidad, evitando que la tecnología opere como una capa ajena al territorio. Esta decisión dialoga con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que declara sellos de cuidado del medioambiente y de desarrollo en arte, cultura y deporte, además de un enfoque centrado en el aprendizaje, el trabajo colaborativo y la participación comunitaria (Escuela Zemita, 2021–2024). En este marco, el noticiero funciona como producto público coherente con los énfasis formativos del centro y con una escuela rural que se reconoce como espacio articulador de vida comunitaria.

Para dar forma al noticiero, las docentes integraron elementos del pensamiento de diseño: se definió el desafío, se levantó una lluvia de ideas y se prototiparon secciones que permitiesen articular currículum, intereses del curso y sellos institucionales. Así surgieron segmentos estables del programa: Sofi Verde, Coni Salvaje, Los Mateos del Deporte , Los Ruralitos del Humor, Las Soñadoras en la Entrevista Imposible y El Ranking Musical.

En términos de implementación, cada episodio se planifica y graba procurando que la experiencia sea percibida como actividad lúdica: se solicita pocas veces repetir intervenciones, privilegiando espontaneidad y disfrute. La producción se realiza con recursos de bajo costo: tela verde de 3×2 metros (croma), smartphone (Vivo Y36), micrófonos conectables al móvil y, con el avance del proyecto, un trípode para sostener el croma. La edición se efectúa en Movavi Video Editor 2026. Las cortinas musicales y el logotipo del noticiero fueron creados con IA en suno.com bajo dirección docente.

El respaldo teórico de la experiencia se organiza en tres marcos convergentes. En primer lugar, la Alfabetización Mediática e Informacional (MIL) de UNESCO promueve competencias para analizar, evaluar y crear mensajes mediáticos de forma ética y creativa en un ecosistema informacional complejo (UNESCO, 2013). En un noticiero escolar, este marco se concreta al guiar la selección de temas, el cuidado de la información y el sentido de responsabilidad al comunicar. Moore (2013) enfatiza que integrar noticias y alfabetización mediática en educación básica requiere andamiajes y planificación para gestionar la variabilidad de los textos mediáticos; esta premisa se volvió especialmente relevante al trabajar con infancia del primer ciclo.

En segundo lugar, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), particularmente su actualización 3.0, orienta a diseñar opciones para reducir barreras y ampliar oportunidades de participación y expresión,

promoviendo agencia, pertenencia y disfrute del aprendizaje (CAST, 2018; CAST, 2024; Meyer, Rose, & Gordon, 2014). El formato noticiero ofrece vías múltiples de acción/expresión (voz, actuación, entrevista, guion visual, audio y video), y puede incorporar apoyos de accesibilidad como subtítulos. La investigación reciente sugiere que el subtitulado puede funcionar como apoyo de comprensión y de carga cognitiva en videos educativos, dependiendo de tarea y diseño (Malakul & Park, 2023; Chan, Kruger, & Doherty, 2022).

En tercer lugar, el aprendizaje basado en proyectos (ABP) aporta un marco para comprender la potencia del producto público: cuando las y los estudiantes producen para una audiencia real, aumenta el sentido, la motivación y el cuidado por la calidad. PBLWorks sintetiza estos principios en el Gold Standard PBL, que incluye autenticidad, voz/elección del estudiantado y producto público como elementos esenciales (PBLWorks, 2015/2023). En esta experiencia, la emisión quincenal del noticiero y la votación del Ranking Musical operan como instancias de audiencia y retroalimentación accesibles a la edad.

Finalmente, el proyecto incorpora IA como andamiaje, por lo que se establecieron resguardos éticos. Se solicitó consentimiento informado a apoderados, considerando que el proyecto implica exposición de estudiantes de 7 a 8 años, y se trabajó con mediación adulta y cuidado de privacidad. Estas decisiones se alinean con orientaciones internacionales sobre IA en educación y derechos de la infancia, que recomiendan priorizar protección de datos, seguridad y límites para interacciones autónomas de menores con plataformas de IA (UNESCO, 2023; UNICEF, 2021). Con este marco, "Los Ruralitos de Zemita" se propone como una experiencia de innovación situada: tecnología al servicio del territorio, de la voz infantil y de una escuela rural que aprende creando.

Descripción del entorno educativo o centro

La Escuela Zemita es un establecimiento básico–rural ubicado en la comuna de Ñiquén (Región de Ñuble). La institución cumple más de cinco décadas al servicio de las familias del sector y se reconoce como un espacio central de actividades escolares y comunitarias. Depende administrativamente del Servicio Local de Educación Pública Punilla Cordillera; implementó Jornada Escolar Completa en Educación Básica y en Educación Parvularia durante la última década. Atiende Educación Parvularia y 1º a 8º año básico, con cursos combinados en NT1–NT2, 1º–2º, 3º–4º y 5º–6º, y cursos simples en 7º y 8º, sumando en la actualidad una matrícula de 53 estudiantes.

El PEI declara sellos educativos de cuidado del medioambiente y de desarrollo en arte, cultura y deporte, además, perfila un enfoque centrado en el aprendizaje que promueve la construcción activa de conocimiento, la reflexión crítica y el trabajo colaborativo. La comunidad presenta indicadores de vulnerabilidad social elevados y alta participación en labores agrícolas, por lo que la escuela fortalece vínculos familiares y comunitarios mediante eventos deportivos, recreativos y culturales (Escuela Zemita, 2021–2024).

Estrategias o procedimientos de la experiencia

La experiencia se desarrolló a partir de una planificación intencionada que integró objetivos formativos, metodologías activas y trabajo colaborativo. Las estrategias implementadas buscaron promover la participación de las y los estudiantes, fortalecer habilidades comunicativas y favorecer el aprendizaje significativo mediante la elaboración de un producto concreto. En este marco, se definieron procedimientos

claros que orientaron tanto la organización interna como la secuencia de trabajo, asegurando coherencia entre las actividades propuestas y los propósitos pedagógicos de la experiencia.

Diseño del noticiero y organización del trabajo

La experiencia se implementó en el curso combinado 1º y 2º año básico que cuenta con nueve estudiantes, dos estudiantes de primero básico y 7 de segundo. El proyecto surge para situar tecnologías e IA en un territorio rural y, a la vez, revalorizar la infancia y el entorno local. Así, el equipo docente definió un noticiero escolar como producto público, coherente con los sellos del PEI.

La planificación integró elementos del pensamiento de diseño: delimitación del desafío, lluvia de ideas en instancias de trabajo colaborativo y prototipado de secciones que articularan contenidos curriculares con intereses y talentos del curso.

La asignación de roles (conducción, reporteo, entrevista, actuación y apoyos técnicos) se dialogó con las y los estudiantes, considerando preferencias, habilidades emergentes y disposición a asumir responsabilidades. Este tipo de diseño se alinea con el aprendizaje basado en proyectos al favorecer autenticidad, voz/elección y un producto público que trasciende el aula (PBLWorks, 2015/2023).

Producción audiovisual y apoyo de inteligencia artificial

El noticiero se estructuró en secciones fijas: Sofi Verde (acciones de cuidado ambiental), Coni Salvaje (medioambiente y vínculo con fauna local; incluyendo, en ocasiones, animales extintos o imaginarios para potenciar imaginación y conversación científica), Los Mateos del Deporte (iniciativas deportivas del establecimiento, juegos y técnicas), Los Ruralitos del Humor (sketches con humor sano y performativo), Las Soñadoras en la Entrevista Imposible (entrevistas oníricas a personajes "imposibles" por su distancia temporal o ficticia) y El Ranking Musical, donde el curso crea letras por equipos y luego se produce la canción con IA para finalmente someterla a votación escolar.

Para la producción se utilizó una tela verde de 3×2 metros, un smartphone Vivo Y36, dos micrófonos conectables al móvil y un trípode destinado a sostener la tela. La edición se realizó en Movavi Video Editor 2026. Las cortinas musicales y el logotipo del noticiero fueron creados con IA mediante ChatGPT y suno.com, respectivamente, bajo dirección docente.

Las grabaciones se realizaron principalmente durante la clase de Lenguaje y Comunicación y en los talleres de Jornada Escolar Completa (JEC) (Artes y Reciclaje). Los objetivos de aprendizaje fueron planificados de manera conjunta por las docentes responsables, articulando el currículum nacional, el Proyecto Educativo Institucional y el noticiero. Al inicio de cada sesión, las y los estudiantes registraban, discutían y analizaban dichos objetivos; al cierre, realizaban una actividad metacognitiva guiada mediante preguntas orientadoras, comentarios y conclusiones sobre lo trabajado en la jornada.

Las locaciones de grabación fueron diversas: aula, biblioteca, patio, jardines aledaños, multicancha y espacios del territorio, como el Comité de Agua Potable del sector, entre otros. Del mismo modo, las y los entrevistados representaron una variedad de voces: trabajadoras y trabajadores del establecimiento (docentes y asistentes de la educación), así como integrantes de la comunidad local.

Una vez que terminaban las grabaciones el material era procesado por las docentes a cargo, quienes no contaban previamente con dominio de croma, microfonía ni edición audiovisual; aprendieron procedimientos técnicos y decisiones de postproducción con apoyo de IA (ChatGPT).

En algunas ocasiones, las y los estudiantes participaron como apoyo en la edición del noticiero a través de sus comentarios y sugerencias. Para ello, las docentes proyectaban en la sala el proceso de edición que realizaban en el computador, utilizando Movavi, de modo que el curso pudiera observar cada decisión en tiempo real. Durante este trabajo, las y los estudiantes opinaban sobre el audio, la música, los colores, los ritmos y los cortes, entre otros aspectos, lo que favoreció un aprendizaje progresivo sobre el uso de este programa y el reconocimiento de criterios básicos de edición aplicables a otras herramientas digitales.

Evidencias de aprendizaje y participación

Las evidencias recogidas en aula (registros de clase, observación docente y productos audiovisuales) mostraron un aumento sostenido de la participación: más turnos de habla, mayor disposición a intervenir y progresiva autonomía para sostener un rol frente a cámara. Se observó mejora en estudiantes que inicialmente tendían a participar menos, lo que es congruente con diseños DUA que amplían opciones de acción/expresión y fomentan pertenencia y agencia (CAST, 2024).

En comunicación oral se apreciaron avances en proyección de voz, dicción, fluidez y secuenciación (saludo–titular–desarrollo–cierre), junto con el uso emergente de conectores simples. Estos resultados dialogan con hallazgos sobre producción de video escolar como estrategia instruccional, donde se reportan beneficios en aprendizaje y motivación, aunque con desafíos de tiempo y logística (Norton & Hathaway, 2010).

En el Ranking Musical, la escritura de letras en equipos (estrofas y coro) y la deliberación sobre instrumentos/ritmo se asociaron a mejoras en ideas, organización y convenciones, además de una mayor conciencia de audiencia al someterse a votación escolar. Esto es consistente con evidencia sobre digital storytelling en primaria que reporta mejoras en dimensiones de la escritura y calidad global del texto (Yamaç & Ulusoy, 2017).

Cuando se utilizó subtitulado (auto-generado y revisado pedagógicamente), el visionado apoyó comprensión y foco atencional, especialmente en estudiantes con menor dominio lector. La literatura reciente indica que sistemas de auto-subtitulado pueden favorecer comprensión y reducir carga cognitiva en videos educativos, dependiendo de la tarea y del diseño (Malakul & Park, 2023; Chan, Kruger, & Doherty, 2022).

Finalmente, el trabajo con noticias y actualidad se abordó con indagación guiada y selección de fuentes locales, reforzando vínculo escuela–comunidad. En educación primaria, integrar noticias y alfabetización mediática requiere andamiajes para gestionar la variabilidad de los textos mediáticos; este principio orientó la planificación de secciones (Moore, 2013).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia de "Los Ruralitos de Zemita" muestra que un noticiero escolar de 10–15 minutos, con emisiones quincenales y un uso pedagógicamente mediado de IA, es viable y pertinente en 1° y 2° año básico en contexto rural multigrado. Los resultados observados (aumento de la participación, avances en oralidad -proyección, dicción, encadenamiento-, mejor coordinación colaborativa e identificación con el territorio) son coherentes con la literatura sobre producción audiovisual escolar y narrativas digitales en primaria, que reporta ganancias en aprendizaje de contenidos, motivación y

evaluación auténtica, a la vez que advierte costos de tiempo y logística (Norton & Hathaway, 2010; Yamaç & Ulusoy, 2017). La estrategia de plantillas breves, microsegmentos y pocas repeticiones al momento de grabar, ayudó a mitigar dichas tensiones sin sacrificar el carácter lúdico del proyecto.

El valor formativo del producto público se confirmó en la práctica. En términos del estándar de diseño de proyectos, dar salida a una audiencia real promueve la responsabilidad con la calidad y eleva la motivación (PBLWorks, 2015/2023). En el caso de Zemita, la exhibición interna y la votación del "Ranking musical" operaron como públicos auténticos accesibles a la edad, lo que se manifestó en mayor cuidado del mensaje, del lenguaje y de la puesta en escena. Ello dialoga con la noción de autenticidad y voz/elección estudiantil como elementos esenciales de proyectos de calidad.

La inclusión se fortaleció al ofrecer múltiples medios de participación, representación y expresión (pictogramas, guiones visuales, audio, video y subtítulos), práctica consistente con DUA (CAST, 2018; CAST, 2024; Meyer, Rose, & Gordon, 2014). La actualización DUA 3.0 subraya que la meta es desarrollar la agencia del aprendiz y cultivar pertenencia y disfrute del aprender; estos principios se observaron en la rotación de roles y en la decisión docente de evitar repeticiones excesivas para preservar el juego y la voz infantil. La evidencia sobre subtitulado educativo respalda, además, su uso como apoyo de comprensión y atención cuando es diseñado y revisado pedagógicamente (Malakul & Park, 2023; Chan, Kruger, & Doherty, 2022).

En el eje de alfabetización mediática e informacional (MIL), la estructura de secciones (medioambiente, fauna, deporte, entrevistas y música) permitió trabajar con indagación guiada y selección crítica de fuentes locales, lo que dio sentido curricular y comunitario a la producción. Este enfoque es consistente con recomendaciones para integrar noticias y medios en Educación Básica, que enfatizan la indagación y el andamiaje intencional para tratar con textos mediáticos variables (Moore, 2013). La experiencia evidencia que la MIL puede introducirse tempranamente si se proveen rutinas simples (por ejemplo: ¿de dónde viene esta información?, ¿cuándo se publicó?, ¿qué otra fuente la confirma?) y soportes visuales.

El uso de IA generativa se enmarcó en criterios de protección y mediación adulta: apoyo a ideas y borradores de guion, creación de cortinas y logotipo (suno.com) y subtitulado, evitando la exposición pública sin consentimiento y documentando decisiones (prompts, versiones). Estas medidas se alinean con la Guía UNESCO (2023), que recomienda proteger la privacidad de datos y fijar límites de edad para interacciones autónomas con plataformas de IA, y con la guía de UNICEF (2021) sobre IA centrada en derechos de la infancia, que sintetiza requisitos de inclusión, seguridad y transparencia. Desde esta perspectiva, la IA no sustituye la mediación docente: amplifica posibilidades expresivas y de accesibilidad cuando se gobierna con criterios pedagógicos y éticos.

En términos de transferibilidad, la propuesta es replicable en escuelas rurales con bajo equipamiento (un smartphone, micrófonos simples, tela verde y software de edición accesible) si se asegura: (a) una pregunta guía clara y criterios visibles de calidad (PBLWorks, 2015/2023); (b) planificación DUA con opciones de rol y de expresión (CAST, 2018; CAST, 2024); (c) un ciclo operativo predecible (ideación–guion–rodaje–edición–emisión) con tiempos acotados al nivel; y (d) resguardos éticos explícitos (consentimiento, privacidad, trazabilidad del uso de IA). El vínculo con sellos institucionales del PEI (medioambiente; arte/cultura) entrega, además, coherencia formativa y sentido comunitario.

Se reconocen limitaciones, debido a que no hubo un grupo de comparación ni instrumentos estandarizados; por lo que las inferencias se

apoyan en evidencia de aula (rúbricas formativas, registros y productos). Como proyección, se sugiere incorporar mediciones pre–post de autoeficacia comunicativa, pertenencia y colaboración; protocolos simples de análisis de guion e inteligibilidad del discurso; y diseños cuasi-experimentales para evaluar efectos del subtitulado en comprensión y carga cognitiva (Malakul & Park, 2023; Chan et al., 2022). También sería valioso estudiar la transferencia de habilidades a otras tareas curriculares y la sostenibilidad del proyecto durante el año escolar.

En síntesis, "Los Ruralitos de Zemita" articula territorio, identidad y tecnología en un formato adecuado para el primer ciclo básico, materializando sellos del PEI y marcos contemporáneos (MIL–UNESCO, DUA–CAST, PBL–PBLWorks) con producto público y voz infantil auténtica. Bajo mediación docente y resguardo ético, la IA se integra como andamiaje para idear, comunicar y hacer accesibles los mensajes. La convergencia entre los hallazgos del aula y la evidencia internacional refuerza la validez pedagógica de la propuesta y su potencial de réplica en escuelas rurales con recursos simples, contribuyendo a la formación de niñas y niños críticos, creativos y comprometidos con su comunidad.

REFERENCIAS

CAST. (2018). Universal design for learning guidelines version 2.2 [graphic]. https://udlguidelines.cast.org/more/downloads

CAST. (2024). The UDL Guidelines (v3.0). https://udlguidelines.cast.org/

Chan, W. S., Kruger, J.-L., & Doherty, S. (2022). An investigation of subtitles as learning support in university education. *Journal of Specialised Translation,* (38). https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2022.087

Escuela Zemita. (2021–2024). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Escuela Zemita, Ñiquén.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing.

Malakul, S., & Park, I. (2023). The effects of using an auto-subtitle system on EFL learners' English listening comprehension. *Smart Learning Environments, 10*(4). https://slejournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40561-023-00224-2

Moore, D. C. (2013). Bringing the world to school: Integrating news and media literacy in elementary classrooms. *Journal of Media Literacy Education, 5*(1). https://doi.org/10.23860/jmle-5-1-5

Norton, P., & Hathaway, D. (2010). Video production as an instructional strategy: Content learning and teacher practice. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 10*(1). https://citejournal.org/volume-10/issue-1-10/current-practice/video-production-as-an-instructional-strategy-content-learning-and-teacher-practice

PBLWorks. (2015/2023). Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements. https://www.pblworks.org/for/gold_standard_pbl

Proyecto "Los Ruralitos de Zemita". (2025). Documento interno de la Escuela Zemita, Ñiquén.

UNESCO. (2013). Media and Information Literacy: Curriculum for Teachers. https://iite.unesco.org/publications/3214706/

UNESCO. (2023). Guidance for generative AI in education and research. https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research

UNICEF. (2021). Policy guidance on AI for children (v2.0). https://www.unicef.org/globalinsight/reports/policy-guidance-ai-children

Yamaç, A., & Ulusoy, M. (2017). The effect of digital storytelling in improving third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *9*(1), 59–86. https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/145

EL TEATRO COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

THEATRE AS A COOPERATIVE LEARNING STRATEGY IN SECONDARY EDUCATION

Ayline Lara Sepúlveda https://orcid.org/0009-0007-3262-5012 | Colegio Chuquicamata, Calama, Chile | laraayline24@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo tiene como propósito sistematizar y reflexionar en torno a una experiencia pedagógica basada en el Aprendizaje Cooperativo, desarrollada en la asignatura de Lengua y Literatura con cuatro cursos de primero medio, en el marco de la unidad Relaciones humanas en el teatro y la literatura (género dramático). La experiencia consistió en la planificación y ejecución de una jornada teatral al interior del establecimiento educacional, en la que los estudiantes trabajaron organizados en comisiones con roles definidos y responsabilidades específicas, orientadas a la puesta en escena de diversas obras teatrales. Desde una perspectiva formativa, el énfasis del artículo no se encuentra en la medición de resultados, sino en la descripción de los procesos de aprendizaje, las dinámicas de trabajo cooperativo y los aprendizajes observados durante su implementación. A partir de esta experiencia, se analizan los principales aportes del Aprendizaje Cooperativo en el contexto escolar, así como las dificultades y factores de éxito asociados a su desarrollo, destacando el valor del teatro como una herramienta pedagógica que favorece el aprendizaje significativo, el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de la convivencia escolar.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, teatro escolar, experiencias pedagógicas, educación secundaria.

ABSTRACT

This article aims to systematize and reflect on a pedagogical experience based on Cooperative Learning, developed in the subject of Language and Literature with four first-year secondary school classes, within the framework of the unit "Human relationships in theatre and literature (dramatic genre)". The experience involved the planning and execution of a theatrical event within the school, where students worked in small groups organized into committees with defined roles and specific responsibilities aimed at staging theatrical plays. From a formative perspective, the focus of the article is not on measuring results, but on describing learning processes, cooperative work dynamics, and the learning outcomes observed during its implementation. Based on this experience, the article discusses the main contributions of Cooperative Learning in the school context, as well as the difficulties and success factors associated with its development, highlighting theatre as a pedagogical tool that promotes meaningful learning, collaborative work, and the strengthening of school coexistence.

Keywords: Cooperative learning, school theatre, pedagogical experiences, secondary education.

INTRODUCCIÓN

El teatro, en tanto manifestación artística y práctica pedagógica, se configura como un espacio eminentemente colectivo en el que convergen la expresión, la comunicación y la construcción de vínculos interpersonales. Diversos autores han destacado que la educación dramática favorece procesos de interacción social, creatividad y reflexión crítica, al situar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje que integran dimensiones cognitivas, emocionales y sociales (Boal, 1992; Nicholson, 2006). Investigaciones recientes han reforzado esta perspectiva, evidenciando que el trabajo dramático contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la comunicación y la colaboración, al promover contextos de aprendizaje basados en la participación activa y la construcción compartida de significados (Hu & Shu, 2025; Turkan, 2025). En este sentido, el trabajo teatral se constituye como una instancia privilegiada para la exploración de la experiencia humana y la comprensión de las relaciones sociales, en la medida en que promueve el diálogo, la reflexión colectiva y el aprendizaje situado, en coherencia con los planteamientos de la pedagogía crítica (Freire, 1996).

Su incorporación en el contexto escolar no solo permite el abordaje del género dramático desde una dimensión estética y literaria, sino que, además, favorece la generación de experiencias formativas orientadas al desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y organizativas fundamentales para la vida escolar y comunitaria. Desde una perspectiva educativa, el teatro ha sido reconocido como una herramienta que favorece la motivación, la empatía y la cooperación, contribuyendo al desarrollo integral del estudiantado mediante experiencias participativas y contextualizadas (Heathcote & Bolton, 1995; O'Neill, 1995). Estudios recientes han evidenciado, además, que las metodologías basadas en drama educativo favorecen el desarrollo socioemocional y la conciencia interpersonal, fortaleciendo habilidades como la empatía y la resolución de conflictos en contextos educativos formales (Celume et al., 2022).

En este sentido, el carácter procesual y colaborativo del quehacer teatral posibilita la implementación de metodologías activas que sitúan al estudiantado como protagonista de su propio aprendizaje, promoviendo la participación, la responsabilidad compartida y la toma de decisiones colectivas. Estas características dialogan con los enfoques constructivistas del aprendizaje, particularmente con la noción de aprendizaje significativo propuesta por Ausubel, en cuanto los nuevos conocimientos se integran a partir de la experiencia previa y la interacción social, favoreciendo procesos de comprensión profunda y transferencia del aprendizaje. Asimismo, investigaciones recientes han señalado que la integración del drama en procesos pedagógicos favorece la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de competencias transversales asociadas a la creatividad y la colaboración (Hu & Shu, 2025).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje cooperativo se presenta como un enfoque metodológico especialmente pertinente para el trabajo pedagógico en el ámbito teatral. Este modelo se sustenta en la teoría de la interdependencia social desarrollada por Johnson y Johnson (1999), la cual sostiene que los resultados del aprendizaje dependen de la forma en que se estructuran las relaciones entre los miembros del grupo, promoviendo interacciones que favorecen tanto el logro académico como el desarrollo interpersonal. El aprendizaje cooperativo implica la existencia de interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora y desarrollo de habilidades sociales, elementos considerados esenciales para que la cooperación genere aprendizajes efectivos (Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Tal como señala Carrasco-Huamán (2022), el aprendizaje cooperativo implica que cada integrante asuma un rol definido y coopere activamente con sus pares, en un marco de compromiso recíproco orientado al logro de aprendizajes significativos y al bien común. En coherencia con lo anterior, investigaciones recientes han evidenciado que la implementación sistemática del aprendizaje cooperativo favorece la inclusión educativa, la participación activa del estudiantado y el fortalecimiento de habilidades sociales tales como la comunicación efectiva, la empatía y la resolución colaborativa de problemas (Lago Martínez et al., 2024; Moreno-Salamanca, 2022). De este modo, el trabajo cooperativo trasciende la mejora del rendimiento académico, contribuyendo al desarrollo de competencias sociales necesarias para la convivencia escolar y la participación comunitaria.

La experiencia pedagógica que se presenta a continuación se inscribe en este marco conceptual y metodológico, respondiendo a la necesidad de articular los contenidos curriculares del género dramático con una propuesta didáctica que favorezca una participación activa, situada y significativa por parte de los estudiantes. Desde enfoques contemporáneos de innovación pedagógica, las experiencias educativas basadas en proyectos artísticos colectivos permiten integrar aprendizajes disciplinares y habilidades transversales, favoreciendo procesos de autonomía, compromiso y sentido de pertenencia en el contexto escolar.

En particular, la experiencia se vincula con la Unidad 4 del Programa de Estudios de Lenguaje y Literatura, titulada Relaciones humanas en el teatro y la literatura (género dramático), y fue desarrollada con cuatro cursos de primero medio, a través de la planificación y ejecución de una jornada teatral al interior del establecimiento educacional. La organización de una actividad escénica colectiva responde a la lógica del aprendizaje situado, en la cual las y los estudiantes participan en prácticas culturales auténticas que otorgan sentido al aprendizaje y favorecen la transferencia de conocimientos a contextos reales.

El objetivo principal de esta experiencia consistió en profundizar el aprendizaje cooperativo mediante el trabajo en grupos pequeños organizados en comisiones, con roles claramente definidos y responsabilidades específicas, coherentes con las exigencias propias del quehacer teatral. La asignación de roles y la existencia de metas compartidas constituyen elementos centrales del aprendizaje cooperativo, ya que estructuran la interdependencia positiva y promueven la corresponsabilidad en el logro de los objetivos comunes (Johnson & Johnson, 1999). De este modo, los estudiantes asumieron funciones vinculadas a distintas áreas de producción y gestión escénica; comisión artística, comisión técnica, comisión escenográfica y comisión de difusión, todas orientadas a la consecución de un objetivo común: la realización de un festival teatral dirigido a la comunidad educativa.

En cuanto a la organización del texto, el artículo se estructura en tres apartados principales. En primer lugar, se presenta una descripción del entorno educativo en el cual se desarrolló la experiencia; posteriormente, se detallan las estrategias y procedimientos implementados durante el trabajo teatral y cooperativo; finalmente, se expone una discusión reflexiva en torno a los resultados observados, junto con los principales aportes, dificultades y proyecciones que emergen de esta experiencia pedagógica.

Descripción del entorno educativo

La jornada teatral titulada Festival Teatral al otro lado de la máscara se llevó a cabo durante el año 2025 en el Colegio Chuquicamata, establecimiento educacional particular ubicado en la ciudad de Calama. La

institución cuenta con una matrícula total de 1.326 estudiantes, distribuidos en los niveles de Educación Prebásica, Educación Básica y Educación Media.

El establecimiento dispone de un total de 162 profesionales de la educación, conformada por docentes, orientadores, psicopedagogos, personal administrativo y asistentes de la educación. En particular, el nivel de primero medio, en el que se desarrolló esta experiencia pedagógica, está compuesto por un total de 115 estudiantes, distribuidos en cuatro cursos (A, B, C y D), con una matrícula aproximada de entre 25 y 30 estudiantes por curso. La jornada escolar se extiende de lunes a jueves desde las 8:00 hasta las 15:45 horas, y los días viernes finaliza a las 12:25 horas.

El Departamento de Lenguaje y Filosofía se encuentra integrado por siete docentes, cada uno a cargo de un nivel educativo desde séptimo básico hasta cuarto medio. Desde el punto de vista sociocultural, el estudiantado del establecimiento presenta una diversidad de intereses, habilidades y trayectorias educativas. En este contexto, la realización de una jornada teatral adquiere especial relevancia, ya que ofrece una instancia de participación activa que permite visibilizar distintos talentos y formas de aprendizaje, promoviendo la inclusión y el reconocimiento de la diversidad al interior del aula. Asimismo, el apoyo institucional por parte de directivos, docentes y familias resulta un factor clave para el desarrollo exitoso de este tipo de experiencias pedagógicas.

Estrategias o procedimientos de la experiencia

La jornada teatral descrita forma parte de una tradición institucional que se ha desarrollado de manera ininterrumpida durante los últimos nueve años, siendo el año 2017 la primera versión de esta iniciativa. Su propósito central ha sido promover el trabajo colaborativo y favorecer procesos de aprendizaje basados en la cooperación entre estudiantes.

A lo largo de los años, la jornada ha experimentado diversas modificaciones en cuanto a organización, público asistente y actividades complementarias. En esta última versión, la presentación se realizó fuera del horario regular de clases, con una duración aproximada de dos horas, entre las 18:00 y las 20:00 horas, en el salón multiuso del establecimiento, espacio que fue acondicionado como teatro para la ocasión. El público estuvo compuesto por padres y apoderados, con un máximo de dos invitados por estudiante, lo que permitió la asistencia aproximada de 230 personas. Asimismo, las directivas de curso, en conjunto con las docentes de la asignatura, acordaron la realización de un cóctel al finalizar las presentaciones, como instancia de cierre y reconocimiento al trabajo realizado por el estudiantado.

Un aspecto central de esta experiencia fue que el proceso de organización, creación y ejecución estuvo mayoritariamente en manos de las y los estudiantes. El rol docente estuvo relegado a la guía, acompañamiento y monitoreo del proceso, sin intervenir directamente en la elaboración de escenografías, material de difusión, efectos sonoros o decisiones escénicas. De esta manera, se enfatizó intencionadamente el Aprendizaje Cooperativo como eje metodológico de la experiencia.

Etapas de la experiencia

Etapa 1: Diseño de instrumentos de evaluación y adaptación de las obras

El proceso se inició durante el segundo semestre del año escolar. Si bien existían borradores preliminares de las rúbricas de evaluación, fue necesario realizar ajustes respecto del carácter individual, grupal o mixto de las evaluaciones, así como definir con claridad la organización del trabajo estudiantil. Paralelamente, se llevaron a cabo las adaptaciones de las obras teatrales seleccionadas por cada curso, considerando las características del estudiantado y el tiempo disponible para el montaje.

Las rúbricas de evaluación fueron diseñadas en coherencia con las comisiones de trabajo establecidas, las cuales se organizaron de la siguiente manera:

- Comisión artística: actores y actrices (interpretan personajes en la obra), director/a (coordina los ensayos, guía a los actores y toma decisiones escénicas. En este caso el cargo estaba designado al docente), asistente de dirección (ayuda al director, coordina tiempos, anotaciones y apoyos técnicos).
- Comisión técnica: encargados de sonido, iluminación y efectos especiales, controlan música, efectos sonoros y micrófonos, operan las luces durante la obra, coordinan humo, proyecciones, sombras u otros recursos especiales.
- Comisión escenográfica: encargados de escenografía y utilería, diseñan y montan el escenario, construyen y manipulan el mobiliario, decorados y utilería, se aseguran de tener los objetos necesarios en cada escena.
- Comisión de difusión: encargados de difusión, orden y logística, diseñan afiches, invitaciones y redes sociales para promocionar la obra, supervisan el ingreso del público, la organización de camerinos, ensayos, materiales. En este grupo se encuentra el maestro de ceremonia, quien saludará al público, presentará la obra del grupo curso correspondiente y explicará el contexto de la misma.

El trabajo desarrollado durante las clases fue evaluado de manera individual, según la comisión a la que pertenecía cada estudiante, mientras que la presentación final fue evaluada de forma grupal. La ponderación final correspondió a un 60% para el proceso y un 40% para la puesta en escena.

Al inicio del semestre y como una manera de anticipar el trabajo y realizar la adaptación, se les presentó a los estudiantes una serie de obras con sus respectivos argumentos, personajes, escenografía y contextualización, cada curso tuvo la tarea de elegir la obra de su agrado. De esta manera, las obras seleccionadas por los cursos fueron: El médico a palos de Molière, Tres sombreros de copa de Miguel Mihura, Antígona de Sófocles y La viuda de Apablaza de Germán Luco Cruchaga.

Paso 2: Socialización del material con los estudiantes

La segunda etapa de esta experiencia pedagógica consistió en que los estudiantes conocieran en detalle las rúbricas de evaluación correspondientes a cada comisión, así como la adaptación de la obra teatral que sería trabajada por cada curso. Para ello, se destinaron dos clases previas al inicio del trabajo evaluado en aula. Con el propósito de que el proceso de presentación teatral no resultara ajeno o inesperado para los estudiantes, esta actividad fue anticipada desde comienzos del año escolar, considerando que la jornada, tal como se señaló anteriormente, contemplaba la asistencia de padres y apoderados, autoridades del establecimiento y docentes que los propios estudiantes desearan invitar.

Esta anticipación permitió que el estudiantado se encontrara debidamente contextualizado respecto del trabajo a realizar antes de la presentación formal de las rúbricas de evaluación. Dichos instrumentos fueron

entregados de manera impresa y, paralelamente, se subieron a la plataforma institucional del establecimiento, con el fin de facilitar su acceso permanente. Asimismo, las rúbricas fueron socializadas de manera particular con cada grupo, de modo que quedara claramente establecido el trabajo a desarrollar clase a clase y los criterios bajo los cuales sería evaluado.

Las adaptaciones de las obras teatrales también fueron entregadas en formato impreso y publicadas en la plataforma institucional. A pesar de que no todos los estudiantes participarían directamente en la representación escénica, se consideró fundamental que todos contaran con un conocimiento profundo de la obra, equiparable al de los actores y actrices. Esto se fundamenta en el carácter articulado del trabajo y en el objetivo de promover un aprendizaje cooperativo efectivo; en este sentido, el desconocimiento del desarrollo de la obra por parte de alguna comisión podría incidir negativamente en el trabajo colectivo, afectando el desempeño de los demás grupos.

Por último, la asignación de las comisiones de trabajo se realizó a partir de un formulario de Google, mediante el cual los estudiantes debían seleccionar la comisión en la que deseaban participar y, además, indicar una segunda opción en caso de que la primera no se encontrara disponible. Este procedimiento permitió conformar grupos más equitativos y equilibrados, considerando tanto los intereses del estudiantado como las necesidades organizativas de la experiencia.

Paso 3: Desarrollo del trabajo en clases

El trabajo desarrollado en aula se estructuró en un total de nueve clases de 90 minutos cada una, organizadas de la siguiente manera:

Clase 1: organización inicial y definición de funciones por comisión.

Esta primera sesión estuvo orientada a la planificación general de la experiencia y a la conformación de los equipos de trabajo. Durante la clase, los estudiantes identificaron a los compañeros y compañeras con quienes desarrollarían la experiencia a lo largo del semestre. Cada comisión revisó detalladamente su rúbrica de evaluación, tanto en lo relativo a las actividades realizadas durante las clases como en lo concerniente a la evaluación de la presentación final. Asimismo, los grupos delimitaron las responsabilidades que debían asumir de manera colectiva y, paralelamente, las tareas individuales al interior de cada comisión. A modo de ejemplo, en la comisión de difusión se estableció quién asumiría el rol de maestro o maestra de ceremonia, quién estaría encargado del diseño de afiches e invitaciones, del manejo de redes sociales y de la coordinación del ingreso del público. Este ejercicio de distribución de funciones se replicó en cada una de las comisiones, permitiendo clarificar responsabilidades y expectativas desde el inicio.

Clase 2: lectura del guion y aproximación inicial desde las comisiones.

A partir de esta instancia, los estudiantes comenzaron a profundizar en el guion de la obra teatral. Cada comisión abordó el texto dramático desde una perspectiva acorde a sus funciones específicas dentro de la puesta en escena. La comisión artística centró su atención en la identificación de los personajes, sus características, modos de actuación, motivaciones, vestuario y uso del espacio escénico, mientras que cada integrante se concentró en el personaje que le correspondía interpretar. La comisión escenográfica, por su parte, examinó el guion con el propósito de reconocer los requerimientos escenográficos asociados a los cambios de escena, los objetos necesarios y los momentos en que debían incorporarse o retirarse del escenario. En el caso de la comisión técnica, el análisis se orientó a la selección de sonidos para las distintas

escenas, a las variaciones en la iluminación ambiental y a la eventual utilización de proyecciones visuales. Finalmente, la comisión de difusión enfocó su lectura en identificar el eje central de la obra y las motivaciones que guiaban las acciones de los personajes, con el fin de traducir estos aspectos en el diseño de afiches, invitaciones y en la elaboración del libreto de la jornada teatral.

Clases 3 y 4: ensayos individuales y avance comisional.

Durante estas dos sesiones, cada comisión avanzó en las tareas establecidas en sus respectivas rúbricas de evaluación. Este periodo estuvo marcado por la definición de materiales necesarios, la elaboración de bocetos de escenografía y propuestas gráficas, así como por el diseño preliminar de recursos sonoros y lumínicos. De manera paralela, los actores y actrices se concentraron en la memorización de sus parlamentos, el estudio de los personajes y la construcción de estos a través de la voz, la expresión corporal y la interpretación escénica.

Clases 5 a 8: ensayos por comisión e integración progresiva de recursos.

Estas sesiones exigieron una planificación especialmente rigurosa por parte de los equipos, dado que se profundizó en la elaboración de los distintos recursos necesarios para la puesta en escena, ya fuera en el ámbito escenográfico, comunicacional o técnico. De forma gradual, dichos recursos se incorporaron a los ensayos junto a los actores y actrices, de manera que en cada clase se integraban nuevos aportes provenientes de las distintas comisiones, acercándose progresivamente a la versión final de la obra. Cabe destacar que los estudiantes contaron con al menos tres instancias de ensayo en el espacio destinado a la presentación final, lo que favoreció su familiarización con el lugar. Los cursos se distribuyeron en distintos días y horarios con el objetivo de asegurar un uso equitativo de los espacios disponibles antes del ensayo general y de la función final. Los espacios utilizados para estos fines fueron la sala de clases, la sala audiovisual y el salón multiuso.

A lo largo de todo el proceso, la experiencia fue acompañada mediante un seguimiento permanente, lo que permitió registrar los avances alcanzados por cada comisión, tanto a nivel individual como colectivo, así como proponer oportunamente ajustes y mejoras en el desarrollo de las distintas tareas.

Clase 9: ensayo general.

Esta sesión estuvo destinada al ensayo general de las distintas obras teatrales, instancia en la que todas las comisiones se encontraban plenamente integradas en la puesta en escena. Cada curso asistió en el día y horario previamente asignados para ensayar la presentación de su obra correspondiente, desarrollando la actividad bajo condiciones similares a las de la función final ante público. Esto implicó que cada comisión se responsabilizara de tener finalizadas y operativas las tareas que le habían sido asignadas, tales como la disposición de la iluminación, el control del sonido, el montaje de la escenografía, la preparación de invitaciones y afiches, la organización del libreto de la jornada, la ambientación del espacio y la adecuada preparación de actores y actrices para la representación.

Paso 4: Puesta en escena

El punto culminante de esta experiencia pedagógica, desarrollada bajo los principios del Aprendizaje Cooperativo, fue la puesta en escena de las obras teatrales ante la comunidad educativa. La jornada contó con la presencia de autoridades del establecimiento, docentes de la asignatura, profesores jefes, invitados especiales, así como de padres y apoderados de las y los estudiantes, lo que otorgó a la actividad un carácter significativo y de reconocimiento al trabajo realizado durante el proceso.

Las presentaciones se llevaron a cabo en el siguiente orden: El médico a palos, Tres sombreros de copa, Antígona y La viuda de Apablaza. Previamente a cada función, los estudiantes fueron citados con treinta minutos de anticipación. En este contexto, quienes integraban la comisión de difusión asumieron la responsabilidad de recibir a los asistentes y orientarlos hacia el salón dispuesto para la jornada. Asimismo, los maestros y maestras de ceremonia, pertenecientes a la misma comisión, debían encontrarse preparados para la lectura del libreto correspondiente al momento en que se presentaba la obra de su curso.

De manera complementaria, algunos grupos de estudiantes de los distintos cursos participaron mediante la presentación de entremeses, tales como lecturas poéticas y números de canto acompañados por sus bandas musicales, lo que permitió otorgar el tiempo necesario para que el curso siguiente organizara el escenario con los elementos propios de su montaje.

Al finalizar las presentaciones, la docente se dirigió a los estudiantes y al público asistente con el propósito de agradecer el compromiso demostrado a lo largo del proceso, felicitar a los participantes por el trabajo realizado e invitarlos a compartir el cóctel preparado como cierre de la jornada.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si bien no es posible asegurar el éxito absoluto de una experiencia educativa de carácter opcional, los resultados observados permiten sostener que las y los estudiantes participaron en situaciones de aprendizaje significativo, en las que debieron enfrentar desafíos reales asociados a la resolución de problemas, la toma de decisiones y la coordinación de acciones colectivas. Estas instancias favorecieron no solo la apropiación de contenidos disciplinares, sino también el desarrollo de habilidades sociales y organizativas vinculadas al trabajo colaborativo.

Desde una perspectiva reflexiva, la experiencia puede considerarse positiva, aun cuando no estuvo exenta de dificultades. Entre los principales desafíos se identificaron la organización interna de algunas comisiones, la participación desigual de ciertos estudiantes y la necesidad de un acompañamiento docente constante para orientar los procesos de trabajo. No obstante, estas tensiones forman parte inherente de las dinámicas cooperativas y constituyen, a su vez, oportunidades de aprendizaje tanto para el estudiantado como para el profesorado, en la medida en que permiten ajustar estrategias, fortalecer la comunicación y promover mayores niveles de corresponsabilidad.

Asimismo, el apoyo institucional, la disponibilidad de recursos materiales, el compromiso de las familias y la motivación del estudiantado emergen como factores relevantes para el logro de los objetivos propuestos. La valoración positiva expresada por los estudiantes al término de la jornada, junto con el reconocimiento manifestado por madres, padres y apoderados, evidencia que la experiencia trascendió el ámbito estrictamente académico, contribuyendo también al fortalecimiento de la convivencia escolar y al desarrollo socioemocional de los participantes.

En este contexto, el teatro, articulado desde el Aprendizaje Cooperativo, se consolida como una herramienta pedagógica pertinente para el trabajo curricular, en tanto posibilita la integración de saberes disciplinares, el desarrollo de habilidades sociales y la generación de

experiencias formativas significativas que fortalecen el sentido de pertenencia y la construcción de comunidad educativa.

Asimismo, el apoyo institucional, la disposición de recursos materiales, el compromiso de las familias y la motivación del estudiantado emergen como factores clave para el logro de los objetivos propuestos. La satisfacción manifestada por los estudiantes al finalizar la jornada, junto con el reconocimiento por parte de padres y apoderados, permite afirmar que la experiencia trascendió el ámbito académico, aportando también al desarrollo convivencial y socioemocional del estudiantado.

En este sentido, el teatro, articulado desde el Aprendizaje Cooperativo, se consolida como una herramienta pedagógica pertinente para el trabajo curricular, capaz de integrar saberes disciplinarios, habilidades sociales y experiencias significativas que fortalecen el sentido de comunidad educativa.

REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva.* Paidós.

Boal, A. (1992). *Games for actors and non-actors.* Routledge.

Carrasco-Huamán, J. (2022). Aprendizaje cooperativo y trabajo colaborativo en contextos educativos. Digital Publisher CEIT, 7(6-2), 157-166. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1373

Celume, M. P., Besançon, M., & Zenasni, F. (2022). Creative drama and forum theatre in initial teacher education: Fostering students' empathy and awareness of professional conflicts. *Teaching and Teacher Education,* 117, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103809

Carrasco-Huamán, M. L. (2022). Aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza. *Digital Publisher CEIT*, 7(6-2), 157-166. https://doi.org/10.33386/593dp.2022.6-2.1373

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa.* Siglo XXI Editores.

Heathcote, D., & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's mantle of the expert approach to education.* Heinemann.

Hu, Y., & Shu, J. (2025). The effect of drama education on enhancing critical thinking through collaboration and communication. *Education Sciences, 15*(5), 565. https://doi.org/10.3390/educsci15050565

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Paidós.

Lago Martínez, J. R., Sanahuja Ribés, A., Amenabar Perurena, N., & Soldevila Pérez, J. (2024). Estrategia colaborativa para la mejora de la inclusión del alumnado en riesgo de exclusión mediante el aprendizaje cooperativo. *Aula Abierta, 53*(4), 333–340. https://doi.org/10.17811/rifie.21258

Moreno-Salamanca, M. C. (2022). Aprendizaje cooperativo en educación virtual y el rendimiento académico. *Revista Lengua y Cultura, 4*(8), 64–71. https://doi.org/10.29057/lc.v4i8.10104

Nicholson, H. (2006). *Applied drama: The gift of theatre.* Palgrave Macmillan.

O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama.* Heinemann.

Turkan, Ç. C. (2025). Creative drama in higher education: Effects on students' communication skills. *Frontiers in Education,* 10. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1708057

SUPERFICIALIDAD INTERCULTURAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO. UNA EXPERIENCIA EN ESCUELA LOCAL

INTERCULTURAL SUPERFICIALITY IN THE EDUCATION SYSTEM. AN EXPERIENCE IN A LOCAL SCHOOL

Benjamín Hidalgo Pinto* https://orcid.org/0009-0002-3955-0918 | Universidad San Sebastián, Chile | benjamin.patricio.pinto@gmail.com

Jorge Guajardo Miranda https://orcid.org/0009-0006-8043-4491 | Universidad San Sebastián, Chile | jguajardom@correo.uss.cl

Joaquín Garrido Riquelme https://orcid.org/0009-0004-0275-2772 | Universidad San Sebastián, Chile | joacoriquelme199@gmail.com

RESUMEN

Este estudio analiza de manera crítica la implementación de la interculturalidad en un establecimiento educacional vulnerable de la comuna de Penco, Región del Biobío, Chile. A partir del caso de un estudiante de origen venezolano, se examina la brecha entre la inclusión normativa sustentada en el cumplimiento de decretos y protocolos, y la exclusión relacional que persiste en las dinámicas cotidianas del aula. Mediante un enfoque cualitativo y el marco teórico de la interculturalidad crítica, se identifica que las prácticas escolares se enmarcan en un multiculturalismo festivo, el cual folcloriza la diferencia sin transformar las estructuras de poder ni abordar el racismo subyacente. Se concluye que la inclusión educativa en contextos vulnerables opera de modo superficial, priorizando la asimilación cultural sobre el diálogo genuino, y se evidencia la urgente necesidad de una formación docente crítica y de transformación docente y de transformaciones institucionales profundas para avanzar hacia una interculturalidad sustantiva.

Palabras clave: Interculturalidad crítica, inclusión educativa, exclusión relacional, estudiante migrante, formación docente

ABSTRACT

This study critically analyzes the implementation of interculturality in a vulnerable educational establishment in the municipality of Penco, Biobío Region, Chile. Based on the case of a student of Venezuelan origin, it examines the gap between normative inclusion based on compliance with decrees and protocols, and the relational exclusion that persists in the daily dynamics of the classroom. Using a qualitative approach and the theoretical framework of critical interculturality, it identifies that school practices are framed within a festive multiculturalism, which folklorizes difference without transforming power structures or addressing underlying racism. It is concluded that educational inclusion in vulnerable contexts operates in a superficial manner, prioritizing cultural assimilation over genuine dialogue, and there is an urgent need for critical teacher training and transformation, as well as profound institutional transformations, in order to advance toward substantive interculturality.

Keywords: Critical interculturality, educational inclusion, relational exclusion, migrant student, teacher training

[1] Se agradece a los docentes Raquel Rebolledo, Fernando Fuica, y Carlos Ibarra, así como al establecimiento educacional que permitió compartir esta experiencia.

*Autor de correspondencia: Benjamín Hidalgo Pinto

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sistema educativo chileno ha experimentado transformaciones significativas orientadas a la promoción de la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad cultural, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad social. Estas transformaciones se han materializado en marcos normativos, políticas públicas y discursos institucionales que enfatizan la interculturalidad, la no discriminación y la convivencia escolar como pilares fundamentales del quehacer pedagógico, esto, evidenciado, por ejemplo, en las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros (MINEDUC, 2018), la circular N° 809 sobre no discriminación a estudiantes migrantes (Superintendencia de Educación, 2021) y el Decreto Supremo N° 289 de Reglamento de Admisión Escolar (2021), que buscan regular y promover prácticas pedagógicas inclusivas. Bajo este escenario, las escuelas del Gran Concepción, caracterizado por una creciente heterogeneidad sociocultural y por históricas desigualdades estructurales, se constituyen como espacios privilegiados para analizar las tensiones entre los principios declarados de inclusión educativa y las prácticas cotidianas que se desarrollan dentro del aula y en la vida escolar.

La interculturalidad, entendida no solo como coexistencia de culturas, sino que, según Walsh (2010) como un proceso dinámico de diálogo, reconocimiento y transformación mutua, ha sido incorporada progresivamente en el discurso educativo chileno. Sin embargo, diversas investigaciones advierten que su implementación suele quedar restringida a niveles funcional y utilitarista. De acuerdo con Tubino (2005), la interculturalidad funcional reduce el diálogo entre culturas a un enfoque utilitarista, donde la diversidad es aceptada en la medida en que no cuestione el orden establecido ni demande transformaciones estructurales. Se trata de una inclusión superficial, que busca la adaptación del 'otro' al sistema dominante. Esto no logra incidir de manera profunda en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, como vendría siendo la relación escuela-familia, los usos del lenguaje y las prácticas pedagógicas que estructuran la experiencia escolar. De acuerdo con Riedemann y Stefoni (2015), las prácticas pedagógicas que estructuran la experiencia escolar, tales como la organización del aula en grupos segregados, la ausencia de adaptaciones curriculares con perspectiva intercultural y la evaluación estandarizada que no considera trayectorias educativas diversas.

En contextos vulnerables, esta brecha adquiere especial relevancia, ya que las escuelas operan simultáneamente como espacios de protección social y como dispositivos de reproducción de jerarquías sociales, culturales y lingüísticas.

En este marco, resulta pertinente problematizar la noción de "adaptación normativa", que reportan los establecimientos educacionales, entendida como el cumplimiento de lineamientos institucionales y marcos legales en materia de inclusión intercultural. Walsh, (2015). Si bien dicha adecuación puede evidenciarse en documentos oficiales, proyectos educativos y discursos de docentes y directivos, ello no garantiza y no necesariamente refleja la erradicación de prácticas de exclusión relacional planteadas en la estructura del sistema escolar chileno. Estas últimas suelen manifestarse de forma sutil, a través de interacciones cotidianas, categorizaciones implícitas, expectativas diferenciadas y usos del lenguaje que refuerzan la otredad y limitan la participación plena de ciertos grupos de estudiantes.

La presente investigación se inscribe en este campo de tensión, con el objetivo de identificar las contradicciones entre la aparente adaptación normativa reportada por un establecimiento educacional

vulnerable del Gran Concepción y los indicadores de exclusión relacional persistente que emergen a través del lenguaje y las prácticas desarrolladas en la escuela. A partir de un enfoque crítico, se busca comprender cómo los discursos de inclusión educativa, lejos de ser neutros, pueden operar como mecanismos que encubren o normalizan dinámicas de exclusión, al mismo tiempo que refuerzan una imagen institucional de adecuación y cumplimiento.

En consecuencia, la pregunta que orienta esta experiencia pedagógica es: ¿cómo operan las prácticas y discursos de inclusión educativa en un establecimiento vulnerable chileno para reproducir dinámicas de exclusión relacional, a pesar de su aparente adecuación normativa? Abordar esta interrogante permitirá aportar a la comprensión de los límites y desafíos de la educación intercultural en contextos escolares concretos, visibilizando las dimensiones relacionales de la inclusión y contribuyendo a la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas en territorios marcados por la diversidad y la desigualdad.

Considerando la naturaleza relacional y discursiva del fenómeno estudiado, la experiencia adopta un enfoque cualitativo que permite acceder a los significados que los actores escolares atribuyen a la inclusión intercultural desde la aplicación de una entrevista al docente jefe del grado el cual cursa el sujeto de estudio de la experiencia. El análisis de dicha metodología y fenómeno se orienta a comprender cómo dichos significados se expresan en el lenguaje cotidiano, en las prácticas pedagógicas y en las interacciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

La entrevista sostiene preguntas que van dirigidas a cómo el estudiante (Pedro) se desenvuelve en el grado al que pertenece, desde el punto de vista del docente entrevistado, es decir, qué es lo que ha observado en base a lo relacional entre el sujeto de estudio y sus pares.

Experiencia. Contexto y procedimientos

Las experiencias que se abordan en la presente experiencia se basan en diferentes observaciones realizadas en un establecimiento educacional subvencionado con alto nivel de vulnerabilidad, ubicado en los límites de la comuna de Penco, impartiendo enseñanza desde NT1 hasta 8° año básico, rigiéndose por el currículo nacional chileno.

El sujeto de estudio es perteneciente a un 7° año básico, su totalidad conformada por 30 estudiantes, cuyas edades oscilan en torno a los 12 años. En relación con la composición del curso, 29 estudiantes son de nacionalidad chilena, mientras que uno de ellos, el sujeto de estudio, es de nacionalidad venezolana, correspondiente a un estudiante (Pedro) de sexo masculino.

El trabajo pedagógico desarrollado en el 7° básico fue centrado en la asignatura de inglés como lengua extranjera. Contextualmente, se observó un distanciamiento del estudiante (Pedro) venezolano respecto de sus pares, situación evidenciada en el transcurso del trabajo pedagógico. Debido a lo observado, surge la necesidad de articular una experiencia que permita comprender posibles causas de dicho distanciamiento, abordado desde una perspectiva intercultural.

El caso del estudiante (Pedro) venezolano que experimenta exclusión en el sistema escolar chileno no es una anomalía, sino que más bien es un síntoma de la interculturalidad crítica identificada como una inclusión superficial. Aunque el establecimiento cumpla con los requerimientos administrativos, tales como la asignación IPE (Índice de Proyección Escolar) y la adhesión al Decreto 289/2021, en este caso, la experiencia cotidiana del estudiante (Pedro) revela una brecha profunda entre la inclusión declarativa y la inclusión vivida dentro del sistema educativo chileno. En el relato del profesor de inglés, dicho estudiante (Pedro) es descrito

como "moderado" en participación y "normal" en su desenvolvimiento. Esta aparente normalidad es, verdaderamente, un proceso de asimilación silenciosa, en este caso el estudiante (Pedro) no está siendo incluido en su diferencia, sino que está siendo presionado a diluir su identidad venezolana para encajar en el molde chileno. Así como señala Tubino (2015), esto es característico de una interculturalidad funcional, donde se tolera al otro siempre y cuando éste no cuestione la norma cultural hegemónica. El estudiante (Pedro) aprende a callar sus referentes culturales, a reírse de sus propios errores lingüísticos y a minimizar su diferencia para no ser señalado. Dicha autorregulación identitaria es un costo invisible de la mal llamada "inclusión". Si bien el estudiante (Pedro) ya formó un pequeño grupo de compañeros con los que se relaciona, esto no es suficiente para hablar de una inclusión genuina (Stefoni et al., 2016) advierte que, en contextos vulnerables, los estudiantes migrantes suelen quedar confinados a redes informales y frágiles, sin acceso a redes de apoyo institucional sólidas. En este caso, la red de apoyo del estudiante (Pedro) se ve reducido a su hermana y a unos pocos compañeros, lo que logra reflejar una integración segmentada. Esto deja ver que no existe un programa de mentoría, acompañamiento psicoemocional o nivelación curricular formal. La nivelación, como se reporta, depende meramente de "compañeros que lo iban asistiendo", lo que, si bien es valioso, externaliza la responsabilidad institucional, logrando perpetuar la desigualdad dentro del establecimiento, replicando una sociedad a menor escala dentro de un aula de clases.

El multiculturalismo festivo sirve como una pantalla. En este caso la profesora destaca que el estudiante (Pedro) bailó cueca en Fiestas Patrias, compartió arepas y participó en convivencias. Estas actividades, aunque bien intencionadas y con el objetivo de incluir a los estudiantes, corresponden a lo que Stefoni et al. (2016) denuncian como "multiculturalismo festivo", una celebración folclórica de la diferencia que no transforma las relaciones de poder ni cuestiona los estereotipos. El intercambio de arepas simboliza y se convierte en un gesto exótico que no se traduce en un diálogo intercultural profundo. Peor aún, refuerza la idea del estudiante (Pedro) como "el venezolano que trae comida rara", en lugar de ser reconocido como un par académico y social.

La retórica oficial sobre la interculturalidad se ve desplomada al entrar al aula, en donde la práctica pedagógica ya cotidiana opera bajo una lógica implícita pero muy poderosa, la asimilación. En este modelo se limita a ignorar la diversidad cultural, sino que activamente se espera que los estudiantes se adapten a la cultura y al ritmo del aula, presionando al estudiante (Pedro) migrante para que diluya su identidad, sus códigos lingüísticos y sus saberes previos, debiéndose ajustar a una norma cultural chilena percibida como homogénea y superior. La interculturalidad genuina, en cambio, se fundamenta en el diálogo, el reconocimiento mutuo y la construcción de un espacio común que valore las diferencias (Walsh, 2010). Las consecuencias pedagógicas de este enfoque son profundamente dañinas. Al convertir la diferencia cultural en un déficit por corregir, el modelo asimilacionista logra invisibilizar los conocimientos y experiencias que el estudiante (Pedro) migrante trae consigo, logrando dañar profundamente su autoestima académica y su sentido de pertenencia. Lo que podría ser un valioso recurso para el aprendizaje colectivo dentro de la sala de clases, tales como el manejo de otro idioma, la perspectiva histórica de otro país o diferentes tradiciones artísticas y conocimiento ancestral es dejado de lado por convertir al estudiante (Pedro) en parte de la masa homogénea de la sociedad. Debido a esto, todo tipo de conocimiento distinto es sistemáticamente desechado. Como señala Walsh (2010), se trata de una "interculturalidad funcional" que, al no cuestionar las relaciones de poder hegemónico, sirve para mantener el *status quo* de una cultura dominante. La responsabilidad última de esta reproducción no recae en la mala fe individual de los docentes, sino en su falta de formación para abordar la diversidad. Riedemann y Stefoni (2015) analizan precisamente como en el discurso docente existe una frecuente "negación del racismo" y a una carencia de herramientas

pedagógicas antirracistas e interculturales. Así, el profesor, a menudo sin la preparación adecuada, se convierte en el agente reproductor inconsciente de un sistema que pide integración, pero exige asimilación.

La crítica a la superficialidad intercultural no puede detenerse en la puerta del aula, pues el propio diseño del sistema educativo chileno erige barreras institucionales que logran hacer materialmente imposible una inclusión genuina. Estas no son meras actitudes discriminatorias individuales, sino reglas, normas, procedimientos y distribuciones de recursos que operan a nivel estructural, segregando y excluyendo de manera sistemática. Baeza-Correa et al. (2022) ofrecen un diagnóstico contundente al identificar que, a nivel nacional, escolar e incluso de aula, se crean "barreras estructurales para la integración" (p.1) de los estudiantes migrantes. Estas barreras convierten el discurso intercultural en una fachada que oculta una arquitectura de la exclusión.

Un ejemplo paradigmático es la segregación socioeconómica y étnica del sistema escolar. Los estudiantes migrantes no se distribuyen aleatoriamente, por el contrario, se concentran de manera abrumadora en diferentes escuelas municipales y particulares subvencionados con alta vulnerabilidad. Estudios como los de la Defensoría de la Niñez (2020) y análisis de datos como los de Hevia y Hola (2017) evidencian este fenómeno, que impide el contacto social mixto y sostenido entre estudiantes de distintos orígenes, reproduciendo guetos educativos y negando de raíz la posibilidad de una convivencia intercultural. Debido a esto, el acceso mismo al sistema está plagado de obstáculos burocráticos, la exigencia de documentos imposibles de obtener en plazos breves, la complejidad en la convalidación de estudios previos y la falta de formación clara para las familias vulneran el derecho básico a la educación (Defensoría de la Niñez, 2020). Finalmente, la barrera más sutil y poderosa es el currículum nacional oficial, de carácter marcadamente monocultural. Debido a esto, como critican Quintriqueo y Torres (2013) en un análisis paralelo sobre los pueblos originarios, el conocimiento escolar hegemoniza una sola perspectiva, en este caso, la chilena y reduce la "interculturalidad" a una unidad más que aislada o una semana de actividades folclóricas, sin repensar de fondo los contenidos, las metodologías ni los criterios de evaluación. En este caso, el sistema, en su estructura, envía un mensaje claro: para ser incluido, hay que ingresar en un molde ya preexistente que no se modifica.

De este mismo modo, la interculturalidad superficial no flota en el vacío, sino que encuentra su suelo fértil y su condición de germinar en un clima escolar en donde persisten el juicio racializado, la discriminación, en este caso, micro-social, y una cultura institucional de constante negación. Este entorno no solo discrimina y excluye a los estudiantes migrantes, como lo es con el sujeto de estudio. El entorno normaliza la exclusión y convierte la experiencia escolar del estudiante (Pedro) migrante en un campo minado de agresiones sutiles en el cual logra diluir aún más la propia identidad de estudiantes migrantes. Según las investigaciones de Salas et al. (2017) ofrece una caracterización fundacional de este problema al documentar la existencia de "prejuicios tanto explícitos como implícitos hacia escolares migrantes por parte de estudiantes y profesores" (p.1) Estos prejuicios se manifiestan en el bullying cotidiano, en los apodos despectivos, estos estereotipos asociados a la nacionalidad ("los peruanos son...") y en la sospecha constante sobre sus capacidades.

Para que se pueda comprender la profundidad y complejidad de dicha dinámica, es imperativo y crucial el concepto de racialización. De acuerdo con Tijoux y Palominos (2015) explican que la causa de discriminación en Chile no opera solo sobre la base de la nacionalidad, sino que activa marcadores raciales, en este caso el estudiante (Pedro) es discriminado por ser "moreno", por tener rasgos indígenas o por ser negro. En este caso, la interculturalidad superficial, al centrarse en celebraciones de "comida y baile" folclorizando dichos saberes ancestrales, banalizando estas prácticas. Debido a esto es completamente incapaz de abordar este racismo estructural dentro del sistema, dicho sistema que se beneficia del racismo y que busca jerarquizar

los cuerpos y los fenotipos. Este clima de hostilidad encubierta o explícita se ve sostenido por una potente cultura escolar de la negación. De acuerdo con un estudio realizado por Riedemann y Stefoni (2015) analizan cómo en el discurso de directivos y docentes dentro de los establecimientos es recurrente el mantra de que "aquí no hay racismo" o que los conflictos "son cosas de niños". Esta negación no es un simple error, es un claro ejemplo de que el sistema, no está interesado en una integración a estudiantes migrantes, sino que busca crear un beneficio de esto, en este caso una división dentro de la misma clase social, ya que se elude la responsabilidad del Estado, el sistema que permite que este tipo de abusos sean perpetuados no solo en espacios educativos, sino que también dentro de lugares de trabajo y ocio.

Las consecuencias psicosociales para los estudiantes migrantes son graves, profundas cicatrices que crean una sensación de culpa y rechazo propio por haber nacido "moreno", con rasgos indígenas o por haber nacido siendo negro. Este entorno genera un estrés de aculturación constante, una pérdida identitaria, fomenta el encapsulamiento en redes de amistad exclusivamente con pares migrantes como estrategia de protección, y puede llevar a la internalización de los estereotipos, minando la autoestima y la identidad, creando un rechazo interno y externo de su propia identidad y cultura, eliminando modismos de su lenguaje e incluso parte de su personalidad con el simple objetivo de encajar en la sociedad. Dicho de otra manera, ser una parte más de la masa homogénea de la sociedad chilena. En última instancia, el clima escolar discriminatorio, enseña a los estudiantes migrantes y a sus compañeros chilenos que su lugar es el de "ciudadanos de segunda", validando así la jerarquía social que la interculturalidad superficial dice querer superar, pero que en la realidad contribuye a naturalizar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado, resulta evidente que la integración de estudiantes de diversos orígenes culturales en el sistema escolar tensiona las prácticas pedagógicas tradicionales y pone en evidencia las limitaciones estructurales de la formación docente en el contexto educacional de la región, lo cual nos lleva a querer desenmascarar esta falsa imagen que todo está bien, para adentrarnos en realizar verdaderos cambios al sistema educativo de Chile. Las dinámicas observadas en el aula no responden únicamente a interacciones individuales entre estudiantes, sino que reflejan un marco institucional que se aproblema al incorporar de manera sistemática un enfoque intercultural crítico. En este sentido, la inclusión suele depender más de la voluntad personal del profesorado que de lineamientos formativos sólidos, lo que genera respuestas fragmentadas y desiguales frente a la diversidad cultural.

Si bien se pueden identificar esfuerzos pedagógicos orientados a promover la participación y el reconocimiento de la diversidad en los establecimientos educacionales, estos tienden a mantenerse en un nivel superficial, sin cuestionar las relaciones de poder que atraviesan el espacio escolar. Tal como advierte Stefoni (2018), el sistema educativo continúa operando bajo lógicas de integración que sitúan a los estudiantes migrantes en una posición de adaptación constante a la cultura dominante. Esta forma de abordaje, lejos de favorecer una inclusión genuina, contribuye a reforzar distancias simbólicas entre los estudiantes y a normalizar ciertos sesgos que, aunque puedan disminuir con el tiempo, no desaparecen completamente.

En este contexto, la falta de formación docente en interculturalidad emerge como un factor clave para comprender la persistencia de prácticas pedagógicas limitadas frente a la diversidad. La

ausencia de herramientas teóricas y metodológicas impide a los docentes problematizar situaciones de exclusión sutil, como la reducción de las interacciones sociales a círculos cerrados o la reproducción de estereotipos culturales en el aula. Tal como señala Tubino (2005), cuando la interculturalidad se aborda desde una perspectiva funcional, se promueve la convivencia sin conflicto, pero se evita el cuestionamiento de las desigualdades estructurales que afectan a ciertos grupos culturales.

Asimismo, la escuela continúa siendo un espacio donde se privilegia una identidad cultural hegemónica, lo que dificulta la construcción de un sentido de pertenencia pleno para todos los estudiantes. Walsh (2009) plantea que la interculturalidad crítica exige una transformación profunda de las prácticas educativas, orientada a descolonizar el conocimiento y a reconocer la legitimidad de múltiples saberes. Sin embargo, esta transformación resulta inviable si los futuros docentes no reciben una formación que les permita identificar y confrontar sus propios prejuicios, así como las lógicas institucionales que los reproducen.

Frente a este escenario, se vuelve indispensable repensar la formación inicial docente como un espacio estratégico para el desarrollo de competencias interculturales. La incorporación de ramos obligatorios de interculturalidad en el pregrado de pedagogía permitiría avanzar desde intervenciones aisladas hacia una política formativa coherente y transversal. Estos cursos no deberían limitarse a contenidos teóricos, sino incluir instancias de reflexión crítica, análisis de casos y prácticas situadas en contextos educativos diversos. De este modo, la interculturalidad dejaría de ser un complemento opcional para convertirse en un eje central de la identidad profesional docente.

La obligatoriedad de estos espacios formativos también contribuiría a disminuir la dependencia de la sensibilidad individual del profesorado frente a la diversidad cultural. Al contar con una base común de formación, los docentes estarían mejor preparados para generar ambientes de aprendizaje inclusivos, fomentar interacciones más amplias entre los estudiantes y prevenir situaciones de discriminación, tanto explícitas como implícitas. Como sostiene Walsh (2010), una educación intercultural crítica no sólo transforma el aula, sino que también impacta en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Finalmente, la discusión desarrollada permite afirmar que la inclusión educativa en contextos culturalmente diversos no puede solo recaer en iniciativas personales ni en ajustes superficiales del currículo. La creciente diversidad en las aulas exige una respuesta estructural desde la formación docente, donde la interculturalidad sea asumida como un componente obligatorio, crítico y transversal. Solo a través de una formación pedagógica que reconozca y valore la diversidad cultural será posible avanzar hacia prácticas educativas que promuevan una inclusión real y sostenible

En relación con la experiencia presentada, y el análisis desarrollado de esta, se concluye que la inclusión educativa en contextos escolares vulnerables de Concepción opera mayormente de forma normativa y discursiva, la cual no logra incidir en las dinámicas relacionales cotidianas que se configuran dentro de la escuela, y del aula.

Primeramente, se desprende que la adecuación legislativa, junto con el cumplimiento de decretos, índices y protocolos interculturales, no garantiza una inclusión real. Aunque se implementen formalmente estos marcos normativos, la exclusión persiste, manifestando en el uso del lenguaje, diferentes interacciones cotidianas y en las expectativas diferenciadas a los estudiantes migrantes. Asimismo, los hallazgos recaen en una predominancia de la interculturalidad funcional y asimilacionista, Tubino (2005), por la razón de que la diversidad

cultural es tolerada mientras esta no cuestione la cultura hegemónica. Por ende, el estudiante (Pedro) migrante es incorporado bajo condiciones implícitas que llevan a que su identidad sea diluida frente a la norma cultural dominante, de manera progresiva.

Continuamente, se observa que las actividades simbólicas, tales como bailes y celebraciones, que se orientan a visibilizar la diversidad, generan una aparente inclusión, pero no actúan en contra del racismo estructural o las relaciones de poder en el sistema escolar, no existe acción contraria a tales actos. Estas prácticas, más allá de promover una interculturalidad crítica, tienden a producir un multiculturalismo superficial que se adhiere a las jerarquías existentes. También se desprende que la exclusión se produce de manera relacional y estructural, respondiendo, aparte de actitudes personales, a un currículo monocultural, una segregación escolar histórica, y una ausencia de una formación docente sólida en interculturalidad crítica, lo que limita la capacidad de responder de manera equitativa a la diversidad.

De manera central, se identifica la formación en la docencia como alarmante en el problema. La falta de una base que aborde la interculturalidad desde una perspectiva crítica y transversal favorece la reproducción de prácticas que llevan a la exclusión, e incluso de discursos negacionistas del racismo dentro de los establecimientos educacionales.

Finalmente, las escuelas llegan a validar la racialización, la desigualdad, y el concepto de ciudadano de segunda clase para estudiantes migrantes, en vez de constituirse como espacios de transformación social. De este modo, los establecimientos educacionales, además de fracasar en su intento de enfrentar las jerarquías sociales, en la práctica, contribuyen a su expansión. En relación con lo expuesto a priori, la experiencia permite plasmar la inclusión educativa que opera en contextos vulnerables de Concepción, se encuentra limitada por su carácter que enfatiza lo normativo y declarativo, impidiendo una transformación real de las relaciones escolares.

Con respecto a la experiencia correspondiente al tema, esta busca despojar el disfraz de los establecimientos educacionales que dicen ser partidarios de una inclusividad intercultural, la cual, por medio de lo expuesto en el escrito, concluye que viven en una realidad distorsionada. Dicen ser intercultural, pero ésta es usada como disfraz. Se desprende que existe un multiculturalismo funcional, es decir, una búsqueda de recursos, de manera desesperada, hacia el Estado. Esta realidad educativa es abordada, en diversos casos, desde una perspectiva mercantil, el cual sitúa al estudiantado en una posición de desventaja dentro del sistema, asume un rol pasivo, donde es subordinado ante las dinámicas institucionales.

La realidad educativa no es más que un negocio donde los establecimientos son la mercancía y los propios estudiantes son el cliente que debe estar constantemente diluyendo su propia identidad para ser parte de una masa homogénea y ser aceptados dentro de este sistema educativo.

REFERENCIAS

Baeza-Correa, J., Bustos-Reyes, C., Guzmán-Droguett, M., Imbarack-Dagach, P., & Mercado-Guerra, J. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 15*. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.imse

Decreto Supremo N° 289 (2021) - Reglamento de Admisión Escolar. Documento institucional no disponible en línea.

Defensoría de la Niñez. (2020). El derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes migrantes en Chile: Análisis de las barreras de acceso a la educación escolar (Serie de Estudios Nº 2). http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho058.pdf

Hevia, R., & Hola, E. (2017). Inclusión educativa de estudiantes inmigrantes en Chile: ¿Qué dicen los datos? Documento de trabajo. Centro de Estudios, Ministerio de Educación, Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2018). Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros. https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Decreto Supremo N° 289. Reglamento de Admisión Escolar. Documento institucional no disponible en línea.

Quintriqueo, S., & Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Educación y Educadores, 16*(3), 383–400. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100012

Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana, 14*(42), 191–216. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010

Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E., & Huepe, D. (2017). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica, 16*(5). https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp

Stefoni, C. (2018). *Migración, educación e interculturalidad: desafíos para el sistema educativo chileno.* Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. Estudios Internacionales, 48(185), 153–182. http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534

Superintendencia de Educación. (2021). Circular N° 809. Normas sobre no discriminación en el acceso y permanencia de estudiantes migrantes. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2022/12/Circular-No-Discriminacion-Version-Final-de-lectura.pdf?utm_source=chatgpt.com

Tijoux, M. E., & Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 247–275. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político.* Pontificia Universidad Católica del Perú.

Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión.* Pontificia Universidad Católica del Perú.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.* Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

CARTOGRAFÍA SENSIBLE Y RESIGNIFICACIÓN TERRITORIAL: UNA EXPERIENCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

SENSITIVE CARTOGRAPHY AND TERRITORIAL RESIGNIFICATION: AN ARTS-BASED PEDAGOGICAL EXPERIENCE IN SECONDARY EDUCATION

Bárbara Cuello Lira https://orcid.org/0009-0006-1288-5901 | Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Artes y Facultad de Educación, Chile | bccuello.lira@gmail.com

RESUMEN

La presente experiencia artístico-pedagógica analiza la implementación de una cartografía sensible en un electivo de Artes Visuales de enseñanza media en la comuna de Puente Alto, territorio históricamente atravesado por procesos de segregación urbana y estigmatización, los cuales inciden tanto en la percepción social externa como en la autopercepción de sus habitantes. En este contexto, el objetivo es explorar de qué manera una práctica artístico-educativa situada puede propiciar la construcción de nuevos vínculos sociales y afectivos con el territorio, así como contribuir a la transformación del imaginario comunal en estudiantes. Para ello, la propuesta articula educación artística, teoría del espacio y giro afectivo a través de tres momentos pedagógicos: una intervención cartográfica colectiva en el aula, una caminata sensorial por el espacio público y una instancia de producción artística basada en moldes y frotados recolectados en terreno. Los resultados evidencian desplazamientos significativos en el rol docente, en las dinámicas relacionales del grupo y en las formas de percibir y significar el territorio. De este modo, la cartografía sensible se configura como un dispositivo de memoria y reapropiación simbólica que tensiona las representaciones institucionalizadas del espacio, favoreciendo el tránsito hacia una experiencia encarnada, colaborativa y situada. Este proceso da lugar a la emergencia de nuevas formas de representar Puente Alto, abriendo un campo de reflexión en torno a sus alcances, tensiones y proyecciones en contextos escolares atravesados por narrativas territoriales estigmatizadas.

Palabras clave: Territorio, educación artística, cartografía sensible, estigmatización territorial

ABSTRACT

This arts-based pedagogical experience analyzes the implementation of a "sensitive cartography" within a Visual Arts elective course in secondary education in Puente Alto, a territory historically shaped by processes of urban segregation and territorial stigmatization, which affect both external social perceptions and the self-perception of its inhabitants. In this context, the objective is to explore how a situated arts-education practice can foster new social and affective bonds with the territory, while contributing to the transformation of students' communal imaginaries. To this end, the proposal brings together arts education, spatial theory, and the affective turn through three pedagogical moments: a collective cartographic intervention in the classroom, a sensory walk through public space, and an artistic production phase based on molds and rubbings collected in the field. The results reveal significant shifts in the teacher's role, in group relational dynamics, and in ways of perceiving and making sense of the territory. Thus, sensitive cartography emerges as a device for memory and symbolic reappropriation that challenges institutionalized representations of space, enabling a transition toward an embodied, collaborative, and situated experience. This process gives rise to new ways of representing Puente Alto, opening a space for reflection on its scope, tensions, and future projections in school contexts shaped by stigmatized territorial narratives.

Keywords: Territory, art education, sensitive cartography, territorial stigmatization

INTRODUCCIÓN

La comuna de Puente Alto se ubica en el sector suroriente de Santiago de Chile y es reconocida como uno de los territorios urbanos más densamente poblados de la Región Metropolitana. Su configuración histórica responde a procesos de industrialización temprana, urbanización obrera y una acelerada expansión metropolitana durante el siglo XX (Sánchez, & Luengo, 2022). Este crecimiento, lejos de ser neutro, se estructuró bajo lógicas de segregación socioespacial que distribuyeron a la población según criterios económicos y de clase.

En este contexto, la estigmatización territorial, entendida como "un proceso social y relacional que produce el efecto de un descrédito amplio y duradero" (Ruiz-Tagle, Álvarez & Salas, 2021, p. 5), no solo se manifiesta en discursos mediáticos, políticos o expertos, sino que también permea la identidad y autopercepción de quienes habitan el territorio. De este modo, se configura una imagen comunal que opera como categoría simbólica, muchas veces desvinculada de la experiencia vivida.

En el ámbito escolar, estas narrativas se reproducen cotidianamente. Antes de iniciar la experiencia, estudiantes de tercer año de enseñanza media del Colegio Altazor describían su comuna como "peligrosa", "fome" o "sin nada interesante", evidenciando la internalización de discursos hegemónicos que configuran un imaginario deficitario del territorio.

Desde la teoría del espacio, Lefebvre (2013) plantea que el espacio es una producción social compuesta por tres dimensiones interrelacionadas: el espacio concebido (representaciones técnicas e institucionales), el espacio percibido (prácticas espaciales cotidianas) y el espacio vivido (dimensión simbólica y afectiva). Advierte, además, que el espacio concebido, producido por planificadores, arquitectos y discursos dominantes, tiende a imponerse como verdad universal, invisibilizando la experiencia cotidiana. En sus términos, el espacio es "el espacio de la sociedad, de la vida social" (p. 94), por lo que no puede reducirse a una mera abstracción cartográfica.

Esta distinción resulta clave en el ámbito educativo: si el territorio ha sido concebido desde representaciones externas centradas en la carencia, la experiencia pedagógica puede intervenir en el espacio vivido para disputar dichas representaciones.

El denominado giro afectivo aporta una dimensión complementaria. Depetris y Taccetta (2019) sostienen que los afectos constituyen "la capacidad de afectar y ser afectado" (p. 13), configurando una red de interacciones entre cuerpos y espacios que producen significado. Desde esta perspectiva, el territorio no se limita a su dimensión material, sino que se entiende como un campo de resonancias emocionales y sensoriales.

En esta línea, Despret (2022) propone que habitar implica "modos de hacer y pensar los territorios" (p. 91). La apropiación, en este sentido, no refiere a posesión, sino a la construcción de relaciones, recorridos y ritmos que configuran la pertenencia. El territorio emerge, así como resultado de interacciones encarnadas que otorgan sentido a su dimensión simbólica y afectiva.

En educación artística, la articulación entre cuerpo, espacio y afecto abre posibilidades metodológicas innovadoras para (re)conocer el territorio. García-Huidobro y Montenegro (2021) destacan el rol del docente como mediador cultural capaz de generar "relaciones desde las artes visuales" (p. 89), mientras que la a/r/tografía, desarrollada por Irwin (2015), integra arte, investigación y docencia como un proceso relacional.

En este cruce conceptual se sitúa la cartografía sensible. A diferencia del mapa tradicional, concebido como representación bidimensional del espacio, esta perspectiva entiende el mapa como "la expresión de una concepción particular de la existencia" (Gelabert & Vílchez, 2015, p. 15). En consecuencia, toda representación espacial se encuentra atravesada por relaciones de poder e interpretaciones subjetivas situadas.

Desde este marco, la presente experiencia explora cómo una práctica artístico-pedagógica basada en la cartografía sensible puede contribuir a transformar el imaginario territorial de estudiantes de enseñanza media en un contexto de estigmatización urbana.

Contexto territorial y educativo

La comuna de Puente Alto ha experimentado procesos de urbanización que combinan herencias industriales con una expansión habitacional masiva. La "urbanización obrera surgida del paternalismo industrial" (Valadez, 2020, p. 105) dio paso, décadas más tarde, a políticas de vivienda social que consolidaron sectores altamente densificados y, en muchos casos, socialmente vulnerables.

La segregación y el estigma territorial se han visto reforzados por eventos históricos como el temporal de 1997, que afectó gravemente a la Villa El Volcán, destruyendo viviendas recientemente entregadas y consolidando una imagen de precariedad asociada a la periferia urbana. Estas narrativas históricas se sedimentan y se proyectan inter generacionalmente, configurando en el presente una representación del territorio asociada a marginalidad, delincuencia y violencia.

El Colegio Altazor se inserta en este entramado urbano. El electivo de Artes Visuales, Audiovisuales y Multimediales; enmarcado en el currículo nacional vigente, convoca a estudiantes interesados en prácticas creativas, cuya relación con el territorio tiende a ser más bien funcional que reflexiva. El curso está compuesto por aproximadamente 30 estudiantes, de entre 16 y 17 años, la mayoría residentes de la comuna.

En su vida cotidiana, transitan regularmente por la avenida Concha y Toro, eje estructurante del territorio que concentra servicios clave como el metro, el Hospital Dr. Sótero del Río, dependencias municipales, parques y establecimientos educacionales. Sin embargo, a pesar de esta proximidad, muchos estudiantes reconocen no haber observado detenidamente su entorno ni interactuado con ciertos espacios significativos, como el mural de mosaicos ubicado en el frontis de la Municipalidad o el Parque Nuestra Señora de Gabriela.

Este contraste entre cercanía física y distancia simbólica configuró el punto de partida de la experiencia artístico-pedagógica.

Desarrollo de la experiencia

Primera etapa: cartografía colectiva y activación del imaginario

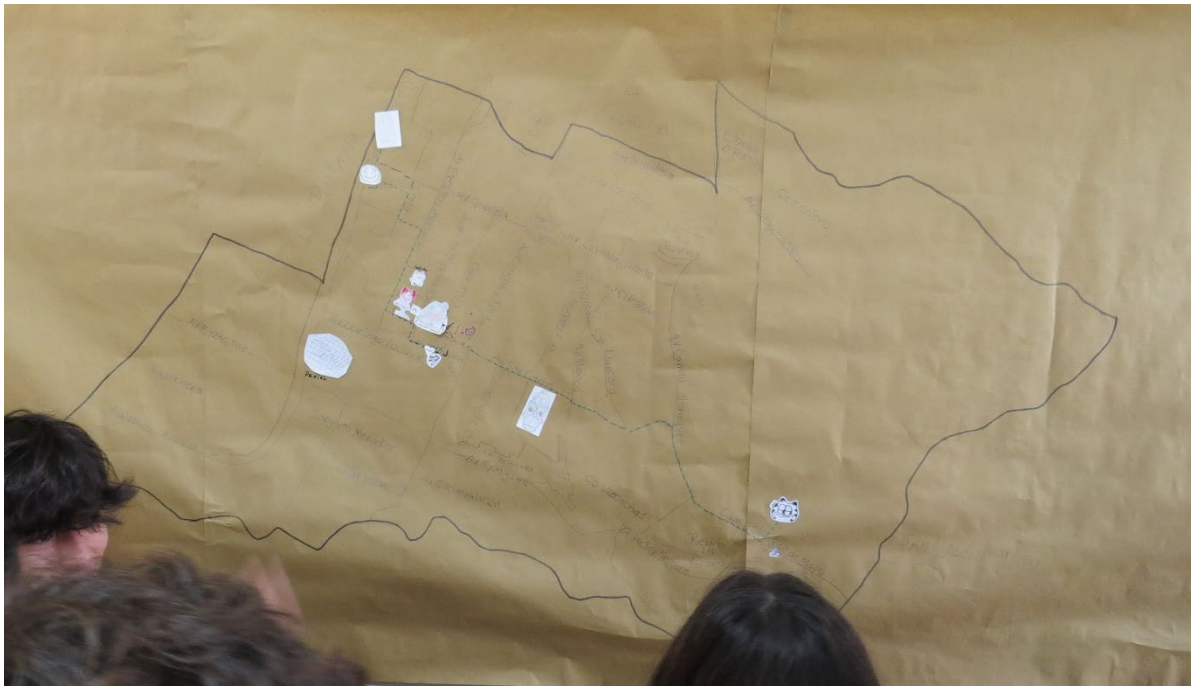
La primera etapa consistió en el análisis e intervención del mapa institucional de la comuna, mediante técnicas de collage, dibujo y uso de fotografías personales. La actividad se orientó a partir de preguntas que invitaban a reflexionar sobre el lugar de residencia, los recorridos cotidianos, así como espacios del pasado, presente y futuro asociados a emociones o recuerdos significativos.

Para ello, se elaboró un mapa de Puente Alto en gran formato sobre papel kraft (Figura 1), el cual fue instalado en la pizarra de la sala durante el recreo, con el propósito de activar la secuencia didáctica previamente planificada. Antes de cualquier instrucción formal, varios estudiantes se aproximaron espontáneamente a identificar puntos de referencia, como el mall Tobalaba, el establecimiento educacional o el cementerio, evidenciando que la curiosidad y el vínculo inicial con el territorio emergen de manera previa a la mediación pedagógica.

Figura 1.

Mapa en gran formato de la comuna de puente alto para intervenir, 280x70 cm. Colegio Altazor de Puente Alto, 3° medio electivo de Artes visuales, audiovisuales y multimediales, 2024

Fuente: fotografía de la autora

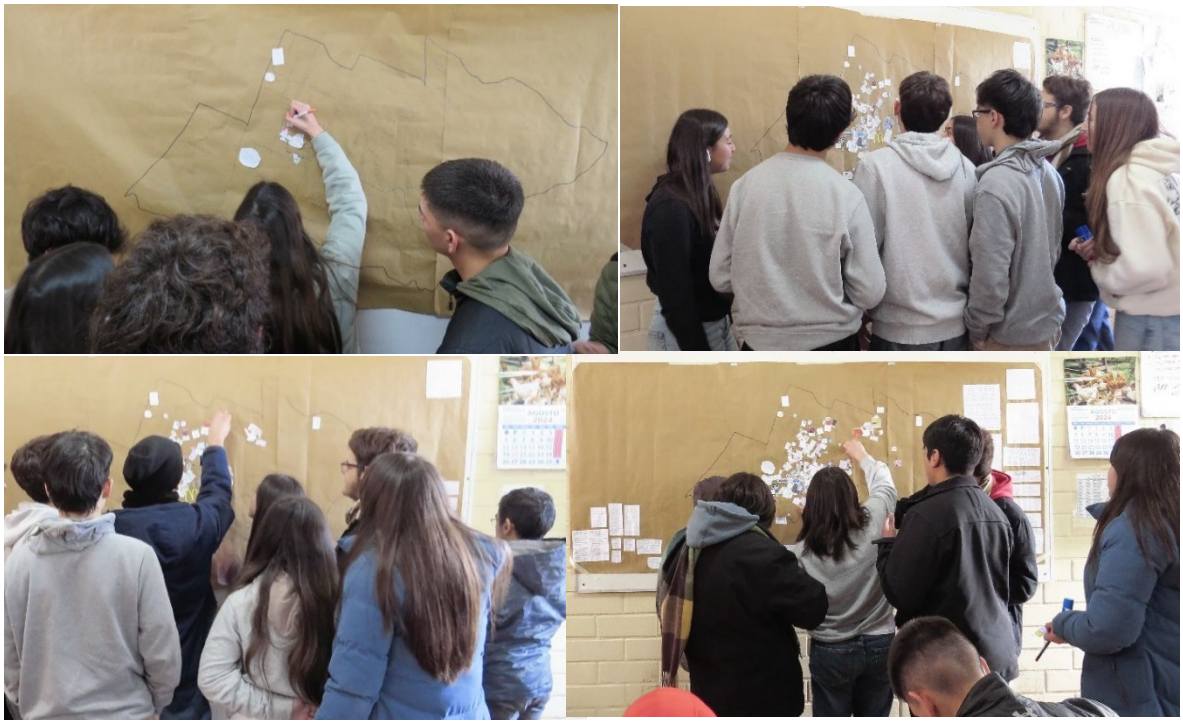


A medida que avanza la actividad y los estudiantes intervienen el mapa, se observa una dinámica de desplazamiento constante dentro del aula: circulan, se aproximan al soporte común y adhieren sus imágenes, configurando un proceso colectivo en movimiento. En este contexto, comienzan a emerger relatos autobiográficos que dan cuenta de historias familiares, experiencias significativas y acontecimientos que han marcado la construcción de sus identidades (Figura n.º 2).

Por ejemplo, un estudiante incorporó una serie de fotografías que documentan la trayectoria de su familia en la comuna desde la década de 1960, mientras que otro representó el Hospital Dr. Sótero del Río mediante el ícono de una pierna enyesada, evocando un accidente vivido en su infancia. Estos gestos visuales no solo amplían la representación del territorio, sino que lo inscriben en una dimensión íntima y experiencial.

Figura 2.

Estudiantes intervienen el mapa mientras dialogan con otras(os) compañeras(os). Colegio Altazor de Puente Alto, 3° medio electivo de Artes visuales, audiovisuales y multimediales, 2024



Fuente: fotografía de la autora

Esto evidencia que el dibujo del mapa opera como un dispositivo catalizador de recuerdos y desplazamientos dentro del aula, así como una estrategia para incentivar la conversación entre pares. Se configura, de este modo, como una instancia de reconocimiento mutuo, en la que cada estudiante puede situarse a sí mismo y a los otros en relación con una experiencia territorial que es simultáneamente individual y colectiva.

Los relatos orales y visuales que emergen en este proceso tensionan el espacio concebido del mapa institucional con las experiencias vividas. En esta línea, Henri Lefebvre (2013) sostiene que la dimensión "vivida" del espacio produce símbolos e imágenes que otorgan sentido a la experiencia. El ejercicio cartográfico colectivo, en el que las imágenes colindan, dialogan y se superponen, posibilita precisamente esta producción simbólica situada.

En términos visuales, predomina un lenguaje figurativo asociado tanto a íconos de la cultura pop como a imágenes vinculadas a los recorridos cotidianos (Figura n.º 3). Esta tendencia da cuenta de la influencia de la cultura visual contemporánea, donde los medios masivos y las imágenes presentes en el entorno territorial inciden en la configuración del imaginario escolar (Acaso, & Megías, 2017).

El trabajo con el mapa permite identificar, al menos, dos aspectos relevantes. Por una parte, da lugar a la construcción de una nueva cartografía atravesada por la cultura visual, la experiencia colectiva y las trayectorias autobiográficas de los estudiantes, en la que los márgenes institucionales son desbordados por la vivencia. Por otra, pone en evidencia la necesidad de ampliar las posibilidades expresivas mediante prácticas artísticas que favorezcan registros más sensoriales, situados y corporales, capaces de dar cuenta de una experiencia encarnada del territorio.

Figura 3.

Intervención del mapa con collage y dibujos. Colegio Altazor de Puente Alto, 3° medio electivo de Artes visuales, audiovisuales y multimediales, 2024



Fuente: fotografía de la autora

Segunda etapa: caminata sensorial y visualidad háptica

El recorrido por la avenida Concha y Toro propone reexperimentar el territorio de Puente Alto a través de una caminata intuitiva y de prácticas artísticas en terreno orientadas a la búsqueda de lo bello, lo insólito y lo anecdótico. Esta instancia tiene como propósito propiciar la producción de imágenes vinculadas a la memoria y a la experiencia sensorial del entorno, desplazando la mirada habitual hacia formas de percepción más atentas y situadas.

El eje de esta etapa radica en problematizar el acto de caminar como práctica educativa y artística. Habitualmente, el desplazamiento cotidiano, hacia la escuela o el trabajo, se encuentra mediado por una lógica productiva y funcional, caracterizada por la rapidez y la desconexión con el entorno. Frente a ello, se propone un caminar intuitivo: una forma de transitar desde la espontaneidad y la apertura, con ritmos variables que no responden a la urgencia, sino a la exploración sensorial y a la conexión significativa con el espacio.

En este sentido, el recorrido se configura como una práctica de indagación encarnada. Como plantea Francesco Careri (2014), "la percepción/construcción del espacio nace con los errabundeos" (p. 32). El andar, en tanto trazo móvil, interviene tanto la dimensión física como simbólica del territorio, posibilitando nuevas conexiones a partir de la experiencia directa. Así, el caminar intuitivo habilitas trayectorias no lineales: permite desviarse, detenerse, retroceder o reiterar recorridos, en función de los estímulos que emergen del entorno.

Complementariamente, esta etapa incorpora prácticas de exploración háptica mediante la realización de frotados y moldes (Figura n.º 4), dispositivos que activan una relación táctil con el espacio. Estas acciones invitan a mirar y tocar desde múltiples direcciones, movilizando el cuerpo como un instrumento de conocimiento. En este proceso, el cuerpo se desplaza, se adapta y se transforma en diálogo con el entorno, evidenciando que la percepción no es únicamente visual, sino también corporal y situada.

Salir del aula para habitar el territorio desde los sentidos implica, en este marco, reconocer el valor de las conexiones simbólicas y estéticas que emergen de una experiencia encarnada. De este modo, la caminata sensorial no solo amplía las posibilidades de registro artístico, sino que también reconfigura la relación pedagógica con el espacio, situando al estudiante como sujeto activo en la producción de sentido sobre su propio territorio.

Figura 4.

Estudiantes realizan las prácticas artísticas en terreno. Colegio Altazor de Puente Alto, 3° medio electivo de Artes visuales, audiovisuales y multimediales, 2024



Fuente: fotografía de la autora

Este proceso enriquece la relación con el cuerpo al ampliar la conciencia de sus dimensiones sensoriales. El desafío consiste en desplazarse y redescubrir el espacio a través del tacto, descentrando la primacía de la visión y reconociendo lo háptico como una forma legítima de conocimiento (Depetris, & Taccetta, 2019). De este modo, la experiencia de habitar el territorio se construye a partir de la atención a pequeños detalles que adquieren significado y se integran en la elaboración de la cartografía.

Un hito relevante de la caminata es el mural de mosaico ubicado en el frontis de la Municipalidad de Puente Alto (Figura n.º 5). Se trata de una obra colaborativa desarrollada entre artistas y vecinas de la comuna, que incorpora elementos táctiles sutilmente integrados en su superficie. Esta pieza resulta especialmente significativa para la investigación, en tanto articula dimensiones físicas y simbólicas de la identidad territorial. Su exploración permite poner en valor la experiencia directa del lugar y evidencia el potencial de la caminata como instancia para (re)conocer, in situ, la riqueza material y cultural del territorio.

Figura 5.

Estudiantes hacen moldes y frotados a partir del mural de mosaicos ubicado en el frontis de la Municipalidad. Colegio Altazor de Puente Alto, 3° medio electivo de Artes visuales, audiovisuales y multimediales, 2024



Fuente: fotografía de la autora

Durante el recorrido, los estudiantes se aproximan al mural, lo exploran con las manos y comienzan a frotar sus relieves. Uno de ellos comenta que, pese a transitar diariamente por ese lugar, nunca había reparado en sus detalles. Tanto el frotado como la elaboración de moldes activan lo que Depetris (2019) denomina visualidad háptica: una imagen que "induce un tipo de percepción más táctil que visual" (p. 144). En este sentido, la articulación entre lo visual, lo espacial y lo táctil propicia una conexión sensorial con el territorio desde una experiencia encarnada, que despierta interés, curiosidad y una renovada disposición al asombro en los estudiantes.

Otro hito significativo es el acceso al Parque Nuestra Señora de Gabriela, antiguo fundo patronal que data del siglo XIX (Figura n.º 6). Este espacio, inserto en medio del tejido urbano de Puente Alto, permite el encuentro con la naturaleza y se configura tanto como un lugar de memoria histórica como de preservación de especies vegetales y animales. Varios estudiantes manifiestan sorpresa al descubrir su existencia a escasa distancia de sus recorridos habituales, evidenciando una de las potencialidades de la experiencia: (re)conocer elementos del territorio que, aun siendo próximos, permanecen invisibilizados y que resultan fundamentales en la construcción de identidad.

De este modo, el caminar intuitivo por la avenida Concha y Toro se configura como una experiencia sensorial que transforma la relación de los estudiantes con el espacio. Su presencia resignifica la dinámica de la calle y habilita otros modos de habitarla, al visibilizar el potencial artístico y educativo del territorio más allá de su uso cotidiano como espacio de tránsito.

Figura 6.

Estudiantes hacen moldes y frotados en el parque "Nuestra señora de Gabriela". Colegio Altazor de Puente Alto, 3° medio electivo de Artes visuales, audiovisuales y multimediales, 2024



Fuente: fotografía de la autora

Tercera etapa: producción artística y creación de la cartografía sensible

En el taller de Artes Visuales, los frotados y moldes recolectados en terreno se transforman en producciones artísticas que materializan la experiencia encarnada del territorio y dan forma a la cartografía sensible.

Los frotados configuran un mapa bidimensional y, a la vez, háptico de Puente Alto, revelando otras formas de habitar el espacio y de construir narrativas tanto individuales como colectivas. En el aula, las y los estudiantes trabajan estas imágenes mediante técnicas de collage y dibujo, lo que permite transitar desde el espacio concebido hacia el espacio vivido a través de la superposición de texturas, el uso del color y la exploración formal (Figura n.° 7).

En este proceso, se pone en valor la cualidad única e irrepetible del frotado, entendido como registro de un instante efímero. Su trazo, eminentemente gestual y dinámico, deja huella del movimiento, de su intensidad y dirección, sugiriendo el recorrido de la mano sobre la superficie. De este modo, el frotado se constituye como testimonio del gesto y de la experiencia corporal, alejándose de la lógica de la representación exacta o de la perfección cartesiana para abrir paso a una forma de expresión situada, sensible y abierta a la interpretación.

Figura 7.

Cartografía sensible bidimensional a partir de collage y dibujo con los frotados recolectados. Colegio Altazor de Puente Alto, 3° medio electivo de Artes visuales, audiovisuales y multimediales, 2024



Fuente: fotografía de la autora

Los moldes recolectados en terreno se transforman en piezas de yeso mediante la técnica de vaciado, proceso que implicó instancias de planificación, construcción de contenedores y aplicación de desmoldante. Esta dimensión material y manual favoreció la colaboración entre estudiantes, fortaleciendo la toma de decisiones colectivas, el trabajo en equipo y la organización del espacio de trabajo.

Las piezas resultantes fueron posteriormente ensambladas en una cartografía tridimensional colectiva, cuya configuración final evoca un conjunto de fragmentos que emergen desde el suelo. Esta imagen dialoga con la noción de menhir neolítico descrita por Francesco Careri (2014) como "la primera arquitectura en tanto construcción física de un espacio simbólico" (p. 48). En este sentido, la obra remite a la experiencia espacial, sensorial y háptica del recorrido, operando como una metáfora del territorio: un entramado donde las experiencias individuales (fragmentarias y diversas), se articulan en una totalidad heterogénea y significativa (Figura n.º 8).

Figura 8.

Propuesta final para el montaje de la cartografía sensible escultórica y piezas de yeso. Colegio Altazor de Puente Alto, 3° medio electivo de Artes visuales, audiovisuales y multimediales, 2024



Fuente: fotografía de la autora

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada permite problematizar la relación entre educación artística y producción social del espacio, trascendiendo la noción de innovación metodológica para situarse en el plano de una disputa simbólica sobre el territorio. En este sentido, la propuesta no solo introduce nuevas estrategias pedagógicas, sino que interviene en las formas en que el espacio es representado, vivido y significado.

Desde la perspectiva de Henri Lefebvre (2013), el espacio concebido se impone como representación dominante, estructurada desde la abstracción técnica y el poder institucional. El mapa tradicional cartesiano, bidimensional y pretendidamente objetivo, constituye una expresión de esta lógica. Como advierten Gelabert y Vílchez (2015), toda proyección cartográfica está atravesada por interpretaciones simbólicas, por lo que no puede considerarse neutral. En el caso de Puente Alto, este espacio concebido se encuentra fuertemente mediado por discursos que enfatizan la carencia, configurando un territorio que deviene categoría estigmatizada antes que experiencia vivida.

Frente a ello, la cartografía sensible opera como un contra-dispositivo: no niega las problemáticas existentes, pero desplaza el foco hacia la experiencia encarnada del territorio. Este desplazamiento, sin embargo, no ocurre de manera inmediata. En la primera etapa, el imaginario visual de los estudiantes estuvo

fuertemente influenciado por la cultura visual contemporánea, evidenciado en la predominancia de íconos figurativos, referencias mediáticas y lenguajes propios de la cultura pop (Acaso & Megías, 2017). Más que constituir una limitación, esta condición se transforma en un punto de partida para la problematización pedagógica del régimen visual dominante.

El tránsito hacia prácticas como el frotado y el molde introduce una ruptura con la figuración mimética. La imagen deja de operar como representación literal para convertirse en huella de una experiencia. En este proceso, se activa lo que Depetris (2019) denomina visualidad háptica, en la que el tacto se constituye como una forma de conocimiento. El registro no solo captura una textura, sino que inscribe la memoria del contacto entre cuerpo y superficie.

Esta dimensión se articula con el giro afectivo, en tanto los afectos configuran redes relacionales donde cuerpo y espacio se co-constituyen (Depetris & Taccetta, 2019). La caminata intuitiva permitió experimentar esta relación de manera directa: el territorio afecta a los estudiantes, pero también es afectado por sus recorridos, detenciones y formas de atención. En esta línea, Despret (2022) sostiene que habitar implica modos de hacer, ritmos y recorridos que generan formas de apropiación sin necesidad de posesión. La caminata se configura, así como una práctica de producción territorial.

Una escena resulta particularmente reveladora: frente al mural de mosaicos municipal, varios estudiantes reconocen no haberlo observado previamente con detenimiento, a pesar de transitar cotidianamente por el lugar. La exploración táctil produce sorpresa y extrañamiento, evidenciando cómo la experiencia sensorial puede interrumpir la naturalización del entorno y abrir nuevas formas de percepción.

Desde una perspectiva crítica, la cartografía sensible permitió desplazar el eje interpretativo desde el déficit hacia la complejidad. El territorio deja de ser comprendido exclusivamente como "periferia problemática" para emerger como un entramado de memorias, texturas, ritmos y patrimonios invisibilizados. No obstante, la experiencia también revela tensiones. No todos los estudiantes asumieron de manera inmediata el tránsito hacia lenguajes menos figurativos; algunos manifestaron inseguridad ante la ausencia de referentes convencionales, lo que pone en evidencia la persistencia de modelos estéticos escolares asociados a la representación fiel.

Asimismo, la temporalidad acotada del proyecto limita la posibilidad de afirmar transformaciones profundas y sostenidas en el imaginario territorial. Si bien los desplazamientos observados son significativos, requieren continuidad para consolidarse en el tiempo.

En cuanto al rol docente, la experiencia tensiona la figura tradicional del profesorado como transmisor de contenidos. En el espacio público, la docente asume un rol de acompañante, exploradora y co-investigadora, en sintonía con la a/r/tografía propuesta por Irwin (2015). Esta transformación implica también una dimensión de vulnerabilidad profesional, en tanto supone gestionar incertidumbre, riesgos logísticos y reconfiguraciones de la autoridad pedagógica hacia formas de mediación situadas.

En términos generales, la experiencia evidencia que la educación artística puede constituirse como una herramienta de disputa simbólica frente a procesos de estigmatización territorial. Sin embargo, su impacto depende de su continuidad, de la reflexión pedagógica sistemática y de su articulación con el contexto institucional.

En proyección, la cartografía sensible abre posibilidades en distintos niveles. Metodológicamente, puede ampliarse hacia otros registros sensoriales (como cartografías sonoras o audiovisuales) que profundicen la

experiencia situada del territorio. Epistemológicamente, tensiona la noción de objetividad del conocimiento, al situar la subjetividad como un valor en la producción de saberes. Institucionalmente, ofrece oportunidades de integración interdisciplinaria, especialmente con áreas como historia y geografía, favoreciendo abordajes transversales del territorio.

No obstante, su implementación enfrenta límites estructurales asociados a marcos curriculares y evaluativos que no siempre favorecen prácticas experimentales. Su sostenibilidad requiere, por tanto, respaldo institucional y condiciones que permitan su desarrollo en el tiempo.

En síntesis, la experiencia de cartografía sensible desarrollada en Puente Alto demuestra que la educación artística puede operar como un dispositivo de mediación territorial y resignificación simbólica. Sin resolver las problemáticas estructurales, logra abrir fisuras en imaginarios deficitarios, posibilitando la emergencia de nuevas formas de habitar, percibir y representar el territorio.

Desde esta perspectiva, el arte se afirma no solo como producción de objetos, sino como producción de relaciones. La cartografía sensible no busca orientar recorridos predeterminados, sino documentar y activar experiencias encarnadas. En contextos urbanos atravesados por narrativas de marginalidad, este tipo de prácticas artístico-pedagógicas situadas contribuyen a fortalecer el sentido de pertenencia y la capacidad crítica, proyectándose como una metodología flexible, replicable y transformadora.

Esta investigación contó con el financiamiento del Proyecto Fondecyt n°11220246 "Video-instalaciones de Raúl Ruiz: metodologías artísticas de un mundo por venir"

REFERENCIAS

Acaso, M., & Megías, C. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.

Careri, F. (2014). *Walkscapes: El andar como práctica estética*. Gustavo Gili.

Depetris, I. (2019). Geografías afectivas. Latin America Research Commons. https://doi.org/10.25154/book3

Depetris, I., & Taccetta, N. (2019). *Afectos, historia y cultura visual.* Prometeo.

Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro*. Cactus.

García-Huidobro, R., & Montenegro-González, C. (2021). La mediación en los proyectos pedagógicos: artistas-docentes como creadores y creadoras de relación desde las artes visuales. *Revista Colombiana de Educación, 1*(82), 83-106. https://doi.org/ 10.17227/rce.num82-10587

Gelabert, L., & Vílchez, I. (2015). *Dibujo y territorio*. Cátedra.

Irwin, R. (2015). *Devenir a/r/tografía. En Educación artística: investigación, propuestas y experiencias recientes* (pp. 167–195). UAH.

Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio.* Capitán Swing.

Ruiz-Tagle, J., Álvarez, M., & Salas, R. (2021). Estigmatización territorial. Documentos IEUT, (15). https://estudiosurbanos.uc.cl/wp-content/uploads/2021/01/Ruiz-tagle2.pdf

Sánchez, R., & Luengo, Y. (2022). Espacios urbanos de bordes intercomunales. *Revista de Urbanismo*, (46), 112–130. https://doi.org/10.5354/0717-5051.2022.61468

Valadez, L. A. (2020). Segregación subjetiva en el ámbito local: el caso de la villa Francisco Coloane, Puente Alto, Santiago de Chile. *Investigaciones Geográficas: Una Mirada Desde El Sur*, (60), 101–118. https://doi.org/10.5354/0719-5370.2020.58908