

Revista Reflexión e Investigación Educativa

REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Volumen 4, Número 1

Diciembre 2021

ISSN en Línea 2452-4638



Revista Reflexión e Investigación Educativa

REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Volumen 4, Número 1,
Diciembre 2021

ISSN en Línea
2452-4638



latindex

 Dialnet


Google Scholar


REDIB
Red Iberoamericana
de Innovación y Conocimiento Científico

DIRECTOR
Carlos Ossa Cornejo

EDITOR GENERAL
Rodrigo Faúndez Carreño

**EDITOR ASOCIADO/
COORDINADOR COMITÉ EDITOR NACIONAL:**
Maritza Palma Luengo

**EDITOR ASOCIADO/
COORDINADOR COMITÉ EDITOR INTERNACIONAL**
Nelly Lagos San Martín

**EDITORES ASOCIADOS/
TRADUCCIÓN Y FORMATO**
Roxana Balbontín Alvarado
Gabriel Cabezas Rivera
Federico Pastene Labrín

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL:
Dra. Lucía Núñez Aguilera. Proyecto Asociativo Regional Explora RM zona Sur Oriente
Dr. Ricardo Castro Cáceres. Universidad Católica de la Santísima Concepción
Dr. Luis Eduardo Ravanal Moreno. Universidad Bernardo O'Higgins
Dra. Johanna Camacho González. Universidad de Chile
Dr. Claudio Díaz Larenas. Universidad de Concepción
Dra. Mailing Rivera Lam. Universidad de Antofagasta
Dr. Héctor Nail Kroyër. Universidad de Concepción
Dr. Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile

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. Mireya Vivas de Chacón. Universidad de los Andes de Táchira, Venezuela
Dra. Vilma Pruzzo de di Pego. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina
Dra. Lucía Granados Alós. Universidad Internacional de Valencia, España
Dr. José Manuel García Fernández. Universidad de Alicante, España
Dra. Carolina González Maciá. Universidad de Alicante, España
Dr. Francisco Herrera Clavero. Universidad de Granada, España
Dra. María José Hernández A. Universidad de Alicante, España
Dr. Ricardo Sanmartín López. Universidad de Alicante, España
Dr. David Aparisi Sierra. Universidad de Alicante, España
Dra. María Vicent Juan. Universidad de Alicante, España
Dr. José Roa Venegas. Universidad de Granada, España

EDITOR WEB/DISEÑO
Juan Rivas Maldonado

EDITORA 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: contacto.reined@ubiobio.cl - cossa@ubiobio.cl
revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED

PRESENTACIÓN

La Revista Electrónica "REINED" es una publicación semestral de carácter científico, desarrollada por académicos y profesionales de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, a disposición de los Docentes, Investigadores, Profesionales y Estudiantes de la comunidad nacional e internacional interesados en el área educativa.

Su objetivo es generar un espacio para la difusión de trabajos de investigación y reflexión académica de los y las estudiantes de postgrado, académico/as y estudiantes de pregrado de las carreras de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, así como de investigadores de otras instituciones y profesores de establecimientos educacionales.

REINED está abierta a contribuciones originales en inglés y español, abocadas al campo de la educación, y en forma prioritaria el ámbito pedagógico; aunque abierta, de igual modo, a las disciplinas afines, como la psicología, antropología, sociología, economía, ciencias políticas, artes y humanidades, neurociencias, historia, derecho, trabajo social, periodismo, filosofía. Los destinatarios de esta publicación son profesionales de la educación o de disciplinas afines, estudiantes de pregrado y postgrado, académicos, investigadores, profesores y gestores del sistema educacional. La revista comprende tres secciones:

Investigaciones

Trabajos de carácter empírico o bibliográfico que se derivan de una investigación, experiencia de acción pedagógica o de gestión educativa, y da cuenta de parte de ella. Refiere los alcances logrados y sus posibles aplicaciones científicas. Debe plantear los objetivos, el método utilizado y resultados de la parte escogida para compartir en la revista.

Reflexiones pedagógicas y/o académicas

Trabajos de carácter teórico y analítico. Es el tipo de texto que defiende una tesis o contrapone dos tesis o más acerca del objeto de estudio específico que trata. Se debe basar en un discurso reflexivo en el que se pone énfasis en el análisis de estudios vigentes y de las ideas planteadas hasta ese momento, con el objetivo de trascender sus alcances y poner en discusión su relevancia. Es un texto de madurez, en el cual lo fundamental está constituido por la discusión de las ideas.

Experiencias pedagógicas y/o académicas

Trabajos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico, priorizando el desempeño realizado en los establecimientos educacionales escolares o universitarios.

EDITORIAL

La investigación es un proceso importante y útil para nuestra sociedad, es un camino para avanzar en el conocimiento y desarrollar la cultura. Sin embargo, no es una labor fácil ni muy valorada, aun cuando es altamente reconfortante al alcanzar resultados que permiten apoyar o contrastar el conocimiento.

En el campo educativo, la labor investigativa es un camino aun poco transitado, sin embargo, cada vez más se hace visible y relevante para la toma de decisiones e implementación de mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje; es, en parte por ello, que durante los últimos números se ha visto un mayor número de artículos de investigación que de reflexiones académicas.

En este volumen 4º, número 1, se mantiene la preeminencia de textos que muestran de qué manera la investigación en educación se va labrando un camino más visible y aceptado para generar y compartir el conocimiento en el campo educacional. Es de este modo que, en la sección de Investigación, compartimos seis artículos, tres de ellos enfocados en el ámbito de la diversidad y bajo el diseño de investigación bibliométrica; del resto, dos están enfocados en los docentes y el centro educativo, y uno orientado a la educación universitaria, todos estos con diseños empíricos, tanto de naturaleza cuantitativa como cualitativa.

Entre los artículos relacionados a diversidad, se encuentra en primer lugar, el titulado como "Evaluación funcional de la conducta: una herramienta crucial en el diseño de planes de apoyo conductual individualizados", estudio bibliométrico que busca exponer información acerca de los conceptos implicados en problemas conductuales y lo que ofrece la evaluación funcional de la conducta para un abordaje efectivo en variados contextos educativos en la literatura mundial, dando cuenta de que es una propuesta efectiva, y planteando la necesidad de su implementación para fortalecer el apoyo a la modificación de conductas negativas en estudiantes, especialmente en situación de discapacidad. Por otra parte, un segundo artículo denominado "Matemática para jóvenes con síndrome de asperger en la educación secundaria. Análisis bibliométrico (2010 – 2021)", desarrollado igualmente mediante investigación bibliométrica, propone analizar líneas temáticas y las estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas de los alumnos con síndrome de asperger en la educación secundaria, discutiendo el avance de los estudios en esta área y valorando la creciente preocupación respecto de la atención a la diversidad en esta disciplina. Finalmente, el artículo titulado "Examinando Adaptaciones a la Intervención *Check In Check Out* (CICO) en Contextos Escolares: Una Revisión Sistemática", desarrollando un análisis bibliométrico, indagando sobre artículos científicos que abordan las adaptaciones que se le realizan al método tradicional *Check in Check out* (CICO) correspondiente al nivel 2 del Modelo de Intervención y Apoyo Conductual Positivo (PBIS). Se da cuenta de que se evidencian resultados positivos y efectivos de esta metodología para el manejo conductual de estudiantes en situación de discapacidad.

Respecto de los estudios de corte empírico, una de las contribuciones titulada "*Burnout*, apoyo familiar, justicia organizacional y enriquecimiento trabajo-familia en docentes de la región del Maule", busca determinar la relación entre el Síndrome de Burnout, la Justicia Organizacional, el enriquecimiento trabajo-familia y el apoyo familiar percibido en docentes de escuelas urbanas y rurales de la región del Maule, desde la perspectiva de los docentes, bajo un enfoque cuantitativo; se encontró relación entre *burn out* y percepción de justicia organizacional, pero no con las dimensiones del ámbito familiar, lo que sugiere que el estrés sentido se da más por razones laborales que de funcionamiento familiar. Una segunda colaboración, también orientada hacia los docentes de establecimientos escolares, titulada "Agentes que intervienen en las representaciones sociales del profesorado sobre el pensamiento crítico", realiza un estudio de naturaleza cualitativa para identificar a los agentes que intervienen en la configuración de las representaciones sociales, que posee el profesorado, respecto al desarrollo del pensamiento crítico; se destaca la percepción de la intervención de pares profesional e incidencia del Ministerio de Educación en el discurso docente sobre el desarrollo de esta habilidad. Finalmente, el último trabajo de investigación se centra en estudiantes universitarios, y se denomina "Imaginarios sociales de educación superior y nuevas significaciones de estudiantes universitarios en contexto de pandemia", estudio de naturaleza cualitativa, cuyo objetivo fue develar imaginarios sociales y nuevas significaciones respecto de la educación superior en estudiantes de un programa de acceso a la educación superior (PACE). Se destaca que los jóvenes consideran a la Educación Superior como algo difícil de alcanzar, un privilegio sólo para algunos, con el cual se gana estatus social y para el cual se requieren competencias que, sin apoyo, no podrían desarrollar.

En el apartado de Reflexiones pedagógicas/académicas, destacamos contribuciones enfocadas en la participación de la comunidad, y en el ámbito socioemocional. En el primer tema, se encuentra el trabajo titulado "Hacia un proyecto educativo centrado en las comunidades", que realiza una crítica al predominio de sistemas educativos homogeneizantes y centralizados, con una importante reflexión sobre los dispositivos que puedan incluir en las decisiones educativas a los contextos, para rescatar el valor emancipador de los proyectos centrados en las propias comunidades escolares. Centrados en el ámbito socioemocional, encontramos un primer trabajo titulado "El nuevo profesorado como producto de la educación positiva", que desde el enfoque de la Psicología positiva, revisa algunas de las experiencias que han puesto al servicio de las comunidades educativas los conocimientos y descubrimientos de esta nueva ciencia del bienestar humano para plantear su importancia como elemento de la profesión docente. En segundo lugar, el trabajo titulado "La relevancia de la autonomía emocional en contextos familiares y educativos", reflexiona acerca del nexo entre la autonomía emocional con la vinculación afectiva y el apego, planteando que la autonomía deberá ser trabajada tanto a nivel familiar como escolar, donde el rol de los padres como el de los docentes es fundamental para que el niño o adolescente aprenda a gestionar de manera óptima sus emociones.

Finalmente, en el apartado sobre experiencias pedagógicas/académicas, destacamos la contribución titulada "*Booktube* como recurso pedagógico para el aprendizaje en la

educación superior”, presentado como objetivo el identificar el aporte de una estrategia didáctica denominada *booktube*, como recurso pedagógico que promueve el aprendizaje y desarrollo emocional en la asignatura de Orientación Educacional, de la Universidad del Bío-Bío. Se señalan resultados positivos en su aplicación, considerando que es una evidencia, del potencial de aprendizaje que brindan las tecnologías digitales y las aplicaciones innovadoras en el aprendizaje universitario.

De este modo, esperamos continuar contribuyendo con conocimiento validado, reflexivo e innovador, al campo educativo, para lograr no solo un avance en el conocimiento, sino además una mejora en las realidades escolares y universitarias.

Atentamente
Consejo Editorial
Revista Electrónica
REINED

INDICE

INVESTIGACIONES

EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA CONDUCTA: UNA HERRAMIENTA CRUCIAL EN EL DISEÑO DE PLANES DE APOYO CONDUCTUAL INDIVIDUALIZADOS

Bárbara Machuca-Jorquera Francia Pérez-Velásquez Manuel Monzalve-Macaya 16

RELACIÓN ENTRE BURNOUT, APOYO FAMILIAR, JUSTICIA ORGANIZACIONAL Y ENRIQUECIMIENTO TRABAJO-FAMILIA EN DOCENTES DE LA REGIÓN DEL MAULE

Rodrigo Jiménez Jiménez | Barbara Alinka Parra Rojas | Andrés Jiménez Figueroa..... 30

AGENTES QUE INTERVIENEN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Alejandra Hernández Soto 50

MATEMÁTICA PARA JÓVENES CON SÍNDROME DE ASPERGER EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO (2010 – 2021)

Gustavo González Gallardo 64

IMAGINARIOS SOCIALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NUEVAS SIGNIFICACIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Carlos Caro-Navarrete, Paz Céspedes-Cárdenas, Lucas Sáez Toledo82

EXAMINANDO ADAPTACIONES A LA INTERVENCIÓN CHECK IN CHECK OUT (CICO) EN CONTEXTOS ESCOLARES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Nicolle Vásquez Moreno | Manuel Monzalve-Macaya 100

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

HACIA UN PROYECTO EDUCATIVO CENTRADO EN LAS COMUNIDADES

Artemio Esteban Yevilao Alarcon..... 116

EL NUEVO PROFESORADO COMO PRODUCTO DE LA EDUCACIÓN POSITIVA

Jorge Parra Barrios..... 130

LA RELEVANCIA DE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL EN CONTEXTOS FAMILIARES Y EDUCATIVOS

Karen Arancibia Alarcón 144

EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

BOOKTUBE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Nelly Lagos San Marfín | Verónica López López 158

INVESTIGACIONES

EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA CONDUCTA: UNA HERRAMIENTA CRUCIAL EN EL DISEÑO DE PLANES DE APOYO CONDUCTUAL INDIVIDUALIZADOS

FUNCTIONAL BEHAVIOR ASSESSMENT: A CRUCIAL TOOL IN DESIGNING INDIVIDUALIZED BEHAVIORAL SUPPORT PLANS

Bárbara Machuca-Jorquera¹ | Instituto Andrés Bello, Talca, Chile | bmachucaj@gmail.com

Francia Pérez-Velásquez² | Instituto Andrés Bello, Talca, Chile | francia_tpv@hotmail.com

Manuel Monzalve-Macaya³ | Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile | mmonzalve@ucm.cl

RESUMEN

La Evaluación Funcional de la Conducta (*Functional Behavioral Assessment*; FBA por su sigla en inglés) es un término genérico para referirse a varios métodos utilizados para identificar variables ambientales que desencadenan y mantienen problemas de conducta. El objetivo de este artículo es exponer acerca de los conceptos implicados en problemas conductuales y lo que ofrece la evaluación funcional de la conducta para un abordaje efectivo en variados contextos. Se utilizó el método de revisión sistemática, profundizando los constructos: evaluación funcional de la conducta y problemas de conducta. Los estudios dan cuenta de la efectividad de la implementación de esta estrategia de prevención/intervención. Finalmente, se discute la necesidad de aplicar este modelo y su implicancia en el diseño de apoyos de planes efectivos y eficaces.

ABSTRACT

Functional Behavioral Assessment (FBA) is a generic term to refer to various methods used to identify environmental variables that trigger and maintain behavior problems. The objective of this article is to present about the concepts involved in behavioral problems and what the functional evaluation of behavior offers for an effective approach in various contexts. The systematic review method was used, deepening the constructs: functional assessment of behavior and behavior problems. Studies show the effectiveness of the implementation of this prevention / intervention strategy. Finally, the need to implement this model and its implication in the design of effective and efficient plan support is discussed.

Palabras clave: Conducta, evaluación funcional de la conducta, problemas conductuales.

Key words: Behavior, functional assessment of behavior, behavioral problems.

¹ Profesora de Educación Especial mención Trastornos del Lenguaje y Dificultades de Aprendizaje. Magister en Educación Especial y Psicopedagogía

² Profesora de Educación Especial mención Trastornos del Lenguaje y Dificultades de Aprendizaje. Magister en Educación Especial y Psicopedagogía.

³ Doctor en Educación Especial, Universidad de Oregon, USA

INTRODUCCIÓN

La conducta tiene como función responder a estímulos del ambiente, ya sea a través de acción o reacción. Según Sanz (1994), estas conductas son orientadas por normas aceptadas por un determinado grupo social y que implican, por tanto, respetar códigos predeterminados y procurar no transgredir los derechos básicos de los demás. En este sentido, responder a estímulos sin tomar en cuenta las normas sociales, el respeto de códigos y trasgresión de derechos básicos de un grupo social, se traduce en alteraciones o problemas conductuales.

Los problemas conductuales pueden ser definidos como un conjunto de conductas que impiden la aceptación del individuo en la sociedad, alteran la adaptación del individuo al medio ambiente y afectan negativamente en todos los aspectos (Aykir & Tekinarlan, 2012). Estas conductas denominadas como *"no deseadas"*, también pueden variar según la edad y el sexo de las personas y la persistencia, intensidad y gravedad de la conducta (Aydoğmuş, 2010). Estos problemas, además pueden variar de acuerdo a las características culturales de las personas que los exhiben, las personas que se ven afectadas por ellos y la sociedad en la que se demuestran (Aydin, 2000).

Los problemas de conducta tales como agresiones, desobediencia, oposicionismo y conductas disruptivas siguen siendo un desafío importante en las escuelas. Un hallazgo consistente en las investigaciones es la gran brecha de logro académico entre los estudiantes con y sin problemas conductuales (Algozzine et al., 2010; Cook et al., 2012; McDaniel et al., 2011). Por ejemplo, los estudiantes que presentan problemas de lectura y conducta progresan menos en esta área a lo largo del tiempo cuando se comparan con aquellos que no presentan problemas conductuales (Bruhn & Watt, 2012). Asimismo, los estudiantes con problemas de conducta experimentan tasas más altas de consecuencias educativas negativas, incluyendo fracaso escolar, rechazo de los pares y aislamiento (Algozzine et al., 2010; McIntosh et al., 2006; Sutherland et al., 2008). Estos estudiantes también corren mayor riesgo de ser expulsados de los centros educativos, deserción escolar, tienen menores tasas de empleo post-secundario, presentan problemas generales de ajuste social durante la adultez y experimentan mayores tasas de delincuencia, violencia y abuso de sustancias durante la adolescencia (Fabelo et al., 2011; Nelson et al., 2014; Sprague et al., 2014).

Aunque en Chile se han realizado algunos esfuerzos para superar los problemas conductuales en los centros educativos, estos no parecen ser sistemáticos ni suficientes para lograr cambios substanciales en este ámbito. Sin embargo, a nivel internacional hay abundante evidencia que muestra la efectividad de algunos modelos de apoyo conductual que han sido exitosos en reducir los problemas de conducta y mejorar el clima social de los centros educativos. Por ejemplo, en recientes años muchas escuelas en Estados Unidos han comenzado a implementar algunos modelos que incrementan la disponibilidad, adopción y sustentabilidad de prácticas para mejorar la conducta de todos los estudiantes en las

escuelas; entre ellas, la Evaluación Funcional de la Conducta (F.B.A.: *Functional Behavioral Assessment*).

Según Shultz et al. (2017), FBA es un amplio conjunto de estrategias diseñadas para evaluar las variables asociadas con el inicio y el refuerzo de la conducta problemática, transformándose en uno de los modelos que poseen la base de evidencia más sustancial (Anderson et al., 2015).

Considerando lo anterior, este estudio propone la revisión sistemática como forma de responder las siguientes interrogantes:

- ¿Qué conceptos sustentan la aplicación de FBA como respuesta a las necesidades de apoyo conductual en el contexto escolar?
- ¿Qué estructura de implementación de FBA se considera en los procesos desarrollados en cada investigación revisada?

MÉTODO

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, se usó como método un estudio de análisis documental de tipo revisión sistemática, cuyo propósito es resumir, extraer y comunicar los resultados de diversas investigaciones (Newell & Burnard, 2006). Para ello, se realizaron búsquedas en las bases de datos *Scopus*, *EBSCOhost* y *Google académico*, en los últimos 15 años (2005-2020). Se consideraron también, algunos referentes de años anteriores, que permiten fortalecer el hilo conductor del desarrollo del concepto investigado.

Técnica de instrumento

Se utilizó la técnica de la observación para sistematizar la variable. El instrumento de registro de la información fue una ficha *Excel* en la cual se registraron los indicadores de cada uno de los estudios analizados. Estos indicadores se operacionalizaron en autor, título, año, país, participantes, sexo, zona geográfica, nivel escolar, diseño de investigación, intervención, instrumento, efectividad de la intervención y base de datos utilizada.

Búsqueda bibliográfica

El periodo de búsqueda de la información se realizó durante marzo y agosto de 2021 y la selección de estudios se basó en las sugerencias descritas por Liberati et al., (2009) siguiendo las cuatro fases del flujograma denominada PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). La figura 1 muestra de forma específica todo el proceso para la selección de los estudios utilizados.

Los criterios de inclusión de investigaciones teóricas o aplicadas son que el enfoque del concepto se desarrolle bajo la mirada de la psicología e intervención social, en estudiantes. Las palabras clave utilizadas son *"Problemas conductuales en niños /behavioral problems in*

children” y “*evaluación funcional de la conducta/Functional Behavioral Assessment*”, principalmente en inglés, considerando que se evidencia escasa literatura de habla hispana.

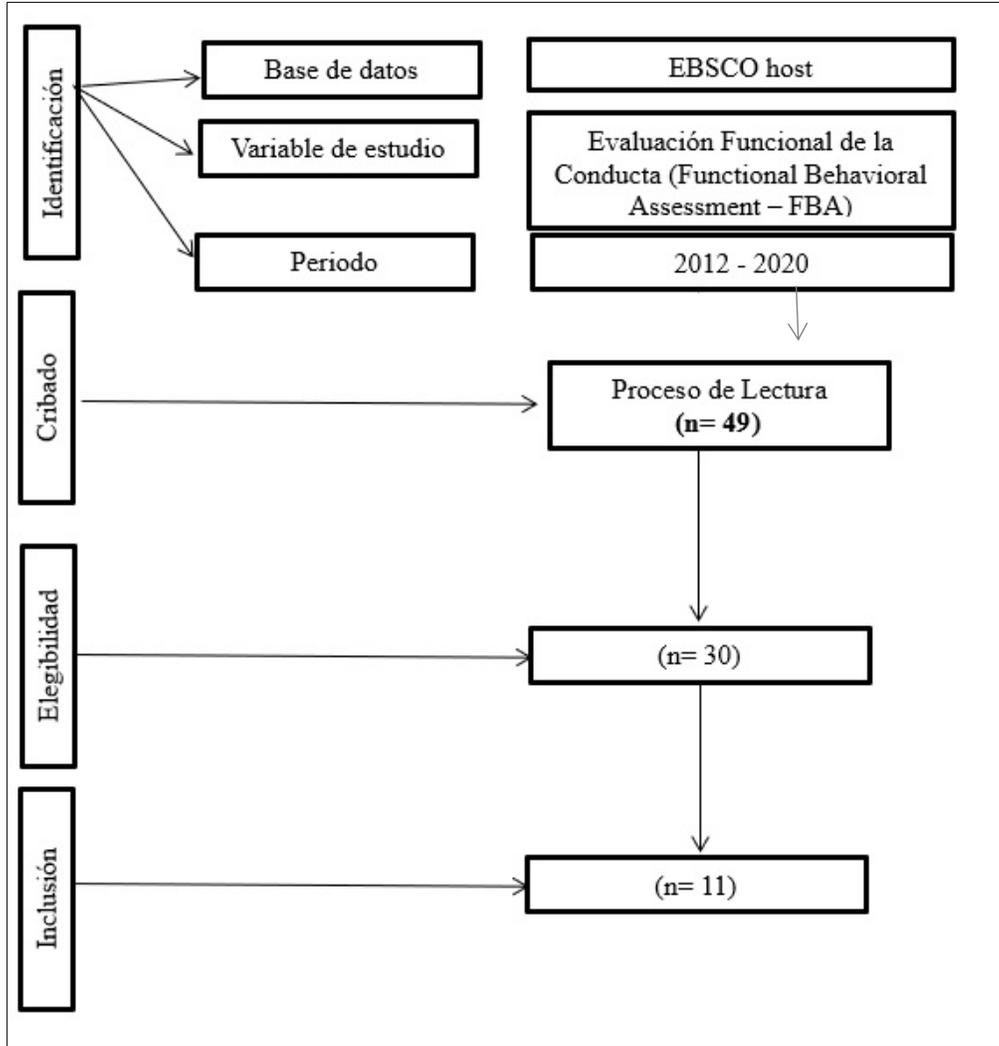


Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA para sistematización de artículos originales

Los resultados de este proceso de selección, se exponen con detalles en la siguiente tabla:

Tabla 1. Resultados del proceso de búsqueda y selección de artículos

Palabras de búsqueda	Artículos encontrados	Artículos seleccionados
<i>Behavior Problems</i>	10.904	2
<i>Functional Behavior Assessment</i>	250	7
<i>Behavior Problems & Functional Behavior Assessment</i>	2	2

Fuente. Elaboración propia

De los artículos encontrados, se seleccionan aquellos que reúnen los criterios de inclusión, permitiendo responder a las temáticas a desarrollar y las dimensiones establecidas para este trabajo de investigación.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación dan cuenta de la efectividad de la aplicación de estrategias de apoyo conductual que consideran la implementación de Evaluación Funcional de la Conducta como parte importante del proceso de recogida de información.

Tabla 2. Resultados del proceso de búsqueda y selección de artículos.

N°	Nombre del estudio	Autor (es)	Año	País
1	Behavioral problems of school children: impact of social vulnerability, chronic adversity, and maternal depression.	-Ana Braguim Martineli -Fernanda Aguiar Pizeta -Sonia Regina Loureiro	2018	Ribeirão Preto, Brazil
2	A review of the evidence base of functional assessment-based interventions for young students using one systematic approach.	-Brenna K. Wood -Wendy Peia Oakes -Angel Fettig -Kathleen Lynne Lane	2015	USA
3	Classroom-Based Strategies to Incorporate Hypothesis Testing in Functional Behavior Assessments.	-Blair P. Lloyd -Emily S. Weaver -Johanna L. Staubitz	2017	Nashville, TN, USA
4	Functional Behavior Assessment in Schools: Current Status and Future Directions.	-Cynthia M. Anderson -Billie Jo Rodriguez -Amy Campbell	2015	USA
5	Functional Behavior Assessments and Behavior Intervention Plans in Rural Schools: An Exploration of the Need, Barriers, and Recommendations.	-Lindsay Oram -Sarah Owens -Melissa Maras	2016	Columbia, USA
6	Overview of the Functional Behavioral Assessment Process.	-George Sugai -Teri Lewis-Palmer -Shanna Hagan-Burke	2000	Oregon, USA
7	Social Skills, Problem Behaviors and Classroom Management in Inclusive Preschool Settings.	-Esra G. Karakaya -Mumin Tufan2	2018	Ankara, Turkey.
8	Special Considerations for Using Functional Behavior Assessment and Functionally-Indicated Interventions With Students in Alternative Educational Settings.	-Robin Parks Ennis -Kristine Jolivet -Nicole Swoszowski	2017	Birmingham, USA
9	You Can Help Every Provider Have a Better Understanding of Functional Behavior Assessment! A Review of the Website: Basic FBA to BSP.	-Gwendolyn Joy Shultz -Nathan Havens -Beth Newberry -Jon Burt	2017	Louisville, KY, USA
10	The effect of functional behavior assessment on school-based interventions: A meta-analysis of single-case research.	-Bruni, T. P. -Drevon, D. -Hixson, M. -Wyse, R.	2017	USA

EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA CONDUCTA: UNA HERRAMIENTA CRUCIAL EN EL DISEÑO DE PLANES DE APOYO CONDUCTUAL INDIVIDUALIZADOS

		-Corcoran		
		-Fursa, S.		
11	Behavioral Trajectories During Middle Childhood: Differential Effects of the School-Wide Positive Behavior Support Model.	-Mari-Anne Sørli -Thormod Idsoe -Terje Ogden -Asgeir Røyhus Olseth -Torbjørn Torsheim	2018	USA

Fuente: Elaboración propia

Según la revisión realizada, los conceptos que sustentan la aplicación de estas estrategias se presentan a continuación:

1. Problemas conductuales

Los problemas conductuales están estrechamente relacionados con habilidades sociales inadecuadas; los investigadores evidencian que los logros académicos y las competencias sociales de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) y que son incluidos en contextos regulares, son más bajas y que sus conductas problemáticas son tres veces más altas que las de sus compañeros sin NEE (Aykır & Tekinarslan, 2012; Yumuş & Metin, 2015). En otras palabras, existe una relación significativa entre las habilidades sociales, el rendimiento académico y las conductas problemáticas.

En definitiva, sabemos que la conducta de los niños en edad escolar es un indicador importante de adaptación en esta etapa de desarrollo; sin embargo, no todos los niños tienen éxito y pueden externalizar o internalizar problemas de conducta, expresados en los contextos familiares y / o escolares (Braguim et al., 2018).

A pesar de esta evidencia, en los contextos educativos resulta complejo generar apoyos orientados a prevenir e intervenir problemas conductuales asociados o no a un diagnóstico específico, principalmente, porque el proceso de detección y/o evaluación, carece de recursos humanos y procedimentales, que permitan orientar y apoyar el desarrollo de estos niños, niñas y jóvenes.

2. Evaluación funcional de la conducta

La Evaluación Funcional de la Conducta (*F.B.A.: Functional Behavioral Assessment*) es un proceso que permite comprender la conducta problemática de un individuo, identificar eventos que lo predicen y mantienen, y luego usa esta información para diseñar e implementar planes de apoyo conductual que minimicen la conducta problemática y maximicen la conducta funcional y prosocial (O'Neill et al., 2015).

La implementación de dicho proceso podría entregar información valiosa acerca de por qué se produce esta conducta problemática en el estudiante, así como la creación de hipótesis acerca de qué eventos ambientales desencadenan estas conductas y el propósito o recompensa que se desea alcanzar.

En definitiva, la evaluación funcional, permite entender por qué un estudiante se involucra en una conducta desafiante, teniendo en cuenta que se usa ampliamente con niños y adultos con discapacidades intelectuales y de desarrollo (Fienup et al., 2013).

Con base en estas hipótesis, se pueden desarrollar intervenciones individualizadas para minimizar estos desencadenantes y recompensas, así como también enseñar al estudiante formas más apropiadas de satisfacer sus necesidades. Estas intervenciones basadas en funciones de la conducta (véase tabla 1) son herramientas poderosas para el cambio de conducta.

3. Función de la conducta

La función de la conducta puede permitir acceder o escapar/evitar de variables ambientales (por ejemplo, atención, elementos tangibles, estimulación). Las consecuencias efectivas de la mala conducta deben basarse en la función más que en otros elementos (Scott & Cooper, 2017). Es decir, mientras que las consecuencias de una mala conducta pueden ser mejoradas aplicando la normativa escolar, los problemas repetitivos requieren consecuencias que eliminen la función.

Todas las conductas operantes se mantienen por las consecuencias a medida que los individuos se esfuerzan por controlar el medio ambiente o para mantener el poder de las consecuencias. En este sentido, los términos poder y control no son descripciones útiles ya que simplemente reafirman el concepto más que la identificación de la función (Overskeid, 2018). La pregunta no es si una conducta funciona para controlar el medio ambiente, sino cómo y de qué manera la conducta controla el entorno.

Entre las funciones de conducta visualizadas en los estudios revisados, se encuentran las presentadas en la tabla 3.

Tabla 3. Función de la conducta

Función de la conducta	Posible objetivo	
Atención	Acceder al personal o interactuar con sus pares.	– Obtener asistencia de docente. – Hacer reír a sus compañeros de clase.
	Evitar interacción con personal o con sus pares.	– El profesor deja de hacer preguntas. – Los compañeros detienen sus burlas.
Actividades tangibles	Obtención de artículos.	– Juguetes, materiales de trabajo, comida.
	Acceder a ciertas actividades.	– Tiempo en computador, limpiar la pizarra, jugar en un grupo de juegos.
Refuerzo sensorial	Evitar desarrollar ciertas actividades.	– Actividades escolares, grupos de trabajo, limpiar el espacio de trabajo.
	Recibir estímulos sensoriales.	– Calidez, tacto, sonidos placenteros.
	Evitar estímulos sensoriales.	– Dolor, disconformidad.

Fuente: Umbreit et al.,2007.

Considerando esto, las intervenciones indicadas en la evaluación funcional de la conducta están diseñadas para apoyar a los estudiantes determinando la función (es decir, a qué

intentan acceder o evitar) de su conducta problemática y luego enseñando y reforzando conductas de reemplazo apropiadas que cumplen la misma función (Ennis et al., 2017).

4. Proceso de evaluación funcional de la conducta

El proceso de la evaluación funcional de la conducta se establece y desarrolla según la necesidad detectada en el establecimiento educacional. Para cada proceso de evaluación funcional es necesario considerar diversos pasos que permitirán armar el plan de intervención más adecuado para dicha necesidad.

En relación a esto, los estudios proponen considerar lo planteado por Sugai et al., (2000), quienes establecen la siguiente estructura para el proceso:

1. Formación de un equipo de trabajo
2. Recolección de información
3. Desarrollar una síntesis funcional
4. Recopilar datos de observación directa para confirmar la información obtenida en síntesis funcional
5. Desarrollar un plan de apoyo conductual
6. Monitorear y Evaluar la Implementación del Plan de Apoyo Conductual

A continuación, se desarrolla cada uno de ellos y se incorpora información proveniente de otras fuentes para fortalecer y complementar la propuesta:

4.1. Formación de un equipo de trabajo

Se establece un equipo multidisciplinario que permita proporcionar una variedad de perspectivas sobre la conducta interferente que está mostrando un grupo de estudiantes o un estudiante particular. Los miembros del equipo deben incluir a todas las personas que hayan observado la conducta interferente demostrada por el estudiante durante un período prolongado de tiempo en una variedad de entornos y condiciones.

Para Oram et al., (2016), resulta fundamental la colaboración y el desarrollo de alianzas con otras escuelas y servicios infantiles que permitan obtener recursos a nivel de salud mental y conductual infanto-juvenil.

4.2. Recolección de información

Para construir una síntesis que describa la conducta problemática y el contexto en el que se observa, la información se recopila a través de entrevistas, revisiones de archivos y observaciones directas e informales. La forma en que se recopila la información la determina un equipo de personas (por ejemplo, profesores, administradores, orientadores, miembros de la familia) que tienen experiencia directa con el estudiante y lo conocen bien.

4.3. Desarrollar una síntesis funcional

La información recogida en el paso anterior se utiliza para desarrollar hipótesis que describan mejor el problema y el contexto en el que se observan.

Estas hipótesis se componen de cuatro componentes: *Establecimiento de eventos, antecedentes desencadenantes, problema conductual y consecuencias.*

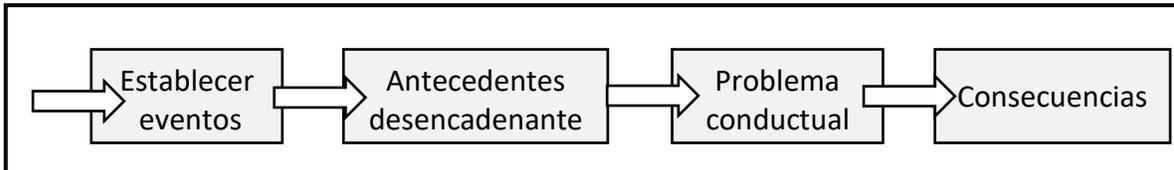


Figura 2. Componentes del desarrollo de hipótesis funcional
Fuente: Extraído y traducido de Sugai et al., 2000.

4.4. Recopilar datos de observación directa para confirmar la información obtenida en síntesis funcional

Una vez realizados los pasos mencionados y antes de que se desarrolle un plan de apoyo, se debe recopilar información formal de observación directa para verificar la exactitud de la síntesis funcional. Las observaciones directas se deben completar a través de datos múltiples: días, horarios y actividades, y deben incluir medidas de conducta problemática, antecedentes desencadenantes, mantenimiento de las consecuencias y la influencia de la configuración de eventos.

4.5. Desarrollar un plan de apoyo conductual

Con el objetivo de prevenir y reducir la conducta problema del estudiante; establecer un clima escolar positivo, solidario e incluso educativo, se debe desarrollar un plan de apoyo conductual que permita generar cambios duraderos en la conducta de los estudiantes con mayores necesidades (Sørli et al., 2018).

Este paso, según Joy et al., (2017), requiere proporcionar entrenamiento valioso para los profesionales que participen y participarán del proceso de generación e implementación del plan de apoyo conductual que mejor responda a las necesidades detectadas en los pasos anteriores, principalmente, reducir las conductas problemáticas según lo dicten las necesidades particulares del estudiante que exhibe la conducta (Zirkel, 2011).

4.6. Monitorear y Evaluar la Implementación del Plan de Apoyo Conductual

Dentro de las acciones que aseguran efectividad en la implementación de las estrategias revisadas, se encuentran especificar estrategias y datos para monitorear la implementación y efectividad del plan de intervención conductual. Específicamente, los datos se usan para evaluar el alcance del progreso satisfactorio; la intervención tiene un impacto en los resultados del estilo de vida (por ejemplo, habilidades interpersonales, desarrollo

relaciones); las personas que conocen al estudiante informan un cambio satisfactorio en la conducta del estudiante (validación social); y el plan de intervención de la conducta se implementa con alta fidelidad (Sugai et al., 2000).

DISCUSION Y CONCLUSIONES

La búsqueda de una explicación más completa sobre los trastornos de conducta se justifica debido a la alta prevalencia de este problema y los efectos negativos que tiene para los estudiantes que lo presentan tanto en su vida académica como en su desarrollo social y emocional. Por esta razón, resulta relevante la realización de estudios que permitan caracterizar los problemas conductuales que se encuentran más frecuentemente en los contextos educativos.

Son muchos estudiantes con y sin un diagnóstico asociado los que presentan conductas inapropiadas que interfieren en el aprendizaje, siendo algunas conductas dañinas para el estudiante o para otras personas. Hay muchas razones por las que un estudiante puede presentar conductas problemáticas. Todas las conductas, incluso las apropiadas, persiguen un objetivo. Algunas son conductas que no pueden controlar, mientras que otras son conductas que se pueden modificar o sustituir por otras más aceptables. Las evaluaciones funcionales de la conducta y los planes de intervención conductual pueden ser útiles para las familias y los profesionales para comprender las causas de esa conducta y cómo tratarla o modificarla.

La generación e implementación de procesos que permitan apoyar a estudiantes con problemas conductuales, apunta a la reducción en la frecuencia, intensidad o duración de la ocurrencia de estas conductas. La razón: amenazan la seguridad o interrumpen el aprendizaje de los estudiantes u otras personas (Anderson et al., 2015).

Las evidencias aportadas por los estudios revisados permiten identificar que la generación e implementación del proceso de evaluación funcional de la conducta, resulta una estrategia efectiva a la hora de interpretar conductas y desarrollar acciones que permitan modificar o eliminar conductas no deseadas, entre ellas, especialmente la evaluación funcional de la conducta resulta ser un foco bastante estudiado durante los últimos años, en países de habla inglesa. Sin duda, la implementación de procesos como éste, traen solo beneficios a estudiantes y profesionales que pretenden diseñar estrategias consistentes para responder a las necesidades detectadas en cada contexto.

A pesar de esto, encontrar literatura o artículos teóricos y empíricos de habla hispana resulta complejo e incluso imposible.

Es evidentemente valioso continuar generando estudios referidos a esta área, considerando los avances logrados en otros países y los resultados de investigaciones empíricas que pueden aportar al desarrollo de adaptaciones y mejoras al proceso de FBA; así como incluir estrategias de este tipo, en la formación de profesionales a fines a la educación.

Mientras en países como Estados Unidos la evaluación funcional de la conducta es requerida por ley para informar un plan de apoyo conductual individualizado, de un estudiante que es removido por presentar conductas desafiantes (Lloyd et al., 2017), en países como Chile, resulta un proceso completa o parcialmente nuevo, evidenciándose en los contextos educativos, necesidad de cubrir dicha problemática de forma grupal (aulas) y focalizada (necesidades educativas especiales).

En relación a esto y considerando lo planteado por Bruni et al., (2017), es necesario considerar que muchos de los estudios han examinado grupos particulares de niños y no todos los escolares. Sería útil conocer el impacto general de las FBA en todo el entorno escolar, incluida la educación especial.

Finalmente, se justifica la posibilidad de implementación de FBA como apoyo a procesos de inclusión en contextos escolares, considerando dar respuesta a políticas públicas que apuntan a responder a las necesidades de todos los estudiantes; así como la formación de políticas, prácticas y culturas escolares dispuestas a la atención de la diversidad (Monzalve & Horner, 2021).

Limitaciones

Entre las limitaciones que son pertinentes de considerar para la interpretación de los resultados se encuentran las asociadas a la evidencia encontrada sobre la aplicación o estudio de FBA que pertenecen en un 82% al contexto de Norteamérica, lo que supone diferencias considerables entre contextos si comparamos las políticas y prácticas educativas con la realidad de nuestro país.

Otra limitación presente, considera el tipo de investigaciones revisadas en cuanto al tipo de estudio, siendo el 36% de ellas de tipo empírico, mientras que el 64% corresponde a teóricas. Esto interfiere en la proyección de estrategias que se consideran como apropiadas para el desarrollo de FBA en cada establecimiento, pudiendo evidenciar una mayor cantidad si la revisión contemplara más artículos empíricos.

REFERENCIAS

- Anderson, C., Rodríguez, B. & Campbell, A. (2015). Functional Behavior Assessment in schools: current status and future directions. *J Behav Educ.* 24:338–371. DOI 10.1007/s10864-015-9226-z
- Aydin, A. (2000). *Classroom management*. Turquía: Anı Publishing.
- Aydogmus, K. (2010). *Parent school*. Turquía: Remzi Bookstore
- Aykir, T., & Tekinarslan, I. C. (2012). A comparison of social skills and problem behaviors of preschool children with and without mental disability. *Kastamonu Education Journal*, 20(2), 627-648.
- Braguim A., Aguiar, F. & Loureiro S. (2018). Behavioral problems of school children: impact of social vulnerability, chronic adversity, and maternal depression. *Psicologia: Reflexao e Crítica*. Doi 10.1186/s41155-018-0089-9
- Bruni, T. P., Drevon, D., Hixson, M., Wyse, R., Corcoran, S., & Fursa, S. (2017). The effect of functional behavior assessment on school-based interventions: A meta-analysis of single-case research. *Psychology In The Schools*, 54(4), 351-369.
- Ennis, R. P., Jolivette, K., & Swoszowski, N. C. (2017). Special considerations for using functional behavior assessment and functionally-indicated interventions with students in alternative educational settings. *Beyond Behavior*, 26(3), 141-151.
- Fienup, D. M., Luiselli, J. K., Joy, M., Smyth, D., & Stein, R. (2013). Functional assessment and intervention for organizational behavior change: Improving the timeliness of staff meetings at a human services organization. *Journal Of Organizational Behavior Management*, 33(4), 252-264. doi:10.1080/01608061.2013.843435
- Fischer, M., Rolf, J. E., Hasazi, J. E., & Cummings, L. (1984). Follow-up of a preschool epidemiological sample: Cross-age continuities and predictions of later ad- patterns and children's behavior problems from inadjustment with internalizing and externalizing dimensions of behavior. *Child Development*, 55(1), 137-150. <https://doi.org/10.2307/1129840>
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). School-wide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.), *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans* (pp. 359-390). Estados Unidos: Guilford Press.
- Lloyd, B., Weaver, E. & Staubitz, J. (2017). Classroom-based strategies to incorporate hypothesis testing in functional behavior assessments. *Beyond Behavior*, Vol. 26(2) 48-56. *Hammill Institute on Disabilities*. SAGE: DOI: 0.1177/1074295617711145
- McIntosh, K., & Av-Gay, H. (2007). Implications of current research on the use of functional behavior assessment and behavior support planning in school systems. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, 3(1), 38-52.
- McIntosh, K., Brown, J. A., & Borgmeier, C. J. (2008). Validity of functional behavior assessment within a response to intervention framework: Evidence, recommended practice, and future directions. *Assessment for Effective Intervention*, 34, 6–14.

- Monzalve, M. & Horner, R. H. (2021). The impact of contextual fit enhancement protocol on behavior support plan fidelity and student behavior. *Behavioral Disorders, 46*(4), 267-278. DOI: 10.1177/0198742920953497
- Neitzel, J. & Bogin, J. (2008). Steps for implementation: Functional behavior assessment. Chapel Hill, NC: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina.
- Newell R, Burnard P. (2006). Vital notes for nurses: Research for evidence-based practice. Estados Unidos: Wiley Blackwell.
- O'Neill, R. E., Albin, R., Storey, K., Horner, R. H. & Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (3rd ed.). Estados Unidos: Brooks/Cole Publishing.
- Oram, L., Owens, S., & Maras, M. (2016). Functional behavior assessments and behavior intervention plans in rural schools: An exploration of the need, barriers, and recommendations. *Preventing School Failure, 60*(4), 305-310. doi:10.1080/1045988X.2016.1144555
- Overskeid, G. (2018). Do we need the environment to explain operant behavior? *Frontiers in Psychology, 9*, 373. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00373>
- Sanz, M. (1994). *Psiquiatría del niño y del adolescente*. España: Díaz de Santos
- Scott, T. M., & Cooper, J. T. (2017). Functional behavior assessment and function-based intervention planning: Considering the simple logic of the process. *Beyond Behavior, 26*(3), 101-104.
- Shultz, G., Havens, N., Newberry, B. & Burt, J. (2017). You can help every provider have a better understanding of functional behavior assessment! A review of the website: basic FBA to BSP. *Hammill Institute on Disabilities, 26*(3), 152-154.
- Skinner, B. (1938). *The behavior of organisms*. Estados Unidos: Century Psychology Series
- Sørli, M., Idsoe, T., Ogden, T., Olseth, A., & Torsheim, T. (2018). Behavioral trajectories during middle childhood: differential effects of the school-wide positive behavior support model. *Prevention Science, 19*(2), 1-11.
- Sucuoglu, B., & Ozokcu, O. (2005). Evaluation of social skills of mainstreaming students. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 6*(1), 41-57.
- Sugai, G., Lewis-Palmer, T., & Hagan-Burke. (2000). Overview of the functional behavioral assessment process. *Exceptionality, 8*(3), 149-160
- Umbreit, J., Ferro, J., Liaupsin, C. & Lynne, K. (2007). *Functional behavior assessment and function-based intervention. An effective, practical approach*. Estados Unidos: Pearson Education
- Wood, B. b., Oakes, W. P., Fettig, A., & Lane, K. L. (2015). A review of the evidence base of functional assessment-based interventions for young students using one systematic approach. *Behavioral Disorders, 40*(4), 230-250.

EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA CONDUCTA: UNA HERRAMIENTA CRUCIAL EN EL DISEÑO DE PLANES DE APOYO CONDUCTUAL INDIVIDUALIZADOS

Yunus, M., & Metin, N. (2015). Causes of behavior problems in inclusion classes and managing strategies. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1(2), 474-482.

Zirkel, P. A. (2011). State special education laws for functional behavioral assessment and behavior intervention plans. *Behavioral Disorders*, 36(4), 262-278.

RELACIÓN ENTRE BURNOUT, APOYO FAMILIAR, JUSTICIA ORGANIZACIONAL Y ENRIQUECIMIENTO TRABAJO-FAMILIA EN DOCENTES DE LA REGIÓN DEL MAULE

BURNOUT, FAMILY SUPPORT, ORGANIZATIONAL JUSTICE AND WORK-FAMILY ENRICHMENT IN TEACHERS FROM MAULE COUNTY

Rodrigo Jiménez-Jiménez¹ | Universidad de Talca | Ps.rjimenez@gmail.com

Barbara Alinka Parra-Rojas² | Universidad de Talca | Alinka.parra@gmail.com

Andrés Jiménez-Figueroa³ | Universidad de Talca | anjimenez@utalca.cl

RESUMEN

Lo que caracteriza a las sociedades contemporáneas es la presencia del estrés laboral debido a las exigencias del contexto profesional. En este sentido, el síndrome de burnout es de gran incidencia en docentes a nivel mundial, esto es debido a que existen una serie de situaciones de alto nivel de complejidad ligados principalmente a la relación familiar y el trabajo, debido fundamentalmente a los roles no laborales. Es por ello, que la presente investigación tiene como objetivo determinar la relación entre el síndrome de burnout, justicia organizacional, enriquecimiento trabajo-familia y apoyo familiar percibido en docentes de escuelas urbanas y rurales de la Región del Maule. Para lograrlo, se aplicaron cuatro cuestionarios a 25 docentes de un colegio urbano y a 24 docentes de 4 colegios rurales pertenecientes a Penco. Los resultados arrojaron que existe una relación negativa y débil entre el síndrome de burnout y justicia organizacional ($r = -.450$; $p < 0,05$); mientras que entre síndrome de burnout y enriquecimiento trabajo-familia/familia-trabajo ($r = ,155$; $p > 0,05$), y síndrome de burnout y apoyo familiar percibido ($r = ,121$; $p > 0,05$) no existe relación estadísticamente significativa. Además, se identificaron las diferencias entre las medias del síndrome de burnout entre el colegio urbano y los colegios rurales, encontrando que no existe una diferencia en la aparición del síndrome según el tipo de establecimiento ($p > 0,05$).

Palabras clave: Estrés, burnout, docentes, escuelas urbanas, escuelas rurales

ABSTRACT

An important characteristic of contemporary societies is the presence of job stress as a result of the demands of the professional context (Rodríguez, Guevara & Viramontes, 2017). In this sense, the burnout syndrome has a great incidence in teachers worldwide, according to Alvarado, Valdivia & Piñol (2010), this is because there is a number of situations of high level of complexity linked mainly to the family relationship and work, mainly due to non-work roles. Therefore, this research aims to determine the relationship between burnout syndrome, organizational justice, work-family enrichment and family support perceived in teachers of urban and rural schools in the Maule County. To achieve this, four questionnaires were applied to 25 teachers from an urban school and 24 teachers from 4 rural schools belonging to Penco. The results showed that there is a negative and weak relationship between burnout syndrome and organizational justice ($r = -.450$; $p < 0,05$); while between burnout syndrome and work/family/work enrichment ($r = ,155$; $p > 0,05$), and burnout syndrome and perceived family support ($r = ,121$; $p > 0,05$) there is no statistically significant relationship. Moreover, the differences between the means of burnout syndrome between urban and rural schools were identified, finding that there is no difference in the incidence of the syndrome according to the type of establishment ($p > 0,05$).

Key words: Stress, burnout, teachers, urban schools, rural schools.

¹ Licenciado en Psicología. Psicólogo

² Licenciado en Psicología. Psicóloga, mención Social y de las Comunidades

³ Psicólogo. PhD. Administración de Empresas

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, lo que caracteriza a las sociedades contemporáneas tiene que ver con la aparición del estrés laboral debido a las exigencias del contexto profesional. Esto provoca que el trabajador experimente una saturación física o mental, generando diversos efectos que pueden ser perjudiciales para la salud y también en la relación con su entorno más cercano (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017), dado que se encuentran diversos estresores laborales, que se hallan en diferentes ámbitos, los principales tienen que ver con el ritmo abrumador del trabajo, interrupciones frecuentes, tareas conflictivas, trabajo emocionalmente exigente, conflictos con supervisores o compañeros, entre otros, que tienen su asociación según el puesto de trabajo. Todos estos estresores pueden ocasionar un peligro que ponen a prueba las habilidades de autorregulación funcional, psicológica y emocional, sumado al control de los recursos personales, entre los que destaca la autonomía, las relaciones sociales positivas, seguridad, ingresos y las posibles perspectivas de promoción o crecimiento profesional (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017). Si el individuo cambia su estado habitual de bienestar a causa del estrés laboral pasa a padecer del denominado síndrome de *burnout* (Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017).

Los principales estresores considerados por los docentes tienen relación con las condiciones laborales, por ejemplo, exceso de trabajo, y en el ámbito emocional, como la presión y exigencia a la que son sometidos cotidianamente (Salanova, Llorens y García-Renedo, 2003). Estos hechos generan como resultado la manifestación de estrés, crisis psicológicas y falta de motivación, problema que incide directamente en la calidad educativa, ya que produce una disminución en el interés por los alumnos, ausentismo y actitudes negativas en relación con sus compañeros de trabajo. Finalmente, esto provoca que se entorpezca el correcto funcionamiento de una institución escolar. Por ello, se debe tener presente que un docente que tenga el Síndrome de Burnout, lo único que anhela es que se culmine pronto la jornada laboral, para retirarse de la institución, ya que estima que incluso sus compañeros no aprecian su trabajo cotidiano. La consecuencia es una disminución del compromiso con su labor, el docente que la sufre ve afectada su autoestima, con una actitud impersonal y fría hacia sus estudiantes, que puede presentar afectaciones en la calidad de su enseñanza con una disminución en su desempeño profesional (Bustamante, Bustamante, González, y Bustamante, 2016).

De acuerdo con Martínez, Berthel y Vergara (2017), una de las profesiones con mayor riesgo de padecer síndrome de *burnout* es la docencia y los trabajos relacionados al área de educación, debido a que prestan servicio a la comunidad estudiantil y deben enfrentar la motivación o desmotivación de ellos. Además, como menciona Jiménez, Jara y Miranda (2012), al ejercer la docencia existen situaciones como el conflicto de roles, el sistema educacional y la sobrecarga de trabajo, entre otros, que pueden ser determinantes a la hora de desarrollar este síndrome. Adicionalmente, de acuerdo con la UNESCO (2000) una de las principales causas de este trastorno en profesores se encuentra ligado a la ausencia de políticas que mejoren la calidad de vida laboral, como la valoración del trabajo.

En este sentido, el *burnout* en profesores es definido como un problema de adaptación asociado a estrategias inadecuadas de afrontamiento a las demandas de trabajo que produce agotamiento emocional, físico y de actitudes, afectando la calidad de vida de la persona y la calidad de la enseñanza (Mingote, 1998; Escalante, 2010), esto último debido a que se ha visto que el Síndrome de Burnout tiene un efecto negativo en el ejercicio docente y en las relaciones de estos con sus alumnos (Herrán y Rodas, 2019). Desde ahí, el Síndrome de Burnout es de gran incidencia en docentes a nivel mundial, debido a que existen una serie de situaciones de alto nivel de complejidad ligados principalmente a la relación familiar y el trabajo, a los roles no laborales, sobrecarga, agotamiento, además de problemáticas externas a su profesión y la existencia de un desgaste emocional producto de la baja remuneración y la presión que aplica la institución por los resultados (Alvarado, Valdivia y Piñol, 2010).

En Chile, de acuerdo al estudio *¿Son felices los profesores?* realizado por Elige Educar (2018), un 49% de los docentes encuestados muestra un alto nivel de estrés percibido relacionado a las condiciones laborales, la cultura y las sensaciones de frustración presentes en su trabajo, además de relacionarse con el bienestar que sienten los profesionales, debido a la desmotivación, falta de recursos, falta de apoyo y de representatividad en la organización. En este sentido, de acuerdo al Estudio de Salud Laboral de los Profesores en Chile (Colegio de Profesores AG, 2000) sólo un 45% de los profesores encuestados indicó haber ocupado alguna licencia médica en el último año, siendo en menor medida las de casos de salud mental. Lo anterior, puede ser debido al miedo de perder el trabajo, el efecto negativo en el aprendizaje de sus alumnos y la baja falta de credibilidad de las enfermedades psicológicas (Martínez, Berthel y Vergara, 2017). En cuanto a lo que se refiere a los estudios sobre el síndrome de *burnout* en profesores, estos son escasos ya que el área más investigada en este tema tiene que ver con el sector de salud (Zuniga-Jara, y Pizarro-Leon, 2018). Desde ahí se da cuenta de un estudio desarrollado a docentes de la ciudad de *Chillán* mostró que el 15,7% de estos exhibió un nivel intermedio de Burnout, mientras que un 12,7% un alto nivel del mismo síndrome (Silva, Quintana, Jiménez, y Rivera, 2005). Dentro de las investigaciones se han encontrado diversos factores que permiten prevenir la presencia del síndrome de *burnout*, permitiendo catalogarlos en factores personales, sociales y organizacionales (Vásquez, Beltrán, y de la Cuesta, 2019).

Justicia Organizacional

Dentro de los factores organizacionales, se encuentra la justicia organizacional, la cual representa el nivel que conceden los sujetos sobre los beneficios que reciben y la manera en la cual son tratados por parte de una organización, considerando si es justo, equitativo y que se ubiquen en sincronía con los principios éticos y morales (Cropanzano y Ambrose, 2001). A su vez Patlán, Flores, y Martínez (2014) explican que la justicia organizacional emerge cuando se conceden recursos a los trabajadores, en lo que se refiere a proporcionar un salario equitativo y justo para ellos. En este sentido, se debe considerar lo señalado por Omar (2011) sobre que las personas exhiben actitudes positivas con su entorno laboral en el momento que logran reconocer prácticas justas en éste.

En relación con el estrés laboral y la justicia organizacional, se ha documentado que existe una relación positiva entre ambos, principalmente debido a las injusticias que perciben los trabajadores en sus lugares de trabajo (Vásquez y Aranda ,2020), además los bajos índices de justicia organizacional parecen estar ligados con la implementación de comportamientos poco saludables para manejar el estrés. En el caso de los docentes, Herr et al. (2016), observó que bajos niveles de justicia organizacional y altos niveles de desbalance entre trabajo y recompensa se relacionan de forma independiente y de manera alta con el padecimiento de Síndrome de Burnout.

Por otro lado, en la literatura se encuentran investigaciones que examinan la relación entre justicia organizacional y el síndrome de Burnout de manera directa, exponiéndose como estresor, aunque, por otro lado, hay otros que señalan a la justicia organizacional como un elemento mediador o moderador del Burnout (Vásquez, Beltrán, y de la Cuesta, 2019).

Apoyo Familiar Percibido

Por otro lado, en lo que respecta a los factores sociales, una de las variables que se aprecia como trascendental para evaluar la experiencia del Burnout, pero a la vez insuficiente para evaluar la percepción de los trabajadores sobre el apoyo social (Marenco-Escuderos, y Ávila-Toscano, 2016), el cual se debe entender como la información percibida por el sujeto, proporcionada a través de su red social, en la cual se siente valorado, comprendido y con quien tiene responsabilidades compartidas (Cobb, 1976).

Es una variable fundamental para los docentes, ya que posibilita dar respuestas efectivas a situaciones estresantes en diversos contextos, esto es factible debido al uso de recursos emocionales, materiales e informativos que son proporcionado por las redes de las que se forma parte (Matud et al., 2005). Del mismo modo, Thoits (1995), describió que el apoyo social emerge de la interacción que hay entre al menos dos personas, la cual se caracteriza por la intención de pedir o proveer ayuda (p.68).

En este sentido, Jiménez, Jara y Miranda (2012) afirman que el apoyo se relaciona inversamente con el Burnout, además se le ha destacado como una variable que se puede expresar como factor protector contra este síndrome, dado que, aunque no tenga una consecuencia directa sobre el estrés y la salud, tiene la competencia para modular o reducir el impacto que el estrés crónico produce a la salud de la persona (Pérez y Martín, 2004). Desde ahí, la calidad del apoyo recibido, sea brindado por familiares, amigos o compañeros de trabajo, y la satisfacción que se origine en el receptor de este apoyo se asocia con la reducción de los efectos del Burnout sobre la salud, el bienestar y la autoestima (Fiorilli et al., 2015). En relación a esto, la dimensión familiar se convierte en un elemento principal en las vidas de los docentes, dado que interviene sobre el bienestar de sus miembros (Baptista et al., 2012). Desde ahí, es importante mencionar que el apoyo emocional dado por una pareja sentimental fija, así como la incorporación de los hijos en esta red de apoyo cercana, se ha encontrado entre los factores que podrían prevenir la manifestación del Síndrome de

Burnout, fundamentalmente debido a que los familiares configuran las iniciales y permanentes relaciones que puede establecer una persona (Pas et al., 2010).

Por otro lado, la falta de presencia de esta variable, se convertiría en un desencadenante del Síndrome del Burnout, dado que según Gil-Monte y Peiró (2009), señalaron que la falta de apoyo dado por parte de los compañeros de trabajo y de los supervisores, de la dirección o administración de la organización son aspectos que pueden intervenir en los problemas internos entre la institución y la persona, la desorganización en las responsabilidades laborales, la competencia desmesurada entre los compañeros y la falta de herramientas. Adicionalmente. En consecuencia, una de las formas de prevenir el Síndrome de Burnout, es promover el apoyo social entre los compañeros de trabajo, para que estos puedan obtener nuevas habilidades y a la vez renovar las que ya poseen, recibiendo ayuda, apoyo emocional y consejos (Marrau, 2004).

Enriquecimiento Trabajo-Familia

Por último, un factor personal que puede estar relacionado con el síndrome de *burnout* es el enriquecimiento trabajo-familia, el cual Greenhaus y Powell (2006) consideran que corresponde al grado en que las experiencias en un rol o función, mejoran la calidad de vida en el otro rol o función, por lo tanto, es importante aclarar *que "la interface trabajo-familia es bidireccional y que el rol familiar puede influir en el ámbito laboral o viceversa (trabajo-familia o familia-trabajo)"* (Pérez, et al., 2015) (pág. 18), en este sentido, el enriquecimiento aparece cuando las habilidades y perspectivas, flexibilidad, recursos físicos y psicológicos, de capital social y materiales conseguidos en un rol, mejoran el desempeño en el otro rol, de manera directa, lo que se conoce como ruta instrumental o indirectamente a través de su influencia en el afecto positivo conocida como ruta afectiva ya que, se considera que unir los roles laborales y familiares genera resultados positivos que se establecen en los diferentes contextos en los que se desenvuelva el individuo (Omar, Urteaga y Salessi, 2015).

Dado el carácter bidireccional del ETF, el modelo del dominio específico (Frone, 2003) ha obtenido un papel fundamental, debido a que indica que las dimensiones bidireccionales del ETF son empíricamente distintas y exhiben pautas únicas para cada rol (Byron, 2005). A pesar de los probables efectos sobre el bienestar del trabajador y en la eficiencia de la organización, por el momento esta creencia del enriquecimiento ha sido poco estudiada, pero existen razones suficientes para aumentar la exploración sobre este constructo (Omar, Urteaga y Salessi, 2015).

La revisión de un metaanálisis evidenció que aquellos trabajadores que manifiestan un mayor enriquecimiento presentan mayor satisfacción en sus trabajos, casa y vida, como así también, mayor compromiso con la organización y se reduce el absentismo laboral, exhibiendo una mejor salud física y mental (McNall, Nicklin y Masuda, 2010).

Contexto Regional

Es fundamental señalar el contexto actual del país, la reciente Revolución de octubre por la Dignidad y la actual pandemia de COVID-19, han modificado la práctica docente debido a que han significado cambios abruptos a nivel colectivo y escolar, por ejemplo, con el cierre anticipado del año escolar 2019 (24horas.cl, 2019) y también, suspender las clases presenciales y llevarlas al contexto virtual debido a las medidas de salud (Ministerio de Educación, 2020). Por otra parte, las consecuencias que presenta la modalidad online a mediano y largo plazo incluyen efectos significativos en el aprendizaje, especialmente en las familias vulnerables debido a las brechas de conectividad; además se esperan impactos en la nutrición, cuidado y participación de los padres debido a que no se podrá asegurar alimentación y cuidado escolar; por último, debido a esta pandemia, profesores y profesoras se enfrentan a desafíos de formación en materia de Tecnologías de información y comunicación (CEPAL, 2020).

De acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas (2017), la *Región del Maule* es una de las que cuenta con mayor porcentaje de población rural (un 32%) a nivel país. Sumado a esto, de acuerdo a la Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural del Ministerio de Educación (2020), la *región del Maule* cuenta con 394 escuelas rurales, siendo la tercera región con mayor cantidad de escuelas de este tipo a nivel país; y la segunda región con mayor matrícula rural (mayor a 25.000 estudiantes). En este contexto funcionan escuelas uni y bidocentes, tridocentes y polidocentes, donde el profesor debe adecuarse a las particularidades que esto representa, y establecerse desde estas zonas (Vera, Osses y Schiefelbein, 2012), donde existen menores oportunidades de desarrollo profesional que en contextos urbanos (Ministerio de educación, 2020).

El rol del docente rural trasciende lo docente y se concibe al servicio de la comunidad, donde debe interactuar con creencias y comprensiones culturales de estas zonas, lo que podría incidir en el desarrollo de estrés laboral (Rubio et al., 2019). Además, deberá contar con habilidades para gestionar el tiempo, para trabajar con múltiples grupos de edad y realizar responsabilidades administrativas, entre otras, que de no tenerlas podría provocar insatisfacción laboral y ansiedad del propio desempeño (Ramírez-González, 2015). Sumado a lo anterior, es necesario nombrar el estrés que sienten profesores rurales ante el cierre de escuelas debido a la disminución del número de matrículas y menor calidad de la educación asociado a indicadores de puntajes de pruebas estandarizadas por debajo del promedio nacional (Núñez et. al, 2020), encontrándose en octavo básico una brecha de al menos 24 puntos entre escuelas rurales y urbanas (Fernández y Hauri, 2016), lo que podría producir menores oportunidades de desarrollo para sus estudiantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2019).

En consecuencia, la relevancia de este estudio pretende conocer las distintas aristas que comprende el rol docente y la calidad de vida laboral de estos (Cardozo, 2016), pensando en las posibles consecuencias que significa padecer síndrome de *burnout* en profesores, además, se busca contribuir a un continuo mejoramiento de las condiciones laborales y

cómo estas repercuten en las prácticas educativas, para aportar en el mejoramiento de la educación en el país (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). Por lo tanto, las preguntas de investigación que se espera responder son: ¿Existe una relación entre el *burnout* y la justicia organizacional, enriquecimiento trabajo-familia y apoyo familiar percibido? y ¿El síndrome de *burnout* se comporta de igual forma en docentes de un establecimiento urbano y uno rural?

OBJETIVOS

Objetivo general

- Identificar la relación entre el Síndrome de Burnout, justicia organizacional, enriquecimiento trabajo-familia y apoyo familiar percibido en docentes de escuelas urbanas y rurales de la región del Maule.

Objetivos Específicos

- Determinar la relación entre el Síndrome de Burnout y Justicia Organizacional en docentes de la región del Maule.
- Determinar la relación entre el Síndrome de Burnout y Apoyo Familiar Percibido en docentes de la región del Maule.
- Determinar la relación entre el Síndrome de Burnout y Enriquecimiento Trabajo-Familia en docentes de la región del Maule.
- Determinar si existen diferencias en la presencia del Síndrome de Burnout entre docentes de un colegio urbano y rural.

METODO

Diseño del estudio

El presente estudio tiene un carácter correlacional, debido a que busca conocer la relación entre variables y un contexto particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Adicionalmente, el estudio tiene un diseño no experimental transversal y cuantitativo, puesto que no existe manipulación entre las variables, donde la información recogida se realizará en un solo momento mediante la utilización de diversos instrumentos de medida con escala Likert (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Participantes

La muestra, fue escogida mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), compuesta por una totalidad de 48 docentes, 23 de estos se desempeñan en un contexto rural y 25 en uno urbano, lo que corresponde 5 escuelas de la comuna de *Pencahue* y un establecimiento de la comuna de *Curicó*, ambas comunas pertenecen a la *región del Maule*. En cuanto a la distinción por género, 30 personas corresponden al género femenino y 18 al género masculino, teniendo un rango etario entre

25 y 62 años con un promedio de edad de 40 años. En cuanto a la información profesional, la muestra tiene aproximadamente 14-15 años de servicio, siendo en los profesores rurales aproximadamente 18 años de servicio en comparación a los profesores que se desempeñan en contexto urbano, teniendo alrededor de 10 años de desempeño docente; por último, los participantes de ambos tipos de establecimientos trabajan un promedio de 39-40 horas semanales.

Instrumentos-Variables

Inicialmente, se presenta una encuesta sociodemográfica que busca recopilar información sobre los antecedentes personales y profesionales de la muestra. Sumado a esto, se da paso a cuatro instrumentos en específico, con el propósito de medir las variables del estudio.

- *Síndrome de Burnout*

El Síndrome de Burnout es un estado de agotamiento físico y emocional que implica una pérdida de interés en el trabajo, actitudes negativas hacia sus compañeros y clientes y baja autoestima. La presencia de este síndrome es medido mediante el Cuestionario Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS). Este instrumento fue elaborado por Gil-Monte (1994) y Gil-Monte y Peiró (1997), el cual consta de 22 ítems con formato Likert de seis puntos (0= Nunca y 6= Todos los días) que, según señala el manual, se distribuye en tres escalas denominadas: Agotamiento emocional, Realización personal y Despersonalización. En cuanto a sus propiedades psicométricas, presenta un alfa de Cronbach, de 0,86 para Agotamiento emocional, 0,76 para Realización personal en el trabajo y 0,72 para Despersonalización (Faúndez et al., 2014).

- *Enriquecimiento Trabajo- Familia*

El Enriquecimiento Trabajo-familia es una variable que explica el grado en que las experiencias en un rol mejoran la calidad de vida en otro rol, lo que es medido mediante la Escala de Enriquecimiento Trabajo-Familia (EETF). *Esta escala* se encuentra integrada por 18 ítems con formato Likert de cinco puntos (1= Nunca y 5= Siempre), mide el enriquecimiento en la dirección Trabajo-Familia con nueve ítems y la misma cantidad de ítems hacia la dirección Familia-Trabajo. En cuanto a las propiedades psicométricas, la escala completa posee un α ordinal (0,76), ligeramente inferior de la que se obtuvo para cada dimensión (enriquecimiento trabajo-familia α ordinal = 0,81, y enriquecimiento familia-trabajo α ordinal = 0,78) (Omar, Urteaga y Salessi, 2015)

- *Apoyo Familiar Percibido*

El Apoyo Familiar Percibido es descrito como la información percibida por el sujeto, proporcionada a través de su red social, en la cual se siente valorado, comprendido y con quien tiene responsabilidades compartidas, lo que será evaluado por medio del Inventario de Percepción de Apoyo Familiar (IPSF). Este instrumento está compuesto por 42 ítems y

mide tres dimensiones: consistencia afectiva, adaptación y autonomía familiares. La valoración de esta encuesta es “*nunca o casi nunca*”, “*a veces*” y “*siempre o casi siempre*”. En cuanto a las propiedades psicométricas, tiene una confiabilidad global de 0,93 y las variables afectivo-consistente, adaptación y autonomía familiares arrojan valores alfa de Cronbach de 0,91, 0,90 y 0,78 respectivamente (Jiménez, Mendiburo y Olmedo, 2011).

- *Justicia Organizacional*

La variable Justicia Organizacional refiere el nivel que conceden los sujetos sobre los beneficios que reciben y la manera en la cual son tratados por parte de una organización, considerando si es justo, equitativo y que se ubiquen en sincronía con los principios éticos y morales, lo que será evaluado de acuerdo a la Escala de Justicia Organizacional (EJOC). Este instrumento consta de 20 ítems que mide las cuatro dimensiones de la justicia organizacional (Distributiva, Procedimental, Interpersonal e Informacional) con una escala de respuesta de cinco anclajes. En la adaptación de la Escala al español, realizada por Omar et al. (2003) los índices de confiabilidad alfa de Cronbach para cada una de las sub-escalas fueron los siguientes: justicia procedimental ($\alpha = .84$), justicia distributiva ($\alpha = 0,87$), justicia interpersonal ($\alpha = 0,83$) y justicia informacional ($\alpha = 0,88$) (Rodríguez-Montalbán, Martínez-Lugo y Sánchez-Cardona, 2015).

Procedimiento

Las modalidades de aplicación de dossier fueron de dos formas, presencial y virtual mediante *Google Forms*. De forma presencial, se explicó el estudio y presentó el consentimiento informado, el cual fue firmado por los participantes. Posterior a esto se hizo entrega de los instrumentos, explicando cada cuestionario y sus dimensiones el que fue realizado de manera individual.

Por otra parte, dado el contexto actual de pandemia y la cancelación de clases presenciales a nivel nacional, se aplicó el dossier de manera virtual con el fin de cuidar a los docentes y respetar las normas sanitarias. La primera página contenía una explicación del estudio, junto con el consentimiento informado, tiempo estimado y correos de consultas, donde se debía indicar “*acepto participar*” para tener acceso a los instrumentos. El dossier fue adecuado a un contexto virtual, donde se buscó mantener el formato de tablas de algunos cuestionarios con el fin de minimizar los factores que pudiesen generar posibles dudas o preguntas.

Plan de análisis

Para el análisis de la información obtenida, se utilizó una base de datos en Excel con los datos obtenidos de los instrumentos. A partir de esta información se realizaron análisis cuantitativos, equivalentes a una prueba de Shapiro Wilk para contrastar si el conjunto de datos se ajustan o no a la distribución normal (Porras, 2016) debido a que la muestra es menor a 50, comparación de medias para muestras independientes (Prueba T de Student) y

coeficiente de correlación de Spearman, debido a que la distribución de datos no es normal en algunas variables, utilizando el programa estadístico SPSS 15.0.

RESULTADOS

Previo a la realización de los análisis se llevó a cabo la prueba de normalidad Shapiro Wilk, la cual evidenció que la distribución de los datos de las variables estudiadas es normal en la variable del Síndrome de Burnout ($p > 0,05$), y no es normal en cuanto a los datos de Enriquecimiento Trabajo-Familia/Familia-Trabajo ($p < 0,05$), Apoyo Familiar Percibido ($p < 0,05$) y Justicia Organizacional ($p < 0,05$). En cuanto a las dimensiones del Síndrome de Burnout, se encontró que la distribución de datos no es normal, Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización personal, ($p < 0,05$).

Análisis Correlacional

Tabla 1. *Relación entre el Síndrome de Burnout con Enriquecimiento Trabajo-Familia/Familia-Trabajo, Apoyo Familiar Percibido y Justicia Organizacional.*

			MB	ETF	EFT	AF	JO
Rho de Spearman	de MB	Coefficiente de correlación	1	,155	,002	,121	-
		Sig. (bilateral)	.	,294	,987	,414	,001
		N	48	48	48	48	48

* MB: Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey

* ETF: Enriquecimiento Trabajo-familia

* EFT: Enriquecimiento Familia-trabajo

* AF: Apoyo Familiar percibido

* JO: Justicia Organizacional

Según lo presentado en la tabla 1, se puede observar que existe una relación negativa y débil entre el Síndrome de Burnout y Justicia Organizacional ($r = -0,450$; $p < 0,05$); mientras que entre Síndrome de Burnout y Enriquecimiento Trabajo-Familia/Familia-Trabajo ($r = 0,155$; $p > 0,05$), y Síndrome de Burnout y Apoyo Familiar Percibido ($r = 0,121$; $p > 0,05$) no existe relación estadísticamente significativa.

Análisis Comparación de Medias

Tabla 2. Análisis comparativo del Síndrome de Burnout según el tipo de establecimiento

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	Gl				Superior	Inferior
Síndrome de Burnout	Se han asumido varianzas iguales	,000	1,000	-,043	46	,966	-,169	3,881	-7,982	7,644
	No se han asumido varianzas iguales			-,043	45,371	,966	-,169	3,887	-7,995	7,658

* Sig: Significancia.

* gl: Grados de libertad

En la tabla 2 se puede evidenciar que los docentes de colegios urbanos presentan un nivel bajo de Síndrome de Burnout (M= 22,56; SE= 13,22), mientras que los docentes de los colegios rurales obtienen un resultado similar (M= 22,39; SE= 13,661).

Al analizar los resultados mediante la prueba T para muestras independientes en la que se ha asumido la igualdad de varianza (F= ,000; $p > 0,05$) es posible señalar que no existe diferencia en la presencia del Síndrome de Burnout entre docentes de colegio urbano y rural.

Análisis Correlacional

Tabla 3. Relación entre las dimensiones del Síndrome de Burnout con Enriquecimiento Trabajo-Familia/Familia-Trabajo, Apoyo Familiar Percibido y Justicia Organizacional.

			ETF	EFT	AF	JO
Rho de Spearman	CE	Coeficiente de correlación	-,085	-,179	,002	-,458**
		Sig. (bilateral)	,567	,223	,987	,001
		N	48	48	48	48
DZ	DZ	Coeficiente de correlación	-,338*	-,373**	-,257	-,207
		Sig. (bilateral)	,019	,009	,078	,158
		N	48	48	48	48
RP	RP	Coeficiente de correlación	,619**	,591**	,320*	,251
		Sig. (bilateral)	,000	,000	,027	,085
		N	48	48	48	48

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

* CE: Cansancio emocional.

* DZ: Despersonalización. / * RP: Realización personal.

* ETF: Enriquecimiento Trabajo-familia

* EFT: Enriquecimiento Familia-trabajo.

* AF: Apoyo Familiar / * JO: Justicia Organizacional.

Según lo presentado en la tabla 3, se observa que, entre las dimensiones del Síndrome de Burnout, existe una relación estadísticamente significativa, negativa y moderada entre Cansancio Emocional y Justicia Organizacional ($r = -.458$; $p < 0,05$), existe una relación negativa estadísticamente significativa, negativa y débil entre Despersonalización y Enriquecimiento Trabajo-Familia/Familia-Trabajo ($r = -.338$; $-.373$; $p < 0,05$). Por otro lado, existe una relación estadísticamente significativa, positiva y moderada entre Realización Personal y Enriquecimiento Trabajo-Familia/Trabajo-Familia ($r = .619$; $.591$; $p < 0,05$). Finalmente, existe una relación estadísticamente significativa, positiva y débil entre Realización Personal y Apoyo Familiar Percibido ($r = .320$; $p < 0,05$).

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En primer lugar, se encontró una relación estadísticamente significativa negativa y débil entre Justicia Organizacional y la presencia de Síndrome de Burnout, lo que puede explicarse de acuerdo a lo propuesto por Capone, Joshanloo y San-Ah Park (2019), quienes sostienen que la justicia organizacional está relacionada negativamente con el Síndrome de Burnout, ya que las percepciones de justicia organizacional están asociadas inversamente con estados emocionales negativos como depresión, estrés y ansiedad (Spell y Arnold, 2007), además, se ha observado que profesionales relacionados a la educación que manifestaban una Justicia Organizacional marcada por la falta de equidad mostraban mayores niveles de agotamiento (Van Horn, Schaufeli y Enzmann, 1999).

En segundo lugar, no se encontró la existencia de una relación estadísticamente significativa entre Síndrome de Burnout y Apoyo Familiar Percibido, por lo que se rechaza la hipótesis establecida. Lo anterior, puede ser explicado debido a que, como menciona Díaz (2019), los estudios de apoyo social suelen estar centrados en personal sanitario, por lo que la teoría respecto a esta variable no podría ser replicada en el contexto docente. Por otro lado, de acuerdo a Pérez y Martín (2004), existe un efecto amortiguador del apoyo social sobre la presencia de Burnout sin presentar una relación directa entre estas variables, lo que no podría ser verificado estadísticamente. Sin embargo, el análisis complementario indicó una correlación positiva y débil entre la dimensión de Realización Personal y Apoyo Familiar Percibido, lo que es respaldado por investigaciones que describen una relación entre apoyo social y las dimensiones del burnout, respecto a las estrategias para afrontar el burnout en profesionales del área de salud (Arrogante y Aparicio-Zaldivar, 2017). Teniendo en cuenta lo anterior, es importante indagar en futuras investigaciones sobre la relación del Apoyo Familiar Percibido y la dimensión de Realización Personal de Burnout, ya que de acuerdo a lo descrito por Abarca et al., (2016), la familia actúa como apoyo social y amortigua el estrés en docentes, por lo que su investigación podría contribuir a una mejor calidad de vida laboral por parte de los profesores.

En tercer lugar, no se encontró una correlación significativa entre los puntajes globales de Enriquecimiento Trabajo-Familia/ Familia-Trabajo y la presencia del Síndrome de Burnout, pero sí se encontró una correlación negativa entre el Enriquecimiento Trabajo-Familia/Familia-Trabajo con la dimensión Despersonalización del Maslach Burnout

Inventory, lo que concuerda con el estudio realizado por Ollier-Malaterre et al. (2020), donde el ETF protege a las personas del agotamiento emocional y despersonalización, dimensiones del Burnout, facilitando el desarrollo de recursos en la familia. Por otra parte, es necesario indagar sobre la correlación positiva entre Enriquecimiento Trabajo-Familia/ Familia-Trabajo y la dimensión Realización Personal, ya que la teoría no ha indagado respecto a estas variables ni a cómo podrían afectar en la disminución del Síndrome de Burnout; nosotros hipotetizamos que la realización personal vendría a actuar como un recurso que favorece el Enriquecimiento Trabajo-Familia/ Familia-Trabajo, al igual que el Apoyo Social, lo que permitiría una reducción del agotamiento laboral (Ollier-Malaterre, et al., 2020).

Finalmente, respecto a los contextos elegidos, no se encontraron diferencias en la presencia del Síndrome de Burnout entre los docentes del colegio urbano y rural, lo que es respaldado por el estudio realizado por Ojha (2016), en el que docentes de escuelas urbanas y rurales sienten el mismo nivel de agotamiento emocional, pero muestran diferencias respecto a la dimensión de "realización personal", donde profesores de colegios urbanos se sienten más despersonalizados en comparación a profesores de escuelas rurales.

Estos resultados pueden ser explicados por varios factores, en primer lugar, la diferencia temporal en la que fue aplicado el cuestionario, teniendo profesores urbanos que realizaron el test al inicio del año escolar 2020, en un contexto presencial y, por otro lado, debido a las dificultades que ha presentado la pandemia, una aplicación virtual por parte de las escuelas rurales durante julio-agosto del presente año. Por otra parte, los instrumentos fueron contruidos para ser aplicados en circunstancias presenciales normales, lo que podría explicar los resultados obtenidos en circunstancias donde la labor docente ha estado enmarcada en un constante ajuste a las distintas situaciones que han marcado el año escolar 2019 y 2020, por lo que hipotetizamos que los instrumentos no pudieron medir los niveles de Burnout en contextos no presenciales y en medio de una pandemia, debido a que, como menciona Muñiz y Fonseca-Pedrero (2019), un instrumento siempre responde a una variable, contexto y circunstancias en las que se aplicará. Por último, es necesario mencionar que la muestra estaba principalmente conformada por personas de género femenino, grupo que ha mostrado mayores niveles de depresión y agotamiento emocional, pero sin afectar las dimensiones de Burnout (Capone, Joshanloo y Sang-Ah Park, 2019).

Por otra parte, es necesario señalar que la muestra no representa la totalidad de docentes de la región del Maule, ni de las comunas escogidas para el estudio, por lo que se sugiere que para una próxima investigación se realice en una muestra representativa de profesores de tipo rural y urbano de la región, con el objetivo de disminuir inconsistencias en la representatividad de los resultados. Otro desafío en una futura investigación es integrar cuestionarios que respondan a contextos adversos, más allá del área laboral, incluyendo variables que representen las situaciones sociales y personales por las que están viviendo los docentes y contemplando variables inter e intra escolares para indagar las diferencias que presenta el Burnout más allá de su establecimiento.

El presente estudio tiene importantes implicaciones para la comunidad docente ya que busca contribuir al desarrollo de estrategias y acciones que permitan afrontar de manera efectiva las situaciones que producen estrés en profesores y profesoras, de esta forma es importante considerar lo señalado por Gil-Monte y Peiró (1997), quienes manifiestan que es conveniente tomar en cuenta los elementos de salud y bienestar en el trabajo al momento de medir la efectividad de una organización, ya que la calidad de vida laboral y el estado de salud física y psíquica generan consecuencias importantes para la organización, las cuales tienen que ver principalmente con el absentismo, rotación, abandonos, bajo desempeño, etc.

Por último, de acuerdo a los resultados obtenidos, reflexionamos en cuanto a que sería relevante y fundamental que las organizaciones educacionales incorporen políticas que permitan sobrellevar una percepción, por parte de los profesores, de una justicia organizacional positiva, con el propósito de ser un factor protector a la hora de la presencia del Síndrome de Burnout. Desde aquí el desafío es identificar cómo fomentar una Justicia Organizacional positiva en los contextos educativos regionales, principalmente en contextos rurales donde la aplicabilidad de este factor no es preciso.

REFERENCIAS

- 24horas.cl. (29 de noviembre de 2019). Mineduc: Clases no realizadas desde el estallido social no deberán recuperarse. *24 horas*. <https://www.24horas.cl/nacional/mineduc-clases-no-realizadas-desde-el-estallido-social-no-deberan-recuperarse-3760902>
- Abarca, S., Letelier, A., Aravena, V. y Jiménez, A. (2016). Equilibrio Trabajo-Familia, satisfacción laboral y apoyo familiar en docentes de escuelas básicas. *Psicología desde el caribe*, 33(3), 285-298.
- Alvarado, R., Valdivia, L. y Piñol, D. (2010). Salud mental en los docentes de escuelas municipalizadas y resultados en la prueba Simce. Santiago: Fonide-Mineduc.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). Estudio. Características del liderazgo directivo en escuelas rurales efectivas. Santiago, Chile: http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacion-lectora/Estudio_Liderazgo_Rural.pdf
- Arrogante, O. y Aparicio-Zaldívar, E. (2017). Tools to face Burnout in nursing: social support, resilience and coping strategies. *Revista de enfermería*, 40(3), 170-177.
- Baptista, M., Rigotto, D., Ferrari, H. y Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Psicología desde el Caribe*, 29, 1-18.
- Bustamante, E., Bustamante, F., González, G., y Bustamante, L. (2016). Burnout in the teaching profession: a study in the bioanalysis school of the University of Carabobo Aragua Headquarters, Venezuela. *Occupational Medicine and Safety*, 62 (243). http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2016000200003
- Capone, V., Joshanloo, M. y San- Ah Park, M. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108.
- Cardozo, L. (2016). El estrés en el profesorado. *Revista de Psicología*, (15), 75-98.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Colegio de Profesores de Chile A. G. (2000). Informe Estudio de Salud Laboral de los Profesores en Chile. <http://www.colegiodeprofesores.cl/nacional/informe%20salud.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19: efectos económicos y sociales. Naciones Unidas. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/S2000264_es.pdf?sequence=6&isAllo wed=y
- Cropanzano, R., y Ambrose, M. (2001). Procedural and distributive justice are more similar than you think: A monistic perspective and a research agenda. In R. C. Jerald Greenberg (Ed.), *Advances in Organizational Justice* (pp. 119-151). California.
- Díaz, A. (2019). Influencia del apoyo social y las exigencias emocionales sobre el burnout en puestos de trabajo basados en interacción social. [Tesis de Maestría]. Universidad de la Laguna, España.

RELACIÓN ENTRE BURNOUT, APOYO FAMILIAR, JUSTICIA ORGANIZACIONAL Y ENRIQUECIMIENTO TRABAJO-FAMILIA EN DOCENTES DE LA REGIÓN DEL MAULE

- Elige Educar. (2018). ¿Son felices los profesores? Radiografía de la felicidad docente en Chile. Santiago de Chile: Eligeeducar.
- Escalante, E. (2010). Burnout en docentes: una aproximación a la situación de profesores de escuelas primarias públicas de México [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=63869>
- Faúndez, V., Mena, L., Wilke, C., y Sepúlveda, F. (2014). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory human services (MBI-HSS) en profesionales Chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(1). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-1. vfmb
- Fernández, M. y Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en La Araucanía. La brecha de género en el Simce y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Calidad en la educación*, 45, 54-89.
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod, D., Albanese, O. y Doudin, P. (2015). The Effect of Teachers' Emotional Intensity and Social Support on Burnout Syndrome. A Comparison between Italy and Switzerland. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65(6), 275-283.
- Gil-Monte, P. (1994). El síndrome de burnout: un modelo multicausal de antecedentes y consecuentes en profesionales de enfermería. [Tesis doctoral no publicada]. Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. (1997): Desgaste psíquico en el trabajo. Madrid: Síntesis Psicología.
- Gil-Monte, P., y Peiró, J. (2009). Antecedentes significativos del "síndrome de quemarse por el trabajo" (burnout) en trabajadores públicos. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 32-45.
- Greenhaus, J. H., y Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31, 72-92.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Santa Fé, México: Mc Graw Hill.
- Herr, R., Loerbroks, A., Bosh, J., Seegel, M., Schneider, M. y Schmidt, B. (2016). Associations of Organizational Justice with Tinnitus and the Mediating Role of Depressive Symptoms and Burnout—Findings from a Cross-Sectional Study. *International journal of behavioral medicine*, 23(2), 190-197.
- Herrán, D., y Rodas, F. (2019). Clima escolar y síndrome de burnout en los docentes de la Institución Educativa Técnica Empresarial Antonio Reyes Umaña [Tesis de Magister]. Universidad de Tolima, Colombia.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2017). Censo de Población y Vivienda.
- Jiménez, A., Jara M. y Miranda, E. (2012). Burnout, Apoyo social y Satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 125-134.
- Jiménez, A., Mendiburo, N., y Olmedo, P. (2011). Satisfacción familiar, apoyo familiar y conflicto trabajo-familia en una muestra de trabajadores chilenos. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 317-329.

- Marenco-Escuderos, A., y Ávila-Toscano, J. (2016). Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de burnout en docentes de media académica. *Pensamiento psicológico*, 14(2), 7-18.
- Marrau, C. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 53-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004369>
- Martinez, J., Berthel, Y. y Vergara, M. (2017). Síndrome de Burnout en profesores y su relación con el aprendizaje de los estudiantes de básica primaria de una institución educativa oficial de Sincelejo. *Revista Salud Uninorte*, 33(2), 118-128.
- Matud, P., Caballeira, M., López, M., Marrero, S. e Ibáñez, I. (2005). Apoyo social y salud: un análisis de género. *Salud Mental*, 25(2), 35-37.
- McNall, L. A., Nicklin, J. M., y Masuda, A. D. (2010). A meta-analytic review of the consequences associated with work–family enrichment. *Journal of Business and Psychology*, 25, 381–396.
- Mingote, A. (1998). Síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional. *Formación Médica Continuada*, 5(8), 493-503.
- Ministerio de Educación. (25 de marzo de 2020). Se extiende período de suspensión de clases. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/se-extiende-periodo-de-suspension-de-clases/>
- Ministerio de Educación. (2020). Propuesta Mesa Técnica de Educación Rural, por un desarrollo integral y más oportunidades para los habitantes rurales. Santiago, Chile: <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL.pdf>
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16.
- Núñez, C., González, B., Ascorra, P. y Grech, S. (2020). Contar para comprender: Cierre de escuelas rurales municipales en Chile y sus implicancias para las comunidades. *Educação & Sociedade*, 41, 1-19.
- Ojha, S. (2016). Comparative study of burnout of rural and urban primary teachers of Varanasi. *International Journal of Advanced Research*, 4(3), 1239-1242.
- Ollier-Malaterre, A., Haar, J., Sunyer, A., y Russo, M. (2020). Supportive organizations, work–family enrichment, and job burnout in low and high humane orientation cultures. *Applied Psychology*, 69(4), 1215-1247.
- Omar, A., Oggero, H., Maltaneres, V., y Paris, L. (2003). Análisis de la estructura factorial de una escala para explorar justicia organizacional. *Ponencia presentada en el Primer Congreso Marplatense de Psicología*, Mar del Plata, Argentina.
- Omar, A. (2011). Vinculaciones del alocentrismo-idiocentrismo con las percepciones de justicia en el trabajo. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 5-20.
- Omar, A., Urteaga, F. y Salessi, S. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Enriquecimiento Trabajo-Familia para la población argentina. *Revista de Psicología*, 24(2).

RELACIÓN ENTRE BURNOUT, APOYO FAMILIAR, JUSTICIA ORGANIZACIONAL Y ENRIQUECIMIENTO TRABAJO-FAMILIA EN DOCENTES DE LA REGIÓN DEL MAULE

- Pas, E., Bradshaw, C., Hershfeldt, P. y Leaf, P. (2010). A Multilevel Exploration of the Influence of Teacher Efficacy and Burnout on Response to Student Problem Behavior and School-Based Service Use. *School Psychology Quarterly*, 25(1), 13-27
- Patlán, J., Flores, R., y Martínez, E. (2014). Validez y confiabilidad de la escala de justicia organizacional de Niehoff y Moorman en población mexicana. *Contaduría y Administración*, 97-120.
- Pérez, J. y Martín, F. (2004). El apoyo social. España: Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales. http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp_439.pdf
- Pérez, M. P., Jiménez, M. J., Garcés, S. A., y Sánchez, Á. M. (2015). El enriquecimiento trabajo-familia: nuevo enfoque en el estudio de la conciliación y la satisfacción laboral de los empleados. *Universia Business Review*, (45), 16-33.
- Porras, J. (2016). Comparación de pruebas de normalidad multivariada. *Anales Científicos*, 77, 141-146.
- Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-26.
- Rodríguez, J., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Rodríguez-Montalbán, R., Martínez-Lugo, M., y Sánchez-Cardona, I. (2015). Análisis de las propiedades psicométricas de la escala de justicia organizacional de Colquitt en una muestra de empleados (as) en Puerto Rico. *Revista puertorriqueña de psicología*, 26(2), 270-286.
- Rubio, J., Andrade, P., Fravega, G., Macalusso, S. y Soto, A. (2019). Factores psico-socio-ambientales asociados al estrés laboral en profesores chilenos del ámbito rural y urbano. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 300-322.
- Salanova, M., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están “quemando” los profesores? *Prevención, trabajo y salud*, 28, 16-20.
- Silva, C., Quintana, R., Jiménez, O. y Rivera, C. (2005). Nivel de estrés de docentes de enseñanza básica Chillán-Chile [Tesis de pregrado]. Escuela de Enfermería, Universidad Bío-Bío.
- Spell, C., y Arnold, T. (2007). An appraisal perspective of justice, structure, and job control antecedents of psychological distress. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 729-751.
- Thoits, P. (1995). Stress, coping, and social support processes: where are we? Wat next? *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 53-79. <https://pdfs.semanticscholar.org/d19b/bcaf99e09ed1a6382d07571f64a1c89e5de8.pdf>
- UNESCO. (2000). Marco de acción de Dakar. *Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Paris: Ediciones UNESCO.
- Van Horn, J., Schaufeli, W., y Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 91-108.

- Vásquez, E. y Aranda, C. (2020). Estrés laboral: Una perspectiva desde la justicia e injusticia organizacional. *HorizEnferm*, 31(1),75-90
- Vásquez, E., Beltrán, C., y de la Cuesta, M. (2019). Síndrome de burnout y justicia organizacional: una revisión sistemática. *Salud de los Trabajadores*, 27(2), 147-158.
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 297-310.
- Zuniga-Jara, S. y Pizarro-Leon, V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Información tecnológica*, 29(1). <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000100171>

AGENTES QUE INTERVIENEN EN LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DEL PROFESORADO SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO

AGENTS INVOLVED IN THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF TEACHERS ON CRITICAL THINKING

Alejandra Hernández-Soto¹ | Corporación Educacional San Esteban de Bulnes | hernandezsotoalejandra@gmail.com

RESUMEN

Las nuevas demandas y desafíos del siglo actual, implican cambios en materia educativa, donde el foco formativo está centrado en la adquisición de habilidades que permitan contextualizar el aprendizaje. El propósito de este artículo es identificar los agentes que intervienen en la configuración de las representaciones sociales que posee el profesorado respecto al desarrollo del pensamiento crítico. La investigación es un estudio cualitativo que se realiza desde un paradigma comprensivo-interpretativo, mediante un estudio de caso con enfoque fenomenológico que utiliza como técnica de producción de datos una entrevista semiestructurada, cuya estrategia de procesamiento y análisis de información es la técnica de análisis de contenidos. Los resultados alcanzados permiten visualizar la intervención par profesional e incidencia del Ministerio de Educación en el discurso docente respecto a la promoción del pensamiento crítico, permitiendo modificar y/o actualizar posibles modos de actuación adoptados durante el ejercicio docente. Se espera que esta investigación aumente el debate y divulgue el conocimiento sobre las prácticas reales que utilizan los profesores para promover la habilidad cognitiva.

Palabras Claves: Agente, representación social, docentes, pensamiento crítico.

ABSTRACT

The new demands and challenges of the current century imply changes in education, where the training focus is centered on the acquisition of skills that allow contextualizing learning. The purpose of this article is to identify the agents that intervene in the configuration of the social representations that teachers have regarding the development of critical thinking. The research is a qualitative study that is carried out from a comprehensive-interpretive paradigm, through a case study with a phenomenological approach that uses a semi-structured interview as a data production technique, which information processing and analysis strategy is the content analysis technique. The results obtained allow to visualize the intervention by professional and incidence of the ministry of education in the teaching discourse regarding the promotion of critical thinking, allowing to modify and / or update possible modes of action adopted during the teaching exercise. This research is expected to increase the debate and disseminate knowledge about the actual practices that teachers use to promote cognitive ability.

Key words: Agents, social representations, teachers, critical thinking.

¹ Profesora de Ciencias Naturales con mención en Química. Licenciada y Magíster en Educación

INTRODUCCIÓN

El cambio institucional en la escuela posee similitudes con factores estudiados en organizaciones empresariales. Uno de ellos, es la importancia de los miembros que lideran el cambio, responsabilidad que, en la escuela, recae en los miembros del equipo directivo, lo cual cobra mayor relevancia en establecimientos con vulnerabilidad (Kaniuka, 2012; Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010; Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz, 2004; Slegers, Thoonen, Oort & Peetsma, 2014; Supovitz, Sirinides & May, 2009; OCDE, 2017).

Y es que el liderazgo transformativo se relaciona directamente con el mejoramiento educativo, en tanto, los líderes se caracterizan por construir una visión colectiva, considerar las individualidades de los y las docentes para estimularlos intelectualmente (Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Brägger & Posse, 2007, citado por Contreras, 2016). Así como desarrollar capacidades profesionales y gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje, además de la participación de la comunidad escolar en un agradable clima organizacional (MINEDUC, 2015, citado por Yáñez & Rivero, 2020; OCDE, 2017; Sagredo & Castelló, 2019). En este sentido, Rodríguez (2017, citado por Yáñez & Rivero, 2020) releva la influencia de los jefes técnicos, principalmente en la planificación y organización curricular con el profesorado.

Sumado a lo anterior, las investigaciones corroboran la existencia de dos elementos fundamentales que contribuyen a la mejora escolar, a saber, la creación de un clima de colaboración profesional -comunidades de aprendizaje- y la participación de los y las docentes en la toma de decisiones institucionales (Hargreaves & Fullan, 2014, citados por Sagredo & Castelló, 2019; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Bolívar, 2010, citado por Contreras, 2016; OCDE, 2017; Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002, citados por Soria & Hernández, 2017). De hecho, existen autores que hablan de un liderazgo pedagógico distribuido, a desarrollar en contextos educativos exitosos, donde el objetivo principal es la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a partir de una estrategia dialógica (Barber & Mourshed, 2008; Bolívar, 2010; Horn & Marfán, 2010; Leithwood & Jantzi, 2008; Marzano, McNulty & Waters, 2005; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Murillo, 2006, citados por Contreras, 2016; Soria & Hernández, 2017; Sagredo & Castelló, 2019).

En esta línea, para generar un cambio educativo en las escuelas, es necesario considerar al profesorado como primera fuente de cambio, pues principalmente son ellos/as quienes lo implementan; promoviéndose de esta manera un real sentido de responsabilidad del cambio y una mejor comprensión del mismo (Fullan, 2001; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Kurt, 2009, citado por Contreras, 2016; OCDE, 2017).

De esta manera, se ha evidenciado que las reformas educativas son efectivas en la medida en que su aplicación y construcción considera a los y las docentes (Bridwell-Mitchell, 2015; Fullan & Hargreaves, 2000; Kaniuka, 2012). Cabe destacar, que la tecnificación de la práctica docente imposibilita los procesos de mejora educativa. Pues, utilizar métodos de enseñanza que han sido creados externamente y que no necesariamente conllevan un cambio en las

creencias del profesorado sobre el aprendizaje, no contribuyen a una práctica reflexiva propia del ejercicio docente (Schön, 1993, citado por Tardif & Nunez, 2018; Suárez et al., 2014).

Otro aspecto coincidente con los modelos de cambio planificado es la motivación de los involucrados. En efecto, los estudios sobre mejora educativa muestran que la motivación es un factor fundamental (Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Hutchinson, 2005, citado por Contreras, 2016), correlacionándose positivamente con compromiso y desempeño docente, la satisfacción profesional y con una buena gestión del clima escolar (Yassin, Mohamud & Tarabuunka, 2016 y Sotelo y Figueroa, 2017, citados por Sagredo & Castelló, 2019). Dentro de la motivación, se identifican como elementos relevantes: el nivel de autoeficacia de los docentes, la tolerancia a la incertidumbre o el riesgo y la internalización de las metas institucionales (Le Favre, 2014; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011).

Finalmente, destaca como un factor incidente en el cambio educativo, la creación y utilización de espacios de reflexión y experimentación pedagógica. Pues, cuando a los y las profesores/as se les deja utilizar nuevas estrategias y analizar conjuntamente el resultado de estas, existen mayores posibilidades de generar una mejora educativa y de fortalecer un liderazgo propiamente docente a partir de un ejercicio profesional más autónomo y reflexivo (Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Contreras, 2016; Tardif & Nunez, 2018).

En efecto, en la literatura nacional es posible identificar factores contextuales que permiten la mejora educativa, las cuales se refieren principalmente al liderazgo directivo, clima organizacional de trabajo y generación de comunidades de aprendizaje (Bellei, et al., 2015; Aguado & Ballesteros, 2012 y Arancibia, 1992, citados por Figueroa-Céspedes, Soto & Yáñez-Urbina, 2019). Con ello, a nivel de sistema educativo, existen políticas públicas como el *Estatuto Docente* del año 1991 (que incluye evaluación de desempeños e incentivos económicos según excelencia pedagógica) o el *Sistema de Desarrollo Profesional Docente* del año 2016 que promueve la formación continua de excelencia y el apoyo al profesorado durante toda su carrera docente (Beca & Boerr, 2020). Por su parte, la Ley SEP ha considerado la evaluación del trabajo docente a través del monitoreo y acompañamiento al aula como un requerimiento esencial para el cambio, mejora o innovación de las prácticas docentes; no tan sólo a nivel de praxis, sino que incluso a nivel de relaciones interpersonales con el estudiantado (Marqués, 2010). Adicionalmente, OCDE (2017) releva junto a lo anterior, la importancia de fortalecer el *Marco para la Buena Enseñanza*, de manera de promover el rol de la profesión docente en la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar en el país. Sin embargo, es escaso el conocimiento sobre la percepción que los docentes poseen de estos elementos institucionales provenientes de las escuelas y del sistema educativo en general. Por ello surge como interrogante ¿Cómo es la percepción docente sobre los elementos institucionales asociados a la evolución de sus prácticas pedagógicas en Santiago de Chile?

MÉTODO

Para el estudio consideramos el paradigma comprensivo-interpretativo para su abordaje. Este fue útil, ya que permitió alcanzar la percepción y significado de los sujetos que participaron del fenómeno en estudio, entendiendo que el significado no es neutral, sino que se relativiza con las representaciones que le dan a cada uno de los componentes de las habilidades enseñadas (Flick, 2012; Ruiz Olabuénaga, Aristegui y Melgosa, 2002).

Por la naturaleza del estudio, la base fue la metodología cualitativa, que se caracteriza por un conjunto de prácticas que hacen al mundo visible, pudiendo transformarlo y convertirlo en representaciones que hicieron significar las actitudes y prácticas de los docentes (Denzin y Lincoln, 2005). Fue apropiado con nuestro objeto de estudio, ya que trató de representar las distintas actuaciones del ser humano, no buscando representatividad, sino singularidades para comprender la acción educativa de la enseñanza.

Enfoque del estudio

En este caso, el enfoque pertinente fue el fenomenológico, porque se buscó en los protagonistas de la educación -los profesores- sus ideas, prácticas y lectura de la realidad de su vida cotidiana educativa para ejercer la enseñanza en el aula, de acuerdo a la habilidad del siglo XXI. De esta forma se pudo evidenciar y leer el mundo en el que viven los docentes, decodificar e interpretar sus actos pedagógicos para establecer una reflexión que pueda ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza. Por ende, no interesó la lectura léxica ni gramatical del lenguaje de las entrevistas, sino su significado en lo que inductivamente hizo emerger categorías de estudio.

Tipo y diseño de estudio

El diseño corresponde a un estudio de caso, porque la investigación se desarrolló en un establecimiento educacional con características homogéneas en cuanto a su conformación, lo que no condicionó la diversidad de los sujetos elegidos, siendo completamente compatibles.

Participantes del estudio

Se consideraron 8 profesores de un colegio particular subvencionado de la ciudad de *Bulnes* teniendo los siguientes criterios de inclusión: Que se desempeñaran en las asignaturas de tercero y cuarto medio de matemática, lenguaje, ciencias naturales e historia, ya que han sido las disciplinas que están en constante medición por el MINEDUC y que tuvieron un cambio curricular. Que tuvieran más de cinco años de ejercicio docente para asegurar que puedan dar respuesta a las experiencias vividas en el aula y la adecuación de su enseñanza ante los cambios propuestos por dicho Ministerio. La razón de investigar a profesores de un solo centro educativo responde a la naturaleza cualitativa de la investigación, la cual no

busca representatividad, sino particularidades en su significatividad (Ruiz Olabuénaga, Aristegui y Melgosa, 2002).

Estrategia de procesamiento, análisis de datos y procedimientos de investigación y éticos

El tipo de investigación a desarrollar es exploratorio, ya que buscó generar conocimiento sobre una temática incipiente y relevante en investigación educativa.

Nuestro diseño metodológico contó con dos fases claramente delimitadas:

- Fase 1: Entrega de consentimiento informados

Comprendió el trabajo de presentación de la problemática a los sujetos, donde se explicó objetivos, características y relevancia de su participación mediante un consentimiento informado, que dadas las características de confinamiento producto de la pandemia coronavirus, tuvo que ser remitido por correo electrónico, donde los docentes aprobaron respondiendo el e-mail que invitaba a participar en el estudio respecto al desarrollo del pensamiento crítico.

- Fase 2: Levantamiento y análisis de discursos.

El instrumento utilizado para producir la información fue una pauta de entrevista, la cual fue sometida a la validación de un grupo de expertos, donde se expuso las características deductivas que dieron espacio a la profundización de contenidos en la conversación. En cuanto a la técnica de producción de datos fue una entrevista semiestructurada que permitió acceder a las dimensiones explícitas de las representaciones sociales y que llevaron al surgimiento de forma inductiva de las categorías de estudio que dieron pie a la problematización de los supuestos y por tanto al cumplimiento de los objetivos de estudio. La estrategia de procesamiento y análisis de la información fue la técnica de análisis de contenidos fundada en la propuesta de Cáceres (2008), que va desde la selección del objeto de análisis, su definición de unidades, reglas y códigos de clasificación hasta la integración final de los hallazgos.

En cuanto a los procedimientos de investigación y éticos se destacan los siguientes momentos: aproximación teórica, elaboración de pauta de entrevistas, solicitud formal de entrevistas, análisis de contenido, presentación de resultados, discusión de resultados y conclusiones.

RESULTADOS

En este apartado se darán a conocer los agentes que intervienen en la representación sobre el desarrollo del pensamiento crítico, haciendo alusión a los espacios asignados por el currículum y en la realidad educativa en la está inserto el profesorado entrevistado, además de la socialización de estrategias didácticas propuestas entre pares con el fin de promover esta habilidad del pensamiento. En cuanto a los espacios asignados en el aula para desarrollar pensamiento crítico los 8 entrevistados señalan que el currículum de sus asignaturas no les da espacio suficiente para desarrollar pensamiento crítico en el estudiantado, siendo una de las razones el exceso de contenido que presentan las áreas de estudio y el poco interés que demuestra el equipo directivo para implementar lineamientos institucionales y promover la habilidad cognitiva, por otro lado, comentan que el intercambio de estrategias de enseñanza entre pares les permite desarrollar integralmente al alumnado, pues no es un propósito intencionado del establecimiento educacional.

Desde la perspectiva de Dubet (2010), los agentes que intervienen en la formación del profesorado respecto al desarrollo de habilidades se sitúan en el plano de la cotidianidad donde el intercambio de experiencia profesional tiene un rol preponderante.

De tal manera que el informante N°4 expresa lo siguiente:

“Considero que el currículum no le da espacio al desarrollo de estas habilidades, es demasiada la información, demasiada la materia que tenemos que ver en un año. Entonces en el caso de matemáticas, si bien es cierto, tenemos seis o siete horas en la semana, aun considerando la cantidad de horas a la semana no alcanza. Entonces, siento que es demasiado denso como para lograr el pensamiento crítico concreto en los adolescentes” (Informante N°4, profesor de matemática)

Las declaraciones expuestas por el informante N°4, dan cuenta de que los espacios que asigna el currículum para la promoción de esta habilidad cognitiva no son suficientes en relación a la cantidad de contenidos mínimos obligatorios propuestos por el Ministerio de Educación para el área de matemática, por lo que el desarrollo del pensamiento crítico podría no ser significativo en el estudiantado.

Frente a lo expuesto por el entrevistado, Villegas (2017), afirma que uno de los grandes retos en lineamientos educativos, está dado en la simetría entre el abordaje de contenidos con el desarrollo de competencias. Según la autora los contenidos vistos por asignatura son prioridad frente al desarrollo de la habilidad integral y los docentes deben responder a resultados de pruebas estandarizadas que exige la institución educacional, sintiéndose presionados al respecto.

De igual manera, el entrevistado N°3 coincide con la afirmación anterior, pues señala que, a pesar de tener 7 horas a la semana de clase efectiva con los jóvenes, el currículum es denso en contenidos y la inserción o promoción del pensamiento crítico debe quedar a criterio del

docente a cargo de la asignatura, lo anterior es manifestado como se presenta a continuación:

“Considero que el currículum escolar se contradice, pues quiere que desarrollemos competencias, pero nos presenta una cantidad desbordante de contenido que le da ínfimo espacio al trabajo de la habilidad, finalmente yo creo que el espacio lo fabrica uno como gestor de la asignatura. El currículum no sé si es tan abierto a promover ese tipo de habilidades, a pesar que habla del desarrollo de competencias más que memorizar contenido y como ya lo dije, tiene mucho contenido. Y ojo que yo hablo desde una asignatura de 7 horas, no sé cómo lo harán mis colegas que tiene dos horas a la semana de clase con los estudiantes, sobre todo si en el colegio donde ejerzo no hay lineamiento institucional claro al respecto”. (Informante N°3, profesor de lengua y literatura)

El informante N°3 hace la relación entre la cantidad de contenidos mínimos obligatorios que debe tratar en aula frente al espacio asignado para desarrollar habilidades transversales, pues el enfoque de la nueva propuesta curricular está basado en la adquisición de competencias más que en la asimilación de contenidos, por ende, el profesor realiza una crítica haciendo alusión a la contradicción de esta base curricular, pues señala que a pesar de las horas asignadas no es posible promover efectivamente el pensamiento crítico en los estudiantes, debido a la cantidad de contenidos, el tiempo no es suficiente y debe quedar a criterio del docente la incorporación del desarrollo de esta habilidad en la planificación de la clase. Respecto a esto, Martinic y Villalta (2015), señalan que existe variabilidad en el tipo de conocimiento escolar o asignatura frente al tiempo asignado, pues en el caso de la asignatura de lengua y literatura consideran relevante la forma como el profesor gestiona los tiempos de intervención y en el caso de matemática resulta relevante la estructuración de la clase. Por tanto, según los autores, una consciente y contextualizada planificación permitiría abordar lo solicitado por MINEDUC.

Por otro lado, el docente entrevistado, expresa que la institución educativa donde se desempeña no presenta un lineamiento ordenado frente a la promoción de habilidades cognitivas, por lo tanto, queda a libertad del profesional, lo que a juicio de Cortez y Zoro (2016), resulta incongruente, pues plantean que los líderes de un establecimiento deben estar en constante conexión con el cambio curricular y son los encargados de divulgar, capacitar y fomentar los ejes formativos readecuando su proyecto educativo.

A su vez el informante N°5 reafirma la declaración expuesta anteriormente, dando a conocer su punto de vista de la siguiente manera:

“Los espacios que entrega el currículum nacional para desarrollar pensamiento crítico son súper pocos, aunque en el último cambio curricular que se hizo, los pilares fundamentales están planteados ahí en la adquisición de competencias, pero si vamos allá y buscando los objetivos y habilidades por unidades, es muy poco la representatividad que tienen. En mi caso, por ejemplo, en mi asignatura de

Historia en cuarto medio se trabaja como dos veces el pensamiento crítico en el año y siempre se trabajan los mismos hechos históricos, no se le da un pensamiento crítico más allá. Entonces, eso yo creo que falta un poquito en este caso al currículum nacional y además también falta creo yo orientar a los directivos sobre la importancia del desarrollo de las competencias para que se haga en todas las asignaturas el trabajo de promoción de habilidades” (Informante N°5, docente de Historia y Geografía).

El profesor de Historia y Geografía expone que los espacios asignados en los planes y programas de su especialidad para el desarrollo de habilidades cognitivas son muy pequeños y no se condicen con la fundamentación de la propuesta curricular, pues el foco formativo de la nueva propuesta curricular es la adquisición de habilidades más que contenidos, sin embargo en los planes y programas sigue presentándose gran cantidad de contenidos mínimos obligatorios y reducida orientación al desarrollo de habilidades del pensamiento, asimismo señala que los directivos debiesen estar interiorizados respecto a las consecuencias positivas que conlleva la promoción de competencias del pensamiento en los jóvenes con el fin de impulsar la visión crítica en el alumnado, lo que condice con la propuesta de liderazgo educativo planteado por Cortez y Zoro (2016), quienes afirman que el logro de los planes curriculares va de la mano con la relevancia o correcta fundamentación transmitida desde el equipo de gestión hacia el cuerpo docente .

Por otro lado, los entrevistados dieron a conocer como es la socialización o intercambio de estrategias didácticas que permiten promover pensamiento crítico en los jóvenes, respecto a lo anterior la informante N°1 señala:

“Entre colegas sí hay intercambio de estrategias, ahí hay una mejor comunicación y si se comparten formas de abarcar pensamiento crítico, y la verdad es que es muy enriquecedor, sin embargo, las directrices del establecimiento son otras, avanzar con contenidos nada más para obtener buenos resultados en la PSU y que los niños queden en la universidad” (Informante N°1, profesora de Ciencias Naturales).

En relación a lo propuesto por la docente, destaca la intencionalidad que le dan como cuerpo docente al desarrollo del pensamiento crítico, pero se contrasta con el propósito educativo del establecimiento, lo que permite inferir que los espacios asignados por el colegio no son los suficientes a la hora de trabajar esta habilidad cognitiva. Lo que tiene directa relación con lo planteado por Giroux (2002), quien fundamenta que la experiencia par en aula configura el modelamiento de las representaciones que poseen los profesionales de la educación respecto a las habilidades cognitivas a implementar.

Del mismo modo, el informante N°6 expresa que la interacción entre pares respecto al intercambio de estrategias es positiva y que es un tema recurrente en su área, pues el equipo directivo no le da énfasis al desarrollo de habilidades, por ende, se sienten responsables de la formación integral de los adolescentes, lo anterior fue expuesto así:

“Con los colegas sí se comparte, por lo menos en el lugar donde me desempeño, si es relevante para los profesores formar habilidades en los estudiantes, pero de parte del equipo directivo no, nada, jamás ha nacido de ellos el tema, porque ellos tienen como propósito dejar al chiquillo en la universidad con buenos puntajes, pero el tema integral lo deja de lado y eso es una gran debilidad pienso yo” (Informante N°6, profesor de matemática).

El informante N°6 declara que el desarrollo integral es relevante para el cuerpo docente del establecimiento, no así para los directivos del lugar, pues los propósitos formativos se vinculan con la transmisión de conocimientos que serán evaluados en pruebas estandarizadas, no así el desarrollo de competencias que les permita al estudiantado una mejor inserción en el mundo del siglo XXI, lo que el entrevistado reconoce como una debilidad de la institución.

De la misma forma el informante N°7 señala que el intercambio de estrategias con colegas para fomentar pensamiento crítico es relevante, pero que las autoridades del colegio no han establecido un trabajo activo respecto al desarrollo integral cognitivo de los estudiantes, lo anterior fue expresado de la siguiente manera:

“La disposición de los colegas a la hora de trabajar en equipo es intachable, y uno puede aprender de la experiencia pedagógica del otro, pero lamentablemente en el colegio no se fomenta el trabajo en equipo como estrategia educativa, sino que lo hacemos de manera autodidacta, como por intuición profesional, lamentablemente” (Informante N°7, profesor de Historia y Geografía).

El entrevistado N°7 reafirma lo propuesto anteriormente por los informantes 1 y 6, haciendo hincapié en las buenas relaciones interpersonales del plantel docente cuando se trata de trabajar en equipo, lo que a juicio del consultado, le permite socializar estrategias de enseñanza y aprender de las experiencias pedagógicas del otro profesional, siendo los profesores de la entidad los responsables de generar espacios de comunicación, pues el docente informante hace mención a la desatención del equipo directivo frente a la elaboración de lineamientos institucionales claros para el desarrollo de habilidades transversales.

Según Beas, Manterola y Santa Cruz-Valenzuela (2011), la formación integral de los estudiantes debiese ser un trabajo mancomunado entre el cuerpo docente y el equipo de gestión, pues se deben aplicar criterios que orienten y refuercen el trabajo realizado por el profesorado en aula.

DISCUSION

Referente a los agentes que intervienen en la representación sobre pensamiento crítico, se reveló por medio del discurso de los ocho entrevistados que el currículum de sus asignaturas no les da espacio suficiente para desarrollar en profundidad la habilidad del pensamiento

en el alumnado, mencionando como justificación a la cantidad de contenidos anuales que deben abordar. Sin embargo, diversos autores (Martinic y Villalta, 2015; Beas, Materola y Santa Cruz-Valenzuela, 2011) señalan que el rol docente debe enfocarse en la adquisición de habilidades, más que en los contenidos, aludiendo a la diversificación de estrategias contextualizadas a la temática abordada, donde enfatizan en que el tiempo asignado para abarcar los tópicos, dependerá de una correcta planificación, conocimiento de la especialidad y estrategias curriculares adaptadas a la realidad del alumnado.

Del mismo modo, los docentes informantes dieron a conocer que el intercambio de experiencias pedagógicas interviene positivamente en el modelamiento de estrategias adecuadas para desarrollar pensamiento crítico, resultando el efecto par colaborador un agente relevante en el proceso de madurez profesional, lo que avala uno de los supuestos de la investigación cimentado en el estudio realizado por Dubet (2010) y Lahire (2004), quienes afirman que la socialización profesional ajusta la praxis docente.

Por el contrario, los entrevistados dieron a conocer que la institución donde se desempeñan laboralmente no le da énfasis a la promoción de habilidades transversales, a pesar de estar plasmado en su misión educativa, lo que bajo la mirada de Martinic y Villalta (2015) da cuenta de incongruencia administrativa, pues el equipo directivo tiene el deber de orientar el cumplimiento de los estándares propuestos en documentos representativos oficiales. A su vez Cortes y Zoro (2016) reafirman que el equipo de gestión educacional debe ir de la mano con las propuestas emanadas desde MINEDUC, además de cerciorarse si el trabajo realizado por el plantel docente cumple el propósito de promover aprendizaje basado en la adquisición de habilidades, respondiendo así, al foco formativo curricular latente en la actualidad. Al mismo tiempo, se confirma lo planteado por Giroux (2002), quien sostiene que la experiencia docente en la sala de clase modela las representaciones que tiene el profesorado respecto a esta habilidad del pensamiento, puesto que el enfoque pedagógico, así como también la identidad profesional se sostiene durante el ejercicio docente.

CONCLUSIONES

Finalizada la investigación, expuestos los resultados y discusión de ellos, se expondrá en este último apartado la presentación de las conclusiones elaboradas, luego del análisis de información planteados anteriormente, buscando dar respuesta a los supuestos, pregunta y objetivo que guiaron nuestro estudio. A lo anterior, se le añade una reflexión sobre las principales limitaciones de la investigación y los posibles alcances para dar una continuidad a la indagación dentro del ámbito del desarrollo de las habilidades cognitivas del siglo XXI.

Referente a los agentes que modelan las representaciones que los docentes poseen sobre el desarrollo de pensamiento crítico, fue posible evidenciar por medio del discurso de los informantes, que la teoría y fundamentación concuerda con la narrativa planteada por MINEDUC, que se ajusta la elaboración del discurso profesional. En este sentido, fueron identificadas regularidades en el relato de los educadores que permitieron unificar la conceptualización de pensamiento crítico. A su vez, la relación cotidiana entre pares también

resultó ser un agente preponderante en el desarrollo de las habilidades del pensamiento ya que permite, a juicio de los entrevistados, modelar o perfeccionar la práctica docente, por medio de la experiencia contextualizada a la realidad del centro educativo. Por ende, el supuesto señalado por Dubet (2010) y Lahire (2004), permiten teorizar que la socialización profesional corresponde a los espacios asignados por los pedagogos para perfeccionar las estrategias didácticas que permiten el modelamiento de las maneras de pensar de los estudiantes y que están regidos por el relato técnico planteado en el currículum nacional dispuesto por MINEDUC para todos los establecimientos educacionales.

En consecuencia, el objetivo en la investigación fue desarrollado en su totalidad siendo analizado y comprobado respecto a los supuestos iniciales. Además, se considera que la teoría de las Representaciones Sociales, fue la más apropiada para este tipo de investigación, debido a que es una herramienta utilizada de forma consistente y válida en estudios cualitativos, que permitió colocar énfasis en los docentes y darle la dignificación que merecen, pues permite reflexionar sobre las prácticas reales del profesorado en aula y por ende mejorar la experiencia de enseñanza. De igual forma, devela la coherencia existente entre la teoría curricular oficial y la veracidad de cada contexto de aprendizaje, lo que da pie a la revalorización docente y su relevancia frente a la promoción de habilidades transversales basadas en las maneras de pensar, lo que permite incrementar investigaciones que contribuyan a transformar el enfoque pedagógico de las habilidades cognitivas.

Dentro de las limitaciones del estudio, destaca que solo está referido a una realidad de la educación chilena, la particular subvencionada, dejando de lado el fomento de las habilidades del pensamiento en la formación pública.

A su vez, esto permite proyectar el estudio para comprender coherencia curricular, mediante las prácticas profesionales estudiando el rol del profesorado, estrategias didácticas empleadas, además de reflexión e investigación en la sala de clase.

REFERENCIAS

- Acosta, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (24), 209-237.
- Baez, J. y Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(1), 94-113.
- Beas, J., Manterola, M. y Santa Cruz-Valenzuela, J. (2011). Habilidades cognitivas y objetivos transversales: un tema para pensar y actuar. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 22(1), 175-192.
- Butler, A. (2012), Halpern Critical Thinking Assessment Predicts Real-World Outcomes of Critical Thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 721-729.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Calixto, R. (2015). Representaciones sociales del medio ambiente. <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.2286.4087>
- Cárcamo, H. (2013). *Ciudadanía en la formación inicial docente: imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*. Trabajo de grado, Memoria presentada para optar al grado de Doctor, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Cárcamo, H. y Garreta, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(11)
- Cortez, M., Zoro, B. (2016). El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional. Nota Técnica N°8, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.ªed.). Londres: Sage.
- Díaz, C., Ossa, C., Palma, M., Lagos, N. & Boudon, J. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), pp.275-296.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid, España: Editorial Complutense.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata S. L.
- Giroux, H. (2002). Los profesores como intelectuales públicos. *Revista Pedagogía Crítica Año 1*, (1), 21-33.
- Gutiérrez, S. (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 105-123.
- Halpern, D. (2013). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. London: Psychology Press.
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en blanco. Revista de educación*, 21, 133-154.

- Lahire, B. (2004). *El hombre plural: los resortes de la acción*. Barcelona: Bellaterra
- Martinic, S. Y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Olivares-Donoso, R. (2015). Las representaciones sociales de la clasificación de escuelas presentes en los discursos en medios de comunicación escritos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(2), 195-211. Recuperado el 22/08/2020 de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200012>
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. *Representaciones sociales: teoría e investigación*, 157.
- Ruiz Olabuénaga, J., Aristegui, I. y Melgosa, L. (2002). Cómo elaborar un proyecto de investigación social. *Cuadernos monográficos del ICE*, vol. 7.
- Saiz, C. y Fernández, S. (2012). Pensamiento crítico y aprendizaje basado en problemas cotidianos. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 325 – 346.
- Saiz, C. (2017). *Pensamiento Crítico y Cambio*. Madrid: Pirámide.
- Villegas, V. (2017). *El conocimiento de habilidades para el siglo XXI en docentes escolares de enseñanza media en el Chile de hoy*. Trabajo de grado, tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

MATEMÁTICA PARA JÓVENES CON SÍNDROME DE ASPERGER EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO (2010 – 2021)

MATHS FOR YOUNG PEOPLE WITH ASPERGER SYNDROME IN SECONDARY EDUCATION. BIBLIOMETRIC ANALYSIS (2010 - 2021)

Gustavo González-Gallardo¹ | Escuela básica F-224 Quilamapu, Chillán, Chile | guagonza@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

Esta investigación está orientada al ámbito bibliométrico aportando información cuantitativa y necesaria sobre el síndrome de Asperger entendido como trastorno del desarrollo que lleva asociada una alteración neurobiológica la cual manifiesta un conjunto de características mentales y conductuales que forman parte de los trastornos del espectro autista (TEA). El objetivo del trabajo fue analizar líneas temáticas y las estrategias para el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas de los alumnos con síndrome de asperger en la educación secundaria. La búsqueda fue realizada en las bases de datos *Web of Science*, *Scopus* y *Scielo*, se hizo en base a 11 trabajos que cumplieron los criterios de inclusión señalada en la estrategia de búsqueda. Los resultados indican un aumento de los trabajos en los últimos años y una alta valoración de las metodologías para la enseñanza de la matemática en el estudiantado con síndrome de Asperger. Las principales conclusiones permiten afirmar que, pese al escaso número de trabajos sobre esta temática, existe una clara preocupación por la inclusión de este grupo de personas en el ámbito escolar.

Palabras clave: Síndrome de Asperger, educación matemática, educación secundaria, estudios bibliométricos.

ABSTRACT

This research is oriented to the bibliometric field providing quantitative and necessary information on the Asperger syndrome understood as a developmental disorder associated with a neurobiological alteration which manifests a set of mental and behavioral characteristics that are part of the autism spectrum disorders (ASD). The objective of the work was to analyze thematic lines and strategies for the teaching and learning process of mathematics of students with Asperger syndrome in secondary education. The search was conducted in the *Web of Science*, *Scopus* and *Scielo* databases, based on 11 papers that met the inclusion criteria indicated in the search strategy. The results indicate an increase in the number of papers in recent years and a high evaluation of methodologies for teaching mathematics to students with Asperger syndrome. The main conclusions allow affirming that, in spite of the scarce number of works on this subject, there is a clear concern for the inclusion of this group of people in the school environment.

Key words: Asperger syndrome, mathematics education, secondary education, bibliometric studies.

¹ Licenciado en Educación. Profesor de educación matemática

INTRODUCCIÓN

El síndrome de Asperger, fue descrito inicialmente por Hans Asperger en 1944 como un trastorno del desarrollo, caracterizado por un buen nivel de funcionamiento cognitivo, desarrollo normal del lenguaje, pero con problemas pragmáticos, con importantes dificultades en las relaciones y habilidades sociales.

Estudios neuropsicológicos, demuestran que las personas que presentan el síndrome de Asperger, muestran déficit consistente de la habilidad en el lenguaje no verbal y fortaleza en las habilidades verbales, como vocabulario, conocimiento y memoria verbal; con déficit visual motor y viso perceptual y coordinación (Naranjo-Flores, 2014), además de problemas de adaptación escolar, intereses obsesivos e inflexibilidad.

Diversos especialistas del campo en trastornos concuerdan en que no existe un límite claro entre los niños con Asperger y los niños considerados "*normales pero diferentes*". La inclusión de esta condición como una categoría es separada dentro del nuevo DSM-4 (*Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*), con criterios de diagnóstico claros que facilitan la consistencia del diagnóstico. Los nuevos criterios incluyen la presencia de:

1. Deficiencias cualitativas en la interacción social.
2. Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados, entre los que se incluyen.

Estos comportamientos poseen la suficiente intensidad como para interferir de forma significativamente en el área de funcionamiento social (Bauer, 2006). De acuerdo con la Guía de Práctica Clínica, Detención y Diagnóstico Oportuno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA), del MINSAL, en Chile, no existe un registro exhaustivo del diagnóstico del trastorno del espectro autista. Sin embargo, se estima que habría unos 50.500 menores de 18 años con TEA (Lampert-Grassi, 2018).

Cifras aisladas, indican que habría un total de 589 estudiantes con diagnóstico de Autismo, incorporados a Educación Especial, por el Decreto Supremo N° 815/1990 (que aprueba planes y programas de estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis), 55 en nivel pre-básico, 445 en nivel básico y 89 en educación Laboral (MINSAL, 2011).

La matemática en la educación secundaria en Chile

El Nivel de Educación Media del Ministerio de Educación de Chile, pone a disposición una propuesta metodológica para abordar y apoyar el desarrollo e implementación curricular sobre un conjunto de experiencias de aprendizaje, entendidas como un repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes, con la finalidad de brindar sugerencias para el desarrollo curricular (MINEDUC, 2020).

Dentro del contexto de las instituciones educativas las dificultades de aprendizaje o de participación para personas con discapacidad son de naturaleza interactiva, por lo que cualquier persona puede experimentarlas a lo largo de su vida escolar. Es a partir de aquí, que es utilizado el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) sin embargo, dicho término está bajo el cuestionamiento debido a que se etiqueta a este grupo de estudiantes con bajas expectativas dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje cuando la intención de este término es referirse a personas que presentan alguna dificultad de aprendizaje y participación, y que precisan recursos y ayudas adicionales (MINEDUC, 2018).

El paso a la educación secundaria en muchos casos, implica también el cambio de centro, de rutinas, de hábitos, como también el factor edad y hormonal el cual afectará de sobremanera. Sin embargo, el proveer de estrategias a profesores ayudará a resolver aquellos problemas que se pueda encontrar el alumno (Autismo diario, 2015).

Tener un alumno que presente síndrome de Asperger en el aula de clases, implica al profesor la responsabilidad de adquirir nuevos aprendizajes. Como agente social en el aula, el profesor debe desempeñar la función de mediador para que el resto de los alumnos de clase integren a su compañero, guiándolo en las interacciones con el resto de sus compañeros de clase como de la institución educativa (UNIR, 2019).

La inclusión debe presentarse como aquella interacción generada en base al respeto que va hacia las diferentes individualidades y las condiciones de participación con la perspectiva de la equiparación e igualdad de oportunidades sociales sin importar valores culturales, raza, sexo, edad y condición de la persona o grupos de personas (Soto Calderón, 2011). En el informe para la educación 2030 INCHEON se indica que garantizar la equidad y la inclusión en la educación y hacer frente a todas las formas de exclusión es un deber de toda institución educativa (UNESCO, 2015).

Educación Matemática

La finalidad en cuanto a la educación matemática en general es el enriquecimiento de la comprensión de la realidad, facilitar la selección de estrategias para resolver problemas y contribución al desarrollo del pensamiento crítico y autónomo en todos los estudiantes. Con respecto a las bases curriculares establecidas por el MINEDUC, establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que integran habilidades, conocimientos y actitudes (MINEDUC, 2021).

La Educación Matemática no difiere de otras actividades, propósitos y métodos científicos y tendería a parecerse más a las ciencias empíricas que a las disciplinas especulativas (Casanova, 1998). En esta área curricular, se puede encontrar múltiples diferencias entre niños con el mismo diagnóstico de síndrome de Asperger en particular la matemática abstracta.

Dentro de las dificultades importantes está la falta de comprensión de los enunciados de los problemas, la cual se debe intentar simplificar el lenguaje, segmentando las operaciones en

los diferentes pasos que la componen y eliminando la información no relevante para la comprensión de este. También debe ofrecer equivalencias de significados para que el estudiantado no confunda términos.

En cuanto a problemas matemáticos, podría ser conveniente subrayar con un color las preguntas claves y con otro color los datos, obviando la información del problema que no es relevante. Por último, enseñar al estudiante a incorporar y organizar información del problema en un esquema de datos, operación y resultado (Martos y Pérez, 2006).

La escasez de investigación sobre el rendimiento matemático en el TEA puede explicarse por la creencia generalizada de que la mayoría de las personas con TEA son superdotados en matemáticas, a pesar de la evidencia indica lo contrario (Oswald, Beck, Iosif, McCauley, Gilhooly, Matter y Solomon, 2016).

MÉTODO

Diseño y análisis de datos

De acuerdo con lo planteado por Montero y León (2007), el diseño al cual se adscriben los estudios bibliométricos es de tipo ex post facto retrospectivo, esto debido a la imposibilidad de manipular la variable que ha sido estudiada. Para poder examinar y también sistematizar la información, se ha utilizado el análisis descriptivo y de frecuencias, estos fueron procesados mediante el uso de la aplicación Excel de Microsoft 365 para empresas.

Unidad de análisis

La unidad de análisis estuvo conformada por 11 artículos de investigación sobre educación matemática en jóvenes con síndrome de asperger en educación secundaria publicados en las bases de datos *Web of Science*, *Scopus*, *Scielo*, entre los años 2010 y 2021.

Materiales

Para la realización de búsqueda se ha empleado el uso de las bases de datos *Web of Science*, *Scopus* y *Scielo* debido a que son plataformas multidisciplinares reconocidas ampliamente y porque recogen diversas áreas científicas y tienen una cobertura internacional.

Procedimiento

A finales de septiembre de 2021 se realizó una búsqueda de las unidades de análisis de datos anteriormente mencionadas compuesta por los siguientes términos: síndrome de Asperger, educación matemática y educación secundaria. Con estos conceptos además de agregar truncadores y booleanos se elaboró una estrategia de búsqueda para esta investigación: *"Asperger syndrome"* or *"Asperger"* and *"Mathematical education"* or *"Mathematical"* or *"secondary education"*

Luego se procedió a la digitación de dicha estrategia de búsqueda en las bases de datos seleccionadas acotando el periodo de búsqueda entre los años 2010 y 2021. A partir de esta búsqueda se obtuvo un total de 47 artículos. Luego de la revisión de los resúmenes quedaron 11 documentos para la realización de análisis, ello debido a que una gran parte de los trabajos encontrados estaban asociados al área de la salud o eran estudios de corte teórico.

Una vez definidos los trabajos para el estudio, se procedió a la lectura completa de cada uno de los documentos y seleccionando la información necesaria. Los datos registrados en esta base de datos corresponden: al año de publicación, revista en la que ha sido publicada, el o los autores de los trabajos, el índice de colaboración entre investigadores (índice de coautoría), las características de los participantes del estudio referenciado, la metodología empleada, los instrumentos de evaluación y por último las temáticas abordadas, las cuales fueron categorizadas para así determinar su importancia con respecto de la temática general.

RESULTADOS

1. Producción temporal

Con respecto al análisis de los 11 artículos seleccionados según año de publicación (véase figura 1) el rango osciló entre 0 a 5, siendo un promedio de 1 publicación por año. Se presentó además un periodo de alza, (año 2016 con 4 publicaciones). Llama también la atención que no haya estudios de esta naturaleza, antes del año 2015.

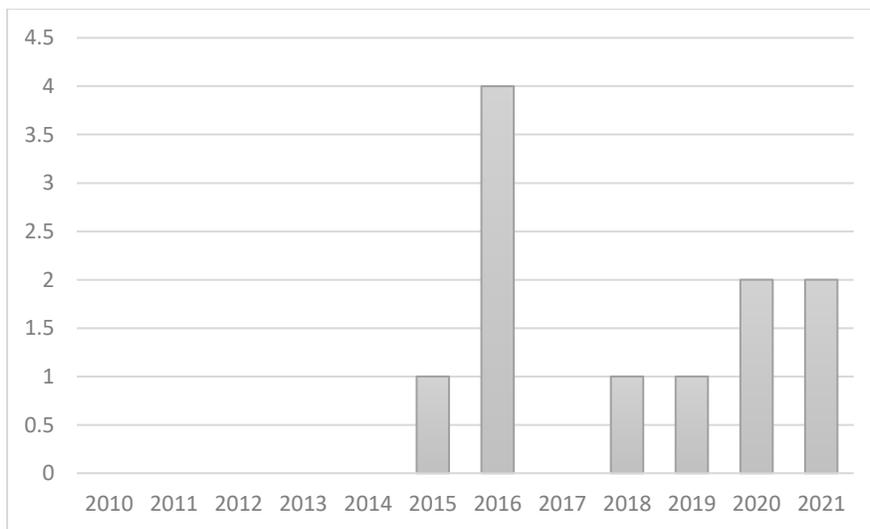


Figura 1: Distribución temporal de productividad según año de publicación.

2. Producción por revistas

De un total de 8 revistas en las cuales se han publicado los trabajos de investigación sobre esta temática, solo 1 revista destaca como la revista con mayor producción sobre el tema: *Journal of Autism and Developmental Disorders*, por la publicación de 4 artículos durante el periodo analizado.

3. Producción por autor

De acuerdo con el criterio propuesto por Crane (1969), el cual, a partir de la producción de un autor sobre un tópico de investigación, distingue entre transeúntes (autores con un único trabajo publicado), aspirantes (entre 2 a 4 publicaciones), productores moderados (entre 5 y 9 publicaciones) y grandes productores (a partir de 10 publicaciones) se puede constatar la existencia solo de autores transeúntes.

4. Fuentes de Información

En relación con las fuentes de información declaradas por las investigaciones revisadas, se encontró que estas utilizan un tipo de fuente, (correspondientes a docentes -63,63% de los casos-) y en menor medida dos tipos de fuentes (docentes y estudiantes, con un 36,36%), tal como queda registrado en la tabla 1.

Tabla 1 Informante clave de los estudios analizados

Fuente de información	Frecuencia	Porcentaje
Estudiantes	0	0%
Docentes	7	63,63%
Estudiantes y Docentes	4	36,36%
Total	11	100%

Fuente: Elaboración propia

5. Instrumentos y procedimientos.

En los artículos revisados, se aprecia una tendencia mayoritaria hacia investigaciones de corte cualitativo (90,90%), siendo el resto de los trabajos de corte cuantitativos. La revisión de instrumentos y procedimientos para la recopilación de información de corte cualitativa, indica que es narrativa, basada en grupos focales mapas conceptuales y entrevistas en profundidad. En cuanto a los instrumentos en los artículos cuantitativos en la recopilación de datos, se puede observar una recurrencia a aquellos más tradicionales; entre ellos los más frecuentes son: test y escalas de calificación con un 66,66% cada una seguido de los cuestionarios con un 44,44%. Sin embargo, en los documentos revisados y analizados no se presencia utilización alguna de autoinforme y solo en un artículo no se especifica el enfoque metodológico utilizado. El análisis de la información reportada por estos instrumentos sigue la lógica de la estadística descriptiva e inferencial y, en algunos casos se apoya del programa SPSS.

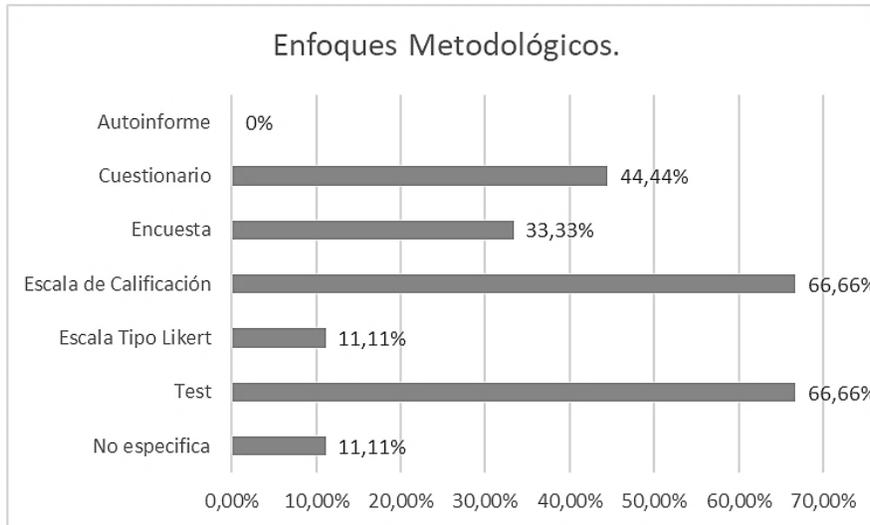


Figura 2: Instrumentos para recopilación de datos en investigaciones cuantitativas.

6. Análisis temático.

El conjunto de artículos analizados permite tener una visualización sobre las áreas en las que se han desarrollado las investigaciones asociadas a jóvenes con síndrome de Asperger en la educación matemática secundaria, de los últimos diez años.

El resultado del análisis se traduce en la construcción de categorías, que recogen los contenidos de los artículos y los ponen en relación a tres núcleos principales. Para ello, se ha elaborado una representación visual de la imagen obtenida a partir de dichos análisis en forma de mapa conceptual (véase figura 3).

El presente mapa conceptual se construye desde tres categorías nucleares de referencia:

1. Síndrome de Asperger.
2. Educación secundaria.
3. Educación matemática.

MATEMÁTICA PARA JÓVENES CON SÍNDROME DE ASPERGER EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO (2010 – 2021)

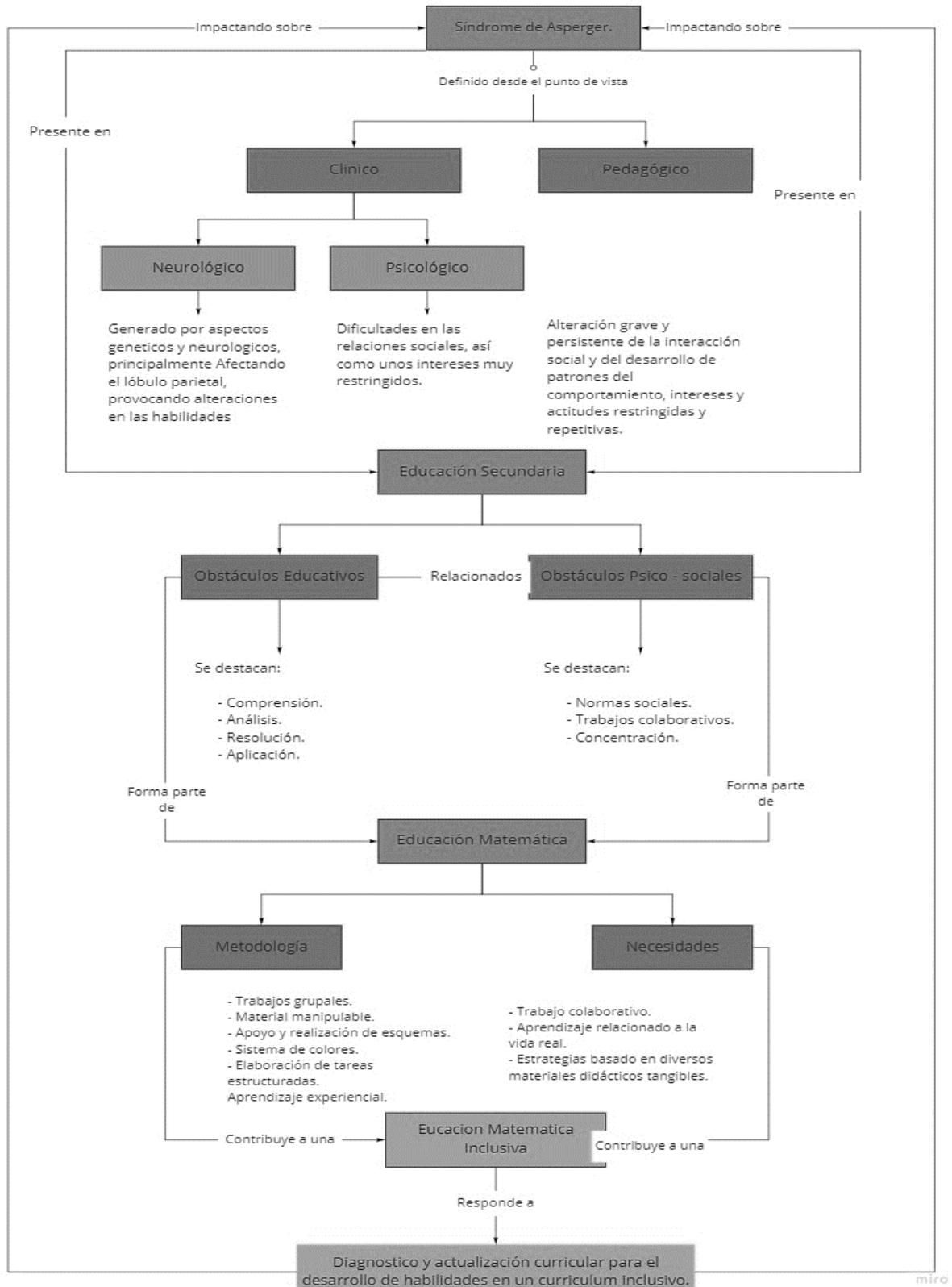


Figura 3: Temáticas de acuerdo con las categorías nucleares encontradas.

El mapa conceptual, se muestra como un diagrama de flujo marcado por un sentido lineal e inicialmente de subordinación entre nudos categoriales, que representan una relación generadora de posicionamiento frente al síndrome de Asperger, lo que viene a enfatizar el lugar central que toma en la educación secundaria y matemática. Cada categoría genera o provoca, en una relación dinámica, un grado de respuesta de las otras. Así, la primera categoría enfatiza el posicionamiento inicial de los sujetos frente al contexto, dando cuenta de las miradas iniciales que sostienen esta temática. Por su parte, los obstáculos explicitados, y señalados en el mapa como **educación secundaria**, aporta las diferentes adversidades de los alumnos con síndrome de Asperger en los espacios educativos, los que buscan ajustarse a estas realidades motivando acciones para una **educación matemática inclusiva**, a través de adecuaciones curriculares que intentan generar cambios en las miradas iniciales con las que se abordan los temas.

Categoría 1: Síndrome de Asperger en relación hacia la educación secundaria

El núcleo categorial es comprendido bajo la mirada tanto pedagógica como clínica (neurológico y psicológico), cada uno en su respectivo contexto que adquieren relevancia y consideración frente a los diversos obstáculos de la educación secundaria. Eso significa que los posicionamientos, que son cognitivos, psicológicos y sociales se levantan frente a las realidades ya existentes, siendo nombradas bajo categorías tales como obstáculos educativos y obstáculos psico-sociales, existiendo correlación entre ellas, los que se hacen presente en el transcurso de la educación secundaria obligatoria. Esta categoría se forja tanto por un enfoque clínico como pedagógico.

En el conjunto categorial se observa como tema de investigación presente en la totalidad artículos analizados, no obstante 1 de los 11 artículos estudiados tiene un enfoque estrictamente clínico (neurológico) para el apoyo de un aprendizaje de las matemáticas a nivel del funcionamiento neuronal. Por otro lado, los otros 10 artículos, tienen un enfoque psicológico, aunque realizado desde una mirada pedagógica, relacionando el área el aprendizaje en base a estos enfoques correlacionándolos de forma simultánea.

De este conjunto, los artículos analizan y visualizan el síndrome de asperger indicando estrategias metodológicas de aprendizaje no solo para los alumnos con estas necesidades educativas especiales sino para la contribución de una matemática inclusiva para todos y todas las estudiantes, no obstante, se observa la existencia de casos de artículos que presentan actitudes de doble lectura como es el caso de la disposición de profesores hacia el estudio de casos específicos (1 artículo de 11). En cada uno de los 11 artículos analizados se enfatiza la carencia de información sobre un número específico de personas con este síndrome no solo a nivel mundial, sino que, también a nivel educacional, como a su vez el diagnóstico oportuno de esta condición.

Categoría 2: educación secundaria

El núcleo categorial, reúne 2 subcategorías: obstáculos educacionales y obstáculos psico-sociales que se hacen presente en la educación secundaria por parte de los alumnos con síndrome de asperger, basado en las diferentes concepciones clínicas y psicopedagógicas mencionadas en el primer núcleo categorial.

Es posible reconocer, en primer lugar, que los obstáculos educativos que están relacionados con el proceso de aprendizaje de los alumnos con síndrome de Asperger son de:

1. *Comprensión:* Es la traducción de lo captado en clases a un lenguaje propio, esto es mencionado en los 11 artículos de estudio, donde la evidencia en 7 de ellos está basada en pruebas diagnósticas de corte cualitativo y cuantitativo de los cuales 6 son sobre grupos focalizados, 1 sobre un estudio de caso y 1 está basado en un estudio de caso en base a observación.
2. *Resolución:* Atienden al procesamiento de la información, donde los alumnos no son capaces de desarrollar esta habilidad en diversos contextos sobre los diferentes problemas de lenguaje y en especial de las matemáticas, en este punto la totalidad de los artículos evidencia este punto en el desarrollo de problemas en la asignatura de matemática al momento de resolver un ejercicio basado en problemas que representan conexión interdisciplinaria.
3. *Análisis:* Definido como la habilidad de separar material en las partes que lo componen, de manera que su estructura organizativa pueda entenderse. Con un total de 7 artículos para esta subcategoría, se enfatiza la carencia de los estudiantes de fragmentar los contenidos por cuenta propia debido a la condición de estructura que caracteriza a los jóvenes con síndrome de Asperger.
4. *Aplicación:* Entendido por los 11 artículos estudiados como la habilidad o capacidad para utilizar el material aprendido en situaciones concretas, nuevas. En cada uno de los 9 artículos, los estudiantes presentan como obstáculo la aplicación de ejercicios de cálculo matemático de enfoque abstracto, pues en cada uno de ellos se evidencia la literalidad de cada uno de estos ejercicios, relacionado con los 5 artículos mencionados y relacionados con la subcategoría 3, la evidencia arroja incapacidad para el desarrollo correcto sobre ejercicios de aplicación que involucren contenidos y aprendizajes múltiples.

Siguiendo ahora con el obstáculo psico-social mencionado en 6 artículos en los que se enfatiza en el área psicológica del alumnado, su capacidad para relacionarse, la percepción del entorno ante las personas con síndrome de Asperger y los focos de apoyo por parte de la comunidad educativa y el núcleo familiar (padres y apoderados) que forman parte importante del desarrollo de los alumnos, tanto dentro como fuera del aula. Con respecto a este tipo de obstáculos, se tiene que:

1. *Normas sociales:* En 9 artículos se plantea que, a los alumnos diagnosticados con TEA, les resulta difícil reconocer y comprender las reglas sociales “no escritas” por lo

que, a veces, pueden comportarse de manera inadecuada sin darse cuenta, esto no es evidenciado en los artículos restantes debido a que el foco de estudio corresponde a estudios de caso sobre un solo estudiante con condición asperger. Los estudios evidencian que los estudiantes tienen obstáculos para relacionarse al momento de acatar instrucciones sobre trabajos en el aula que impliquen el desarrollo de actividades donde el grupo debe trabajar en base a tiempos específicos, compartir ideas y puntos de vista con respecto al análisis y desarrollo de actividades poco flexibles, entre otras.

2. *Trabajo colaborativo:* En los 7 artículos que involucran este punto y que se relacionan con el punto anterior, el trabajo colaborativo enfatiza en las dificultades de los alumnos al momento de desarrollar tareas de forma parcial en la conformación de equipos con tendencia a trabajar de forma individual negándose a colaborar con sus pares, no solo en el aula, sino que también fuera de ella.
3. *Concentración:* el alumnado con Asperger suele tener un buen nivel académico en algunas asignaturas ya que, con el tiempo, ganan en concentración selectiva tal es el caso relatado en uno de los artículos donde el estudiante obtiene un buen nivel académico en el área del lenguaje adquiriendo dicha concentración selectiva. Sin embargo, en los 10 restantes, los alumnos con TDAH suelen tener problemas de concentración, que a veces derivan en un bajo rendimiento en el aula acompañado de los otros obstáculos mencionados anteriormente. Las respuestas de ambos trastornos a diferentes tratamientos son también opuestas, de acuerdo con un trabajo analizado, los síntomas primarios de un estudiante con TDAH que responde con éxito al tratamiento farmacológico, sin embargo, no existe un tratamiento específico capaz de erradicar la alteración en el desarrollo social del niño con síndrome de Asperger.

En lo que respecta a intervención educativa, 3 artículos plantean que, en los niños con Asperger, ésta debe estar más enfocada a mejorar la interacción social. Si bien los obstáculos psico-sociales son evidenciados en el aula, en los 11 artículos en donde se ha entrevistado, consultado y encuestado al núcleo familiar, como pares y profesionales de la comunidad educativa, desconocen la condición del síndrome de asperger lo que deriva en un diagnóstico y tratamiento tardío o mal implementado para estos obstáculos, generando un incremento de cada uno de los enunciados en base a la falta de orientación y capacitación, incluso dejando esta condición limitada solo al tratamiento farmacológico.

Categoría 3: Educación matemática

El tercer núcleo categorial refiere a una situación de enseñanza y aprendizaje, que permite construir y reforzar conocimientos en pertinencia y coherencia con las necesidades e intereses de los alumnos con síndrome de asperger en la educación secundaria de la asignatura de educación matemática, como imperativo para el desarrollo de aprendizajes y competencias en un currículo inclusivo.

Los posicionamientos e implicaciones de los núcleos categoriales anteriores interpelan una educación para la diversidad, a través de las concepciones clínicas y pedagógicas sobre el síndrome de asperger y sobre obstáculos educativos y psico-sociales entendidos como la base e implicancias para un cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, en coherencia con las necesidades e intereses de una determinada comunidad.

Dichas adecuaciones curriculares asientan diversos énfasis los que se traducen en elementos distintivos para los cambios y potenciación de la educación. Un primer elemento refiere a las metodologías propuestas para un desarrollo adecuado de las matemáticas escolares y por otro las necesidades de los estudiantes que deben ser considerados al momento de utilizar dichas metodologías de trabajo.

Para la subcategoría que hace referencia a metodologías es posible observar los siguientes puntos a tener en consideración en el aula de clases respecto a los artículos analizados.

1. *Trabajos grupales*: reflejado en 7 artículos, en los que se propone una metodología por parte de los autores (docentes y estudiantes FID), en el cual después de un trabajo con sus pares, bajo un espacio controlado, los jóvenes con síndrome de Asperger mejoran considerablemente su capacidad para considerar y aprender matemática, desde diferentes perspectivas afrontando los obstáculos educativos.
2. *Material manipulable*: respecto a esta metodología, los 11 artículos entienden y declaran la utilización de material manipulable, usado dependiendo del objetivo a alcanzar, sin embargo, manifiestan como limitante la motricidad fina de los estudiantes con Asperger, que hace difícil llevar a cabo esta metodología.
3. *Apoyo y realización de esquemas*: 2 artículos hacen mención y uso de esta metodología al cual se menciona como apoyo para el resumen de contenidos aprendido por los estudiantes durante la clase o unidad. Por otro lado, 1 artículo hace referencia a este recurso para el desarrollo de resolución de problemas como el uso que se ha dado para resolver problemas de potencias y aplicación del concepto de potencias mediante un diagrama de árbol como tipo de esquema, generando interés y resultados favorables en los estudiantes, al momento de ser evaluado en esta área.
4. *Sistema de colores*: 2 artículos (investigación de carácter clínico con énfasis neurológico) hace mención de un sistema de colores, el cual implica que independiente del contenido a enseñarse, debe ser resaltado y diferenciado por diferentes colores, como así en los dibujos y esquemas, que ofrecen una estimulación neuronal que permite a los estudiantes una mejor comprensión y diferenciación de las actividades.
5. *Elaboración de tareas estructuradas*: Los 11 artículos estudiados enfatizan la elaboración de tareas estructuradas, entendiéndose como actividades con objetivos claros con un lenguaje sencillo de fácil comprensión donde el alumno responda directamente al aprendizaje.
6. *Aprendizaje experiencial*: Comprendido por 1 artículo realizado con docentes de formación inicial docente, esta metodología se entiende como un proceso activo que

involucra al alumnado, con la experiencia de una plataforma para el aprendizaje no solo para jóvenes con síndrome de asperger sino para cualquier estudiante en el salón de clases. Bajo esta metodología, el análisis cuidadoso y la reflexión de la experiencia permite desarrollar el aprendizaje, motiva a los alumnos a resolver las cosas por sí mismos, los guía hacia su aprendizaje. En este enfoque, no existen formas correctas o incorrectas de pensar, seguimiento de reglas o comportamientos perfectos e imperfectos que se deben aprender y aplicar.

Para la subcategoría que hace referencia a necesidades podemos observar los siguientes puntos a tener en consideración en el aula de clases respecto a los artículos analizados.

1. *Trabajo colaborativo*: Relacionado con el trabajo grupal y trabajo estructurado mencionado, que genera mejores relaciones sociales con los pares y que representa un aporte en el aprendizaje en grupos reducidos y controlados
2. *Aprendizaje relacionado con la vida real*: relacionado con el aprendizaje experiencial por los respectivos artículos de los cuales se hicieron los análisis, se destaca la necesidad de la participación directa de los estudiantes respecto a los aprendizajes en la asignatura de matemática, no solo como observadores sobre las experiencias que implican un objetivo, sino que sean capaz de aplicarlo directamente para lograr un aprendizaje significativo.
3. *Estrategias basadas en diversos materiales didácticos tangibles*: relacionado con la metodología sobre materiales manipulables de acuerdo con los artículos que lo han investigado, es relevante para un dinamismo de la clase y para aprendizaje de los alumnos, ya que genera un rol no solo educativo, sino también juega un principal rol motivador el cual debe ser cubierto para este grupo focal.

Tanto las necesidades como las metodologías que guían hacia un aprendizaje de la matemática inclusiva, son abordadas por los 11 artículos, los que concuerdan en la importancia de tomar estas consideraciones para cumplir con la inclusión de este grupo de estudiantes con síndrome de asperger en la educación secundaria, en el cual se destaca no solo la utilidad y relevancia para este grupo de estudiantes, sino para todos los alumnos y alumnas del salón de clases.

CONCLUSIONES

La finalidad de este estudio ha sido ofrecer al lector un análisis de la producción científica publicada durante los últimos años, sobre alumnos con síndrome de asperger en la educación secundaria en educación matemática, debido a la relevancia que adquiere la investigación en esta temática en el contexto del aula, del sistema educativo y la creciente necesidad en cuanto a los alumnos con necesidades educativas especiales, la formación de futuros profesores como también aquellos que actualmente ejercen la docencia en la asignatura de matemáticas de educación secundaria obligatoria, también por su impacto en el mundo educativo en la actualidad.

En este trabajo se consideró la revisión y análisis de trabajos publicados en tres de las bases de datos más prestigiosas e interdisciplinarias para dar un sustento sólido a este estudio, sin embargo se estima que además de éstas, podrían haberse considerado otras bases de datos, ya que sin duda habrían enriquecido esta búsqueda debido a la escases de las investigaciones encontradas, aportado más información sobre el estudio de la temática abordada reduciendo las limitaciones en cuanto los niveles de información.

El análisis de esta investigación ha sido presentado en función de indicadores bibliométricos, de los cuales se desprenden variadas conclusiones, las que en términos generales permiten afirmar que, son escasos los estudios empíricos y estudios de casos sobre los núcleos de síndrome de Asperger relacionados a la educación matemática.

Respecto a la producción temporal entre los años 2010 y 2021 destaca el crecimiento de estudios realizados en el año 2016, pero también la inexistencia de estudios durante el 2017, los que repuntan a partir del año 2018. Durante el año 2016 se observa un incremento que podría explicarse a través de la Declaración de Incheon (UNESCO, 2015), bajo la cual se propone una educación inclusiva e igualitaria con lo cual esta área temática, se abriría a nuevas posibilidades de investigación.

Respecto de las categorías levantadas para el análisis temático es posible informar que el síndrome de asperger como tema de investigación genera una clara preocupación por este tema independiente si es desde una mirada clínica (neurológica o psicológica) o pedagógica, ambas apoyando al área de la educación y su preocupación por la inclusión de este grupo de personas en el ámbito escolar y de la formación inicial docente.

A modo de síntesis, se puede señalar que los hallazgos de este estudio, respaldan la necesidad de una investigación educativa que avance hacia una educación inclusiva, en diversas metodologías, estrategias y apoyo a los jóvenes con síndrome de asperger en la educación secundaria para la educación matemática, donde existe una importante necesidad de reforzar y conocer diversas estrategias y metodologías de trabajo que cubran las necesidades existentes en estos jóvenes y que a su vez se amplíen a diversos contenidos y unidades de estudio de las matemáticas.

REFERENCIAS

- Autismo Diario. (2015, 17 febrero). El alumno con autismo o asperger en la educación secundaria. Autismo Diario. <https://autismodiario.com/2015/02/16/el-alumno-con-autismo-o-asperger-en-la-educacion-secundaria/>
- Bae, Y. S., Chiang, H.-M. y Hickson, L. (2015). Mathematical Word Problem Solving Ability of Children with Autism Spectrum Disorder and their Typically Developing Peers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 2200-2208. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2387-8>
- Bauer S. (2006). Definición del síndrome de Asperger. Mundo Asperger. <https://mundoasperger.com/definicion-del-sindrome-de-asperger/#>
- Bullen, J. C., Swain Lerro, L., Zajic, M., McIntyre, N. y Mundy, P. (2020). A Developmental Study of Mathematics in Children with Autism Spectrum Disorder, Symptoms of Attention Deficit Hyperactivity Disorder, or Typical Development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04500-9>
- Buncher, A., Hord, C., Weaver, K. y Gamel, Z. (2018). Visual representations and verbal schemas: a case study of one student with high-functioning autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(2), 79-91. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12426>
- Casanova, G. W. (1998). La educación matemática ¿Una disciplina científica? Colección Pedagógica Universitaria - Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/No_29_Coleccion.html
- Cox, S. K. y Jiménez, B. A. (2020). Mathematical interventions for students with autism spectrum disorder: Recommendations for practitioners. *Research in Developmental Disabilities*, 105, 103744. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103744>
- Escovar, E., Rosenberg-Lee, M., Uddin, L. Q. y Menon, V. (2016). The Empathizing-Systemizing Theory, Social Abilities, and Mathematical Achievement in Children. *Scientific Reports*, 6(1). <https://doi.org/10.1038/srep23011>
- Gevarter, C., Bryant, D. P., Bryant, B., Watkins, L., Zamora, C. y Sammarco, N. (2016). Mathematics Interventions for Individuals with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3(3), 224-238. <https://doi.org/10.1007/s40489-016-0078-9>
- Hao, G. y Layton, T. L. (2017). Early academic skills in Chinese children with autism spectrum disorders. *Speech, Language and Hearing*, 21(1), 55-65. <https://doi.org/10.1080/2050571x.2017.1329182>
- King, S. A., Lemons, C. J. y Davidson, K. A. (2016). Math Interventions for Students with Autism Spectrum Disorder. *Exceptional Children*, 82(4), 443-462. <https://doi.org/10.1177/0014402915625066>

- Lampert-Grassi, M.P. (2018). Trastorno del Espectro Autista. Epidemiología, aspectos psicosociales, y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de http://www.bcn.cl/asesoriatecnicaparlamentaria/detalle_documento.html?id=73170
- Martos, J. y Pérez, J. M. (2006). El síndrome de Asperger (12/2006 ed.). Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001660.pdf>
- Macmillan, C. M., Pecora, L. A., Ridgway, K., Hooley, M., Thomson, M., Dymond, S., Donaldson, E., Mesibov, G. B. y Stokes, M. A. (2021). An Evaluation of Education-Based Interventions for Students with Autism Spectrum Disorders Without Intellectual Disability: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. Published. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00289-0>
- MINEDUC (2008). Marco para la buena enseñanza de educación parvularia. Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- MINEDUC (2017, 17 abril). Manual de Apoyo a Docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista - Educación Especial. Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/manual-apoyo-docentes-educacion-estudiantes-presentan-trastornos-del-espectro-autista/>
- MINEDUC (2018). Nueva Guía para la no discriminación en el contexto escolar. Superintendencia de Educación, Chile. <https://www.supereduc.cl/prensa/nueva-guia-para-la-no-discriminacion-en-el-contexto-escolar/>
- MINEDUC. (2021). Currículum Nacional Matemática. Chile. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Matematica/>
- MINSAL. (2011). Guías Clínicas Ministeriales No - GES. Ministerio de Salud – Gobierno de Chile. https://www.minsal.cl/no_ges_discapacidad_y_rehabilitacion/
- Naranjo-Flórez, R. A. (2014). Avances y perspectivas en Síndrome de Asperger. *Nova*, 12(21), 81. <https://doi.org/10.22490/24629448.998>
- Oswald, T. M., Beck, J. S., Iosif, A.-M., McCauley, J. B., Gilhooly, L. J., Matter, J. C. y Solomon, M. (2015). Clinical and Cognitive Characteristics Associated with Mathematics Problem Solving in Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 9(4), 480-490. <https://doi.org/10.1002/aur.1524>
- Soto Calderón, R. (2011). La Inclusión Educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v3i1.9007>

Toft, G., Liu, C., Menon, J., Schendel, D., Loss, G. y Ehrenstein, V. (2021). Assessment of Educational Attainment and Employment Among Individuals with Autism Spectrum Disorder in Denmark. *JAMA Pediatrics*, 175(6), 601. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.0124>

UNESCO. (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf

Unir, V. (2020, 28 septiembre). El síndrome de Asperger en el aula. UNIR. <https://www.unir.net/educacion/revista/asperger-en-el-aula/>

IMAGINARIOS SOCIALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y NUEVAS SIGNIFICACIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN CONTEXTO DE PANDEMIA

SOCIAL IMAGINARIES OF HIGHER EDUCATION AND NEW MEANINGS OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PANDEMIC' CONTEXT

Carlos Caro-Navarrete¹. Universidad Católica de la Santísima Concepción. carlos.caro@ucsc.cl

Paz Céspedes-Cárdenas². Universidad Católica de la Santísima Concepción. paz.cespedes@ucsc.cl

Lucas Sáez-Toledo³. Universidad Católica de la Santísima Concepción. david.saez@ucsc.cl

RESUMEN

Las instituciones de educación superior han sufrido diversas tensiones durante los últimos años, las que se incrementaron producto de los desafíos que trajo la pandemia COVID-19 y sus consecuencias a nivel social, económico y, por cierto, educativo. Estas instituciones debieron reinventarse rápidamente para responder a la diversidad de situaciones que las afectan, particularmente en relación con estudiantes. Las significaciones de este grupo se configuran como objeto de estudio en la presente investigación, considerando la importancia de conocer sus valoraciones, temores y expectativas; a fin de establecer respuestas institucionales contingentes. Se llevó a cabo una investigación cualitativa, orientada a develar imaginarios sociales y nuevas significaciones respecto de la educación superior. Se entrevistó a 14 estudiantes pertenecientes al Programa de Acceso a la Educación Superior de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. A través del método de análisis estructural semántico, se develó que los jóvenes consideran a la Educación Superior como algo difícil de alcanzar, un privilegio sólo para algunos, con el cual se gana estatus social y para el cual se requieren competencias que, sin apoyo, no podrían desarrollar. En las nuevas significaciones se destaca la importancia atribuida a la relación docente-estudiante en el contexto de pandemia.

Palabras clave: estudiante universitario, imaginario social, significación, apoyo institucional.

ABSTRACT

Higher education institutions have suffered various tensions in recent years, which have increased because of the challenges brought by the COVID-19 pandemic and its consequences on a social, economic, and educational level. These institutions had to quickly reinvent themselves to respond to the diversity of situations that affect them, particularly concerning students. The perceptions of this group are configured as the study object in this research, considering the importance of knowing their evaluations, fears, and expectations; to establish contingent institutional responses. Qualitative research was carried out, aimed at unveiling social imaginaries and new meanings regarding higher education. 14 students belonging to "Programa de Acceso a la Educación Superior" of the "Universidad Católica de la Santísima Concepción" were interviewed. Through the method of semantic structural analysis, it was revealed that young people consider higher education as something difficult to achieve, a privilege only for some, through which social status is gained, and for which the development of some required competencies could not be possible without support. The new meanings attributed by students highlight the importance given to the teacher-student relationship in the pandemic' context.

Keywords: undergraduate student, social imaginary, meaning, institutional support.

¹ Psicólogo, Magíster en Ciencias de la Comunicación, Especialista Programa PACE

² Psicóloga, Magíster en Investigación Social y Desarrollo, Especialista Programa PACE

³ Psicólogo, Especialista Programa PACE

INTRODUCCIÓN

En la historia global reciente, pocos hechos han impactado tan profundamente la vida de las personas como la pandemia por COVID-19. Este acontecimiento desencadenó una serie de problemas económicos, políticos, sociales y culturales, obligando a los países y sus instituciones a actuar frente a la crisis.

En el caso de Chile, las autoridades aplicaron restricciones sobre la movilidad de las personas, buscando reducir la tasa de contagios, mientras se aguardaba el desarrollo de vacunas que permitieran controlar el virus. En la actualidad, el porcentaje de población objetivo mayor de 18 años, que cuenta con el esquema de inoculación completo, sobrepasa el 90% (Ministerio de Salud de Chile [MINSAL], 2021), lo que ha permitido el retorno paulatino de las actividades sociales.

Bajo este escenario, el sistema educativo chileno debió adaptarse. El modelo de enseñanza tradicional, basado en la lógica del aula presencial, se inclinó hacia el uso de metodologías telemáticas, entendiendo que la virtualización de los aprendizajes fue, por momentos, el único mecanismo para sostener el funcionamiento de escuelas, institutos y universidades.

Este nuevo concepto de aula virtual obligó a las comunidades educativas a reinventarse. Por un lado, fue necesario desarrollar competencias para el uso de herramientas digitales, que permitieran adecuar los métodos de planificación y evaluación. Por otro, se rediseñaron los objetivos de aprendizaje, adaptándolos a un entorno digital complejo, donde las dificultades de conexión muchas veces no permitían lograr la profundización curricular esperada en los planes de estudio. En paralelo, docentes, estudiantes y sus familias experimentaban niveles crecientes de desmotivación y un deterioro esperable en la salud mental, lo cual se ha documentado en investigaciones recientes (Martínez, 2020; Ponce, Bellei y Vielma, 2020; Sáez et al., 2020).

En la educación superior, las universidades han debido convivir con estas transformaciones, buscando mantenerse como una alternativa de desarrollo y movilidad social (Miranda, 2016). En el caso de las nuevas generaciones, el tránsito desde la educación secundaria ha sido especialmente desequilibrante, pues, además de representar un sistema que demanda mayor autonomía y conocimiento, se han expuesto a una sensación de incertidumbre generalizada, que dificulta aún más el proceso de adaptación hacia el mundo universitario.

Por lo anterior, el rol de las instituciones y la cobertura que puedan dar a las necesidades de sus estudiantes se ha vuelto más relevante que nunca. Es el caso del Programa de Acceso a la Educación Superior, perteneciente a la Universidad Católica de la Santísima Concepción (PACE UCSC), que desde el año 2015 interviene en contextos educativos de alta complejidad, buscando restituir y garantizar el derecho a la educación superior de estudiantes con trayectoria académica destacada. En concreto, las y los estudiantes de enseñanza media que cumplen con ciertos requisitos de habilitación, pueden optar a cupos para ingresar a una

carrera universitaria o técnica, recibiendo un acompañamiento y preparación educativa y psicosocial durante 3º y 4º medio, y en sus 2 primeros años de estudios superiores.

En este marco, se ha realizado una investigación que permita conocer las significaciones y apreciaciones de estudiantes que hayan ingresado a carreras universitarias y técnicas, por medio del PACE UCSC, y cómo estas se han visto mediadas por el contexto de la pandemia por COVID-19. El estudio se justifica en la necesidad de explorar sus experiencias, considerando las vicisitudes en los procesos de enseñanza aprendizaje a raíz de la crisis sanitaria, para proyectar acciones de apoyo estudiantil en el corto y mediano plazo. En términos metodológicos, la investigación posee un carácter cualitativo, basada en la teoría de imaginarios sociales propuesta por Cornelius Castoriadis (1975), la que postula que las sociedades se construyen en un mundo esencialmente simbólico, dando vida a diversas significaciones que se incrustan y expresan a través del lenguaje, y de la comprensión que las personas tienen de las instituciones sociales. Esto último se considera relevante para la investigación, puesto que el objeto de estudio es la percepción que los estudiantes poseen de una institución eminentemente social, tal como lo es la educación superior.

La teoría de los imaginarios sociales

El estudio de los imaginarios sociales encuentra sus orígenes en una vertiente antropológica, representada por Gilbert Durand, quien postula que el imaginario otorga sentido a una realidad socialmente compartida. Durand ubica al imaginario dentro del campo de lo simbólico y el mito, aproximándose a teorías como el psicoanálisis jungiano, que propone la existencia de arquetipos transversales en la humanidad, que sirven para dar comprensión y sentido al mundo. De esta forma, lo imaginario se convierte en una categoría antropológica fundamental, que posibilita la comprensión de la sociedad, sus imágenes producidas y por producir, pasadas y posibles (Durand, 2000).

Durand realizó sus análisis por medio del uso del principio de convergencia, el cual se basa en la relación binaria de significados (Cegarra, 2012). Esto se acerca al método de análisis estructural semántico utilizado por Martinic (1992) para el estudio de datos culturales, el cual será utilizado en la presente investigación.

Otro autor destacado por sus aportes a la teoría de los imaginarios sociales es Cornelius Castoriadis, quien postula lo imaginario como una *"creación incesante y especialmente indeterminada (histórico-social y psíquica) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse 'alguna cosa'. Lo que llamamos 'realidad' y 'racionalidad' son obras de ello"* (1975, p. 12). Castoriadis habla de la "elucidación" como el proceso a través del cual los sujetos intentan "pensar lo que hacen y saber lo que piensan" (1975, p. 12), señalando la importancia que tiene el componente histórico social en la conformación de los significados. Castoriadis también desarrolla ampliamente la influencia de las instituciones sobre las concepciones de los sujetos, señalándolas como redes simbólicas, socialmente sancionadas, en las que se combina el componente funcional y el imaginario, los que se determinan hegemonícamente (Castoriadis, 1975).

Manuel Antonio Baeza desarrolla ampliamente esta teoría, señalando que los imaginarios se generan a través de la interacción social, donde se intercambian, co-construyen y adquieren experiencias, significados y prácticas, de carácter heterogéneo, de distinta valoración y legitimación, lo cual genera contradicciones, oposiciones y variaciones. Esto da paso a distintos tipos de imaginarios sociales, destacando los imaginarios dominantes e imaginarios dominados, que son el reflejo de la lucha permanente por imponerse una visión de mundo para *“hacerla parecer natural”* (Baeza, 2000).

Castoriadis también da importancia a lo simbólico en la construcción del imaginario, ya que este es su medio de expresión, que le permite ser algo con sentido, en lugar de sólo imágenes. Los imaginarios sociales brindarían la tranquilidad de contar con patrones de respuesta socialmente aceptados para dar solución a las incertidumbres del mundo social. Considerando esto, lo simbólico estaría presente en el lenguaje y en las instituciones, pues estas últimas no existen sino en lo simbólico (Castoriadis, 1975).

La propuesta de Castoriadis se torna fundamental en la presente investigación, ya que se trabajará directamente en una institución social, como es la educación superior, encargada de la validación de los conocimientos y saberes de los sujetos, para su posterior incorporación al mundo laboral. A partir de las conceptualizaciones presentadas, se exploran los imaginarios que construyen los estudiantes acerca de la educación superior, de las interacciones que en ella suceden, los espacios facilitados y las valoraciones otorgadas.

Este estudio, además, se ocupa de indagar las nuevas significaciones de la educación superior que pudieran surgir a raíz de la pandemia por COVID-19. Considerando lo anterior, las preguntas que guiaron la investigación son las siguientes: ¿cuáles son los imaginarios sociales de estudiantes PACE UCSC sobre la educación superior? ¿cuáles han sido las significaciones de este grupo de estudiantes durante la pandemia?

MÉTODO

El objetivo de este estudio fue develar imaginarios sociales acerca de la educación superior y nuevas significaciones en contexto de pandemia, contruidos por estudiantes pertenecientes al programa PACE UCSC.

El diseño corresponde a una metodología cualitativa, considerando como factores lo simbólico, contextual y la imposibilidad de realizar generalizaciones (Ruiz, 2012). Para ello, se utilizó una estrategia teórico-metodológica descriptiva, basada en el análisis textual de datos primarios sobre los discursos de estudiantes PACE UCSC. Esta información se extrajo mediante la técnica de entrevista en profundidad, de tipo virtual, considerando las limitaciones sobre el contacto social establecidas por la autoridad sanitaria chilena.

La entrevista en profundidad se definió siguiendo la propuesta de Montesperelli (2004), quien la concibe como un proceso de recolección de información, en particular referida a la biografía del entrevistado, que pasa a ser de interés del investigador, y ocupando el centro

de la reflexión, al ser narrada y problematizada. Como resguardo ético, se solicitó la aceptación voluntaria de un consentimiento informado por medio de un formulario virtual.

Respecto a los participantes, se trabajó con estudiantes, pertenecientes a las cohortes 2019 y 2020, sin diferencia de género, que tuvieran estado académico regular a diciembre de 2020, en la Universidad Católica de la Santísima Concepción y su Instituto Tecnológico. Como técnica de selección, se utilizó el muestreo intencional, bajo un criterio cualitativo de tipo opinático. Esta selección se realizó en función de criterios establecidos por el equipo de investigación, orientados al logro de los objetivos propuestos y el conocimiento del fenómeno a investigar (Vieytes, 2004). La muestra final resultó en 14 estudiantes, 9 de carreras con licenciatura y 5 de carreras sin licenciatura, 10 de género femenino y 4 masculino, 7 de cohorte 2019 y 7 de cohorte 2020.

En cuanto al análisis de información, se usó el método de Análisis Estructural Semántico (Martinic, 1992), caracterizado por el uso de reglas para organizar las significaciones presentes en los discursos (Canales, 2006). Esto posibilitó deconstruir el texto y volver a construirlo con base en el contenido informacional (códigos) y los esquemas normativos (valoraciones) implícitos en las declaraciones de los sujetos, recurriendo a la teoría de los imaginarios sociales de Cornelius Castoriadis y el desarrollo de ésta realizado por Manuel Antonio Baeza (2003; 2008), para orientar la configuración de estructuras de significación.

Con esto, se buscó develar las significaciones presentes en los estudiantes sobre la educación superior, a un nivel tanto estructural como circunstancial en contexto de pandemia. Este método se considera pertinente, ya que todo sujeto participa y realiza un modelo simbólico determinado, que es una manifestación de sentidos culturales codificados (Martinic 2004, en Canales 2006).

Es preciso destacar que, las estructuras de significado se presentan con sus índices de valoración negativa o positiva que permiten dar cuenta de los esquemas normativos de base, y, para la construcción de estas, se utilizaron los métodos de hipótesis y condensación propuestos por Martinic (en Canales, 2006). La hipótesis se especifica entre paréntesis (), cuando se hace alusión a un significado implícito, que no fue directamente señalado por el informante, sino que se infiere a partir de lo explicitado por él. La condensación, especificada entre comillas " ", se indica cuando se encuentra una pluralidad de códigos que pueden ser sintetizados en un solo concepto o significado que los incluye. Finalmente, en caso de no presentarse comillas ni paréntesis, es porque se trata de un significado expresado explícitamente por un informante.

RESULTADOS

Los resultados se extraen del análisis de las entrevistas realizadas a cada estudiante que participó de la investigación, agrupándose en 3 categorías: a) Imaginarios en torno a la educación superior, b) Significación en torno a las interacciones y actividades en educación superior en contexto de pandemia, y c) Significaciones en torno al apoyo institucional.

Cada categoría incluye algunas estructuras semánticas que se construyeron con base en múltiples segmentos de discurso extraídos del corpus textual de entrevistas. Estas han sido respaldadas por extractos de entrevista representativos de cada una, siguiendo la lógica de las categorías de análisis mencionadas, e identificando cada cita con el número de entrevista (1 a 14) y género del entrevistado (Mujer u Hombre), por ej. E1_M.

a. Imaginarios en torno a la educación superior

En esta categoría, se presentan las significaciones y esquemas valóricos construidos por estudiantes en torno a la educación superior. Con la finalidad de facilitar la comprensión de los hallazgos, se presenta la siguiente matriz socioimaginaria:

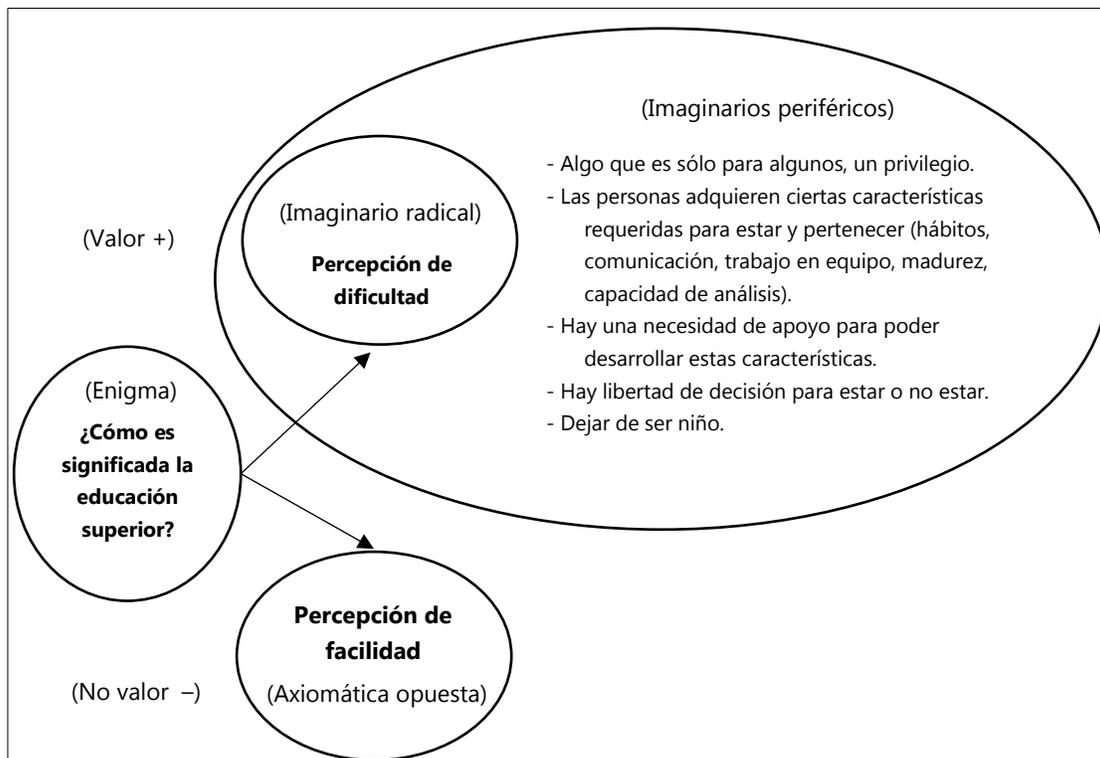


Figura 1. Matriz socio imaginaria respecto de la educación superior (Elaboración propia, basada en Baeza, 2008, p. 485).

La matriz presenta un núcleo central denominado Percepción de dificultad, que emerge desde la experiencia de cada estudiante en el tránsito de la enseñanza media a la educación superior. Algunos relatos lo expresan de la siguiente forma:

"(...) en el liceo era como...los profesores igual eran más cercanos, y en la universidad no es tan así (...) en el liceo todo era más relajado, no había tanta responsabilidad, y ahora no, es distinto..." (E6_M).

"Otra cosa que cuesta en comparación con la media es el nivel de adaptación que hay que tener, además hay distintos profesores por ramo, y con cada profesor es distinta la forma en que pasa la materia, entonces hay que ir adaptándose constantemente..." (E2_H).

"(...) universidad en, es como, mucho más estructurado el orden de las clases, se lleva de mejor manera, bueno teniendo en cuenta igual que mi liceo no era el mejor del mundo digamos..." (E8_H).

Este imaginario radical se acompaña de imaginarios periféricos, relacionados con la idea de que el ingreso a la educación superior es un privilegio para ciertas personas, que les permite adquirir ciertas competencias para pertenecer a una institución de enseñanza superior, y así lograr mayor estatus en la vida, pero que requieren de apoyo para ser desarrolladas. Estas ideas se evidencian en los siguientes extractos y estructura (figura 2):

"Significa algo importante, porque estamos estudiando para poder ser algo, ser alguien más después en la vida, poder ejercer algo (...)" (E6_M).

"Para mí significa que es un gran paso que una persona da ya que, como le dije anteriormente, algunos nomás tienen el privilegio de estudiar, es una experiencia que uno se gana (...)" (E1_M).

"fuimos como creando estrategias de estudio, ehh horario de estudio y diversas cosas que me ha ido ayudando, como por ejemplo a la hora de hacer un informe (...) tratar de subrayar bien y hacer esquemas, entonces esas cosas como que antes no las ocupaba, sabía que existían, pero no las usaba (...) y la verdad es que al día de hoy me sirven..." (E8_H).

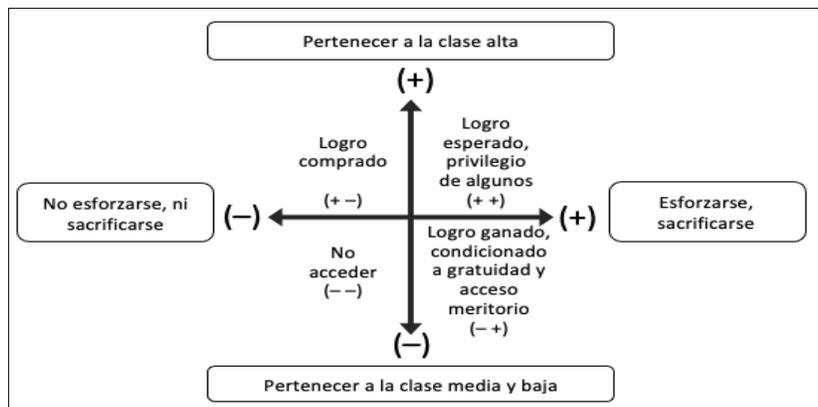


Figura 2. Estructura de significación cruzada "Acceder a educación superior" (Elaboración propia a partir de entrevistas).

En cuanto a las competencias referidas por los participantes, éstas se agruparon en habilidades blandas y habilidades académicas. En la primera categoría, se reconoció la empatía y sensibilidad, comunicación y expresión oral, trabajo en equipo y vocación, mientras que, en la segunda, se señalan los hábitos de estudio, organización y responsabilidad, y lectoescritura. Estas competencias son, en general, identificadas como consecuencia del paso por la educación superior, entendiendo que cada carrera se vislumbra como una fuente de exigencia que hace necesario desarrollar estas habilidades para alcanzar el éxito en esta etapa:

"(...) saber escuchar más, saber ponerse en el lugar del otro, eso es lo que he ido aprendiendo, y habilidades que he ido adquiriendo también, he aprendido a madurar y a creer..." (E6_M).

"Yo creo que, que la mejor herramienta para fortalecer la comunicación es, es escuchando a los demás... no solamente uno hablando, escuchando a los demás, (...) me ha ayudado a fortalecer mi comunicación y...y, poder relacionarme mejor con las personas, saber que uno general, que tiene una opinión..." (E8_H).

"Yo creo que el compromiso, el compromiso porque, cuando uno, a lo mejor es más chico siempre es como "voy a hacer esto mañana" y después pasa ese día y "mañana" y "lo hago pasado mañana" etc., pero ahora en la universidad tengo que hacerlo porque si no lo hago, cuándo lo voy a hacer, porque igual tengo que ver el tema de que me tiene que ir bien, no echarme ramos..ehh igual tengo becas y tengo que mantenerlas con ciertas notas, entonces es como el compromiso, el compromiso de yo debo hacer algo para mantener tal cosa..." (E14_M).

Es interesante observar que la necesidad de apoyo para el proceso de adaptación surge de forma implícita en los discursos. Tanto el establecimiento de procedencia como la ausencia o presencia de apoyo surgen como aspectos relevantes en la experiencia de adaptación a la universidad, y se percibe que aquellos estudiantes que provienen de establecimientos particulares o subvencionados cuentan con una mejor preparación para enfrentar el tránsito hacia la educación superior. Por el contrario, egresar de un establecimiento municipal se concibe como una desventaja, puesto que las exigencias no se consideran suficientes para enfrentar esta nueva etapa. Así, el apoyo académico, psicológico y social que pueda ofrecer la institución, se considera una necesidad para nivelar la condición adversa percibida. La siguiente estructura cruzada da cuenta de ello (figura 3):

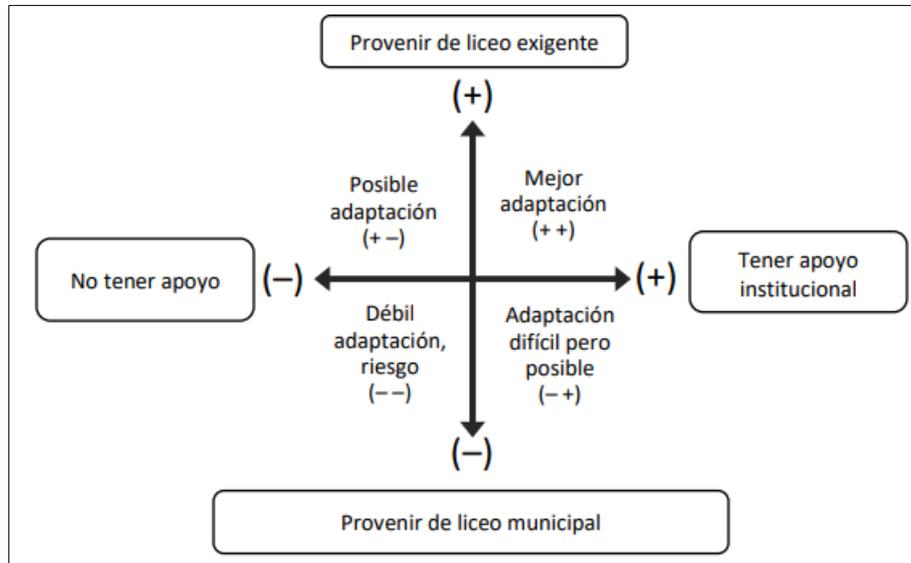


Figura 3. Estructura de significación cruzada "adaptación a la educación superior". Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas.

Otros imaginarios periféricos se relacionaron con significaciones como la libertad de decisión para ingresar o no a la educación superior -vinculada con la opción de utilizar el cupo PACE-, y el hecho de dejar de ser un niño, que da cuenta de la transición hacia la vida adulta:

"A tomar decisiones importantes, a madurar, porque uno cuando estaba en el liceo no se tomaba las cosas mucho en serio, era como "ya, si es un rojo es un rojo", y en la educación superior no es así, porque está el miedo de reprobado, de echarse un ramo, entonces hay que ser maduro en esas cosas, comprometerse con lo que está estudiando." (E6_M).

"Ehh... responsabilidad. Responsabilidad porque en la educación media hay nuestro apoderado, los profesores van con nuestras quejas a los papás si es que nos sacamos una mala nota o si nuestro comportamiento no es muy bueno, pero en la universidad no es así, uno es como su propio apoderado, entonces hay que generar responsabilidad y compromiso también..." (E14_M).

b. Significaciones de educación superior en contexto de pandemia

Respecto a las significaciones encontradas en torno a la educación superior en contexto de pandemia, se observan algunas percepciones fundamentales para todo actor involucrado en el proceso de formación.

En primer término, los discursos evidencian la importancia que las y los docentes tienen en la significación simbólica de cada estudiante, representando la cara visible de la universidad. En este sentido, el estudiantado valora altamente a aquellos docentes que expresan empatía, cercanía, flexibilidad, búsqueda de metodologías diferentes, entre otras competencias:

"(...) en la universidad donde estoy yo, en la Católica, es completamente distinto, los profesores son como muy de piel, sobre todo los del área de educación de párvulos, son muy de piel, entonces uno genera afecto con ellos, un vínculo, un apego." (E7_M).

"(...) depende del ramo, hay profesores que han sido muy comprensivos con la situación, que uno cuando les dice "Profesor, se me cayó la internet, disculpe" y lo entienden, hay algunos que no, que uno les dice "profesor, tuve problemas con la internet, no me pude conectar en este momento o tuve problemas con el computador" y como que se molestan, entonces es muy variable." (E2_H).

"como generalmente participo en las clases porque me gusta opinar y escribir en el chat, siempre, la relación con los profes, es...es super buena ya que uno al participar, ellos te toman atención po, ... y dicen "ah este niño existe" no se po, "habla", entonces hay un... hay una retroalimentación por parte de ellos o, a veces sin que uno diga nada a veces le preguntan, entonces siento que te toman en cuenta (...)" (E8_H).

Con base en esto, fue posible construir una estructura paralela de significados (figura 4), derivada de las percepciones sobre los docentes UCSC en comparación con otras casas de estudio. Los estudiantes consultados refieren que, un rasgo identificador de una gran parte de los docentes UCSC, es su grado de cercanía con el estudiantado, tratándose de profesores preocupados por sus alumnos más allá de lo académico, e instalando conversaciones sobre temas extracurriculares, lo cual se percibe como una orientación necesaria para el establecimiento de lazos de confianza:

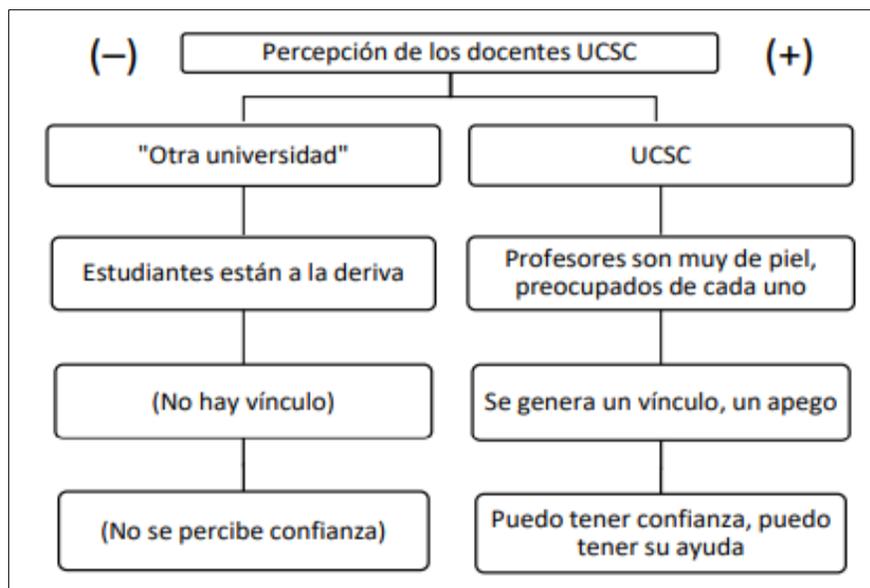


Figura 4. Estructura de significación "Percepción de los docentes UCSC". Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas.

Otra significación relevante es la importancia que tienen los compañeros en el proceso educativo, fundamentalmente en torno a la calidad de la interacción que puedan lograr. El estudiantado, en general, valora positivamente la relación con sus pares, las redes de apoyo mutuo por motivos de estudios, sociales y emocionales, y el desarrollo de actividades fuera de lo académico; en paralelo, también se evidenciaron las dificultades derivadas de la modalidad telemática, donde la interacción entre estudiantes se desarrolló principalmente a través de plataformas de mensajería o videollamada durante el año 2020, por lo que los extractos que representan este periodo de contacto social virtual:

"(...)en los prácticos, que... tenemos que hacer en grupo o los seminarios, las disertaciones que nos han tocado, ...ehh hacemos llamadas (...) me llevo bien con ellos, se da un ambiente agradable y en parte eso me va ayudando igual aaaa, no sentirme como excluida..." (E12_M).

"(...) con mi grupito sigo hablando, hacemos los trabajos juntos con mis compañeros, si creo algún material de la materia para estudiar se los paso, si ellos tienen algo igual lo comparten, nos hemos apoyado bastante, mi grupito de estudio también con el que realizamos transcripciones, así que se aligera bastante la carga." (E2_H).

"(...) ocupamos esta misma, Zoom; como la mayoría ya sabemos ocuparla, de tanto utilizarla en las clases, ocupamos estas reuniones Zoom, o igual a veces usamos Meet de Google, las reuniones Meet, y con los que tenemos más confianza incluso hablamos por Discord o a veces jugamos, y es que hemos estado tanto tiempo juntos haciendo los trabajos, que ya hay confianza (...). (E8_H).

"Creo que la relación se ha vuelto un poco más compleja, porque no es como estar presencial, que nos mirábamos la cara, conversábamos o simplemente respondíamos las preguntas y como que competíamos quién estaba en lo correcto cuando el profesor pedía que uno apoyara la clase." (E7_M).

La siguiente estructura de significación jerarquizada (figura 5) da cuenta de la percepción sobre las amistades en virtualidad. Para el estudiantado, la presencialidad en las actividades tiene una valoración positiva, ya que representa mejores posibilidades para establecer lazos con sus pares. Por el contrario, el desarrollo de actividades *online* representa un escollo para generar vínculos de apego, que, si bien no imposibilitan conseguir relaciones de amistad, si se perciben como una amenaza, ya que el entorno pierde la sensación de empatía, comunicación y de formar parte de un grupo o curso.

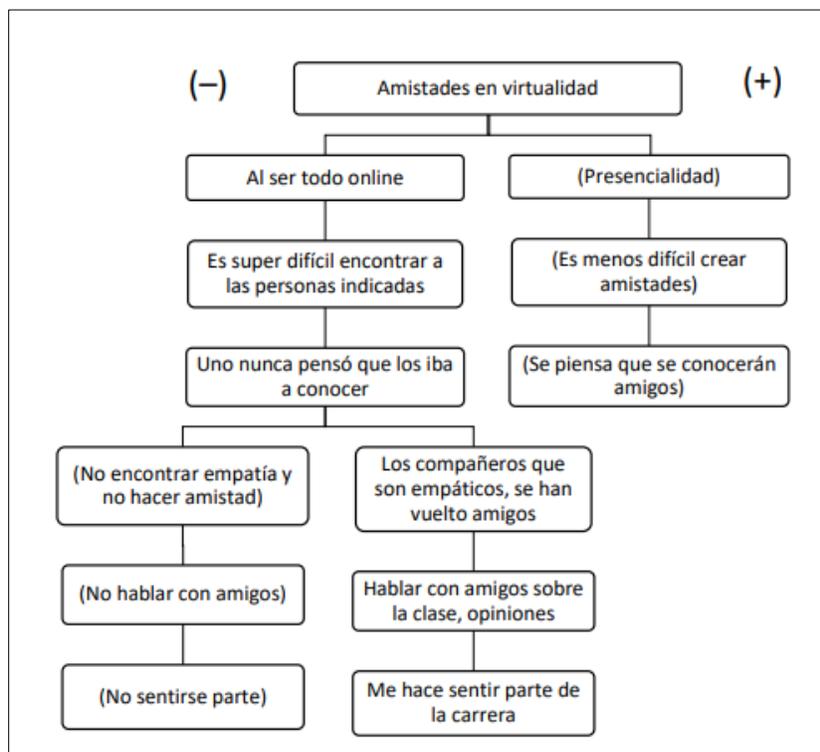


Figura 5. Estructura de significación "Amistades en virtualidad". Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas.

También se evidenciaron diferencias entre el estudio virtual y presencial, valorándose positivamente esta última modalidad. Respecto de la modalidad virtual, ésta no permitiría sentir a cabalidad la experiencia de ser parte de la universidad, pues se considera una experiencia incompleta. Por ello, existiría una resignificación del sentido de pertenencia, ya que, a través del estudio, se siente mayor cercanía con la universidad:

"Creo que cuando estoy haciendo algo, que... que sea para la universidad, por ejemplo, algún trabajo, eeh... o ... estudiando para algún certamen, es como que, a veces me pongo a pensar y digo, así como ¡guau! (...) bueno eso era más al principio, digo guau estoy haciendo un trabajo, estoy tomando apuntes del... de la Universidad, y... es un poco difícil igual por el hecho de que estoy ...en el mismo lugar siempre, en mi casa, no... no se siente tanto la experiencia universitaria, como yo me la imaginaba ...claramente, pero creo que esos serían los únicos momentos en los que puedo sentirme realmente parte." (E12_M).

"...cuando tengo que estudiar algo, es como lo más apegado a la universidad que me sentí." (E9_H).

En la siguiente estructura de significación (figura 6), se revela la carga simbólica entre la modalidad virtual y presencial. La primera, se presenta como una situación estructurada, lineal y poco experiencial respecto a la vida universitaria, percibida sólo en los momentos de estudio para las evaluaciones. La segunda, representa una situación dinámica, en la que puede experimentarse realmente la vida universitaria, y que se liga no sólo a una aspiración

académica, sino que también a la concreción de las ideas preconcebidas y sueños que cada estudiante desarrolló durante la enseñanza media:

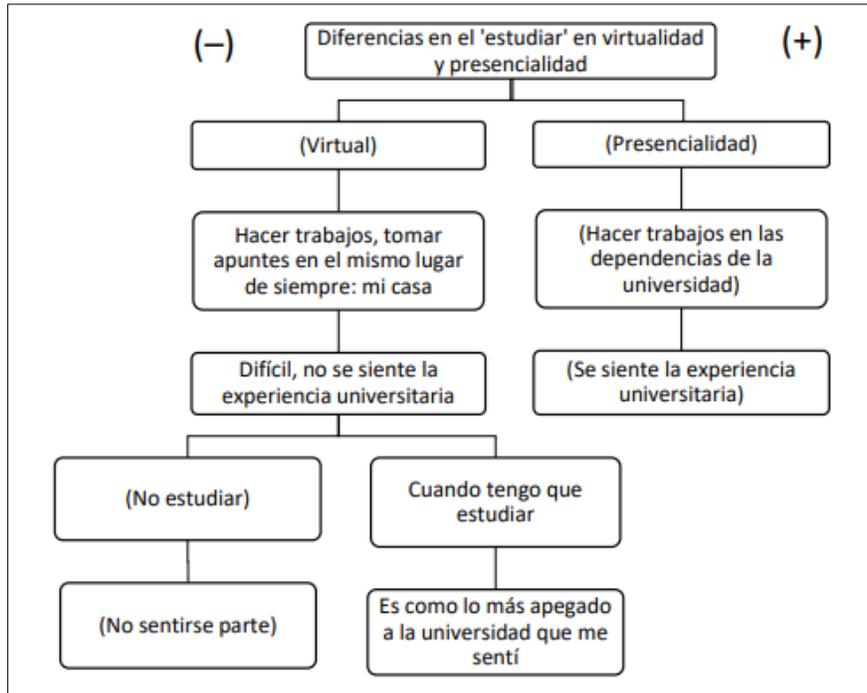


Figura 6. Estructura de significación "Diferencias en el 'estudiar' y presencialidad". Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas.

c. Significaciones en torno al apoyo institucional

En la última categoría, se encuentran las significaciones vinculadas con el apoyo institucional, donde se encontraron percepciones en torno al apoyo entregado por la universidad y el PACE UCSC.

En cuanto a la universidad, el estudiantado valora positivamente los beneficios económicos, los cuales facilitan el progreso académico durante los años de estudio, destacando especialmente la gratuidad. Por otro lado, destacan las ayudas entregadas por la UCSC en cuanto a becas de manutención y conectividad, y también el apoyo entregado por docentes y administrativos UCSC, quienes muestran una disponibilidad altamente valorada en diversos requerimientos estudiantiles. Estos apoyos son reconocidos tanto en las propias facultades, como en las distintas unidades de la universidad, destacando la Dirección de Apoyo a los Estudiantes (DAE), o el Centro de Acompañamiento del Estudiante (CEADE):

"(...) yo creo que, en cuanto a la universidad, ha sido super gran apoyo para mí al menos emm... porque igual hay cosas como decía anteriormente, factores que uno no controla y que siento que la universidad es súper comprensible con eso (...) el mismo tema de, de las becas de internet también, siento que ha sido super bueno que la universidad lo haya hecho, para todas las personas que, que a lo mejor no tenemos los recursos necesarios" (E14_M).

"(...) también los profesores, al menos en mi carrera, yo me siento afortunada con los profesores que tengo, porque no en cualquier parte uno encuentra profesores que sean muy cariñosos, siempre están "chispita" ahí con nosotros..." (E7_M).

"(...) siento que los mismos talleres, la ayuda psicológica también ha sido como un pilar fundamental en mi experiencia en la universidad, porque igual yo creo que, que como establecer instancias donde podamos dejar de ser estudiante y ser personas... y ser personas y compartir experiencias, conocer a otra gente que no sea solamente de la carrera o, o profesores, que sean otras personas también, generar vínculo, siento que eso es muy importante." (E14_M).

La siguiente estructura (figura 7), evidencia la carga binaria en la significación de las redes de apoyo institucional, observándose la transversalidad de actores educativos que son valorados por el estudiantado. Por un lado, se concibe la importancia que las redes de apoyo tienen sobre la imagen institucional percibida, y, por otro, que la valoración estudiantil respecto a su institución no es sólo en cuanto a la calidad del aprendizaje académico, sino que también sobre las relaciones humanas y el vínculo que cada estudiante logra con docentes, secretarías, trabajadoras sociales, psicólogos, entre muchos otros agentes educativos que forman parte de la institución:

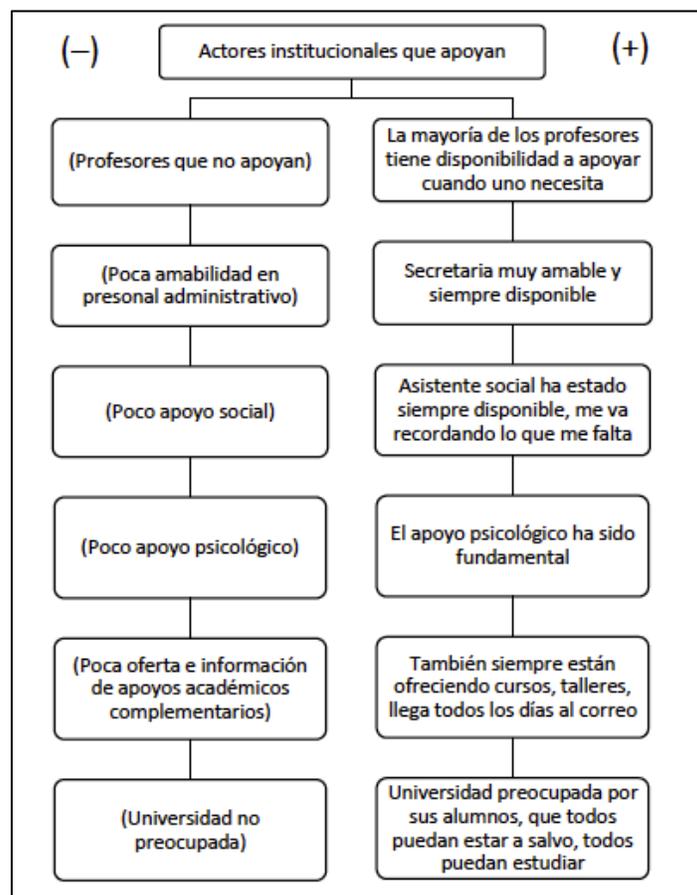


Figura 7. Estructura de significación "Actores institucionales que apoyan". Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas.

Respecto a las significaciones relacionadas con el PACE UCSC, el estudiantado posee una percepción general positiva, tanto sobre las acciones académicas, psicoeducativas y socioafectivas. El programa se reconoce como un apoyo significativo en el proceso de transición entre educación media a superior, siendo un aliado importante para su adecuada incorporación a la UCSC. Particularmente, se destaca el contacto permanente para informar e invitar a participar de actividades académicas y psicoeducativas, manifestando agradecimiento por la disponibilidad presentada por los profesionales para resolver consultas y dar solución a las problemáticas presentadas. En algunos casos, refieren al PACE UCSC como un "privilegio" que les permite acceder a una ayuda inmediata y de calidad frente a sus dificultades. Los siguientes extractos así lo evidencian:

"(...) el año completo de la carrera todo, no puedo sacarle el protagonismo igual a PACE, que PACE me permitió llegar aquí, entonces en cierto modo fuimos ambos, PACE y yo (...) gracias a PACE estoy aquí" (E13_M).

"Excelentes, son momentos agradables, de compartir...siento que lo que tiene el PACE es que son como muy unidos, no sé, me gusta el ambiente que generan las personas que están guiando todo, porque se conocen, se hablan, se tiran tallas, se ríen, y eso genera la sensación de, sí, quiero estar aquí, quiero formar parte de esto." (E4_M).

"El PACE para mí ha sido genial, fue como un pase directo a la universidad, es como una tarjeta VIP, porque el PACE genera muchas cosas, muchos dicen "ah, estas solamente son tutorías" (...) pero el PACE está encargado de también ver cómo están sus alumnos, porque son como alumnos en especial, yo siempre digo que el PACE busca a los alumnos que tienen algo de especial, o algo en lo que necesitan ayuda, ellos están siempre pendientes de mandar correos o WhatsApp, diciendo "tal día tenemos reunión con el psicólogo", o "¿quién necesita tutoría, para que empecemos a agendar?", y están siempre al pendiente, y el PACE ha generado la instancia también para ponerse en el lugar del otro". (E7_M).

Finalmente, si bien las estructuras anteriores dieron cuenta de una valoración negativa de la modalidad virtual, se encontraron también significados y valoraciones positivas frente a esta metodología, caracterizándola como una instancia de aprendizaje de nuevas herramientas digitales. Además, se observa una resignificación de esta modalidad, pues posibilita el acceso a clases grabadas, las cuales quedan disponibles para los estudiantes en cualquier momento, posibilitando la toma de apuntes y la generación de espacios de concentración. Por otra parte, existe una valoración positiva de la plataforma de videoconferencia, porque en algunos casos, es la única vía de socialización con docentes y pares. Con todo esto, el proceso de virtualización de los aprendizajes evidenció la presencia de habilidades de adaptación y resiliencia en el estudiantado:

“algunos certámenes están difíciles para mí, sin embargo, siento que esta modalidad, en, en, en que no es presencial, en quizás ha ayudado a...para tener mejores notas, ya que uno tiene todos los apuntes que tienen los profes, los suben, los suben a la plataforma, igual las clases grabadas, entonces si uno ya se pierde una clase o falta por algún motivo, puede volver revisar las clases” (E8_H).

DISCUSIÓN

El presente estudio buscó analizar y profundizar en los imaginarios sociales que estudiantes PACE UCSC poseen sobre la educación superior, y las significaciones vinculadas con sus experiencias y expectativas universitarias a un año del inicio de la pandemia por COVID-19. Con esto, se hizo frente a la necesidad de comprender los efectos que tiene en el pensar, actuar y juzgar (Baeza, 2008), el proceso de transición entre la educación media y superior, y las repercusiones de la crisis sanitaria sobre el proceso psicoeducativo.

Considerando esto, fue posible establecer tres categorías de análisis, vinculadas con describir los Imaginarios en torno a la educación superior, la Significación en torno a las interacciones y actividades en educación superior en contexto de pandemia, y las Significaciones en torno al apoyo institucional. Estas categorías permitieron darle una estructura y sentido al objetivo de la investigación, aportando datos que pueden ser especialmente útiles para los educandos de este grupo de estudiantes.

En cuanto a la primera categoría, se evidenció un imaginario social construido sobre la percepción de dificultad que el estudiantado tiene respecto a la educación superior. Este imaginario se aprecia incrustado en el lenguaje y en los discursos analizados, donde se hace referencia a lo complejo que puede llegar a ser el proceso de adaptación a la vida universitaria, cuando las exigencias y experiencias previas no han moldeado, de forma suficiente, la capacidad de afrontamiento para esta nueva etapa ya sea en términos de habilidades blandas, académicas, o sobre las propias expectativas. En este sentido, se reconocen factores como el establecimiento educacional de origen, la necesidad de apoyo para desarrollar capacidades, y la propia etapa del ciclo vital, que demanda un proceso de madurez reconocido como desafiante por el estudiantado.

Respecto a la segunda categoría, las significaciones mostraron que el estudiantado valora de forma positiva a aquellos docentes que establecen un vínculo basado en la empatía, escucha activa, cercanía, flexibilidad e innovación en las metodologías de aprendizaje y evaluación. En este sentido, el establecer vínculos nutritivos no sólo forma parte de un ideal en la relación docente estudiante, sino que también favorece positivamente el desarrollo de procesos como la motivación sobre el aprendizaje, y el logro de una autoestima saludable. Esto, desde luego, podría contribuir en los factores que aportan en la retención estudiantil, rendimiento académico, y en el afrontamiento general de las carreras universitarias y técnicas.

En la misma línea, se evidenció la importancia atribuida a las relaciones entre estudiantes, pues representan otra posibilidad de apoyo en cuanto a lo académico, social y emocional. La valoración de estos vínculos se considera mucho más positiva en la modalidad presencial, pues, además de ampliar las posibilidades de interacción, corresponde a las expectativas que cada estudiante tuvo durante la trayectoria secundaria, por lo que enfrentar una realidad no esperada representa una barrera motivacional y disruptiva.

En relación con la tercera categoría, se evidenció la importancia que las redes de apoyo institucionales representan para el estudiantado. Las significaciones dan cuenta que, además de lo económico, existe una valoración positiva respecto a los docentes, administrativos, instituto tecnológico, facultades y unidades de la UCSC, lo cual configura una imagen institucional importante en la vida de cada estudiante. En la misma línea, se develaron concepciones positivas respecto a la labor del PACE UCSC, tanto sobre los apoyos académicos como psicoeducativos, los cuales, incluso, representan para los entrevistados, la posibilidad de formar parte de un grupo privilegiado dentro de la universidad.

CONCLUSIONES

El estudio de los imaginarios sociales de estudiantes PACE respecto a la educación superior, considerando sus nuevas significaciones en contexto de pandemia, abre una línea de investigación relevante en el corto y mediano plazo. Definir estas significaciones no sólo permite aportar en la comprensión de las diversas vicisitudes que trajo la crisis sanitaria en la vivencia universitaria de estudiantes, sino que también contribuye a entender la importancia que presenta para las instituciones de educación superior, el fortalecer el vínculo con sus principales destinatarios.

Según lo expuesto, el proceso de adaptación a la vida universitaria puede concebirse como una gran oportunidad, pero también como una etapa que representa desafíos y/o dificultades en torno al avance del proyecto de vida de cada estudiante. Por ello, profundizar en la interpretación de estos sentidos contribuirá a proyectar y establecer mejoras y aterrizajes de las acciones de apoyo estudiantil que brinda el programa y la institución.

Finalmente, se consideran como limitaciones de este estudio que el grupo de contactados accedió a participar voluntariamente, por lo que se infiere que cuentan con ciertas características que otros no presentan (motivación a participar de los apoyos, valoración positiva de los mismos, entre otros). Dentro de las proyecciones de la investigación, se plantea la posibilidad de continuar el presente objeto de estudio, incorporando las percepciones diferenciadas para estudiantes de carreras con y sin licenciatura; puesto que, dentro del presente análisis se identificaron algunas diferencias que no fueron mayormente interpretadas, ya que esto no se encontraba dentro de los objetivos propuestos.

REFERENCIAS

- Baeza, M. A. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Concepción: Red Internacional del Libro.
- Baeza, M. A. (2003). *Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Sello Editorial Universidad de Concepción.
- Baeza, M. A. (2008). *Mundo real, mundo imaginario social: Teoría y práctica de sociología profunda*. Santiago: RIL.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta Moebio*, 43, 1-13. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>
- Durand, G. (2000). *Lo imaginario*. Barcelona: Del Bronce.
- Martínez, J. (2020). Salud mental en estudiantes chilenos durante confinamiento por Covid-19. *Revista Educación las Américas*, 10(2), 265-276. <https://doi.org/10.35811/rea.v10i2.126>
- Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de las lógicas culturales*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/8291>
- Ministerio de Salud de Chile (2021). Reporte diario COVID-19 [en línea]. [Fecha de consulta: 08 de noviembre de 2021]. Disponible en: <https://www.minsal.cl/covid-19-90-de-la-poblacion-objetivo-mayor-de-18-anos-ha-completado-su-esquema-de-vacunacion/>.
- Miranda, G. (2016). Paradojas de la modernización del sistema universitario chileno. *Polis*, 15, Nº 45, 345-361. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682016000300017>
- Montesperelli, P. (2004). *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ponce, T., Bellei, C., & Vielma, C. (2020). *Experiencias educativas en casa de niñas y niños durante la pandemia COVID-19*. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/wp-content/uploads/CIAE-EXP-EDU-final.pdf>
- Sáez, F., Olea, C., Mella, J., López, Y., García, H., Cobo, R., & Sepúlveda, F. (2020). Caracterización Psicosocial y Salud Mental en Familias de Escolares Chilenos durante el Aislamiento Físico por la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 281-300. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.015>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de Las Ciencias.

EXAMINANDO ADAPTACIONES A LA INTERVENCIÓN CHECK IN CHECK OUT (CICO) EN CONTEXTOS ESCOLARES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

EXAMINING ADAPTATIONS TO CHECK IN CHECK OUT (CICO) INTERVENTION IN SCHOOL CONTEXTS: A SYSTEMATIC REVIEW

Nicolle Vásquez-Moreno¹ | Instituto Andrés Bello de Talca., Chile | nicolle.vasquezm@gmail.com

Manuel Monzalve-Macaya² | Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule, Talca –
Chile | mmonzalve@ucm.cl

RESUMEN

La conducta es un aspecto importante del desarrollo de todos los organismos, ya que es un componente inherente, moldeado por la interacción con el contexto y que entrega características del actuar de los individuos. En la actualidad, en los contextos escolares, es recurrente observar que los estudiantes están presentando severas dificultades en sus conductas, por lo que se han creado e implementado una serie de programas tanto para prevenir como para apoyar los problemas conductuales y de esta forma mejorar el clima escolar y los rendimientos académicos. Uno de ellos es el conocido modelo de Intervención y Apoyo Conductual Positivo (PBIS), el cual consta de tres niveles de intervención. El propósito de este estudio fue realizar una revisión de artículos científicos que abordan las adaptaciones que se le realizan al método tradicional *Check in Check out* (CICO) correspondiente al nivel 2 de PBIS. Para este trabajo, el método de investigación que se ha llevado a cabo corresponde a un análisis documental de tipo revisión sistemática, con una técnica de observación, en donde se han recopilado una serie de investigaciones que muestran los tipos de adaptaciones y las áreas que éstas abordan. Los resultados indican la viabilidad de las adaptaciones a CICO tradicional y la gran utilidad que presentan éstas antes de descartar CICO y dar paso a las intervenciones de nivel 3, concluyéndose de esta forma que la intervención CICO y sus adaptaciones son una estrategia efectiva de apoyo conductual y que pueden ser implementadas en cualquier contexto escolar a nivel mundial.

Palabras Clave: PBIS, Intervenciones nivel 2, *Check in Check out*, adaptaciones, revisión sistemática.

ABSTRACT

Behavior is an important aspect of the development of all organisms, since it is an inherent component, shaped by the interaction with the context and that provides characteristics of the behavior of individuals. At present, in school contexts, it is recurrent to observe that students are presenting severe difficulties in their behaviors, for which a series of programs have been created and implemented both to prevent and to support behavioral problems and thus improve performance school climate and academic achievement. One of them is the well-known Positive Behavioral Intervention and Support (PBIS) model, which consists of three levels of intervention. The purpose of this study was to carry out a review of scientific articles that address the adaptations made to the traditional *Check in Check out* (CICO) method corresponding to level 2 of PBIS. For this work, the research method that has been carried out corresponds to a documentary analysis of a systematic review type, with an observation technique, where a series of investigations have been compiled that show the types of adaptations and the areas that they address. The results indicate the viability of adaptations to traditional CICO and their great utility before discarding CICO and giving way to level 3 interventions, thus concluding that the CICO method and its adaptations are a good implementation strategy in any school context worldwide.

Key Words: PBIS, Tier 2 Interventions, *Check in Check out*, adaptations, systematic review.

¹ Profesora de Educación Especial. Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía

² Profesor de Educación Especial. Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía. Doctor en Educación Especial

INTRODUCCIÓN

Toda conducta es aprendida en la medida en que se establecen relaciones con otros, de esta forma se refuerzan o inhiben aquellas conductas positivas o negativas. En relación a las conductas negativas o problemáticas, encontramos en la literatura científica una alta evidencia de que la frecuencia de problemas de conducta en los niños sigue siendo un desafío para las escuelas, lo que interfiere significativamente en el funcionamiento social y en su entorno y a medida que pasa el tiempo estos problemas conductuales se van acumulando y acrecentando (Robles & Romero, 2011). En cuanto al ámbito escolar, cabe destacar que las conductas problemáticas interfieren en el aprendizaje del estudiante, a menudo dificultan el aprendizaje de otros y funcionan como una de las razones más comunes dadas por el personal para dejar la profesión docente (Horner & Monzalve, 2018). Se considera que esta problemática surge en la edad preescolar, continuando en la edad escolar y con peor pronóstico tiende a incrementarse en frecuencia y gravedad durante la adolescencia, y probablemente desembocan en problemas de conducta antisocial en la adultez (Vite et al., 2015).

En la actualidad es recurrente escuchar u observar que en los contextos escolares los estudiantes de todas las edades presentan una serie de dificultades en lo que respecta a sus conductas, lo que ha llevado a establecer programas que evalúen la funcionalidad de las conductas problemáticas, para luego crear modelos que den lineamientos de trabajos sólidos en respuesta a estos conflictos, considerando que con los apoyos necesarios toda conducta problemática puede ser reeducada. Simonsen et al., (2010) explicitan que la cantidad de estudiantes que exhiben conductas agresivas, disruptivas o antisociales aumenta constantemente y el público en general percibe que las escuelas carecen de disciplina y control para abordar estas conductas.

Con el objetivo de crear ambientes de aprendizajes más efectivos y seguros, se han comenzado a implementar algunas iniciativas con resultados positivos. Uno de los modelos de apoyo conductual que ha demostrado ser efectivo en mejorar el clima social y conductual de las escuelas es el denominado *Positive Behavioral Interventions and Supports* (PBIS por su sigla en inglés) que como describen Horner & Monzalve (2018) es un marco para seleccionar e implementar prácticas basadas en evidencia dentro de un continuo de múltiples niveles de apoyos conductuales que resultan en el éxito social, emocional y académico para todos los estudiantes. Este enfoque comienza con una visión de que cada escuela proporcione apoyo de comportamiento básico para todos los estudiantes (por ejemplo, un compromiso con la equidad) y el reconocimiento de que algunos estudiantes necesitarán niveles más intensivos de apoyo para tener éxito (Horner & Monzalve, 2018). Los niveles que este modelo propone se trabajan de manera progresiva según la severidad de las conductas y se describen de la siguiente manera: a) Nivel I denominado soporte de comportamiento universal. El objetivo de los apoyos conductuales del Nivel I es establecer la base preventiva para un clima social positivo en toda la escuela. Este es un enfoque proactivo que apunta al apoyo centrado en todos los estudiantes de una escuela, siendo la visión general crear un clima social que sea predecible, consistente, positivo y seguro

(Horner & Monzalve, 2018). La intervención de nivel I está diseñado para administrarse antes de que se desarrollen patrones de error (Horner & Sugai, 2015); b) Nivel II denominado apoyo conductual específico. Surge de la suposición central de que dentro de PBIS a raíz de una serie de variables (historial de aprendizaje previo, fracaso académico, comportamiento problemático reclutado por compañeros, etc.) dará como resultado que los apoyos del Nivel I sean insuficientes para algunos estudiantes (Horner & Monzalve, 2018). Estas prácticas se enfocan en apoyos de intensidad moderada que abordan las necesidades más comunes de los estudiantes con problemas de conducta continuos.

Los apoyos del Nivel II se agregan a los apoyos del Nivel I y están diseñados para el 10-15% de los estudiantes que se benefician de una estructura adicional, indicaciones de antecedentes más claras y frecuentes (Horner & Sugai, 2015); c) Nivel III: denominado apoyo intensivo e individualizado. Este tercer nivel de PBIS se dirige a aquellos estudiantes con las necesidades de apoyo más importantes (Horner & Monzalve, 2018). Estos apoyos se caracterizan por la evaluación individualizada, el diseño de un plan de apoyo individualizado, la implementación del plan de apoyo integral y la gestión del apoyo por parte de un equipo organizado de manera única para satisfacer las preferencias y necesidades de cada estudiante (Horner & Sugai, 2015).

El presente estudio se ha basado en las intervenciones correspondientes al nivel 2, el que como ya se ha mencionado tiene por función reducir la probabilidad de que los estudiantes desarrollen conductas problemáticas significativas. Drevon et al., 2018 describen que las intervenciones efectivas del Nivel 2 son consistentes con las expectativas de toda la escuela, aumentan el monitoreo del desempeño conductual, involucran instrucción explícita, brindan oportunidades para practicar y recibir retroalimentación sobre nuevas habilidades e incluyen la comunicación entre padres/tutores. Para este nivel 2, una de las intervenciones comúnmente implementadas es el método *Check in Check out* (CICO), el cual comúnmente consta de cinco pasos. Primero, un estudiante se registra con el coordinador de CICO al llegar a la escuela. Durante el *check-in*, el coordinador revisa las expectativas y metas de comportamiento realizando el segundo paso que es la entrega de un Informe de Progreso Diario. En tercer lugar, a lo largo del día, el (los) profesor (es) proporcionan comentarios orales y escritos sobre el progreso diario. Cuarto, el estudiante se comunica con el coordinador de CICO al final de la jornada escolar para revisar el desempeño conductual. El estudiante gana un incentivo que depende de que alcance su meta en el Informe de Progreso Diario. Finalmente, en quinto lugar, los estudiantes toman su Informe de progreso diario y lo llevan al hogar para revisión y firma de los padres, el que es devuelto al coordinador la mañana siguiente (Drevon et al., 2018).

Estas intervenciones de nivel 2 están destinadas principalmente a ser entregadas como un programa manualizado que está estandarizado para todos los estudiantes, pero se ha encontrado que en la inmensa mayoría de los artículos de CICO publicados se hicieron adaptaciones al protocolo estándar (71%) (Majeika et al., 2020). Un creciente cuerpo de investigación ha estudiado CICO de función modificada para abordar comportamientos mantenidos por otras consecuencias (Klingbeil et al., 2018). Si bien este método fue

originalmente diseñado para abordar dificultades de comportamiento mantenidas por la atención de un adulto, la literatura indica que ha sido modificado de diferentes maneras, por ejemplo, para abordar las dificultades de conducta mantenidas por el escape o para la internalización de las dificultades de comportamiento (Drevon et al., 2018) y aunque la literatura es enfática en determinar la efectividad de las implementaciones es importante investigar si las modificaciones que se le realizan a este método influyen en los resultados descritos al método tradicional. Es por esto que el objetivo del siguiente estudio se basa en identificar los tipos de adaptaciones que se realizan al método tradicional Check in Check out (CICO), surgiendo las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las adaptaciones realizadas a la intervención CICO tradicional?
- ¿Cuáles son los aspectos abordados por estas adaptaciones?

MÉTODO

Tipo de estudio

Se realizó un estudio de análisis documental de tipo revisión sistemática acerca de las adaptaciones del método tradicional Check in Check out. Para este estudio se consideró la base de datos Eric con publicaciones entre los años 2010 al 2020. Todos los estudios analizados están publicados en idioma inglés. Las palabras clave utilizadas son: PBIS, Adaptaciones Check in Check out, Intervenciones nivel 2, revisión sistemática.

Técnica de instrumento

Se utilizó la técnica de la observación para sistematizar la variable. El instrumento de registro de la información fue una ficha Excel en la cual se registraron los indicadores de cada uno de los estudios analizados. Estos indicadores se operacionalizaron en (autor, título, año, país, participantes, sexo, zona geográfica, nivel escolar, diseño de investigación, intervención, instrumento, efectividad de la intervención y base de datos utilizada).

Búsqueda bibliográfica

Para la revisión se utilizó la base de datos ERIC (Education Resources Information Center), la cual comprende citas de literatura y recursos educativos para todo tipo de investigación basada en aspectos académicos. Los operadores booleanos utilizados corresponden a (Check in Check out adaptations "and" Academic Behavior Check in Check out "or" Behavior Education Program).

El periodo de búsqueda de la información se realizó durante Septiembre-Noviembre de 2020 y la selección de estudios se basó en las sugerencias descritas por Liberati et al., (2009) siguiendo las cuatro fases del flujograma denominada PRISMA. La figura 1 muestra de forma específica todo el proceso para la selección de los estudios utilizados.

En la primera etapa se identificó un total de 43 artículos los que fueron considerados como útiles para el estudio. En la segunda etapa (cribado y/o tamizaje) se extrae información relevante, de los resúmenes y de la metodología, obteniendo un total de 18 artículos. Finalmente, en la tercera etapa (inclusión), se seleccionan los textos que entregan información valiosa con respecto a la variable escogida que hace referencia a las adaptaciones que recibe el método tradicional CICO, quedando solo 12 artículos los que aportan información significativa a la investigación.

Criterios de Inclusión

- Adaptaciones al método tradicional CICO.
- Nivel educativo de primaria y secundaria.
- Adaptaciones realizadas en contextos educativos de cualquier país.

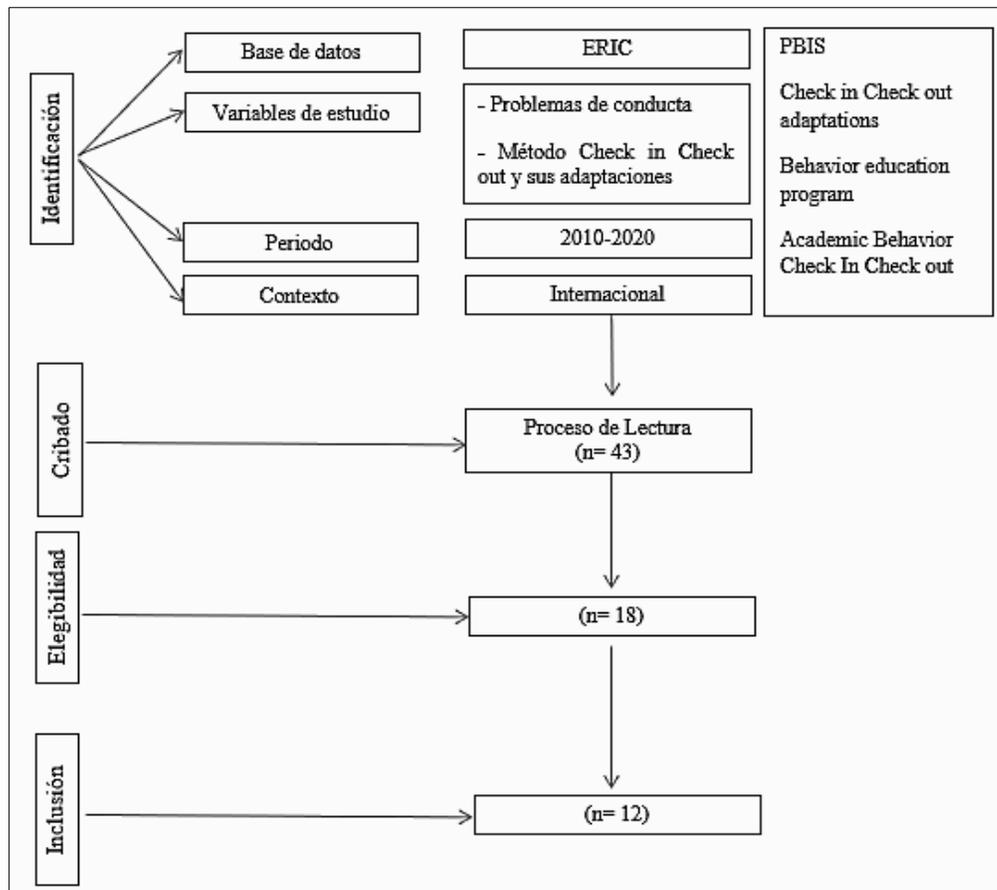


Figura 1. Diagrama de Flujo PRISMA para Sistematización de Artículos Originales.

RESULTADOS

Los resultados de esta investigación dan cuenta de la viabilidad que tiene realizar adaptaciones a la intervención tradicional *Check in Check out*, considerando que si bien los estudios científicos demuestran que éste tiene gran impacto en las conductas problemáticas que presentan los estudiantes dentro de los contextos educativos, de igual manera hay un porcentaje de estudiantes que no responden a estas intervenciones. Según lo mencionado por Swoszowski (2013) las adaptaciones son recomendaciones para que este programa sea más efectivo para los que no responden y para proporcionar opciones eficientes en el uso de recursos para alterar un método validado por investigación antes de aplicar enfoques más intensivos.

Cabe destacar en primer lugar, que de los 12 artículos analizados, 6 corresponden a estudios empíricos y los otros 6 a revisión de artículos o entrevistas en el establecimiento donde se aplicó CICO adaptado, por lo que se explicita que en esta investigación un 50% de los artículos analizados corresponden a estudios de caso único y el otro 50% corresponde a revisiones de artículos. Además, el 92% correspondiente a 11 estudios se han llevado a cabo en Estados Unidos, país en el que los resultados de la implementación demuestran una alta efectividad, tanto para el método tradicional de CICO como para las diversas modificaciones que se le realizan. Esto significa que esta intervención de nivel 2 configura una estrategia de implementación de gran ayuda a los establecimientos ya que como su objetivo lo plantea, previene que las conductas problemáticas se vuelvan severas. En cuanto al otro 8% correspondiente a 1 estudio, se llevó a cabo en Finlandia y los resultados demuestran que en este contexto también tuvo efectividad la intervención con CICO adaptado.

En cuanto al tipo de adaptaciones que se le realiza al método tradicional de CICO, la Tabla 1 resume la información entregada por cada uno de los estudios analizados. En primer lugar se puede establecer que 5 estudios realizaron una Evaluación Funcional de la Conducta antes de la aplicación de los métodos CICO, con el objetivo de poder adaptar la intervención en base a esos resultados.

Otro tipo de adaptación común en 5 estudios fue la incorporación de sesiones extras con el mentor o encargado de llevar a cabo el método CICO. Esto hace referencia a que los estudiantes no solo se reunían al inicio y salida del periodo académico, sino que además en algunos casos durante el periodo escolar o en sesiones de trabajo enfocadas al abordaje de alguna área específica, como por ejemplo las habilidades sociales, en horarios fuera de clase. Hubo 4 estudios que dentro de sus modificaciones incluyeron algún tipo de recompensa para el estudiante, en la medida que se iban cumpliendo los objetivos propuestos en la tarjeta de puntos, por ejemplo, permisos de receso, de salida de la sala de clases cuando fuese necesario y si el profesor lo permitía o cambio en las actividades académicas. Además, solo 1 estudio modificó la tarjeta de puntos manual (tarjeta de papel) reemplazándola por un medio digital que cumplía la misma función. Finalmente, los 12 estudios dan cuenta de que se debe realizar modificaciones en las expectativas conductuales presentes en la tarjeta de progreso diario. Estos cambios estaban referidos al establecimiento de objetivos que

acordes a cada caso, donde dos de los estudios mencionó realizar modificaciones a los objetivos en la medida que éstos se iban cumpliendo.

Tabla 1 Tipo de Adaptaciones Realizadas a la Intervención Tradicional CICO

N°	Nombre del estudio	Año	Tipo de adaptación/es
1	Adaptations of Check-in/Check-out to meet the Needs of High School Students.	2018	<ul style="list-style-type: none"> - Modificación en el uso de la tarjeta de puntos diarios por algún medio digital. - Se incorporaron apoyos académicos, los cuales están agregados en la tarjeta de puntos. - Se proporcionaron comentarios de los padres. - Se realizan cambio en el horario del <i>Check in Check out</i> según necesidad de los estudiantes.
2	Adapting a Tier 2 Behavioral Intervention, Check-in/Check-out, to Meet Students' Needs	2013	<ul style="list-style-type: none"> - Determinar la función de la conducta y adaptar la intervención a la función de ésta. - Aumento de la frecuencia de reuniones con el orientador. - Abordar los eventos del entorno.
3	Addressing Task Avoidance in Middle School Students Academic Behavior Check-In/Check-Out	2013	<ul style="list-style-type: none"> - Se implementó ABC, que corresponde a una intervención de nivel II. - Evaluación funcional de la conducta. - Aplicación de ABC.
4	An Evaluation of Adaptations Made to Check-In/Check-Out	2019	<ul style="list-style-type: none"> - Adecuación al proceso de entrada y salida donde se incluye un mentor par. - Incluir sesiones donde se trabajan las habilidades sociales, se revisan las tareas o se les da un tiempo para que las realicen y revisión de materiales antes de presentarse a clases. - Adaptación a las recompensas proporcionadas a los estudiantes en el <i>Check out</i>. - Alteración a las expectativas de la tarjeta de puntos. - Adaptación a la entrega de comentarios de los profesores y entrega de incentivos. - Adaptación al componente familiar con capacitaciones y entrega de puntos por parte de la familia.
5	A Systematic Review of Function-Modified Check-In/Check-Out	2018	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación funcional de la conducta para incorporar estrategias que den respuesta a estas funciones. - Modificación de las expectativas en la tarjeta de puntos basadas en la función de la conducta de cada estudiante.
6	Breaks are Better: A Tier II Social Behavior Intervention	2013	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de BrB, intervención de nivel II basada en aumentar el compromiso escolar. - El objetivo de esta intervención es aplicar los pasos tradicionales de CICO pero incluye además una instrucción explícita sobre el comportamiento deseado, el uso de una economía de fichas y el uso de la tarjeta de descanso y el refuerzo diferencial para las solicitudes de descanso.
7	Function-Based Modification of Check-In/CheckOut to Influence Escape-Maintained Behavior.	2016	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de CICO+TE, una intervención de nivel II enfocada en el comportamiento mantenido por el escape o evitación de las actividades académicas. - Luego de evaluar la función de la conducta, la modificación se realiza en la incorporación de una cláusula de bonificación por refuerzo negativo, a través de la cual los estudiantes podían obtener ganancias de una tarea suplementaria supeditada al comportamiento apropiado.

EXAMINANDO ADAPTACIONES A LA INTERVENCIÓN CHECK IN CHECK OUT (CICO) EN CONTEXTOS ESCOLARES:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

8	How to Make Adaptations to Check In/Check Out to Increase Its Effectiveness.	2019	Se describen tres formas en los que se pueden hacer modificaciones a CICO tradicional: - Modificar la intensidad o la dosis de los componentes centrales. - Individualizar los componentes para que coincidan mejor con las necesidades de los estudiantes (por ejemplo, las preferencias de los reforzadores) o la función del comportamiento. - Hacer que los estudiantes no reciban CICO.
9	Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools.	2020	- Se implementó CICO Plus, estaba destinado a mejorar las habilidades de interpretación de las señales sociales y el razonamiento social y, finalmente, enseñar respuestas apropiadas para situaciones complejas. - Para ello se incorporaron sesiones de trabajo de habilidades sociales al menos 3 veces a la semana.
10	Innovating the Check-In, Check-Out Intervention: A Process for Creating Adaptations.	2019	- Adaptaciones para apoyo académico - Adaptaciones para internalizar comportamientos. - Adaptaciones para comportamientos más severos.
11	Secondary Prevention Efforts at the Middle School Level: An Application of the Behavior Education Program	2012	- Se implementó BEP, que corresponde a una intervención de nivel II el que tiene por objetivo trabajar reforzar las conductas académicas. - Evaluación Funcional del comportamiento. - Aplicación de BEP - Cambios de objetivos en la medida que se iban cumpliendo.
12	The Effects of Tier II Check-in/Check-out Including Adaptation for Non-Responders on the Off-Task Behavior of Elementary Students in a Residential Setting	2013	- Implementación de CICUCO, intervención correspondiente al nivel II. - Incorporación de un <i>Check-up</i> que hace referencia a un chequeo de medio día con el mentor.

Fuente: Elaboración propia

Este tipo de adecuaciones se han realizado con el objetivo de abordar a aquellos estudiantes que no responden al método tradicional de CICO, pero que a la vez no es necesario que se haga una intervención de nivel III. Comisso et al., (2019) manifiestan que aunque una pequeña parte de los estudiantes que no responden a los apoyos de Nivel 2 pueden necesitar apoyos intensivos del Nivel 3 (Horner, et al., 2010; Sugai & Horner, 2002), es probable que la mayoría se beneficie de una versión adaptada de un protocolo estándar.

Como ya se ha mencionado anteriormente, CICO es utilizado mayormente para dar respuesta a comportamientos problemáticos mantenidos por la atención de un adulto y las adecuaciones se realizan para dar respuesta a la función de escape de la tarea. Los resultados obtenidos en cuanto a los aspectos que abordan las modificaciones a CICO, dan cuenta de lo siguiente, 5 de los artículos analizados con evidencia empírica demuestran que modificaron CICO tradicional para poder abordar la conducta problemática mantenida por el escape de la tarea. Esto quiere decir que los estudiantes que fueron objeto de estudio tendían a presentar dificultades al momento de recibir instrucciones o desarrollar las actividades escolares, lo que repercutía directamente en sus resultados académicos. Solo el artículo llevado a cabo en Finlandia modificó CICO para poder trabajar las habilidades sociales con los estudiantes. Los otros 6 estudios que corresponden a revisión de artículos, dan cuenta de que las modificaciones se realizan para trabajar con estudiantes que buscan

la atención de adultos y pares, pero en su mayoría buscan dar respuesta a estudiantes que presentan una función de escape de la tarea.

Finalmente, los resultados de cada uno de los 12 estudios analizados son firmes a la hora de mencionar que las adaptaciones que se realizan al método tradicional de CICO fueron efectivas evidenciándose una disminución de las conductas problemáticas que presentaban los estudiantes y a la vez aumento en el rendimiento académico. Aun así todos concluyen en que se deben realizar mayor investigaciones con respecto a estos métodos.

DISCUSIÓN

El principal propósito de este estudio se basa en identificar los tipos de adaptaciones que se le realizan al método tradicional *Check in Check out* y en determinar las principales áreas que impacta la implementación de CICO adaptado. Los resultados demuestran que el método CICO es modificable en tanto se considere la necesidad de cada estudiante con el que se llevará a cabo la intervención. Swoszowski (2013) destaca que es importante señalar que las adaptaciones son recomendaciones para que este programa sea más efectivo para los que no responden y proporcionar opciones eficientes en el uso de recursos para alterar un método validado por investigación antes de aplicar enfoques más intensivos. En base a información más reciente, Commisso et al., (2019) plantean que existe evidencia tanto de la investigación como de la práctica de que la efectividad de CICO tradicional puede mejorarse aún más mediante adaptaciones y aunque el proceso de adaptación está en su infancia, en la literatura se han descrito una serie de adaptaciones específicas. Estos autores plantean el por qué, cuándo y cómo se pueden emplear tales adaptaciones en entornos escolares basados en la literatura más actualizada hasta la fecha.

Asimismo Karhu et al., (2020) sostienen que la intervención CICO también se puede modificar de muchas otras maneras para adaptarse mejor a las características y necesidades de los estudiantes que no responden (Bundock et al. 2020). La forma común de modificar aún más la intervención CICO es determinar la función del comportamiento del problema de conducta y utilizar esta información para los apoyos conductuales individualizados. Basados en esto, se sostiene que los tipos de adecuaciones que se le realizan a CICO estará determinado por las características individuales de los estudiantes con los que se aplicará la intervención y las necesidades que se quieran cubrir o las conductas que se quieran minimizar. En su estudio, Commisso et al., (2019) describen que hay tres momentos clave en los que se han realizado adaptaciones al estándar CICO: (a) antes de la implementación inicial, (b) cuando un estudiante no responde al protocolo estándar, y (c) cuando un estudiante responde al protocolo estándar.

Las modificaciones más usuales hacen referencia a la realización de una evaluación funcional de la conducta, modificación en las expectativas conductuales de toda la escuela consignadas en las tarjetas de progreso diario, entrega de recompensas o tiempos de receso académico y sesiones adicionales de intervención con el mentor CICO. Turtura et al., (2014) indican que CICO puede modificarse para abordar diferentes necesidades de

comportamiento, como los estudiantes que requieren controles más frecuentes durante el día o los estudiantes cuyo comportamiento es sensible a contingencias distintas de la atención de un adulto.

Cabe destacar que CICO tradicional es principalmente efectivo para los estudiantes que demuestran un comportamiento problemático que busca la atención de un adulto (Klingbeil et al., 2018), pero muchos coinciden en que las modificaciones son realizadas para dar respuesta a las conductas problemáticas basadas en el escape de la tarea. Las versiones de CICO con funciones modificadas se usaron más comúnmente con estudiantes que participaron en problemas de conducta para escapar de las demandas de las tareas académicas (Klingbeil et al., 2018). En particular, la investigación indica que CICO es menos efectivo para los estudiantes cuyo problema de conducta se supone que se mantiene evitando las actividades de instrucción (Turtura et al., 2014). Los datos son recurrentes y enfáticos, las principales áreas que impacta CICO adaptado hacen referencia al problema de conducta mantenido por el escape de la tarea, lo que significa directamente que todo el trabajo realizado está en directa relación a toda el área académica y de rendimiento escolar.

Limitaciones

Este estudio carece de limitaciones las cuales deben ser consideradas al momento de interpretar sus resultados. En primer lugar, cabe destacar que se utilizó solo una base de datos para la búsqueda de los artículos a examinar, por lo que puede haber existido información adicional importante no presente en el desarrollo de la revisión realizada. Otra limitación hace referencia a que la evidencia encontrada sobre la aplicación o estudio de CICO adaptado pertenece en un 92% al contexto de Estados Unidos. Lo que hace pensar que estas intervenciones sean solo viables dentro de la cultura escolar que desarrolla ese país, dado sus políticas y prácticas educativas, pudiendo no ser efectivo en otros contextos. Finalmente, dentro de algunos estudios analizados, muchas adaptaciones se consideraron comunes como un todo, sin realizar una especificación detallada de cada una de manera individual.

CONCLUSIONES

Considerando las limitaciones ya mencionadas se podría creer que la realización de adaptaciones para las intervenciones de nivel II son inviables en otros contextos que no sea el de Estados Unidos, pero las fuentes analizadas son enfáticas en determinar que CICO adaptado es efectivo para ser aplicado en cualquier contexto escolar en el que los estudiantes presenten conductas problemáticas ya que no responden al nivel I de intervención para toda la escuela. Frente a la necesidad de implementar planes de apoyo conductual en contextos con estudiantes con conductas problemáticas y la falta de propuestas dentro de las escuelas, estas intervenciones parecen ser una vía adecuada de ejecución para establecimientos educativos pertenecientes a cualquier país. En tales sistemas, las intervenciones del Nivel II juegan un papel clave: satisfacer las necesidades de los estudiantes que requieren más apoyos que los disponibles en el Nivel I, pero con menos

recursos que los requeridos por los apoyos del Nivel III (Boyd & Anderson, 2013). Finalmente, es importante la creación de evidencia científica en otros contextos escolares alrededor del mundo acerca de las implementaciones de CICO y CICO adaptado.

REFERENCIAS

- Boyd, J. & Anderson, C., (2013). Breaks are Better: A Tier II Social Behavior Intervention. *J Behav Educ*, 22:348–365.
- Bundock, K., Hawken, L., Kladis, K., & Breen, K., (2020). Innovating the Check-In, Check-Out Intervention: A Process for Creating Adaptations. *Intervention in School and Clinic*, 55(3) 169–177.
- Campbell, A. & Anderson, C. (2011). Check-In/Check-Out: A Systematic Evaluation And Component Analysis. *Journal Of Applied Behavior Analysis*. 44, 315–326.
- Commisso, C., Gaier, K., Kern, L., Majeika, C., Van Camp, A., Wehby, J. & Kelly, S., (2019). How to Make Adaptations to Check In/Check Out to Increase Its Effectiveness. *TEACHING Exceptional Children*, 51(4), pp. 30–56.
- Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2010). *Responding to problem behavior in schools: The behavior education program* (2nd ed.). New York, NY: Guilford.
- Drevon, D., Hixson, M., Wyse, R. & Rigney, A., (2018). A meta-analytic review of the evidence for check-in check-out. *Psychology in the Schools*, 1–20.
- Everett, S., Sugai, G., Fallon L., Siminsen, B. & O’Keeffe, B. (2011). School-Wide Tier II Interventions: Check-In Check-Out Getting Started Workbook. *OSEP Center on Positive Behavioral Interventions and Supports*. University of Connecticut.
- Flannery, K.B., Fenning, P., Kato, M. & McIntosh, K., (2014). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports and Fidelity of Implementation on Problem Behavior in High Schools. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 111-124.
- Gelbar, N., Jaffery, R., Stein, R. & Cymbala, H. (2015). Case Study on the Implementation of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports in an Alternative Educational Setting. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25:287–313.
- Hawken, L. S., Bundock, K., Barrett, C. A., Eber, L., Breen, K., & Phillips, Danielle. (2015). Large-Scale Implementation of Check-In, Check-Out: A Descriptive Study. *Canadian Journal of School Psychology*. 30(4) 304-319.
- Hawken, L., Crone, D., Bundock, K. & Horner, R., (2021) *Responding to Problem Behavior in School. The Check-In, Check-out Intervention*. New York, NY: The Guilford Press.
- Horner, R. & Monzalve, M., (2018). A Framework for Building Safe and Effective School Environments: Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). *Pedagogická orientace*, 28(4), 663–685.
- Horner, R. & Sugai, G., (2015). School-wide PBIS: An Example of Applied Behavior Analysis Implemented at a Scale of Social Importance. *Behav Analysis Practice*, 8:80–85.

EXAMINANDO ADAPTACIONES A LA INTERVENCIÓN CHECK IN CHECK OUT (CICO) EN CONTEXTOS ESCOLARES:
UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

- Hunter, K., Chenier, J. & Gresham, F. (2011). Evaluation of Check In/Check Out for Students With Internalizing Behavior Problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1 –14.
- Karhu, A., Paananen, M., Närhi, V. & Savolainen, H., (2020) Implementation of the inclusive CICO Plus intervention for pupils at risk of severe behaviour problems in SWPBS schools. *European Journal of Special Needs Education*.
- Kilgus, S., Fallon, L. & Feinberg, A., (2016). Function Based Modification of Check-In/Check-Out to Influence Escape-Maintained Behavior. *Journal of Applied School Psychology*, 32(1), 24-45.
- Kittelman, A., Monzalve, M., Flannery, K.B. & Hershfeldt, P., (2018). Adaptations of Check-In/Check-Out to Meet the Needs of High School Students. *The High School Journal*, 102(1), pp. 4-17.
- Klingbeil, D., Dart, E. & Schramm, A., (2018). A Systematic Review of Function-Modified Check-In/Check-Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 1–16.
- Lane, K., Capizzi, A., Fisher, H. & Ennis, R., (2012). Secondary Prevention Efforts at the Middle School Level: An Application of the Behavior Education Program. *Education and Treatment of Children*, 35(1).
- Majeika, C., Van Camp, A., Wehby, J., Kern, L., Commisso, C. & Gaier, K., (2020). An Evaluation of Adaptations Made to Check-In Check-Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1) 25–37.
- Miller, L., Dufrene, B. A., Sterling, H. E., Olmi, D. J. & Bachmeyer, E. (2014). The effects of Check in/Check out on problema behavior and academic engagement in elementary school studentes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8.
- Pas, E.T., Ryoo, J.H., Muscia, R. & Bradshaw, C., (2018). A state-wide quasi-experimental effectiveness study of the scale-up of school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports. *Journal of School Psychology*, 73, 41–55.
- Putnam, R. & Kincaid, D., (2015). School-Wide PBIS: Extending the Impact of Applied Behavior Analysis. Why is This Important to Behavior Analysts?. *Behav Analysis Practice*, 8:88–91
- Radley, K. C. & Dart, E. H., (2019). *Handbook of Behavioral Interventions in School. Multi-Tiered Systems of Supports*. United States of America. Oxford University Press.
- Robles, Z. & Romero, E., (2011). Programas de entrenamiento para padres de niños con problemas de conducta: una revisión de su eficacia. *Anales de Psicología*. 27(1).
- Simonsen, B., Myers, D. & Briere, D. (2010). Comparing a Behavioral Check-In/ Check-Out (CICO) Intervention to Standard Practice in an Urban Middle School Setting Using an Experimental Group Design. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 13(1), 31-48.
- Swoszowski, N., (2013). Adapting a Tier 2 Behavioral Intervention, Check-in/Check-out, to Meet Students' Needs. *Intervention in School and Clinic*, 49(4), 211–218.
- Swoszowski, N., Jolivet, K., & Fredrick, L., (2013). Addressing the Social and Academic Behavior of a Student with Emotional and Behavioral Disorders in an Alternative Setting. *Journal of Classroom Interaction*. 48(1).

- Swoszowski, N., McDaniel, S., Jolivette, K. & Melius, M., (2013). The Effects of Tier II Check-in/Check-out Including Adaptation for Non-Responders on the Off-Task Behavior of Elementary Students in a Residential Setting. *Education and Treatment of Children*, 36(3).
- Turtura, J., Anderson, C. & Boyd, J. (2014). Addressing Task Avoidance in Middle School Students: Academic Behavior Check-In/Check-Out. *Journal of Positive Behavior Interventions*. 16(3), 159 –167
- Vite Sierra, A., Alfaro Belmont, J.N., Pérez Pérez, A.D. & Miranda García, D. (2015). Intervención interactiva en los problemas de comportamiento infantil. *Acta Colombiana de Psicología*. 18(1), 149-157.

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

HACIA UN PROYECTO EDUCATIVO CENTRADO EN LAS COMUNIDADES

TOWARDS AN EDUCATIONAL PROJECT FOCUSED ON COMMUNITIES

Artemio Esteban Yevilao-Alarcon¹. Gestor de Cultura Escolar – INSUCO
Chillán, Chile. Aeyevilao@gmail.com

RESUMEN

Desde la “municipalización” del sistema educativo chileno en la década de los 80’, ha existido una tendencia centralización de las decisiones educativas en diversos organismos que se posicionan lejos del contexto real en que los centros educativos se desarrollan, y que han generado un alejamiento de las comunidades hacia dichos centros. El predominio de sistemas educativos homogeneizantes y centralizados se han transformado en decisiones comunes en los diversos gobiernos que han legislado sobre educación, y han invisibilizado el valor real de la comunidad en el proceso formativo. Es por ello que resulta importante una reflexión sobre los dispositivos que puedan incluir en las decisiones educativas a los contextos. Aquí resurge el valor emancipador de los proyectos centrados en las comunidades, desde donde el diálogo consiente, reflexivo y que se centre en la participación democrática de sus actores, se transforma en el dispositivo faltante para la emancipación de la educación centralizada.

Palabras Claves: Diálogo, reflexión, identidad, contexto, proyecto educativo centralizado.

ABSTRACT

Since the “municipalization”¹ of the Chilean educational system in the 1980s, there has been a tendency to centralize educational decisions in various organizations that are positioned far from the real context in which educational centers are developed, and which have generated a distancing from the communities to these centers. The predominance of homogenizing and centralized educational systems have been transformed into common decisions in the various governments that have legislated on education, and have made invisible the real value of the community in the training process. For this reason, it is important to reflect on the mechanisms that contexts can include in educational decisions. Here, the emancipatory value of community-focused projects resurfaces, from which the conscious and reflective dialogue which focuses on the democratic participation of its actors, becomes the missing mechanism for the emancipation of centralized education.

Keywords: Dialogue, reflection, identity, context, centralized educational project.

¹ Profesor de enseñanza media en Historia y Geografía. Magister en Educación

¹ Through the “municipalization” process, the administration of schools was transferred to municipalities.

INTRODUCCIÓN

El siglo XXI es un punto de choque entre la cultura escolar y la identidad propia de los estudiantes del sistema educativo. La tradición decimonónica de la escuela está en crisis y se encuentra en un conflicto constante con las nuevas características socio-emocionales de las nuevas generaciones. Esta problemática es profunda y se acentúa mucho más aun en el sistema público chileno, donde la lógica de efectividad escolar y el *Accountability* se han transformado en el objetivo de los centros escolares en un sistema educativo mercantilizado y centralizado (Bellei, 2015; Villalobos y Salazar, 2015). Los actuales resultados de las evaluaciones nacionales (SIMCE), demuestran que el sistema municipal y público se encuentra en crisis. Esta se identifica a su vez con la crisis identitaria de los valores escolares del antiguo régimen centralizado de educación, y un desmedro de los valores propios de las nuevas generaciones (Pantoja, 2011; Redón, 2011).

La crítica social y movimiento surgido en el mes de octubre del 2019 han puesto en tela de juicio a este sistema educativo, un sistema que desde 2005 ha sido un factor revulsivo para los movimientos sociales emergentes, y cuyas críticas se desplazan hacia la complejidad de este para adaptarse al cambio que las sociedades modernas viven continuamente, la segregación que este sistema posee según tu estrato social y la poca representatividad de los proyectos educativos hacia los contextos desde donde emergen (Baradit, 2019; Bellei, 2015). La génesis del sistema educativo antiguo no transmuta hacia las necesidades sociales educativas e individuales de las nuevas generaciones tecnologizadas, y cuyas habilidades para el siglo XXI son urgentes de desarrollar en el contexto chileno actual (Salamanca y Badilla, 2019).

A su vez el estancamiento del sistema educativo enfrenta otras problemáticas que develan un conflicto continuo en las identidades propias de los actores educativos. Docentes, padres y apoderados, alumnos y la comunidad completa ponen en juego su construcción identitaria en este proceso, donde la visión de futuro que construyen en los proyectos educativos debiese ser el fiel reflejo de sus necesidades y sus proyecciones, ya que se transforman en guía y timón de los procesos formativos dentro del aula, y de la gestión completa de un establecimiento educativo (Gálvez, 2015). Un estudio realizado por Villalobos y Salazar (2015) demostró que los proyectos educativos son homogéneos y apuntan constantemente al logro de metas académicas propuestas por el Ministerio de Educación, centralizando la educación en estándares descontextualizados e invisibilizando a las comunidades. Es aquí donde estas identidades entran en conflicto, dificultando el logro de los proyectos educativos de los establecimientos y poniendo a estos proyectos en crisis (Antúnez, 2008).

La escuela, además de ser un centro de formación académica y un espacio de construcción social, tanto de las identidades individuales como colectivas, constituye también un espacio afectivo desde el cual los niños/as y jóvenes se forman como personas, crean un sentido de pertenencia o desarraigo y logran perfilar su desarrollo socio-emocional. Eh aquí la gran preocupación de alejar a los proyectos educativos de las comunidades: ¿Qué estudiantes estamos formando? ¿Para que los formamos? ¿Qué perfiles generamos en ellos? Estas

preguntas, en relación a la infancia y adolescencia, se vuelven fundamentales, ya que es en estas etapas donde logramos sentirnos parte de un todo. El percibir apoyo de los docentes y de sus padres, el comprobar que se es valorado y que *mis ideas* son tomadas en cuenta permite el auto-reconocimiento en el otro. El fortalecimiento en la identidad escolar es fundamental para alcanzar un proceso de aprendizaje efectivo y en mayor medida, para el cumplimiento mejoramiento de mi realidad social (Simón, Giné y Echeita, 2016).

Pero la identidad no surge de forma *espontánea*, por el contrario, se trata de una construcción que los miembros de la comunidad realizan a partir de la cultura que poseen, en un contexto social determinado y a partir de una participación comprometida de los distintos actores de esta comunidad. Dicha participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia y el desarrollo profundo de cada proyecto educativo. Esta visión en común debe construirse en un carácter crítico y dialógico, en base a las necesidades reales de las distintas comunidades educativas (Redón, 2011; Riquelme, Garcés y Burgos, 2018). Pero ¿Cuál es el dispositivo o la forma de debelar esas necesidades, lo común en los proyectos educativos y el horizonte hacia el fortalecimiento de una identidad escolar? Aquí surge el concepto de reflexión como una estrategia válida y emancipadora de esta problemática social e institucional. El proceso reflexivo continuo de los centros educativos y de sus propias comunidades, permitirá la comprensión de los puntos que orientarán un proyecto, una misión y que proyectarán el sentido de la educación. La reflexión permitirá que las identidades, los contextos y las relaciones educativas se proyecten en un ideal en común (Perrenoud, 2011; Van Mannen, 2003).

Si bien la educación actual habla de autonomía, de democracia educativa y muestra un sistema que confía en el desarrollo educativo de cada establecimiento, la realidad y la crítica existente desmiente lo prescrito en los documentos oficiales. El sistema se basa en el control y ese control, centralizado en los organismos gubernamentales, genera políticas de homogeneización de los diversos contextos educativos (Gonzales y Parra, 2016). Estas políticas no facilitan la reflexión y *bombardean* al sistema educativo con burocracia administrativa, lo que viene a ser el principal problema para el desarrollo de proyectos educativos contextualizados, representativo y que apunte a la diversidad de las comunidades (Candía, 2004; Murillo y Krichesky, 2015).

La problemática es profunda y responde a la necesidad de un cambio en el sistema educativo actual. Este cambio vendrá desde las propias comunidades educativas quienes deben ser actores importantes en la educación para el siglo XXI. Este proceso de mejora debe ser en base a proyectos educativos representativos de estas comunidades y mejorar centrándose en las siguientes interrogantes: ¿Cómo el reconocimiento de las múltiples identidades, presentes en las comunidades, puede facilitar el fortalecimiento de sus proyectos educativos y su vinculación con los distintos actores de estas? ¿Qué dispositivos, o acciones, permitirán a estas comunidades educativa debelar sus orientaciones, necesidades, realidades y contextos para el logro de sus propias metas educativas? ¿La política pública logra subsanar la actual carencia, y crítica, que la homogeneización de sus lineamientos educativos ha generado en la sociedad chilena de siglo XXI? para despejar la interrogante mencionadas se

analizaran tres puntos centrales: la centralización y homogeneización del sistema educativo chileno, el reconocimiento de la identidad como agente de fortalecimiento de los proyectos educativos y la reflexión dialógica como motor de cambio para las comunidades educativas.

La centralización y homogeneización como obstructores de los proyectos educativos locales

Gran discusión ha generado el sentido de la educación chilena actual. Desde las reformas del régimen militar en la década de los 70', la educación ha entrado en un proceso de constante cambio ideológico y político, lo que no quiere decir que antes de estas reformas la educación no *transmutara*, al contrario, el sistema educativo es un componente social que adquiere matices variados y múltiples y que responde a los contextos históricos que los países transitan (Herrera, Reyes-Jedlicki y Ruiz, 2018). La reforma del régimen militar se enfocó en la desconcentración de la educación, es decir, una transferencia de responsabilidades del Estado a los gobiernos locales, aunque sin implicar una transferencia de mayor poder a los mismos, o una mayor participación ciudadana. Estos principios se fundamentaron en la economía de mercado o mejor dicho en el neoliberalismo (Bellei, 2015). El aspecto más importante de este proceso fue la municipalización de la educación, en el entendido que el Estado debía impulsar a empresarios privados en la gestión educacional, combinando subsidios estatales con financiamiento de privados. Ahora bien, a esa descentralización, la dictadura militar sumó un reemplazo de orientaciones y contenidos en la enseñanza, sustituyendo materias estimadas como conflictivas por otras vinculadas a valores nacionales (Cardelli, 2016).

Este proceso de desconcentración buscará ser revertido en la década de los noventas, por el retorno a la democracia. Para esto el Ministerio de Educación (MINEDUC) será el eje del cambio, o quien se responsabilice por el logro de este, buscando ser el centro de los lineamientos a nivel nacional, del mejoramiento educativo y siendo el fiscalizador de los procesos educativos que el sistema chileno desarrollará en sus aulas (Candía, 2004). En este último punto el MINEDUC se transforma en el centro de la política pública educativa en Chile, y desde este emanarán todos los lineamientos en contenido, actitudes, valores e identidad que los establecimientos reproducirán en las aulas. Este proceso llevará inevitablemente a la centralización de la educación chilena.

Las políticas públicas son el soporte teórico, legal y funcional de los sistemas educativos de los estados. En Chile estas políticas se caracterizan por su condición centralista, con el MINEDUC como gestor de todas ellas (Guzmán, 2005). Como consecuencia de esto, la educación está orientada a lograr respuestas econométricas y estadísticas como factor comparativo entre los estados, y si estas son exitosas, los grandes beneficiados son básicamente los gobiernos y las personas que lo representan (Álvarez, 2017).

Para el centralismo, las mediciones son necesarias con el fin de construir propuestas, pero la diferencia radica en cómo se utilizan los resultados para el fomento del desarrollo de los ciudadanos (Álvarez, 2017). Este sistema tiende a reflejar posiciones, intereses y visiones

individuales que desconocen el sentir de todos los contextos, identidades e ideologías existentes en las comunidades educativas, con relación a que somos un país de regiones, en muchos casos, con marcadas diferencias de desarrollo y cultura, las cuales requieren respuestas diversas (Turra y Villena, 2013). El centralismo termina convertido esencialmente en activismo, en la utilización de los medios para vender ideas y programas de homogeneización, muchos de ellos sin una medición de impacto en el tiempo que permita evaluar y verificar si alcanzan a producir algún resultado en la vida de los estudiantes y en la sociedad en general (Candia, 2004).

La centralización de la educación surge como una gran respuesta a la problemática generada por el régimen militar, pero de esta centralización surge a su vez una profunda homogeneización de los establecimientos y la enseñanza que esta imparte (Cardelli, 2016). La globalización a su vez viene a poner una traba profunda al sistema que surge desde el retorno a la democracia en Chile. Observamos un conflicto entre las comunidades educativas y los lineamientos centralistas que desconocen en muchos aspectos las realidades y necesidades propias de estas. La homogeneización hace que la educación sea algo ajeno a las comunidades y que solo posiciona al proceso educativo, en las manos de los docentes y administrativos de estos establecimientos, que se transforman en meros reproductores tecnistas de las directrices establecidas. Esto propicia un choque identitario que afecta el logro de los proyectos educativos institucionales y a su vez provoca que las comunidades educativas entren en conflictos directos con sus contextos creando así una profunda problemática: el sentido de la educación pierde importancia y las comunidades educativas se ven mermadas en su participación en el proceso educativo (Pantoja, 2011).

Entonces ¿cuál es la forma ideal de fortalecer estos proyectos educativos y a su vez fortalecer el aprendizaje? Encontramos la respuesta en la visión descentralizadora de la educación que nos muestra un posible camino para fortalecer la educación. Los programas y proyectos descentralizados que tienen su origen en un sistema educativo que se construye desde el ámbito local y el escenario regional tienen la virtud de visibilizar las necesidades, los compromisos y los retos que ejecutan los diversos actores educativos, que representan en la práctica, las reales posibilidades para mejorar la calidad de vida y la movilidad social (Pontón, 2003). Es por esto que desde el 2014, y con la promulgación de la ley N° 20.845, se ha entregado el proceso de construcción, evaluación y seguimiento a las propias comunidades educativas, en procesos transparentes y democráticos de participación. En 2019 correspondía la nueva reconstrucción de estos proyectos a nivel nacional, que junto a la efervescencia social y las demandas educativas vinculadas a este hecho, podrían permitir la revaloración de estas instancias propuestas por el MINEDUC, y un inicio de la emancipación del centralismo (MINEDUC, 2014).

Una política pública de descentralización educativa que se apoye en las organizaciones de educación de carácter regional, le permitiría al gobierno central entender en forma objetiva los problemas sociales, económicos, ambientales y de desarrollo integral que viven los distintos contextos escolares en Chile, para poder tomar decisiones concordantes con la realidad del contexto nacional, que por cierto, se conoce con más propiedad desde aquellas

instituciones que estamos comprometidas permanentemente con los escenarios y las realidades comunitarias de nuestro ámbito local (Candia, 2004).

Pero ¿la descentralización subsana por si sola la tan dañada imagen de la educación chilena? ¿Existen otros factores que promuevan el reconocimiento de una identidad regional, comunal y comunitaria, propia en los proyectos educativos? El reconocimiento de los contextos y de la propia identidad, que emana desde las comunidades educativas es un conflicto que la centralización de la educación no ha podido subsanar. La identidad y el auto-reconocimiento por parte de las comunidades hacia los proyectos educativos, se transforman en las respuestas a esta incógnita, sobre todo en un sistema globalizado, teologizado, que conlleva un cambio constante de las identidades y creencias que el sistema educativo posee y que además se enfrenta a las demandas del siglo XXI, cuyo estándar es el *síndrome de la inmediatez* en una sociedad cambiante (Bauman, 2007).

Reconocer la identidad: una vinculación de la emocionalidad y fortalecimiento de los proyectos educativos

La sociedad actual vive un cambio generacional abrupto y continuo que se presenta como un revulsivo vertiginoso para el sistema escolar. La globalización del siglo XX y las nuevas necesidades del siglo XXI, ponen en tela de juicio este sistema rígido y perfila a esta problemática como la gran traba del sistema chileno centralizado. El sentido de pertenencia que facilita la vinculación y guía hacia el logro de las metas educativas, vive en crisis y no se subsana con las políticas que el MINEDUC plantea como ejes guías para los establecimientos (Bellei, 2014). Este ha generado un proceso de pérdida de vinculación identitaria, de parte de las familias y alumnos, al alejar estos proyectos educativos de la comunidad dificultando el salto cualitativo que el sistema educativo necesita. Este choque identitario entre las políticas desarraigadas de los contextos regionales, y las propias necesidades de las comunidades educativas son las principales causantes del desinterés y la desconfianza en el sistema actual (Pantoja, 2011).

Pero más que una crítica enfocada en destruir el sistema educativo chileno, debemos enfocarnos en analizar las posibilidades de mejoramiento que existe para los proyectos educativos de la mano del reconocimiento de las distintas identidades presentes. Como se dejó claro, en el apartado anterior, la centralización y el carácter homogeneizante de las políticas públicas centralizadas, atentan contra el propio auto-reconocimiento y la pertenencia de parte de estas comunidades hacia los establecimientos. El alumno, su familia y la comunidad no se identifican con su establecimiento, carecen de sentido de pertenencia y ven a la escuela como un lugar de paso sin influencia en su vida, todo esto cuando el sistema educativo no responde a sus necesidades y olvida su contexto como factor de mejora (Boggino, 2008). Esta crisis identitaria, y la falta de reconocimiento hacia los proyectos educativos, se fundamenta en el factor emocional y relacional del sujeto y su entorno (Ramos, 2005).

El factor emocional en este proceso de identificación se encuentra condicionado por múltiples variables. Algunas de ellas son la etapa escolar en la que se encuentran los alumnos/as, el contexto familiar-social, el bagaje cultural, pero sobre todo como ellos se proyectan y vinculan con los lineamientos escolares (Villarreal y Sánchez, 2002).

La posibilidad de crear vínculos en la escuela desde la dimensión afectiva-emocional genera reconocimiento propio y de los otros. Esto implica apego y adhesión al grupo de pertenencia, una variable indispensable que incide exponencialmente en el proceso educativo y que debe tener en cuenta los intereses, motivaciones, integración en grupos heterogéneos, etc. para el fortalecimiento de este apego (Simón, Giné y Echeita, 2016). Al identificarse con otros, compartir roles, reconocer actitudes, el estudiante se vuelve capaz de identificar a *él mismo*, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible, sintiéndose parte de la comunidad, de las clases y sobre todo del proyecto educativo que se desarrolla en el proceso de aprendizaje y sociabilización escolar (Riquelme, Garcés y Burgos, 2018).

Resulta pertinente reconocer la autopercepción en los niños/as o jóvenes, ya que es un signo y rasgo que brinda identidad cultural a sus integrantes, constituyendo un punto de partida en la adhesión a la comunidad. Si se les brinda la posibilidad de participar e interactuar, pueden no solo pertenecer, sino también ser referentes y actores fundamentales en sus propios contextos (Casas y Blanco-Blanco, 2016). La identidad y la pertenencia, por parte de la comunidad educativa, se perfilan como componentes y variables que influyen en la valorización de sí mismo y, en consecuencia, en la calidad de su proceso de aprendizaje. Siendo el reconocimiento de la identidad un punto a tener en cuenta por parte de los establecimientos en el momento de conformar sus proyectos educativos (Pantoja, 2011).

La creación de un clima institucional favorable resulta central, pues incide en el comportamiento, en las familias y su vinculación al establecimiento, y a su vez repercute positivamente en la pertenencia y los resultados de los alumnos en su proceso de formación. Desde esta perspectiva un auténtico desafío apunta al logro de proyectos educativos que se sustenten a través del diálogo, el debate, el respeto, la reflexión en conjunto. Aun en las diferencias encontramos mecanismos válidos para el mejoramiento de los procesos educativos una opción que lograra internalizar los vínculos de pertenencia e identidad (Villalobos y Quaresma, 2015).

El proponer estrategias metodológicas emanadas desde el reconocimiento de la diversidad identitaria de nuestras propias comunidades y que otorguen los elementos indispensables para construir categorías, lineamientos y nociones que promuevan la convivencia cotidiana en la comunidad escolar, permitirán alcanzar estas intenciones educativas.

Si bien no existen fórmulas únicas, pues cada institución en su contexto temporal, espacial y social diverso, existen enfoques, criterios y requisitos que se consideran básicos para fomentar un clima institucional que permitan vivenciar una percepción positiva de la comunidad, estas deben ser enfocadas hacia el "sentido y espíritu de pertenencia".

(Riquelme, Garcés y Burgos, 2018). Se mencionan, a continuación, algunas actitudes, componentes y variables que promueven vínculos relevantes que permiten el fomento de un clima institucional favorable entre los miembros de una comunidad educativa, enfocándose brevemente en los valores necesarios para la construcción de identidad y pertenencia.

En relación a la creación de pertenencia e identidad, los establecimientos deben fomentar en sus relaciones cotidianas valores que fortalezcan la convivencia en comunidad. Dichos valores serán el alma mater del mejoramiento educativo y la creación de un clima de trabajo enfocado en el aprendizaje en conjunto, centrado en las habilidades para el siglo XXI (Salamanca y Badilla, 2019; Casas y Blanco-Blanco, 2016). Los valores a fomentar para que los miembros de la comunidad educativa se consideren parte de ella son: Respeto por las iniciativas individuales, participación respetando las diferencias, autonomía personal, libertad con responsabilidad, practica del trabajo común como eje enriquecedor en las relaciones interpersonales, sensibilidad respecto del contexto interno, fomento de prácticas colectivas de trabajo y una actitud de servicio frente a la problemática del entorno de la comunidad local (Castro, 2004). Estos valores permitirán el desarrollo de una cultura escolar inclusiva e integradora en el desarrollo de proyectos educativos contextualizado a la realidad escolar, y sobre todo a las necesidades educativas reales de estas comunidades.

Implementar un Proyecto Educativo Integral resulta una valiosa estrategia en base al trabajo cooperativo e implica conocer las metas de la comunidad educativa. En primera instancia se debe respetar su construcción cultural, hábitos, acciones, relación con el contexto local y en segunda instancia participar, involucrarse individual y grupalmente proponiendo y compartiendo soluciones (Meza, 2011). El reconocimiento de la diversidad, de la emocionalidad y de la identidad, se orienta a ser una herramienta válida para el fortalecimiento de los procesos educativos, y en su génesis, para la creación de proyectos educativos consensuados y representativos.

Reflexión dialógica como herramienta para el fortalecimiento de los proyectos educativos

En este último punto, el pensamiento de Paulo Freire toma real importancia no solo por su carácter inspirador en el campo de la educación, sino también por la profundidad que entrega al valor del diálogo transformador, herramienta necesaria para la construcción de proyectos educativos eficientes. La acción dialógica desde la perspectiva de Freire es fundamental en la medida en que todavía subsiste, en ciertos sectores de la población, dudas sobre el valor del diálogo en contextos de asimetría, desigualdad e inequidad como características del contexto social en Chile (Baradit, 2019; Bellei, 2015). Lo anterior se transmite al sector educativo producto de su deslegitimación, por diversas razones, de la participación de las comunidades en la construcción de sus orientaciones (Turra y Villena, 2013).

A lo anterior, se suma una desconfianza estructural de una gran parte de la sociedad chilena, hacia una débil gobernanza, la devaluación de las políticas educativas y de las propias instituciones, entre otros factores. Por ello la postura frente al diálogo resulta revitalizadora respecto a los verdaderos alcances de éste en un proceso reflexivo, que se genere de forma colectiva. Es así como para Freire o Gramsci, el diálogo se refiere al encuentro que vincula la reflexión y la acción de sus sujetos orientado a transformar la realidad (Ojeda y Cabaluz, 2017; Perrenoud, 2011). Según esto, el dialogo reflexivo es la búsqueda horizontal y fraternal que se enfoca en encontrar nuevos caminos que transitar mediante el reconocimiento en el otro, con el otro y para el otro. Transformar la realidad en este caso se condice con la necesidad de reformular los proyectos educativos hacia una construcción en conjunto, adquiriendo un profundo sentido porque nos dice que no se refiere a imponer una realidad sobre la otra sino de transformarnos mutuamente y encontrar una nueva realidad de sostenibilidad y justicia en nuestros proyectos en común (Volante, 2011).

Lo último fortalece la necesidad de una descentralización de las políticas educativas, hacia la revaloración de las comunidades educativas. El diálogo reflexivo permitirá develar las necesidades subyacentes, en las propias comunidades educativas, permitiendo poner en tela de juicio nuestras creencias, nuestras orientaciones y encontrar un punto en común hacia donde girará nuestro proceso educativo. Es aquí donde el proceso reflexivo cobra real importancia, pero ¿qué tipo de reflexión es la que se necesita para el desarrollo del diálogo reflexivo fortalecedor de las comunidades educativas? Según Van Mannen (1977, 2003) clasifica distintos niveles de reflexión: reflexión técnica (que aplica el conocimiento existente), reflexión práctica (devela supuestos asociados a las acciones prácticas), y reflexión crítica (similar a la anterior, pero intenta identificar las ideologías subyacentes a la práctica). Según el enfoque de este estudio nuestra reflexión dialógica debe girar en torno a las últimas dos niveles de reflexión: la reflexión práctica y la reflexión crítica.

Esta visión sobre la reflexión es fortalecida por la idea de Schön (1983, 1987), en donde los actores educativos se involucran en experiencias que aborden los contextos reales de estos, lo que permitirá reconocer los lineamientos, y orientaciones, que las comunidades educativas necesitan. Otro autor que fortalece lo propuesto es Zeichner (1981), que toma como centro la problematización y análisis de alternativas de transformación de lo existente, con explícitos componentes éticos y políticos que atañen al contexto educativo (Altamirano y Cornejo, 2013). Como se observa, los procesos reflexivos, que puede llevar a cabo las comunidades, quedan expuestos a diversas racionalidades que están asociadas a intereses ideológicos del conocimiento, pero a pesar de esto, lo que debe primar en esta construcción dialógica es lo común y el *bienestar común*. Según esto, una comunidad que es capaz de generar procesos reflexivos sobre su propia práctica, necesidades y realidades podría contribuir a una profesionalización de los actores, las comunidades y los proyectos educativos, puesto que le permitiría una comprensión de las situaciones complejas en las que se desempeña, abriendo oportunidades para la mejora de su quehacer (Perrenoud, 2011). Es así como queda de manifiesto la importancia de la reflexión para el fortalecimiento del diálogo, y por ende para el fortalecimiento de proyectos educativos, que responda a las necesidades reales de estas comunidades.

Retomando la perspectiva del diálogo, podemos decir que este motivará y se basará en el ejercicio de la ciudadanía activa por parte de las comunidades y sobre todo a la participación de las comunidades educativas en el fortalecimiento de su propia realidad. Un débil entendimiento del diálogo no nos permite ver su potencial transformador, pero apelando a los propios principios de éste es posible contribuir en la generación de acuerdos representativos de todos (Denegrí, Aguayo y Vargas, 2010).

El diálogo reflexivo se plantea como una herramienta útil para el desarrollo y fortalecimiento de proyectos educativos que fortalezcan la descentralización educativa, no como una forma de emancipación de los estados, si no como un instrumento útil para la revaloración de la identidad, las necesidades y los contextos que la educación centralizada han establecido como parámetros de la educación chilena.

CONCLUSIÓN

El sistema educativo chileno presenta un carácter centralizado que emana desde las políticas públicas que el MINEDUC plantea para los establecimientos chilenos. Además, este modelo centralizado desconoce las necesidades reales de las regiones y localidades alejadas del centro de Chile, pero en los últimos años, desde 2015, el MINEDUC ha focalizado sus esfuerzos en la construcción de procesos democráticos y reflexivos en donde la comunidad participe, en lo prescrito, instancias con mucho potencial, pero en lo real falta un estudio concreto sobre el estado actual de este proceso (Denegrí, Aguayo y Vargas, 2010).

El choque identitario que estas políticas, desarraigadas y descontextualizadas, generan en las comunidades educativas se perfilan como la piedra de tope para el logro de los resultados que los establecimientos necesitan para subsistir (Larrondo, 2012). Pero el cambio vertiginoso de la educación globalizada y el nuevo concepto de la educación para el siglo XXI, enfocado hoy en día en las habilidades para el siglo XXI, puede ser subsanado por un dispositivo reflexivo y construido en diálogo. Lo explicitado tal como se planteó, no agota el abanico de posibilidades que cada institución posee en esta construcción en sus propios proyectos. El mejoramiento vendrá del empoderamiento democrático, reflexivo y dialógico de las comunidades.

Reflexionar como comunidad desde una visión descentralizadora, para mejorar la realidad y el desarrollo de sus procesos educativos, permite el fortalecimiento de una cultura escolar inclusiva y que responda a las necesidades reales de estas. Es aquí donde la participación, el diálogo y la reflexión de la institución escolar cumple un rol central pues, nuestros alumnos/as son perceptivos hacia el reconocimiento de ellos como actores reales de sus procesos de aprendizaje, de la red de relaciones que los integrantes de la comunidad educativa tejen y del sentido de pertenencia que estos dos configuran en la cotidianidad de los centros educativos. El desconocimiento de las identidades escolares, existentes en los distintos contextos educativos, se vuelve una traba profunda en el desarrollo académico y social de los distintos actores.

El clima institucional influye en la forma en que se percibe el ambiente que rodea a sus miembros, constituyendo el reflejo de los valores éticos, espirituales, académicos, culturales, sociales y de las necesidades educativas en los distintos contextos. Estas relaciones son básicas en las instituciones, ya sean públicas o privadas, e inciden en la construcción del espíritu de pertenencia e identidad que vendrá a fortalecer el desarrollo educativo de los estudiantes, de las comunidades, de los contextos locales y apoyara el fortalecimiento de las regiones dentro de la dinámica social de nuestro país. El proceso debe ser reflexivo, continuo, institucionalizado y representativo de las necesidades reales de estas comunidades, y como se planteó en el presente, debe construido en base al dialogo reflexivo.

REFERENCIAS

- Antúnez, S. (2008). *El proyecto educativo de centro*. Barcelona: Editorial Graó.
- Antúnez, S., Del Carmen, L.M, Imbernón, F., Parcerisa, P. y Zabala, A. (2004). *Del proyecto educativo a la programación en el aula. El qué, el cuándo y el cómo enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Álvarez, G. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. *RIESED*, 2(7), 52-73.
- Altamirano, P. y Cornejo, M. (2013) *Participación de las comunidades educativas en la formulación de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la comuna de Chillán*. Chillán: Ediciones UBB.
- Baradit, J. (2019). *Rebelión*. Santiago de Chile: sudamericana.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: GEDISA S.A.
- Bellei, C. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile.: Lom Ediciones.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Boggino, N. (2008). *Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. 14, 53-64.
- Castro, J. (2004). Actitudes y desarrollo moral: Función formadora de la escuela. *Educere*, 4(2). 475-482.
- Cardelli, J. (2016). La dictadura militar en la educación. *Encuentro de saberes*. 13 - 22.
- Candía, A. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa: Un análisis comparado de Argentina y Chile. *Revista Iberoamericana de educación*, 1(2), 179-200.
- Casas, Y. y Blanco-Blanco, A. (2016). Una revisión de la investigación educativa sobre autoeficacia y teoría cognitivo social en hispanoamérica. *BORDÓN*, 68(4), 27-47.
- Conley, D., Dunlap, D. y Goldman, P. (1992). The vision thing and school restructuring. *OSCC Report*. 32(2), 1-8.
- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G. y Rojas, K. (2005). SINA E Sistema nacional para la asignación con equidad para las becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia. Santiago: Gobierno de Chile, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.
- Denegrí M., Aguayo C. y Vargas S. (2010). El proyecto educativo institucional como instrumento de reflexión y participación de la comunidad. *Educare consultora Ltda*. Universidad de la Frontera. Temuco.
- Gonzales, J. y Parra, D. (2016). Mercantilización de la educación. Comentarios sobre la reforma educativa en Chile 2015. *Revista Enfoques Educativos*, 13 (1), 71-89.

- Guzmán C. (2005). Reforma educativa en América Latina: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de educación*, 1, 1-12.
- Herrera J.F., Reyes-Jedlicki L. y Ruiz C. (2018) Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 17(2), 1-12.
- Larrondo, M. (2012) ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la ciudad de Buenos Aires. *Pensamiento educativo*, 49(1), 18-31.
- Meza, M. (2011). El proyecto educativo integral comunitario: Un instrumento para la promoción de la participación del docente. *Investigación y postgrado*, 5(1), 129-154
- MINEDUC (2014). Proyecto educativo institucional: orientaciones para su construcción". Ministerio de Educación, División de Educación General; Unidad de Transversalidad Educativa. Santiago. http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/OrientacionesActualizacionPEI_Nov2015.pdf
- Murillo, F.J. y Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación - REICE*. 13, 69-102.
- Ojeda, P., y Cabaluz, J. (2017). La dialéctica de la hegemonía y el problema pedagógico como praxis político-transformadora. Reflexiones desde Gramsci para América Latina. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (10), 35-50.
- Perrenoud, P. (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. México: Graó.
- Pantoja, S. R. (2011). Escuela e identidad: un desafío docente para la cohesión social. *Polis, revista de la universidad bolivariana*. 1, 447-476.
- Pontón, B. C. (2003). La descentralización de los sistemas educativos. *Revista mexicana de investigación educativa*. 1(2), 283-290.
- Ramos, C. L. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 1, 641-668.
- Riquelme, C., Garcés, R. y Burgos, E. (2018). "Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile". *Revista Páginas de Educación*. 1, 108-129.
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: un desafío docente para la cohesión social. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(30), 447-476.
- Riquelme, C., Garcés, R. y Burgos, E. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 108-129.
- Salamanca, I., y Badilla, M. (2019). 21st century skills. An analysis of theoretical frameworks to guide educational innovation processes in Chilean context. *Springer Proceedings in complexity*, 37-46.

- Simón, C.; Giné, C. y Echeita, G. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.
- Turra, O., & Villena, D. F. (2013). La Especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 1(4), 229_239.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Villalobos, C. y Salazar, F. (2014). Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. *Centro de políticas comparadas en educación*, 1, 1-19.
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 69, 63-84.
- Villarroel, G. y Sánchez X. (2002). "Relación Familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.
- Volante, P. (2011). Claves de la implementación de proyectos educativos exitosos. Santiago de Chile.
- Zeichner, K.M. (1981). Reflective Teaching and Field-Based Experience in Teacher Education. *Interchange*, 2(4), 1-22.

EL NUEVO PROFESORADO COMO PRODUCTO DE LA EDUCACIÓN POSITIVA

THE NEW TEACHERS AS A PRODUCT OF POSITIVE EDUCATION

Jorge Parra-Barrios¹ | Universidad del Bío-Bío | oreganopoleo@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo presenta una propuesta de educación centrada en el bienestar, tanto del estudiantado como también del profesorado y la comunidad educativa en general. Una educación que aporta al desarrollo integral del ser humano explorando y potenciando aquellas virtudes y fortalezas que, a la luz de los diferentes estudios, aportan bienestar a las personas. En un primer apartado se exploran algunos conceptos en torno al bienestar, y cómo desde una disciplina emergente; la Psicología Positiva, se gesta un constructo que involucra diversos elementos medibles y que pueden ser enseñados a las personas y por ende integrados en un programa escolar. En segunda instancia se revisan algunas de las experiencias que han puesto al servicio de las comunidades educativas los conocimientos y descubrimientos de esta nueva ciencia del bienestar humano. Se revisan algunos programas exitosos como fundamento de que este tipo de Educación Positiva sí puede ser parte del sistema escolar tradicional. Finalmente, se aventura una descripción de algunas de las cualidades y habilidades que estos maestros deben incorporar a su vida y práctica profesional.

Palabras clave: Bienestar, profesores positivos, educación positiva, virtud.

ABSTRACT

The present work presents an education proposal focused on the well-being, both of the student body and also of the teaching staff and the educational community in general. An education that contributes to the integral development of the human being by exploring and enhancing those virtues and strengths that, in the light of the different studies, provide well-being to people. In the first section, some concepts related to well-being are explored, and to what extent, from an emerging discipline, Positive Psychology, a construct is developed involving various measurable elements that can be taught to people and therefore integrated into a school program. In the second section, some of the experiences that have positioned the knowledge and discoveries of this new science of human well-being at the service of educational communities are reviewed. Some successful programs are reviewed as a basis to argue in favor of Positive Education to be part of the traditional school system. Finally, a description of some of the qualities and abilities that teachers must incorporate into their life and professional practice is proposed.

Keywords: well-being, positive teachers, positive education, virtue.

¹ Profesor de Educación Física. Mag. (c) en Educación

INTRODUCCIÓN

El bienestar de las personas se ha transformado con el tiempo en una prioridad o al menos en un tema importante dentro de la vida de las personas, de las comunidades y de las organizaciones de todo tipo a nivel mundial. Muchas escuelas, empresas y diversas entidades ponen el bienestar por delante del tan anhelado éxito o desarrollo, debido que al ser medido puede aportar información muy importante, permitiendo la toma de decisiones más asertivas en políticas públicas y también privadas. Algunos países también han considerado su gran importancia y lo han incluido como un indicador de progreso de sus gobiernos (Huppert y Timothy, 2011).

El concepto *bienestar* se asocia generalmente con calidad de vida, la felicidad y la salud mental; en términos de salud mental, la OMS señala que es el fundamento del bienestar individual y del funcionamiento eficaz de la comunidad. Desde hace más de 60 años la OMS incorporó un nuevo concepto de salud, que establece que la salud se define no sólo por *la ausencia de enfermedad*, sino por *un estado de completo bienestar físico, mental y social*. Con esta conceptualización como referencia se puede establecer que la salud y el bienestar están asociados de una manera estrecha y que los ámbitos que abarca este bienestar colaboran con el mejoramiento de la salud en general. En los países occidentales se ha transformado en una parte integral de las estrategias sanitarias, creándose para ello un nuevo campo de acción para las políticas públicas.

La Psicología Positiva se erige como un campo de acción que muestra un cambio en el foco de atención del objeto de estudio de la psicología tradicional, bajo la cual es común el estudio de las fobias, los traumas y la depresión. Ese foco se ha derivado hacia el estudio de la fortaleza, el sentido del humor, la resiliencia, la valentía, entre otras (Hervás y Vásquez, 2009).

Esta nueva disciplina se ocupa científicamente del estudio de las fortalezas y virtudes humanas que a la postre facilitarán que las mismas personas, las organizaciones y comunidades prosperen. Algunas críticas hacia esta disciplina se elaboran en la creencia de que la psicología positiva solo estudia las emociones positivas del ser humano, sin embargo, se aclara que esto es sólo una parte del gran propósito del bienestar (Bisquerra, 2017).

Es con base en esta disciplina que aparece un nuevo concepto acuñado por Seligman (2003), que si bien es cierto está asociado a los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud, no es definido como sinónimo de esos planteamientos, ni está descrito en un mismo marco conceptual. Este concepto es el Bienestar.

Al respecto, los grupos de investigación como el GROPE, liderado por Bisquerra (2017) invitan a reflexionar sobre el bienestar y su tipología, entendiendo que es posible encontrar un bienestar material, físico, psicológico y social. Todos estos tipos están enmarcados en dos dimensiones que no se pueden obviar, una personal y una social, con lo que se viene a

superar la visión fragmentada del bienestar solamente personal, que no considera que el ser humano vive en relación con otros.

Gracias a las descripciones mencionadas anteriormente es que el concepto de bienestar no será considerado como sinónimo de salud mental, ni de salud, tampoco de calidad de vida, o de felicidad, pero sí como una medida que puede mostrar algunos puntos donde comenzar a generar acciones de mejora, tanto en personas, comunidades o hasta países.

Al tener como antecedente los distintos contextos de aprendizaje para que las personas, comunidades y también las organizaciones tengan un mayor bienestar, es que surgen las interrogantes: ¿Es posible que profesoras y profesores puedan generar contextos de aprendizaje que faciliten el bienestar de sus estudiantes? ¿Cómo pueden facilitar, profesores y profesoras estos contextos? ¿Pueden las comunidades educativas aumentar su bienestar? ¿Cómo crear un camino hacia una educación positiva? A estas preguntas se intentará dar respuesta en las siguientes reflexiones.

Educación Positiva

La educación, en un entorno globalizado como el actual, responde muchas veces a patrones tradicionales de enseñanza, en donde prevalece la homogeneidad, esto es que todos hacen lo mismo y al mismo tiempo independientemente del lugar en que se desarrollen. Los valores que se promueven en las escuelas están supeditados principalmente a los del poder económico imperante. El estudiantado vive una realidad basada en ser productivos, competitivos y con esto generar bienes para la economía global (Meller, 2018).

Los niños y niñas de muchas partes del mundo viven esta realidad alienante y poco esperanzadora en su paso por el sistema escolar. Al respecto Morin (2015) afirma que:

La tendencia tecnoeconómica cada vez más poderosa y pesada tiende a reducir la educación a la adquisición de competencias socioprofesionales en detrimento de las competencias existenciales que pueden provocar una regeneración de la cultura y la introducción de temas vitales en la enseñanza (p. 22).

En este sentido, Adler (2016) invita a pensar en la educación como un espacio que transforma al ser humano. Ella por medio de la transmisión de conocimientos y habilidades transporta al sujeto de su estado presente a un estado distinto futuro. Pero ¿cuál es la dirección que orienta este estado de transformación cognitiva y emocional futura? ¿Cuál ha sido el propósito predominante de la educación hasta hoy?

Predominantemente este propósito o fin ha sido orientado hacia un progreso que tiene como principales elementos la acumulación de dinero y bienes materiales, desde el éxito individual hasta el nivel del desarrollo nacional. La gran mayoría de los sistemas escolares, en definitiva, prepara a los alumnos para *"tener vidas productivas, más no les proveen de*

herramientas para tener vidas plenas y sanas, con significado y propósito” (Adler, 2016, p. 50).

El llamado detrás de las descripciones anteriores es buscar crear un contexto educativo escolar en donde el estudiantado tome protagonismo de su proceso y sus necesidades e intereses sean considerados, una educación con más sentido y que les sirva tanto para su desarrollo académico y profesional, como también para tener una vida con mayor bienestar. Aquí es donde una Educación Positiva, basada en la teoría del bienestar, puede contribuir en estos propósitos.

Complementando lo que hemos visto hasta aquí, podemos mencionar que el estudio de lo positivo en la experiencia humana puede ser entendido desde tres ángulos diferentes; según Hervás y Vásquez (2009) estos tres ángulos serían:

En primer lugar, el análisis de las *experiencias positivas* (estados de bienestar psicológico, felicidad, estados de flujo o de experiencia óptima, satisfacción con la vida, etc.). Un segundo elemento, relativamente novedoso es la aproximación al estudio de las *fortalezas*. Un tercer factor de enorme importancia es el análisis de las características que configuran y determinan *organizaciones positivas* (familia, empresa, escuela, barrios, etc.) (p. 12).

Desde la Psicología Positiva, el bienestar es un constructo que contiene cinco elementos constituyentes, ninguno de ellos lo define exhaustivamente por sí solo, pero contribuyen a él y cada uno es mensurable. Es así como bajo este paradigma el bienestar no se atribuye solamente a estar más felices o poner a la felicidad en un lugar privilegiado en la vida de las personas, sino que integra más elementos, los cuales son: emoción positiva, compromiso, sentido, relaciones positivas y logro.

En el mundo también se conoce a este modelo como PERMA, regla nemotécnica creada con los nombres de los elementos en inglés: *positive emotion, engagement, positive relationships, meaning, accomplishments* (Seligman, 2016) que constituyen los pilares del bienestar subjetivo. Todos estos elementos han sido considerados y seleccionados por cumplir con tres características fundamentales:

1. Contribuyen al bienestar.
2. Muchas personas los buscan por sí mismos, y no sólo para obtener cualquiera de los otros elementos.
3. Se definen independientemente de los demás elementos (exclusividad).

En la tabla 1, se conceptualiza y caracteriza los pilares del modelo PERMA

Tabla 1. Modelo PERMA.

Pilares	Características centrales
Emoción positiva	La vida placentera, la felicidad y satisfacción con la vida, inspiración, gratitud.
Compromiso	Estado de flujo o momento óptimo (Csikszentmihalyi, 1975), Sensación de que el tiempo se detuvo, estar absorto en alguna tarea, perder consciencia de sí mismo.
Sentido	Sentimiento de propósito, pertenencia a algo más grande que uno mismo, sentido trascendental de la experiencia vital.
Logro	Éxito, logro en su forma momentánea y vida de realización (dedicada al logro por el logro mismo).
Relaciones positivas	Valoración de los otros, aspectos relacionales del bienestar, protección y apoyo de las redes sociales reales.

Fuente. Seligman (2016)

La teoría del bienestar apunta a que dos de los cinco elementos, la emoción positiva y el compromiso son categorías en la que todos sus factores se miden subjetivamente, es decir, que se definen por lo que uno piensa y siente. En cambio, los otros tres elementos se caracterizan por tener componentes subjetivos y objetivos, puesto que una persona puede creer tener sentido, buenas relaciones y muchos logros y estar equivocado, o incluso engañado. La conclusión es que el bienestar no puede existir sólo en la mente: el bienestar es una combinación de sentirse bien y de tener realmente sentido, buenas relaciones y logros. La forma de elegir el rumbo de la vida es maximizar los cinco elementos en su totalidad (Seligman, 2016).

Es así como tomando las herramientas de la Psicología Positiva y el bienestar es posible pensar organizaciones positivas en general y en caso particular hacer del proceso educativo y las escuelas, espacios de desarrollo que también tengan este sello de "positivas". Es decir que mejorando el bienestar de las personas también puedan aspirar a que haya más bienestar en las organizaciones y la sociedad en su conjunto y en consecuencia tener un sistema educativo y escuelas que apunten a trabajar las fortalezas del estudiantado y que favorezcan el desarrollo de emociones positivas, el compromiso, el sentido y las relaciones positivas como propósitos principales de la teoría del bienestar para la educación, a saber, una Educación Positiva.

Al respecto, Bisquerra (2017) afirma que un establecimiento educacional es el espacio más propicio para difundir, lo que él denomina "cultura del bienestar". Entre otros motivos porque en la escuela coexiste una gran cantidad de personas que deben interactuar por muchos años. Esta situación es así, además en casi todos los países del mundo, los niños/as y adolescentes pasan por lo menos la mitad del día en la escuela. Todos estos aspectos llevan a que una intervención en este espacio asegure un mayor alcance.

Tomando como referencia lo descrito anteriormente, es que se podría afirmar que la escuela es un lugar muy importante para poder contribuir a aprender las destrezas, actitudes, conocimientos que ayuden al desarrollo integral de toda la comunidad involucrada, potenciando su bienestar personal y social de manera recurrente. Al respecto Campo (2020) afirma que en educación se ha demostrado que ciertas fortalezas personales se asocian de

manera positiva con el bienestar subjetivo y que ellas afectan directamente a la salud física y emocional de las personas.

Es así como la Educación Positiva enseñará las habilidades tradicionales para el éxito académico y profesional futuro y además las herramientas que permite al individuo prosperar y florecer. La propuesta en definitiva posee un valor intrínseco y también instrumental (Bisquerra, 2017).

Las escuelas, como espacio privilegiado de aporte a la vida de las personas que integran dichas comunidades educativas, ya han explorado experiencias de Educación Positiva en diferentes partes del mundo. Estas escuelas han iniciado lo que puede ser visto como un cambio paradigmático dentro de los modelos educativos actuales, es así que programas tales como el de intervención dirigido al alumnado de Educación Secundaria del instituto *Strath Haven* de Philadelphia, el programa *Greelong School* y *Bounce Back* en Australia, el *Celebrating, Strenght Programme* en Reino Unido, el *SMART Strengths* de Estados Unidos, el programa *Aulas Felices* en España y otros lugares de Europa, entre muchos más, muestran una disciplina y mirada emergente, la *Educación Positiva*, que cada vez tiene más espacio en las aulas el mundo con las aplicaciones de la Psicología Positiva y sus derivados (Arguis, Bolsas, Hernández y Salvador, 2012).

Contexto de aplicación

En Chile, el Centro de Experiencias de Aprendizaje Los Pellines, ubicado en la Región de Ñuble, se presenta como una institución que toma algunos de los fundamentos de la Psicología Positiva para generar programas fuera del aula y en contacto con la naturaleza. En el año 2018 esta institución tuvo la posibilidad de presentar su proyecto en el IPEN (*International Positive Education*) realizado en Houston Texas, Estados Unidos. Basados en un modelo de Educación Relacional (Cisternas y Quintana, 2018) toman muchos de los elementos propuestos por la Psicología Positiva para sus programas con niñas, niños y también para la formación del profesorado interesado en expandir su práctica dentro del aula.

Siguiendo las reflexiones en torno a esta nueva posibilidad de educación, Arguis et al. (2012) existen posibilidades de hacer de estos programas de *Educación Positiva* una ilusión sin bases sólidas en la psicología positiva, pretendiendo que sólo con el uso de ese nombre se acceda a la posibilidad de lucrar o servir a intereses alejados de los propuestos por esta disciplina emergente. Es así como es necesario que los programas posean cuatro principios fundamentales que le den la contundencia necesaria al momento de abordar estos temas. Estos principios serían:

1. Fundamentación: basarse en modelos teóricos bien fundamentados y validados del bienestar, de acuerdo a lo que se quiera abordar con el alumnado.
2. Perspectiva multidimensional: ir más allá de temas puntuales y abarcar otras áreas en las intervenciones.

3. Experiencias dentro del currículo: integración a los diferentes objetivos y asignaturas del currículo escolar, todo de manera integrada y coherente, idealmente asistido por tutorías.
4. Sistema de valores ético y explícito: una apuesta por hacer explícitos el respeto a la dignidad humana y la necesidad de equilibrar el crecimiento personal con los derechos de las demás personas, potenciando la solidaridad y la ayuda mutua. Con esto evitar usar estas habilidades para beneficio estrictamente personal.

Es así como un programa de intervención o un sistema educativo montado completamente bajo estas premisas, puede aportar herramientas de gran impacto positivo en la vida de las niñas y niños, como también del sistema escolar completo. Mejoras en el pensamiento creativo, la resiliencia, las emociones positivas, reducción y prevención de los síntomas de la depresión, son solo algunos de los grandes aportes de este tipo de educación en la vida del estudiantado y sus maestros (Seligman, 2016).

Sin duda esto significa un gran desafío para profesoras y profesores adecuados a realizar sus clases con un enfoque tradicional. ¿Cómo sería este nuevo profesor y esta nueva profesora para la Educación Positiva? ¿Qué habilidades personales y profesionales debería tener?

El nuevo profesorado desde la educación positiva

Un maestro o maestra puede quedar en la memoria de una persona, por haber dejado una huella de amor como también por haber dejado recuerdos y experiencias de valoración negativa, se considera que los primeros, aquellos profesores que son recordados y considerados referentes importantes, pueden orientar la caracterización de un profesorado positivo.

Todos queremos sentirnos seguros para poder ser y hacer aquello que nos llena de sentido y satisfacción. A lo largo de nuestra propia existencia, seguro que se nos han presentado personas que consideramos "referentes" que nos han guiado en momentos importantes de nuestra vida mediante una serie de valores que nos han legado. Muchas veces, estas personas han sido nuestros educadores. Ellos nos hicieron ver nuestras potencialidades y nos ayudaron a ampliar nuestra forma de ver y estar en el mundo. (Cisternas y Quintana, 2018, p. 30)

Profesores y profesoras que se constituyen como referentes para sus estudiantes presentan características que algunas investigaciones han develado. De acuerdo con lo mencionado anteriormente, Porta, Aguirre y Bazán (2017) proponen como características destacadas en estos maestros: la reflexividad; práctica y valores marcados por sus experiencias personales y por sobre todas las cosas por las huellas de sus propios profesores referentes; la generosidad, la humildad, el respeto y el compromiso con los y las estudiantes; la validación de ámbitos emocionales y racionales en su desempeño.

Se revisarán algunas de esas características para orientar la comprensión de lo que un Maestro Positivo haría, según esta propuesta y cuáles serían sus principales habilidades puestas al servicio de su quehacer como educador. En primera instancia aparece la reflexividad; entendida aquí desde una mirada profunda, que abarca los tres ámbitos de la propuesta de Schön (1992). El profesional posee un conocimiento en la acción, esto es un tipo de conocimiento que se revela en las acciones y puede ser observable al exterior o también se puede tratar de operaciones privadas, en ambos casos el conocimiento está en la acción y se revela de una manera espontánea y hábil; pero no siempre con la capacidad verbalizar, a menos que haya reflexión sobre ello.

En una segunda etapa se presenta la reflexión en la acción, en donde se puede detener a pensar y reorganizar lo que se está haciendo mientras se hace; se puede reflexionar en la acción sin llegar a interrumpir la misma. Generalmente este proceso aparece cuando lo que se esperaba que sucediera no está sucediendo, algo rompe con la transparencia de los acontecimientos, aquí se está dando un paso hacia la reflexión más crítica sobre lo que se hace. Este segundo proceso también puede ser llevado a cabo sin poder describirlo, pero abre el camino para la tercera etapa.

La tercera etapa tiene como finalidad, reflexionar *sobre* la reflexión en la acción, en donde se analizan los componentes de los procesos y es posible ver cómo estos pueden ser mejorados o modificados para lograr una acción futura más rica. Un profesor reflexivo, bajo estos conceptos, es sin duda alguien que considera la reorganización de su quehacer para mejorar tanto personal como profesionalmente.

El estudio de Porta, Aguirre y Bazán (2017) da cuenta de la valoración y legitimación de los ámbitos emocionales y racionales de forma equitativa dentro de su quehacer. Para Maturana (2013) estos dos componentes están en un entrelazamiento cotidiano que constituye el vivir humano, desvalorizar la emocionalidad frente a la racionalidad, puede dejar ciegos a los docentes y pueden no darse cuenta que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Tener claridad y apropiarse de esta distinción llevaría a que los Maestros Positivos se reconozcan como humanos senti-pensantes y así mismo reconozcan a sus estudiantes dentro de estas mismas cualidades.

Se aprecia también, como característica relevante, la pasión y compromiso con su trabajo y con sus estudiantes. Maestros que enseñan con pasión y dedicación, que están centrados en la creatividad y sus alumnos más que en el control y sus asignaturas, son los que describe Day (2006) estar apasionadamente interesado por entusiasmar al alumnado, guiados por el gusto de aprender y enseñar, que tienen conciencia sobre los problemas y actúan en consecuencia, que están decididos a hacer lo posible por contactar con los intereses y necesidades del estudiantado.

Maestros que están atentos a sus estudiantes, a su desarrollo más allá de las asignaturas, en definitiva, que colaboran con los proyectos vitales, se convierten en referentes importantes en la vida de quienes compartieron, en el proceso educativo, con ellos.

Estos maestros se muestran conscientes de los desafíos, y se preocupan profundamente de sus estudiantes. También se preocupan del qué y cómo enseñan porque les interesa ser algo más que docentes competentes. Tienen un sentido de identidad claro, saben el papel que desempeña la emoción en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula. Favorecen el trabajo colaborativo entre sus estudiantes y también con sus compañeros profesores en sus instituciones y en ocasiones conectan con otras instituciones para enriquecer las experiencias educativas. Su profesión es de carácter creativo y audaz, su pasión no es una posibilidad, sino es esencial para un trabajo de alta calidad. Son conscientes de que su yo y forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus estudiantes en el momento que el proceso está ocurriendo y también, en ocasiones, muchos años después (Day, 2006).

Branda y Porta (2012) plantean que las tensiones que debiese superar un maestro para llegar a dejar huella, es pasar de ser verdugos a entusiastas, de querer que sus estudiantes aprendan la lección a crear un ambiente de aprendizaje crítico natural, de la linealidad disciplinar a descubrir interconexiones multidisciplinares, de lo cercano y conocido al misterio de lo ancho y ajeno en la construcción de conocimiento, de la insensibilidad técnico-racional a una mente que se expande a partir de los sentidos.

Sin duda, conjugar todos los aspectos mencionados por los autores es tarea compleja para los docentes, y sin embargo es posible. Si son trabajadas las características personales como también las profesionales de manera recurrente y oportuna, los profesores pueden llegar a ser referentes importantes dentro de la vida de sus estudiantes y transformarse en Maestros Positivos. Ser capaces de ver a sus estudiantes y reconocerlos como legítimos en la relación con ellos. Sobre esto Cisternas y Quintana (2018) proponen que "el ser humano necesita ser visto y reconocido para crecer, necesita pertenecer a una red donde sea posible recibir sentido y proporcionarlo. Ser invisible dentro de esa red equivale a quedar fuera de ella" (p. 64). Esa red en donde los niños y niñas reciben y proporcionan sentido, son visibles y valiosos, es la que los maestros son capaces de construir en su labor educativa, basados en la Educación Positiva.

Freire (2010) propone una serie de cualidades que deben poseer los profesores para su mejor desempeño, dentro de las que se destacan: la humildad, la amorosidad, la tolerancia y la alegría de vivir; él también reconoce que no son atributos con los que se nace, sino que son generados en la práctica y son además generados de manera coherente con la opción política y crítica que se toma frente a la tarea de educar.

La humildad es entendida como una cualidad clave para el sueño democrático, para el diálogo, la escucha del otro; pone al educador en una posición siempre dispuesto a aprender y a enseñar y no encerrarse en el circuito de su "propia verdad" Freire (2010). Por otro lado, Rovira (2019) invita a mirar la humildad como un elemento que muestra una grandeza que se manifiesta a través del sentimiento de la propia insuficiencia, ya que se entiende que siempre hay algo o alguien de quien aprender, así como también siempre es posible hacer mejor las cosas que se hacen. Un Maestro Positivo sabría esto y lo haría parte de su práctica cotidiana, tanto en su vida personal como profesional.

Otra de las virtudes destacadas es la *amorosidad*, la cual debe presentarse tanto para los y las estudiantes como para el proceso de enseñar. El autor plantea el amor como un elemento que da significado al trabajo, como también una herramienta que permite luchar, denunciar y anunciar Freire (2010). Sobre ello Day (2006) plantea que el afecto forma parte de la responsabilidad del docente y más importante aún que educar es una relación de amor.

Este afecto, sin embargo, deber tener límites de acuerdo al contexto y el tipo de relaciones que allí se forjan, Cisternas y Quintana (2018) afirman que "*La danza del amor y los límites bien comprendidos y trabajados hacen del lugar educativo un sistema relacional con mayor potencial de aprendizaje*" (p.37). Y si duda un Maestro Positivo tendría claro estos dos aspectos a la hora de plantearse la labor educativa de manera afectuosa, valorando de manera positiva a los otros, que son sus estudiantes.

La tolerancia se presenta como otro aspecto importante del trabajo pedagógico; ella es entendida por Freire (2010) como una virtud que "*enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente*" (p. 79). Además, considera que sin ella es inviable llevar a cabo una práctica democrática en la experiencia educativa.

Por último, el docente debe tener dentro de su repertorio emocional y conductual la alegría de vivir, que no es negar el dolor, la muerte y otros acontecimientos dolorosos, sino el darse por completo a la vida. La entrega del profesor a la alegría de vivir lo preparará para estimular y luchar por la alegría en la escuela. Reforzando esta idea Bona (2015) afirma que es la actitud lo que marca la diferencia en una profesión tan valiosa. Mostrar una actitud positiva, aunque, a veces sea difícil hacerlo. Muchas veces se debe actuar con actitud positiva frente a los acontecimientos y la convicción de que algo importante se puede hacer para mantener la esperanza y convicción de una mejor educación.

CONCLUSIONES

En un proceso y sistema educativo en que se da mucha importancia al saber académico, en la creencia de que, con ese tanpreciado insumo, todos los problemas humanos tendrán una solución definitiva, se abandona o descuida el camino de la experiencia, de la emoción, de escuchar las necesidades personales y escuchar a los otros para construir mundos posibles en conjunto, ayudando a crecer los sueños que surgen desde las personas y no los que se cree son válidos para ellas o los que un sistema mayor impone.

Niñas y niños claman, a veces en silencio, a veces en la calle, a veces en la invisibilidad del aula, su derecho y deseo de decir, de sentir, de crear, de ser, y los educadores, muchas veces prefieren silenciar ese clamor y seguir con la materia y con el programa.

Se sabe mucho, se ha leído bastante y existe experticia en las áreas de desempeño profesional y, sin embargo, muchas veces se cae en una ceguera ante las necesidades humanas de afecto y atención que manifiestan las personas a través de las miradas, en un gesto, en el convivir diario. Pero se pueden hacer las cosas de otra manera, se puede poner

la atención en lo que les sucede a las personas y no solo en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerar la experiencia de cada estudiante y valorar lo que han vivido.

A través de esta revisión reflexiva se puede ver que existen formas concretas de hacer la experiencia educativa de niños y niñas algo mucho más rico para el desarrollo integral de sus vidas y por qué no para las de los profesores.

La educación positiva por medio de sus fundamentos teóricos y las diversas experiencias exitosas alrededor del mundo, ofrece un mapa fresco y oportuno para explorar este gran territorio educativo. Favoreciendo el acompañamiento en el descubrir y fortalecer aquellas cosas que pueden hacer de la vida del estudiantado, una vida con más emociones positivas, más logro, más sentido, más relaciones positivas, más compromiso; una educación que potencia las fortalezas personales y sociales.

A la luz de lo expuesto anteriormente es que se considera necesaria una formación inicial docente que mire también más allá del tradicionalismo paralizante y repetitivo, para explorar más alternativas educativas y renovada respecto de los requerimientos de la sociedad actual y las necesidades del desarrollo de niñas y niños; superando el hecho de sólo aprender conceptos que muchas veces son inútiles para la vida. Se debe transformar la formación profesional para convertirse en Maestros Positivos y hacer de la educación una Educación Positiva.

REFERENCIAS

- Adler, A. (2017) Educación Positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena, *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57.
- Arguis, R. Bolsas, A. Hernández, S. Salvador, M. (2012) Programa "AULAS FELICES": Psicología Positiva aplicada a la educación. Zaragoza, España.
- Bisquerra, R. (2017) Psicología positiva, Educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bona, C. (2015) *La Nueva Educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Madrid, España: Penguin Random Grupo Editorial.
- Branda, S. y Porta, L. (2012) Maestros Que Marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado*, 16(3), 231-243.
- Campo, S. (2020) Desde la felicidad al bienestar: una mirada desde la psicología positiva, *Reined*, 3(1), 137-148.
- Cisternas, A. y Quintana, J. (2018) *Educación Relacional: diez claves para una pedagogía del reconocimiento*. Madrid, España: Fundación SM.
- Day, C. (2006) *Pasión Por Enseñar: La Identidad Personal y Profesional del Docente y Sus Valores*. Madrid, España: Narcea.
- Freire, P. (2010) *Cartas a Quien Pretende Enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Hervás, G. & Vásquez, C. (2009) *La ciencia del bienestar: fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huppert, F. y Timothy, T. (2011) Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Maturana, H. R. (2013). *Emociones y Lenguaje En Educación y Política*. Santiago, Chile: JC Sáez Editor.
- Meller, P. (2018) *Claves para la educación del futuro: creatividad y pensamiento crítico*. Santiago Chile: Catalonia Ltda.
- Morin, E. (2015) *Enseñar a vivir: manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires Argentina: Nueva Visión.
- Organización Mundial de la Salud (2021) Salud Mental: Fortalecer Nuestra Respuesta, Recuperado de, - <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Porta, L., Aguirre, J. y Bazán, S. (2017) La práctica docente en los profesores memorables: reflexividad, narrativa y sentidos vitales, *Diálogos Pedagógicos*, 15(30), 15-36.
- Rovira, A. (2019). *La Buena Vida*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- Schön, D. (1992) *La Formación de Profesionales Reflexivos*, Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Seligman, M. (2016) *Florecer*, México: Editorial Océano.

LA RELEVANCIA DE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL EN CONTEXTOS FAMILIARES Y EDUCATIVOS

THE RELEVANCE OF EMOTIONAL AUTONOMY IN FAMILY AND EDUCATIONAL CONTEXTS

Karen Arancibia-Alarcón¹ | Universidad del Bío-Bío | karen.arancibia2101@alumnos.ubiobio.cl

RESUMEN

La autonomía emocional se encuentra considerada como la tercera de las competencias emocionales definidas por Bisquerra (2007). Al comprender cómo esta competencia -si se mantiene de manera óptima- influye de manera positiva en los diferentes procesos de la vida de las personas, se aprecia que existe un nexo entre la autonomía emocional con la vinculación afectiva y el apego. Ambas relaciones afectivas surgen desde el nacimiento del individuo y se establecerán con la figura que será considerada como su cuidador principal, habitualmente, la madre. Dependiendo del proceso de vida que esté viviendo la persona y de su entorno socioemocional y cultural, la autonomía deberá ser trabajada tanto a nivel familiar como escolar, donde el rol de los padres como el de los docentes es fundamental para que el niño o adolescente aprenda a gestionar de manera óptima o positiva la competencia de la autonomía emocional.

Palabras claves: Educación emocional, autonomía emocional, competencias emocionales, emociones, contextos familiares, maestros, bienestar.

ABSTRACT

Emotional autonomy is considered the third of the emotional competencies defined by Bisquerra (2007). By being able to understand how the optimal development of this competence positively influences the different processes of people's lives, it is appreciated that there is a nexus between emotional autonomy and affective bonding and attachment. These two affective relationships start to develop at birth and will be established with the person considered as their main caregiver, usually the mother. Depending on the life process that the person is living and their socio-emotional and cultural environment, autonomy must be worked in two dimensions: within the family and at the school level. In both, the role of the parents and the teachers is fundamental, in order that the child or the adolescent learns to manage the competence of emotional autonomy competence positively and optimally.

Keywords: Emotional education, emotional autonomy, emotional competencies, emotion, family contexts, teachers, well-being

¹ Profesora de Ciencias Naturales y Biología

INTRODUCCIÓN

Para comprender la influencia de las emociones sobre la mente pensante (y la causa del frecuente conflicto existente entre los sentimientos y la razón) se debe considerar la forma en que ha evolucionado el cerebro. La región más primitiva del cerebro es el tronco encefálico, que regula las funciones vitales básicas, como la respiración o el metabolismo. De este cerebro primitivo emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante: el neocórtex. El hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que éste sea una derivación de aquél, revela con claridad las auténticas relaciones existentes entre el pensamiento y el sentimiento (Salovey y Mayer, 1990).

Los sentimientos están relacionados a la vinculación afectiva junto con el apego y éstos juegan un papel importante en el desarrollo de la autonomía emocional. La vinculación afectiva es la capacidad humana de establecer lazos afectivos con otros seres humanos, implicando construcciones mentales derivadas de esta interacción, las cuales se construyen y mantienen mediante las emociones y favorecen la autonomía emocional (Fernández-Rodríguez 2013).

Uno de los principales procesos del desarrollo que deben resolver las personas a lo largo de su vida, es llegar a adquirir autonomía respecto de sus progenitores, familiares y compañeros o amigos. Una persona adulta, autónoma, es capaz de decidir y actuar por sí misma. Esta autonomía es entendida de forma diferente por los diversos autores que se han ocupado del tema (Fernández-Rodríguez, 2013).

Bajo esta conceptualización de Autonomía, este ensayo tiene como objetivo centrarse en la importancia de la *Autonomía Emocional*, desde la incorporación y/o presencia en contextos escolares y familiares, a través de programas y estudios en establecimientos escolares. La autonomía emocional es considerada como la tercera competencia emocional o socio-emocional y se puede entender como un:

“concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (Bisquerra 2007 p.71).

Considerando los contextos sociales actuales, surge como necesidad imperiosa potenciar la educación en las emociones, no solo en los estudiantes, sino que en todos los integrantes de una comunidad educativa (Ribeiro, Scorsolini-Comin, Dalri, 2020). Para comprender cómo iniciar este proceso de incorporación en los establecimientos, lo primero que se necesita saber es que las emociones son un proceso de valoración automática influida por el pasado evolutivo y personal, en el que se percibe que está ocurriendo algo importante para el

bienestar propio, produciendo un conjunto de cambios físicos y comportamentales que implican hacerse cargo de una situación (Paul Ekman 1993).

Para Bisquerra (2011) la educación emocional es una respuesta educativa a las necesidades sociales que no están suficientemente atendidas en las áreas académicas frecuentes. Entre estas necesidades sociales están la ansiedad, estrés, depresión, violencia, consumo de drogas, comportamientos de riesgo, etc. En todas estas situaciones las emociones juegan un papel muy importante las cuales, si no se aprenden a canalizar, pueden llegar a considerarse *emociones negativas*. En el contexto escolar, es importante generar estrategias y habilidades que permitan aprender a manejar las reacciones emocionales, que podrían ser disruptivas para el aprendizaje. Cuando los niños experimentan emociones negativas focalizan su atención en la información emocional, y los recursos cognitivos no se destinan al procesamiento de la información educativa, por lo cual la incapacidad de regulación emocional interfiere con el rendimiento académico (Andrés, Stelzer, Vernucci, Juric, Galli, Guzmán 2017).

Si se considera el contexto chileno de escuelas mapuches, es posible reconocer la importancia de la sensibilidad de los maestros y las familias hacia los valores y creencias relacionadas con las emociones y la autonomía emocional. Los alcances para el contexto global incluyen una visión ampliada de las creencias relacionadas con las emociones, incluidas las creencias de que los niños pueden controlar el miedo y estar tranquilos, que los valores relacionados con las emociones incluyen atender las necesidades de los demás y que dos formas de controlar las emociones; una, a través del aprendizaje, escuchando/observando a los mayores y la otra estando en contacto con la naturaleza (Halberstadt et al, 2020).

Para Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012), la aplicación de programas en educación emocional en los establecimientos educacionales permitiría mejorar el bienestar personal y social, mediante el desarrollo de las cinco competencias emocionales de la Inteligencia Emocional. Estas competencias se pueden enseñar y aprender a todo nivel escolar y no solo a los alumnos, sino que los adultos responsables de los niños, profesores, profesionales de la educación y asistentes de la educación, entre otros, que también pueden mejorar sus competencias emocionales. Además de considerar que cuando estos programas de educación emocional son aplicados directamente por los profesores (previamente capacitados) de cada grupo curso, tendrían mayor impacto en sus estudiantes.

Competencias emocionales

La inteligencia emocional como constructo ha sido estudiada por diferentes autores, para Salovey y Mayer (1990) son habilidades que permiten mejorar el procesamiento cognitivo, utilizando información aportada por las emociones. Las habilidades emocionales fueron desarrolladas por Bisquerra y Pérez (2007) quienes desarrollaron un modelo teórico de competencia emocional. Este paradigma propone que las competencias emocionales se pueden agrupar en un modelo pentagonal. Estas competencias o dimensiones son:

Conciencia emocional, Regulación emocional, Autonomía emocional, Competencia Social y Habilidades para la vida y bienestar (Fig.1).

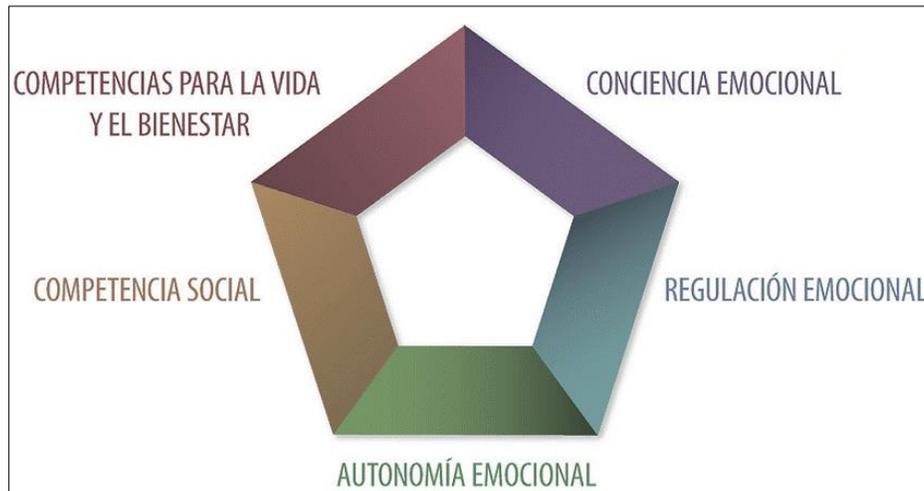


Figura 1: El modelo pentagonal de competencias emocionales (GROP).

Considerando la descripción de Bisquerra y Pérez (2007) de las competencias emocionales que conforman el pentágono, se tiene que la *conciencia emocional* integra la capacidad de ser consciente de las propias emociones, dar un nombre a las emociones, comprender las emociones de los demás y la capacidad de captar el clima emocional en un contexto específico, para capacitar en esta competencia es necesario que las personas puedan ampliar su vocabulario emocional y aprender a reconocer las propias emociones.

En segundo lugar, se considera la *regulación emocional*, referida a la capacidad de utilizar las emociones adecuadamente, para esto es necesario tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento y tener las estrategias eficaces de afrontamiento y la capacidad autogenerar emociones positivas. Los estados emocionales inciden en el comportamiento y estos en la emoción, por lo cual las técnicas de relajación, como el yoga, serían un buen ejemplo de una disciplina que fortalece la regulación emocional.

La *autonomía emocional*, como tercera competencia, incluye un conjunto de características relacionadas con el automanejo de las emociones (Bisquerra 2007), entre ellas están:

- *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; quererse y valorarse satisfactoriamente.
- *Automotivación*: capacidad de implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, entre otros.
- *Autoeficacia emocional*: expresar la percepción de que se es capaz, en las relaciones sociales y personales; acepta la propia experiencia emocional.
- *Responsabilidad*: capacidad para responder de los propios actos. Es la intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.

- *Actitud positiva*: es la capacidad para decidir que se va a adoptar una actitud positiva ante la vida.
- *Resiliencia*: facultad que tiene una persona para enfrentarse con éxito a unas condiciones de vida sumamente adversas.
- *Análisis crítico de normas sociales*: evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación masivos, relativos a normas sociales y comportamientos personales. Se busca con este microcomponente no aceptar los estereotipos sociales sin el debido análisis solo por seguir una tendencia, sino ser capaz de mostrar autonomía y toma de decisiones acordes al razonamiento propio.

Como una forma de mejorar la autonomía emocional, se debe aprender a reconocer las propias cualidades para así utilizarlas apropiadamente, ya que estos componentes permiten a la persona la libertad de manejarse efectivamente frente a las propias emociones y a las de los demás, permitiendo mantener mejores relaciones con el entorno (Oliveros 2018).

La *competencia social*, se refiere a la capacidad de establecer relaciones positivas con los demás, siendo necesario el dominio de habilidades sociales básicas, el respeto por los demás y practicar la comunicación receptiva. Las personas que aprenden a reconocer las emociones de los demás y de expresar sus propias emociones de forma apropiada, tienen una mayor facilidad para resolver sus conflictos, son más asertivos y más empáticos.

Las *competencias para la vida y el bienestar*, son todas esas capacidades que permiten para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean personales, profesionales, familiares, sociales, de tiempo libre, etc. Estas competencias permiten organizar la vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. Para fortalecer esta competencia, las personas deben aprender a ser críticamente reflexivos, para así mantener un equilibrio entre sus intereses personales y las necesidades del medio o comunidad donde se vive.

El modelo de Bisquerra y Pérez (2007) basado principalmente en el constructo de Inteligencia emocional, tiene la ventaja de estar más jerárquicamente estructurado, por lo que facilita no solo la comprensión de las competencias emocionales, sino que también el posterior desarrollo de programas de intervención en contextos escolares o sociales.

Vinculación afectiva y Autonomía emocional

Etimológicamente la palabra autonomía proviene de *auto* que significa *por sí mismo* y *nomos* que significa *reglas*, por lo tanto, como concepto autonomía se definiría como la "*capacidad de gobernar las propias reglas*", es la capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo (RAE, 2021).

La autonomía como capacidad, se refiere al conjunto de habilidades que cada persona tiene para hacer sus propias elecciones, tomar sus decisiones y responsabilizarse de las consecuencias de estas mismas. La autonomía emocional incluye un conjunto de

características relacionadas con el automanejo de las emociones, tales como la autoestima, la actitud positiva ante la vida, la responsabilidad, la capacidad de analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos cuando sea necesario, y las creencias de la autoeficacia (Bisquerra y Pérez, 2007). Por su contraparte la *dependencia*, *desvinculación afectiva* y la *independencia emocional*, entre otros, remiten a conceptos con una carga negativa, asociados con la autonomía emocional.

Cada una de las competencias emocionales del modelo pentagonal, pueden ser desarrolladas durante la vida de una persona, pero se ven favorecidas si desde la infancia se empiezan a trabajar desde los padres hacia los hijos. Fernández-Rodríguez (2013) plantea que para desarrollar la autonomía emocional es esencial la vinculación afectiva desde el momento del nacimiento del niño. Esta vinculación afectiva es la capacidad humana de establecer lazos afectivos con otros seres humanos (ejemplo madre-hijo). Estos lazos se construyen y mantienen mediante las emociones, para el caso de los niños recién nacidos, proporciona sentimientos de seguridad y confianza necesarios para su aprendizaje, los que resultan a su vez necesarios para llegar a la adultez con seguridad en sí mismo y capacidad para mantener relaciones adecuadas y satisfactorias con los demás.

La vinculación afectiva ha sido relevada por la *Teoría del Apego* (John Bowlby) y asociada con aspectos afectivos y conductuales del individuo los cuales van cambiando a lo largo de la vida de la persona. Dichos procesos dependen del momento del ciclo vital, es así como durante la infancia, la vinculación afectiva y el apego se relacionan principalmente con la madre (quien generalmente es la cuidadora principal), pero también están incluidos el padre o cuidadores. En la adolescencia y juventud, estas figuras siguen siendo los padres, aunque se incorporan los amigos y/o pareja y durante la edad adulta, la figura de apego será la pareja estable, los hijos y los padres.

Asociar la vinculación afectiva y el apego con la autonomía emocional, permite contar con una descripción conductual del comportamiento de la persona, que favorece la comprensión de las implicancias emocionales de las familias y del propio estudiantado, en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para Bisquerra (2007), la autonomía emocional se entiende como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal. Las siete competencias (o microcompetencias) de la autonomía emocional son la autoestima, la automotivación, la autoeficacia emocional, la responsabilidad, la actitud positiva, la resiliencia y el análisis crítico de las normas sociales, los cuales pueden ser trabajados por cada persona, para lograr tener autonomía emocional.

Fernández-Rodríguez (2013), sostiene que la autonomía emocional es un aspecto importante del bienestar subjetivo, motivo por el cual plantea que cuando se tiene autonomía emocional, se vive de acuerdo con la propia *teoría personal sobre las emociones* y se demuestra autoeficacia emocional para sí. En términos sencillos, es la persona quien decide de manera consciente, cuál es su estado emocional ante una situación compleja,

sobre todo si se trata de una situación negativa que por lo general genera emociones negativas o destructivas. Aunque sea fácil de decir y difícil de lograr, es posible vivenciar la autonomía con entrenamiento y/o formación.

Todas las situaciones de la vida resultan factibles para aplicar las competencias de la autonomía emocional, por lo mismo, resulta necesario incorporarlas, enseñarlas y hacerlas propias de la praxis educativa, más aún en contextos escolares.

Rol de las familias y maestros en el desarrollo de la autonomía emocional

La crianza saludable puede proteger contra el desarrollo de psicopatología emocional, particularmente para niños formados en ambientes estresantes. El control psicológico de los padres es una estrategia de crianza conocida por limitar el desarrollo social y emocional de niños y niñas. Otra dimensión del control psicológico está caracterizada por la sobreprotección, la intrusión y el fomento de la independencia y la autonomía. Las estrategias de crianza que otorgan autonomía y fomenten la competencia social y emocional en niños y niñas, lograrían proteger a las nuevas generaciones del acercamiento a conductas de riesgo (Marusak, et al. 2018).

Al respecto, el estudio de Halberstadt, Oertwig y Riquelme (2020) señala que padres y docentes que manifiestan creencias como el valor de estar en calma, controlar específicamente el miedo; la interpersonalidad de las emociones; aprender sobre las emociones de los adultos; y la regulación a través de la naturaleza, tienden a favorecer la autonomía emocional. Considerando tres variables independientes (cultura, rol y geografía), los resultados de este estudio, demostraron que las cinco creencias distintivas de la región fueron significativamente más fuertes para los mapuches que para los no mapuche, en la variable *cultura*. Al analizar la variable *rol* (padre, docente), se obtuvo como resultado que los padres valoran más a una niña o niño tranquilo que los o las docentes. Y en la variable *geografía* (urbana, rural) aquellos participantes que habitan entornos urbanos creen en la importancia de la naturaleza o *kumeche* como reguladora, mucho más que aquellos que habitan en áreas rurales. Cabe mencionar que el concepto *Kumeche* es propio de la lengua mapuche y se explica como una forma central de estar con los demás y de respetarlos en el pensamiento, puede describirse mejor, como ser solidario, ser atento, amable, compasivo y empático con los demás (Halberstadt et al., 2020). Los resultados de este estudio resaltan algunos de los desafíos que enfrentan los niños que reciben enseñanza de maestros sin conexión cultural. Por ejemplo, los maestros, no mapuche, pueden pensar que las niñas y niños tranquilos y calmados no muestran suficiente entusiasmo o no prestan atención a las lecciones.

El trabajo de Huertas-Fernández y Romero-Rodríguez (2019), ha permitido identificar factores que influyen en la competencia de autonomía emocional en los y las docentes de secundaria. Estos factores se clasifican en los que son de naturaleza individual, como la *vocación docente* y los *miedos personales* y otros de naturaleza contextual, presentes en el entorno próximo, como la *relación con los iguales* y con el alumnado o la planificación. Por

otro lado, ha sido el propio profesorado quien ha identificado estos factores, tomando conciencia de su influencia en la práctica docente. La vocación docente recoge los temas destacables del discurso del profesorado: la enseñanza, las condiciones laborales y el interés por el ámbito, que se ha presentado como factor que refuerza la autonomía emocional.

Autonomía emocional en las escuelas

Si se quiere enseñar y trabajar la educación de las emociones en las escuelas, resulta importante comprender que ésta es un proceso continuo y permanente, que no puede quedar olvidado en el tiempo, dado que es un proceso integrado donde toda la comunidad debe participar y darle la importancia que tiene, donde se capacita para la vida, para aumentar el bienestar de toda la comunidad educativa (Bisquerra 2008).

Entre las cinco competencias de la educación emocional, la autonomía emocional es muy necesaria, aunque no la más importante, en el contexto educativo, ello porque las personas adultas, por ejemplo, profesores y profesionales de la educación, deben comportarse de forma autónoma emocionalmente, para así ir trabajando desde el contexto familiar de un alumno, la vinculación afectiva y el apego, ya que así será posible conocer el presente del desarrollo de autonomía emocional, lo cual podrá de cierta forma relacionarse con sus comportamientos de riesgo, de presión emocional o social.

Los resultados de estudios longitudinales muestran que la responsabilidad, la sociabilidad y la estabilidad emocional están entre las dimensiones más importantes que afectan las perspectivas futuras de niños y niñas (OCDE 2015). Las habilidades sociales y emocionales no tienen un papel aislado: interactúan con las habilidades cognitivas, se estimulan unas a otras y mejoran aún más la probabilidad de que los niños consigan resultados positivos en el futuro (López, Zagal y Lagos, 2020).

En la aplicación de un programa denominado *Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares*, desarrollado por Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bisquerra (2012), se evaluaron dos programas de formación, uno dirigido a docentes y otro a estudiantes, con el objetivo de mejorar el bienestar personal y social mediante el desarrollo de las cinco competencias emocionales del modelo pentagonal (conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida). Los resultados del programa dirigido a los y las docentes produjeron mejoras significativas en el grupo experimental, en el desarrollo de ciertas competencias emocionales, aunque no de igual forma en todas las competencias, las mejoras más notables se presentaron en las competencias de regulación emocional y competencia social, así como también tuvo un impacto positivo en la percepción del clima institucional. Los docentes que participaron y se capacitaron en este programa, fueron los responsables de aplicar el programa entre sus estudiantes.

Los resultados del segundo estudio, que fue aplicado a estudiantes y cuyos docentes fueron capacitados anteriormente, los del grupo experimental mostraron mejoras significativas en

las competencias emocionales generales, principalmente los niños y niñas de 6 a 8 años. Para el caso de la autonomía emocional, hubo un aumento significativo después de la intervención tanto para el grupo experimental, como para el grupo control, así como un efecto significativo entre los dos grupos a favor del grupo experimental. El resultado principal fue la interacción significativa entre grupo y fase que demuestra que sólo el grupo experimental mejoró significativamente después de la intervención (Pérez-Escoda et al. 2012). En la figura 2, se pueden observar los cambios en el total de la escala, después de la intervención.

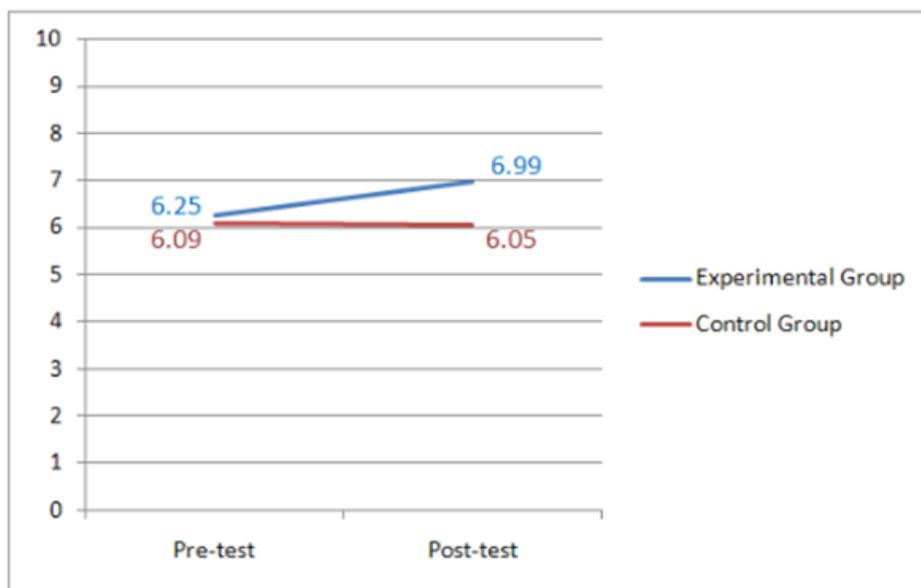


Figura 2. Cambio en el total de la escala después de la intervención
Fuente: Pérez-Escoda et al. (2012)

Teniendo como evidencia el resultado del estudio anteriormente descrito, es posible corroborar que los sistemas educativos, debieran considerar la incorporación de programas de educación emocional, a todos los niveles de un establecimiento, considerando desde la educación parvularia y manteniéndose continua y permanente hasta la educación secundaria. Los programas debieran estar destinados al desarrollo de las diferentes competencias que tienen como finalidad favorecer el bienestar personal y social, no solo de los y las estudiantes, sino que también de los y las docentes y profesionales de la educación, así como de todos los miembros de una comunidad educativa.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las emociones y los sentimientos están presentes en cada instante de la vida, se encuentran en cada recuerdo y vivencia, por lo que resulta casi imposible negar su importancia, sobre todo en el último tiempo, donde la sociedad se ha visto enfrentada a vivir cambios notorios en los estilos de vida y en los cambios provocados principalmente por efectos de la pandemia por COVID-19, donde cada vez más personas sufren por problemas emocionales

que acaban derivando en un problema de salud mental, como estrés, ansiedad o depresión entre los trastornos psicológicos más comunes. La sociedad y sus problemas han ido evolucionando y, tal vez, es hora de que al ser humano se le empiece a proveer, desde pequeños, de una buena base de educación emocional para que aprenda a gestionar los sentimientos y hacer frente a los problemas asociados al desarrollo social y económico que la sociedad les impone.

Resulta imposible dudar que, en los últimos años, en el mundo entero, se ha producido un considerable avance tecnológico, pero este avance también ha ido acompañado de un cierto deterioro en la capacidad de gestionar la autonomía emocional y las emociones en general. En este sentido, diversos estudios han relacionado la intimidación y el desgaste con sentimientos de ira, baja autoestima, soledad, entre otras dificultades, es por esto que surge la necesidad de actuar de forma preventiva, tanto en los primeros años de la educación, así como también de manera constante en el profesorado (Pérez-Escoda et al., 2012), pero sin olvidar que la educación emocional de los niños y niñas, no es solo una tarea de los establecimientos educacionales, sino que en primera instancia, son las familias las que juegan un rol fundamental en este proceso.

Basándose en el objetivo de este trabajo es posible relevar la importancia de integrar programas de educación emocional en los establecimientos escolares, que permitan desarrollar la autonomía emocional. Estos programas deben considerar todos los niveles de enseñanza de manera constante y permanente, integrando a toda la comunidad educativa. Es necesario también, promover entre las familias lo fundamental que resulta mantener y desarrollar de manera positiva, el vínculo afectivo entre padres e hijos, como base para desarrollar la autonomía emocional, en todas las edades y no solo durante la infancia.

Al concluir este trabajo surgen varias interrogantes, una de ellas es ¿las creencias sobre las emociones de los niños en Chile serán las mismas que en otros contextos escolares, distintos a las de niños y niñas *mapuche*? por ejemplo en escuelas totalmente urbanas (privadas, subvencionadas o municipales), en escuelas multigrado o en escuelas con estudiantes pertenecientes a otros pueblos originarios, como los son los *aymaras*, *quechuas*, *Rapa-Nui*, entre otros.

En otra arista surge la pregunta ¿cómo implementar un programa de retorno emocionalmente seguro a los establecimientos?, sabiendo que la mayoría de los estudiantes, llevan dos años en los procesos de enseñanza aprendizaje online e híbrida, sin estar físicamente en las escuelas, de lo cual surgen algunas dudas tanto por parte del profesorado como del estudiantado, como por ejemplo: si los contenidos aprendidos desde casa habrán sido realmente efectivos y cómo afectaría emocionalmente un retroceso en este proceso. Los niños y niñas, cómo enfrentarán el desapego de sus padres, al momento de ir a la escuela. Ambas situaciones, pueden llevar a episodios de inseguridad y de ahí la importancia de manejar de manera óptima las competencias de la inteligencia emocional.

REFERENCIAS

- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. I. y Guzmán, J. I. N. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *suma psicológica*, 24(2), 79-86.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Revista Padres y maestros*. 337, 5-8.
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. In Educación emocional y convivencia en el aula (pp. 143-162).
- Bisquerra, R. (2020). Competencias Emocionales. En:
<https://www.rafaelbisquerra.com/category/competencias-emocionales/>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Fernández-Rodríguez, M. F. (2013). La autonomía emocional. *Revista de Claseshistoria*, 5(2).
file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaAutonomiaEmocional-5173423%20(5).pdf
- Halberstadt, A., Oertwig, D. y Riquelme, E. (2020). Creencias sobre las emociones infantiles en Chile. *Frontiers in Psychology*. 11-34. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.00034/full>
- Huertas-Fernández, J. y Romero-Rodríguez, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 120-139.
- López, V., Zagal, E. y Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160.
<http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508>
- Marusak, H., Thomason, M., Sala-Hamrick, K., Crespo, L. y Rabinak, C. (2018). What's parenting got to do withit: emotional autonomy and brain and behavioral responses to emotional conflict in children and adolescents. *Developmental science*, 21, 4. <https://doi.org/10.1111/desc.12605>
- OCDE (2015). Habilidades para el progreso social: el poder de las habilidades sociales y emocionales. <https://www.oecd.org/education/ceri/skills-for-social-progress-executive-summary-spanish.pdf>
- Oliveros, V. (2019). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revistas de Investigación*, 42(93).
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N.; Ribera, A y Cabanillas, M. V. (2018) Desarrollo de competencias emocionales en el programa de ocupación y formación Jóvenes para el empleo. En Soler, J. L, Díaz, O., Escolano-Pérez, E, y Rodríguez, A. (Coord) Inteligencia emocional y bienestar III. Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones (pp. 408-423). Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Real Academia Española (2021). Autonomía. <https://es.wikipedia.org/wiki/Autonom%C3%ADa>

Ribeiro, B., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Índice de Enfermería*, 29 (3), 137-141. Epub 25 de enero de 2021. Recuperado el 21 de enero de 2022, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es.

Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.

Salovey, P., Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211

EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS

BOOKTUBE COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA EL APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

BOOKTUBE AS A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Nelly Lagos-San Martín¹ | Universidad del Bío-Bío, Chile | nlagos@ubiobio.cl

Verónica López-López² | Universidad de Concepción | veronicalopez@udec.cl

RESUMEN

La sociedad actual ha experimentado una serie de cambios y transformaciones tecnológicas, que a nivel educativo son un desafío para los docentes, que interactúan con jóvenes, nativos digitales, más habituados a usar estos avances tecnológicos en sus actividades diarias, estudio y aprendizaje. El presente trabajo tiene como objetivo identificar el aporte del *booktube*, como recurso pedagógico que promueve el aprendizaje y desarrollo emocional, en la asignatura de Orientación Educacional de la Universidad del Bío-Bío. Se diseñó e implementó una experiencia educativa que contempló el uso de *booktube*, dirigido al tercer año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, concretamente a 50 estudiantes que cursan la asignatura de Orientación Educacional y al finalizar se aplicó un cuestionario de percepción. Los resultados indican una valoración positiva de los estudiantes, con promedios por ítems que oscilan entre 4,02 y 4,68 (sobre un máximo de 5 puntos), los indicadores con mayor promedio fueron "mejorar la competencia de la expresión oral" y "adquirir una herramienta didáctica para el desarrollo emocional de mis futuros estudiantes". Estos resultados son una evidencia, a menor escala, del potencial de aprendizaje que brindan las tecnologías al intencionar su utilización en un proceso de aprendizaje formal.

Palabras clave: Orientación educacional, *booktube*, recurso pedagógico, desarrollo emocional.

ABSTRACT

The current society has experienced a series of changes and technological transformations, which at the educational level, are a challenge for teachers, who interact with young digital natives, more accustomed to use these technological advances in their daily activities and study and learning processes. The present work aims to identify the contribution of the *booktube*, as a pedagogical resource that promotes learning and emotional development, in the subject of Educational Guidance at the Universidad del Bío-Bío. An educational experience, that contemplated the use of *booktube*, was designed and implemented with third year Primary Education Teaching students. Specifically, 50 students who are taking the subject of Educational Guidance. At the end of the course, a perception questionnaire was applied. The results indicate a positive evaluation by the students, with averages per item ranging from 4.02 to 4.68 (out of a maximum of 5 points), the indicators with the highest average were "improving oral expression competence" and "acquiring a didactic tool for the emotional development of my future students". On a small scale, these results evidence the learning potential provided by technologies, when their use is intended to support a formal learning process.

Key Words: Educational guidance, *booktube*, pedagogical resource, emotional development.

¹ Profesora de Educación general Básica. Magister en Educación, mención orientación educacional. Doctora en Investigación educativa

² Profesora de Educación tecnológica. Magister en Educación. Dra. (c) en Educación

INTRODUCCIÓN

Orientación educacional una asignatura de educadores y educandos

La realización de esta experiencia se enmarca en orientación educacional, asignatura del área pedagógica, ubicada en el plan de estudio de todas las carreras de Pedagogía de la Universidad del Bío-Bío (Universidad del Bío-Bío, 2020). El propósito de esta asignatura es promover la reflexión sobre las funciones propias del quehacer de un profesor tutor o *profesor jefe*. Cabe puntualizar, que orientación es también una asignatura del currículo escolar de la educación básica en Chile (MINEDUC, 2018) presente desde 1° año de educación básica y 2° año de educación secundaria.

De acuerdo con Álvarez (1995), la orientación educativa, puede ser definida como un proceso de ayuda sistemática y especializada, que abarca todas las áreas del ser humano (personal, académico y social), es para todos los estudiantes (no sólo para aquellos que tengan problemas) debido a su carácter de prevención, se desarrolla a lo largo de toda la vida (especialmente en los periodos decisivos y/o críticos), se desarrolla de manera grupal o individual a través de instrumentos, técnicas y actividades, que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes, y su finalidad es el desarrollo integral de los estudiantes en términos del desarrollo de conocimientos, capacidades, valores y competencias de tal modo que los estudiantes puedan ajustarse al contexto social, académico, profesional u ocupacional (Molina, 2002).

De acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación de Chile (2021), la orientación educacional corresponde a una dimensión formativa y preventiva, inherente al proceso educativo, que debe permear todas las asignaturas y experiencias de aprendizaje generadas para que el estudiantado desarrolle habilidades. Esta asignatura se sustenta en tres principios que permiten fortalecer individual y socialmente a niños, niñas y jóvenes, desde la reflexión y el desarrollo de estos aspectos, un segundo principio, refiere al carácter promotor y preventivo que favorece el desarrollo integral de quienes son formados en el sistema escolar, por último, el MINEDUC (2017) le confiere a esta asignatura una implementación competencial, de tal manera que aborde el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos.

Desde el punto de vista de la estructura, la asignatura se encuentra organizada en 4 ejes temáticos, siendo el primero de ellos *crecimiento personal*, destinado a promover el desarrollo individual, considerando la condición de ser humano, como un ser capaz de conocerse, proyectarse y superarse a partir del reconocimiento de sus capacidades y limitaciones. A su vez, los objetivos del eje crecimiento personal, se encuentran organizados en 4 áreas, una de las cuales se denomina desarrollo personal y cuya finalidad es promover la capacidad de contactarse consigo mismo y con los demás, a través de la comprensión y expresión de las emociones. Asimismo, se espera que el estudiantado comprenda la influencia que tienen las emociones sobre los pensamientos y las acciones.

El área de desarrollo emocional, impulsa la organización de experiencias de aprendizaje vivenciales y por tanto significativas para niños y niñas en el sistema escolar y en el ámbito universitario, puesto que en este nivel educativo implica la adquisición de unas competencias que se necesitan aprender para transferir (MINEDUC, 2017).

En el contexto de la educación emocional, entendida como un proceso propio del sistema educativo, desarrollado de manera continua y permanente, cuyo elemento esencial es el desarrollo integral y por tanto realizada con la finalidad de incrementar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2005), resulta importante desarrollar competencias que implican la puesta en práctica de esos saberes referidos a la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y las competencias para la vida y el bienestar.

En el modelo pentagonal (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007), la conciencia emocional es entendida como la capacidad para darse cuenta de las propias emociones y de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional en un determinado contexto, la regulación emocional bajo la perspectiva de este modelo es definida como la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, la autonomía emocional puede ser entendida como todas las características y elementos que permiten a una persona regirse bajo sus propias normas. La competencia social se define como la capacidad para iniciar y mantener buenas relaciones con los demás, para lo cual es necesario contar con habilidades comunicativas y sociales que favorezcan una sana interacción. Finalmente, las competencias para la vida corresponden a un conjunto de habilidades que permiten adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida y organizar la vida de manera sana y equilibrada de tal modo de autogenerarse experiencias de satisfacción y bienestar personal.

Las tecnologías al servicio de las experiencias de aprendizaje

En el contexto educativo, las herramientas tecnológicas, pueden ser consideradas parte consustancial al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya no solo del estudiantado, sino que también del profesorado y de las familias. El nivel de adquisición de competencias tecnológicas será más alto a medida que se utilicen más TIC para proyectos, tareas y ejercicios en clase, tanto en el colegio como en la universidad (Molinero y Chávez, 2020).

Dentro de la gran variedad de herramientas pedagógicas, que ofrecen las tecnologías, está el *booktube*, recurso muy simple que fomenta la lectura y que consiste en comentar, reseñar y recomendar un libro sobre una temática en particular y subirlo a un canal de *YouTube*. Esto requiere de una fase previa que implica leer y seleccionar las lecturas preferidas sobre ese contenido, así como también implica organizar la presentación de acuerdo a un tiempo limitado, que no puede exceder los 8 minutos.

Como este material, además, se comparte con otros lectores, se crea una comunidad que aboga por la lectura. De este modo un *booktuber* forma parte de la comunidad de creadores

de contenido de YouTube y una orientación para quienes deben seleccionar una lectura en una temática, que por lo general presente opciones muy variadas.

Desde esta perspectiva, el contenido de un *booktube* es, finalmente, el que cobra una mayor trascendencia dentro de esta experiencia educativa, porque solo así se transformará en un recurso de aprendizaje apropiado para el aula de clases. Por lo anterior, el objetivo de este trabajo es identificar el aporte de este recurso en la asignatura de orientación como herramienta pedagógica para el aprendizaje y desarrollo emocional, esto debido a que la transferencia de conocimientos en la formación inicial docente no sólo debiera ser cognitiva sino integrada, ya que estudiantes emocionalmente estables, gestionan y administran de mejor manera sus emociones; porque no se trata de enseñarlas desde la emocionalidad, sino de educar con ella (López-López y Lagos, 2021).

Necesidad o problemática a la que responde la experiencia

Las tecnologías digitales se han incorporado en campos muy diversos de la vida social, sin embargo, en el nivel educativo aún existe la necesidad de introducirlas como herramientas pedagógicas (Viñals-Blanco y Cuenca-Amigo, 2016). En especial, porque su implementación está vinculada, al actual perfil de estudiantes, nativos digitales y, por tanto, el uso de estos recursos tecnológicos resulta ser relevante (Sunkel, Trucco y Espejo, 2013). En este contexto, los jóvenes que actualmente cursan las carreras de pedagogía en Educación Básica son estudiantes que responden a este perfil de nativos digitales, por lo cual utilizan con facilidad herramientas disponibles en la web. Una de estas es el *booktube*, que promueve el acercamiento de los estudiantes a la lectura y su análisis mediante recursos tecnológicos.

A este escenario, se suma el hecho que la educación emocional, es considerada hoy un requerimiento trascendental en el proceso formativo (Bisquerra y Lopez-Cassa, 2020), abundando los motivos por los cuales es importante su incorporación en todos los niveles del sistema educativo formal (García-Retana, 2012), incluida la educación superior (Mira-Agulló, Parra-Meroño y Beltrán-Bueno, 2017; Sánchez, Montero y Fuentes, 2019).

Por tales motivos, el diseño de esta experiencia educativa contempló el perfil de estudiantes, nativos digitales, y el desafío de promover las competencias socioemocionales como las habilidades sociales a partir del *booktube* como recurso pedagógico. La tarea consistió en la lectura y selección de un contenido -libro de cuentos-, a partir de una revisión inicial de lecturas de cuentos infantiles, apropiados para niños y niñas de un determinado nivel educativo. En este proceso, los estudiantes de pedagogía básica hicieron referencia sobre el aprendizaje de estos cuentos como también a la reflexión pedagógica, asociada a la lectura de los cuentos. La exigencia de subir esta presentación en formato vídeo, hizo que los estudiantes cuidaran su forma de expresar las ideas y se realizaran de manera más dinámica e interactiva esta experiencia de aprendizaje.

DESCRIPCIÓN DEL ENTORNO EDUCATIVO O CENTRO

Se trata de una experiencia educativa enmarcada en una asignatura del currículo formal de la formación inicial docente, denominada orientación educacional, presente en la malla curricular de la carrera de pedagogía en educación general básica de la Universidad del Bío-Bío, en la que existe un proceso de aprendizaje vinculado a la utilización del recurso pedagógico *booktube* para promover la lectura, la comprensión y las habilidades sociales para el desarrollo personal y emocional de los y las estudiantes.

Los estudiantes involucrados fueron estudiantes de 3° año de Pedagogía en Educación General Básica, compuesto por 50 estudiantes, mayoritariamente mujeres, cuya particularidad más importante es que al semestre siguiente, estos estudiantes, deben cursar su práctica profesional en la que deben asumir el rol de profesores jefes y por tanto se encuentran en una etapa más reflexiva de su formación.

ESTRATEGIAS O PROCEDIMIENTOS DE LA EXPERIENCIA

La iniciativa consideró una etapa de lectura de variados textos, principalmente cuentos, relativos a competencias como conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Ello, en la medida en que estas competencias se iban desarrollando en clases. Posteriormente, los estudiantes, seleccionaron uno de estos textos para recomendar y difundir, la selección se basó en criterios metodológicos establecidos por el grupo curso.

Al término de esta experiencia se aplicó un cuestionario de percepción con la finalidad de conocer la valoración sobre esta iniciativa. Este instrumento fue creado para recoger la percepción de los estudiantes, acerca de la implementación del *booktube*, cuenta con 10 ítems pertenecientes a la dimensión social y emocional en la formación docente, y una pregunta abierta en la que debieron indicar si recomiendan el uso de este recurso en la asignatura y el porqué de su respuesta. Junto con el rellenado del cuestionario, los estudiantes dieron su consentimiento informado en el que autorizaron el almacenamiento del material generado.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS O PROYECCIONES

Los resultados indican una valoración positiva de este recurso pedagógico, cuyos promedios por ítems oscilaron entre 4,02 y 4,68 (sobre un máximo de 5), siendo el ítem que obtuvo una menor valoración el ítem: *"reconocer las emociones negativas que afectan la convivencia en una comunidad"* y los ítems de mayor promedio los ítems *"mejorar la competencia de la expresión oral"* y *"adquirir una herramienta didáctica para el desarrollo emocional de mis futuros estudiantes"*.

Respecto de los motivos por los cuales, los estudiantes señalan que recomendarían la implementación del *booktube*, se desprende que se debe a tres aspectos fundamentales;

uno de ellos se relaciona con las cualidades que le atribuyen como herramienta didáctica, la cual califican como novedosa, motivadora, entretenida y creativa. Razones que los llevan a visualizarla como una herramienta transferible al sistema educativo, ya que la valoran como una manera adecuada de utilizar los medios para llegar a los estudiantes en una nueva forma de expresarse.

Por otro lado, a juicio de estos estudiantes, las características que hacen del *booktube* una herramienta recomendable se debe al propio proceso de aprendizaje que realizaron al enfrentarse a la tarea, la cual valoraron como una instancia de autoevaluación que les permitió darse cuenta de sus competencias y sus falencias.

Finalmente, las respuestas del porqué recomendarían esta herramienta, apuntan a los beneficios de los actores principales del proceso de aprendizaje; al profesor le sirve para conocer a sus estudiantes y a los estudiantes -que desarrollan el ejercicio- les sirve para lograr aprendizajes que podrían agruparse en tres áreas, dentro de las cuales se destacan algunas habilidades (véase tabla 1).

Académico	General: Facilita el desarrollo de habilidades de comunicación, promueve la expresión libre, permite practicar el lenguaje, favorece la comprensión lectora. Lecto-escritura: Facilita la internalización de un contenido, permite analizar y comprender.
Social	Fomenta el compañerismo y la cooperación, fomenta el trabajo en equipo, le da paso a la sociabilización.
Emocional	Ayuda a la autoestima, fomenta el desarrollo personal, permite profundizar aspectos del desarrollo emocional.

Fuente: Elaboración propia

Como proyección se considera importante diseñar un proceso de validación de este recurso pedagógico, relevando no solo este contenido, sino otros del currículum escolar, como por ejemplo en las asignaturas asociadas al desarrollo del lenguaje y comunicación, siempre con la finalidad de apoyar los Objetivos de Aprendizaje Transversales (MINEDUC, 2011). Otra de las proyecciones es acopiar el material de tal modo que se cuente con los contenidos de *booktube* de los libros más recomendados para desarrollar las competencias emocionales de niños, niñas y jóvenes.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006>
- Bisquerra R. *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis; 2007
- Bisquerra, R. y Lopez-Cassa, E. (2020). *Educación Emocional*. El Ateneo
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82
- García-Retana, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>
- López-López, V. y Lagos San Martín, N. (2021). Repensar la formación inicial docente desde una dimensión socioemocional. *Revista Educación*, 45(1). doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41464>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2018). Bases Curriculares. Primero a Sexto Básico. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile (2011). Bases curriculares 1° a 6° año educación básica. Objetivos transversales. <https://educra.cl/bases-curriculares-1-6-ano-educacion-basica-objetivos-transversales/>
- Ministerio de Educación (2017). Orientación: Apoyo técnico a los establecimientos educacionales en la apropiación e implementación de la Asignatura de Orientación 7° básico a 2° medio. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/06/Asig.-Orientacion-7%C2%BA-B-a-2%C2%BAM-2017-web.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educacional en el sistema escolar. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/Orientaciones_promoverorientacioneduc.pdf
- Mira-Agulló, J.G., Parra-Meroño, M.C. y Beltrán-Bueno, M.A. (2017). Educación emocional en la universidad: propuesta de actividades para el desarrollo de habilidades sociales y personales, *Vivat Academia*, 139, 1-17, doi: <https://doi.org/doi.org/10.15178/va.2017.1-17>
- Molina, L. (2002). Concepto de orientación educativa: Diversidad y aproximación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6-22. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/736Molina108.PDF>
- Molinero-Bárceñas, M.C. y Chávez-Morales, U. (2020). Herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de educación superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.494>
- Sánchez, K., Montero, B. y Fuentes, I. (2019). La educación emocional en el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación superior. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(1), e398. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0138-65572019000500013&lng=es&tlng=es.

Sunkel, G., Trucco, D. y Espejo, A. (2013). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. CEPAL

Universidad del Bío-Bío. (2020). Pedagogía en Educación General Básica. Plan de estudio. http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/333/descargas/pedagogia_en_educacion_general_basica.pdf

Viñals-Blanco, A. y Cuenca-Amigo, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.