

# Revista Reflexión e Investigación Educativa

Julio \_ Diciembre \_ 2024

**VOLUMEN 6. NÚMERO 2.**

Facultad de Educación y Humanidades  
Universidad del Bío-Bío



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

ISSN: 2452-4638





**REINED**

Revista Reflexión e  
Investigación Educativa

---

**DIRECTORA**

Nelly Lagos San Martín

**CONSEJO  
EDITORIAL**

Nelly Lagos San Martín

Carlos Ossa Cornejo

Rodrigo Faúndez Carreño

Maritza Palma Luengo

---

**INDEXACIONES**

latindex

Dialnet



Google Scholar

REDIB

Red Iberoamericana  
de Innovación y Conocimiento Científico

---

## COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL

**Dr. Ricardo Castro Cáceres**  
Universidad Católica de la Santísima  
Concepción

**Dra. Claudia Vargas Díaz**  
Universidad de Santiago de Chile

**Dra. María Constanza Ayala Reyes**  
Universidad de Valparaíso

**Dr. Arturo González Olguín**  
Universidad Central

**Dra. Olga Casanova Cárdenas**  
Universidad de los Lagos

**Dra. Erika Díaz Suazo**  
Universidad de Playa Ancha

**Dra. Yasna Anabalón Anabalón**  
Universidad de las Américas

**Alejandra Nocetti De La Barra**  
Universidad Católica de la Santísima  
Concepción

**Alejandro Gustavo Gallardo Jaque**  
Universidad de Playa Ancha

**María José Seckel Santis**  
Universidad Católica de la Santísima  
Concepción

**Paulina Subiabre Ubilla**  
Universidad de Talca

**Luis Pincheira Muñoz**  
Programa Interdisciplinario de  
Investigaciones en Educación

**Andrew Philominraj**  
Universidad Católica del Maule

**Ximena Suárez Cretton**  
Universidad Arturo Prat

## COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

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

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

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

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

**Dra. Carolina González Maciá.**  
Universidad de Alicante, España

**Dr. Ricardo Sanmartín López.**  
Universidad de Alicante, España

**Dra. María Vicent Juan.**  
Universidad de Alicante, España

**Dr. José Roa Venegas.**  
Universidad de Granada, España

**Gemma Filella Guiu**  
Universidad de Lleida, España

**Cecilia Ruiz Esteban**  
Universidad de Murcia, España

**María Pilar Aparicio Flores**  
Universidad de Alicante, España

**Aitana Fernández Sogorb**  
Universidad de Alicante, España

**Marisel Beteta Salas**  
Universidad de Lima, Perú

**Reinhard Zúñiga Barrera**  
Universidad Privada del Norte, Perú

## EDITOR WEB/DISEÑO

Claudia Ojeda Delgado

## GESTOR WEB

Karina Leiva Parra

---

## DIRECCIÓN POSTAL

Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades

Brasil 1180, Chillán Chile

Casilla 447 - Fono (56-42) 2462450

E-mail: [nlagos@ubiobio.cl](mailto:nlagos@ubiobio.cl)

[revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED](http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED)

---

## PRESENTACIÓN

A contar de este año (2024), **REINED** ha adquirido la modalidad de la publicación por adelantado, razón por la cual se han publicado artículos durante todo el año, los cuales han quedado incluidos en dos números; el primero que contiene los trabajos editados hasta junio y este segundo número, definido como 6.2, que reúne los trabajos editados de julio a diciembre.

REINED es una revista que publica trabajos de investigación, de reflexión y de intervención educativa los que, una vez superada la etapa de revisión por pares, son difundidos de forma digital; de este modo REINED se pone al servicio de investigadores, docentes, estudiantes y de la comunidad interesada en el área educacional. Ello porque el objetivo de esta revista es generar un espacio de difusión científica y académica, con un sello propio de cercanía y efectividad.

La revista pone su foco en el área educacional y apuesta por la contribución que puede hacer la psicología, la antropología, la sociología, la economía, las ciencias políticas, las artes, las humanidades, las neurociencias, la historia, el derecho, el trabajo social, el periodismo y la filosofía al estudio del quehacer educativo. Por tanto, quienes leen y escriben en REINED son profesionales de la educación o de disciplinas afines, estudiantes de pregrado y postgrado, académicos, investigadores, profesores y gestores educativos que tienen algo que decir sobre las problemáticas asociadas al sistema educativo.

Los artículos publicados en este número abordan la enseñanza y el aprendizaje, la formación docente, la diversidad y la complejidad, destacando el desarrollo de habilidades y competencias al implementar metodologías que fortalezcan la creatividad, la colaboración y la innovación. En síntesis, estos artículos asumen la educación como un proceso complejo que requiere considerar la diversidad de las personas para la construcción de una sociedad más justa y equitativa, valorando los esfuerzos educativos que fomentan el desarrollo integral.

---

## EDITORIAL

Este número de la revista, compila 15 trabajos, de los cuales siete corresponden a informes de investigación, cinco a reflexiones pedagógicas y tres a experiencias pedagógicas, hecho que permite evidenciar el creciente interés que está generando la revista como espacio para visibilizar los resultados de la investigación, de la reflexión y del trabajo docente.

Este hecho representa un avance importante para la revista, puesto que se han superado las cifras habituales de publicación en los tres tipos de trabajos que recibe la revista, siendo un hecho digno de relevar, debido a que se produce en un momento de la historia de REINED, en que ya hay una mayor visibilidad de la revista hacia los lectores y generadores de conocimiento que valoran el trabajo que ofrece la revista.

En este número REINED ofrece investigaciones referidas principalmente a los docentes, ricas en propuestas metodológicas e innovaciones que apuestan por la mejora educativa.

En su generalidad, las reflexiones pedagógicas tienen como foco al docente y su rol como educador, además de un trabajo que propone una reflexión general a

modo de crítica social en la que se invita a hacer una revisión de los conceptos de pluriversidad y complejidad en el contexto universitario.

Las experiencias pedagógicas de este número, invitan al lector a visualizar el resultado de intervenciones breves pero significativas, dos de ellas realizadas en el contexto de la educación básica y una en el contexto de educación superior.

De este modo, y con el amplio abanico de publicaciones se espera dar cumplimiento a la difusión de conocimiento científico y académico valioso para el lector de REINED.

De todos los tipos de trabajos factibles de publicar en REINED, el equipo editorial desea relevar, en esta ocasión, las experiencias pedagógicas por su proximidad con la comunidad educativa, quedando de este modo expresada la invitación a publicar este tipo de trabajos en la revista.

Desde el consejo editorial, se expresa toda la gratitud a los y las autoras por su quehacer, visualizado en estas páginas, decirles además que esta revista estará siempre al servicio para nuevas contribuciones.

A los y las lectoras de REINED decirles que se cree que estos trabajos serán de su interés y que se espera que en un futuro próximo sean sus trabajos los que estén editados en sus páginas, en esta que pueden considerar su revista.

Atentamente  
Consejo Editorial Revista  
**REINED**

# ÍNDICE

---

## INVESTIGACIONES

*Metodologías activas: estrategias didácticas utilizadas por docentes de educación básica en Oaxaca* ..... 1-14

Arith Yanel Martínez Cervantes

*Incidencia de la ansiedad ante la evaluación en la comprensión lectora de estudiantes de educación secundaria* ..... 1-14

Rosa Anabalón Villa

*Un estudio desde las narrativas docentes en su experiencia de inmersión en el ejercicio profesional* ..... 1-14

Bárbara Ivonne Navarrete Mora

*Educación artística para la región de Ñuble: propuesta educativa desde una universidad estatal* ..... 1-15

Rodrigo Faúndez Carreño, Tania Faúndez Carreño, Fancy Castro Rubilar, María Teresa Castañeda Díaz, Pablo Bivort Salinas

*Nuevos escenarios: prácticas de teatro y educación en establecimientos en la región de Ñuble* ..... 1-14

Tania Faúndez Carreño, Gabriela Basauri Pilowsky, Claudia Vega Ortiz, Sergio Ortega Gutiérrez, Christopher Soto Medina, Carolina Pinto Salas

*Competencias emocionales para abordar conflictos en el entorno pre escolar de la región de Aysén* ..... 1-13

Julia Cubillos Romo, Pastor Cea Merino

*Estrategias e intervenciones de apoyo conductual positivo utilizadas por padres de niños con discapacidad intelectual: una revisión sistemática* ..... 1-11

Claudia Contreras Ibarra, Manuel Monzalve Macaya

## REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y/O ACADÉMICAS

*Deserción docente a los ojos de la hipermodernidad* ..... 1-10

Tavita Barriga Silva

*Implementación de la filosofía para niños en latinoamérica desafío y ausencia de exploración en Chile* ..... 1-9

Paula Cardona Ruiz

*¿Desde qué enfoque se pueden estudiar las competencias emocionales en profesores?* ..... 1-12

Juan Pablo Hidalgo Ortiz

*Configuración de saber profesional -pedagógico del profesor novel de historia. Entre la agencia y el peso de la profesionalización* ..... 1-10

Cristian Arrepol Santos

*La pluriversidad, complejidad y los aportes para la resolución de problemas* ..... 1-9

Elisa Loncón Antileo

## **EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y/O ACADÉMICAS**

*Experiencia de aprendizaje matemático en una escuela urbano-rural al sur de Chile* ..... 1-10

Luis Alan Jiménez Cruces

*Colaboraciones para el aprendizaje en el aula a inicios del Covid-19* ..... 1-10

Luis Alan Jiménez-Cruces

*Rescate virtual y puesta en valor de la memoria de los tesoros humanos vivos de la región de Ñuble* ..... 1-8

Cristián Leal Pino, Lissette Reyes Umanzor, Marcela Mora Donoso

---

# INVESTIGACIONES



# METODOLOGÍAS ACTIVAS: ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS POR DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA EN OAXACA

## ACTIVE METHODOLOGIES: DIDACTIC STRATEGIES USED BY BASIC EDUCATION TEACHERS IN OAXACA

Arith Yanel Martínez Cervantes | Universidad Anáhuac Oaxaca, México |  
arith.martínez@anahuac.mx

### RESUMEN

El término estrategias didácticas basadas en metodologías activas, se define como aquellos procesos planteados por los docentes mediante actividades específicas que guían al logro de aprendizajes significativos, en el cual el alumno es el principal actor y por lo tanto éste se va construyendo a través de la participación activa en dicho proceso, promoviendo así aspectos como la autonomía, el pensamiento crítico, la colaboración, la creatividad, la motivación, entre otros, a partir de saberes previos que se relacionan con el entorno inmediato del mismo. Estudiar esta variable cobra relevancia debido a que, en la actualidad, aunque se habla de educación constructivista existen docentes que continúan trabajando con paradigmas tradicionales, derivado de diversos factores, lo que converge en el desconocimiento de qué y cuáles son las estrategias didácticas basadas en metodologías activas. Por lo anterior, el objetivo fue identificar las estrategias didácticas basadas en metodologías activas que utilizan docentes de nivel primaria que laboran en instituciones privadas de la ciudad de Oaxaca para favorecer aprendizajes significativos de los alumnos. Para ello se propuso un estudio de tipo cuantitativo, de diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo. El análisis estadístico de los datos, se realizó mediante estadística descriptiva, obteniéndose frecuencias relativas.

**Palabras clave:** Estrategias didácticas; metodologías activas; método activo; aprendizaje significativo.

### ABSTRACT

The term didactic strategies based on active methodologies is defined as those processes proposed by teachers through specific activities that guide to the achievement of significant learning, in which the student is the main actor and therefore this is being built through active participation in the process, thus promoting aspects such as autonomy, critical thinking, collaboration, creativity, motivation, among others, from previous knowledge that relate to the immediate environment of the same. Studying this variable becomes relevant because, at present, although there is talk of constructivist education, there are teachers who continue working with traditional paradigms, derived from various factors, which converge in the lack of knowledge of what and which are the didactic strategies based on active methodologies. Therefore, the objective was to identify the didactic strategies based on active methodologies used by elementary school teachers working in private institutions in the city of Oaxaca to promote meaningful learning of students. For this purpose, a quantitative, non-experimental, cross-sectional and descriptive study was proposed. The statistical analysis of the data was carried out by means of descriptive statistics, obtaining relative frequencies.

**Keywords:** Didactic strategies; active methodologies; active method; meaningful learning.



## INTRODUCCIÓN

La educación se encuentra en constante cambio, por lo que los agentes involucrados dentro de este proceso al igual que la educación deberían actualizar sus conocimientos, como menciona Suárez Valdés-Ayala (2011, p. 112) **"los cambios no pueden ser solo a nivel macro, se requiere de mejoras también en el personal que interactúa directamente con los estudiantes en el aula"**, refiriéndose entre ellos a los docentes frente a grupo, de tal forma que se continúe con la línea de las exigencias educativas actuales, puesto que las mismas se centran en el alumno y en pro de su autonomía. Sin embargo, existen docentes que la mayor parte del tiempo en su práctica educativa continúan utilizando estrategias didácticas basadas en paradigmas tradicionales, en el cual el papel del docente es el más importante y su método discursivo expositivo, ininterrumpido y unidireccional, además de aburrido, funge un papel fundamental para el "aprendizaje", por su parte, el alumno es un espectador pasivo, se limita a repetir y a memorizar los datos o el discurso que el docente expone en el cual como menciona Triana Cárdenas (s.f, p.2) **"hay un cierto porcentaje de la clase que se aburre y otro que pierde la sintonía por miedo a preguntar o participar"**, siendo la evaluación un elemento crucial ya que por medio de esta se medirá el aprendizaje que han obtenido esto a pesar de que los planes y programas de estudio actuales en México están bajo un enfoque constructivista, que como bien menciona Carretero (1997) sobre el constructivismo:

*El individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores. (p.22)*

Es así como el docente tendría que facilitar los contenidos que se abordan en su día a día para que el alumno construya sus aprendizajes y se construya de manera integral, ser guía, motivar y ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, para que estos puedan hacer frente a las exigencias globales educativas que se presentan, dado que actualmente no solamente se busca que los alumnos retengan información, sino, que sepan analizar, discernir, desarrollen la autonomía y el pensamiento crítico (Fernández March, A., 2006), **ya que existe evidencia de la necesidad de que los alumnos tomen el rol protagónico de su aprendizaje** (Defaz, 2020, p. 463).

Por ello la implementación de los docentes de estrategias didácticas con metodologías activas cobran vital importancia para el logro de esta meta. En este sentido las estrategias didácticas, son aquellos procesos en el que se integran diversos recursos o acciones específicas que sirven de guía o medio para facilitar el alcance de las metas educativas que se plantea el docente en el proceso educativo, las cuales deben ser conscientes e intencionales. (Díaz-Barriga & Hernández Rojas; 2002, Díaz ;1998, Gutiérrez-Delgado et al.; 2018, Orellana; 2016, Universidad Estatal a Distancia; 2013)

Las metodologías activas, se refieren a aquellas en las que exista un cambio en el aula, basado en la interacción, y aunque la memorización es una habilidad cognitiva importante para el aprendizaje, no sea esta la finalidad última de la educación, si no que existan procesos comunicativos permanentes entre alumnos y docentes y además involucrar a otros actores y nuevas herramientas para que exista un aprendizaje significativo construido por los alumnos, ya que se sabe que, entre más medios existen para trabajar con los contenidos mayor serán los beneficios que se obtendrán, (Hernández et al. 2015), como bien menciona Pérez Bravo (2019, pp. 75-76) **"las estrategias didácticas deben incluir actividades motivadoras, significativas y**



globalizadoras; encaminadas a promover el aprendizaje”.

Es por ello que el uso continuo de estrategias didácticas repetitivas y poco acercadas a los nuevos paradigmas educativos, provoca que las metas educativas no se alcancen y la educación se resume en la sola idea de pasar la materia o el grado, no importando si los alumnos realmente lograron obtener aprendizajes significativos durante el proceso educativo, en este caso específicamente en el nivel primaria.

Lo antes mencionado tiene que ver con factores de distinto índole que afectan al docente como: poca o nula capacitación o actualización en cuanto a estrategias didácticas, es decir, que los docentes no tienen capacitaciones en su trabajo sobre las metodologías activas y paradigmas actuales, o bien no tienen el interés por capacitarse en el tema, o por su parte, pueden conocerlas pero no saben cómo implementarlas; la poca o nula flexibilidad para el cambio, ya que, existen docentes que están “casados” con un paradigma el cual les es difícil cambiar, en la cual en vez de hacer que el alumno reflexione se solicita memorizar dando por hecho que con ello los aprendizajes fueron alcanzados, y por último algunos tienen que ver con aspectos institucionales en los que los docentes tienen poca o nula incidencia tales como los horarios, la filosofía, los valores, entre otros, de tal forma que se tengan que acatar al sistema implementado por su lugar de trabajo.

---

## MÉTODO

### Participantes

Para la realización de este trabajo de investigación se utilizó una muestra de 6 docentes que laboran actualmente en

instituciones privadas de la ciudad de Oaxaca de sexo mujer, en nivel primaria en el ciclo escolar 2022-2023, en el mes de noviembre de 2022.

Así mismo, se contó con un consentimiento informado para la utilización de los datos, de tal forma que la recopilación de los mismos únicamente es con fines de investigación por tanto se busca respetar los principios éticos en cuanto a investigaciones científicas se refiere.

### Instrumento

El instrumento utilizado fue un cuestionario que como menciona Sampieri (2018, p.250) “consiste en una serie de preguntas respecto de una o más variables a medir” para la identificación del uso de estrategias didácticas basadas en metodologías activas que favorezcan aprendizajes significativos, dividido en cuatro secciones, siendo la primera de ellas los datos de los participantes; la sección dos correspondió al área de conocimientos con tres ítems de opción múltiple; la sección tres se refiere a la frecuencia con que los participantes ponen en práctica diversas acciones divididas en dimensiones que favorecen las estrategias basadas en metodologías activas, la cual en sus opciones tiene como base la escala de Likert; finalmente, la sección cuatro corresponde específicamente a la frecuencia de la aplicación de estrategias didácticas basadas en metodologías activas, que al igual que la anterior corresponde a una escala de Likert.

Este cuestionario fue aplicado mediante la plataforma de Google Forms, en la cual se otorgó total libertad a los participantes refiriéndose tanto a la elección de respuestas como al tiempo que demoraron en realizarlo.

### Procedimiento y análisis

El análisis de la información se realizó a través de estadística descriptiva, obteniéndose frecuencias relativas, esto derivado de que a cada uno de las respuestas se le asignó un código, es



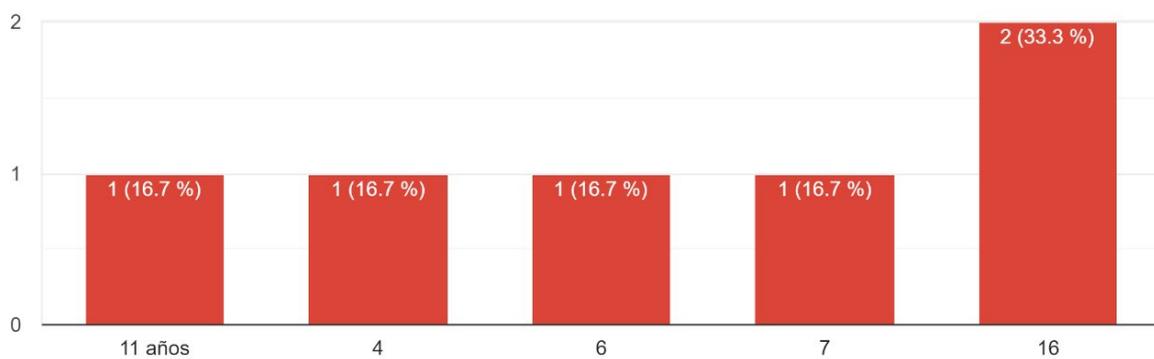
decir se les asignaron valores numéricos.  
Sampieri (2018).

## RESULTADOS

A través del cuestionario aplicado, se pudieron obtener los siguientes resultados.

Figura 1

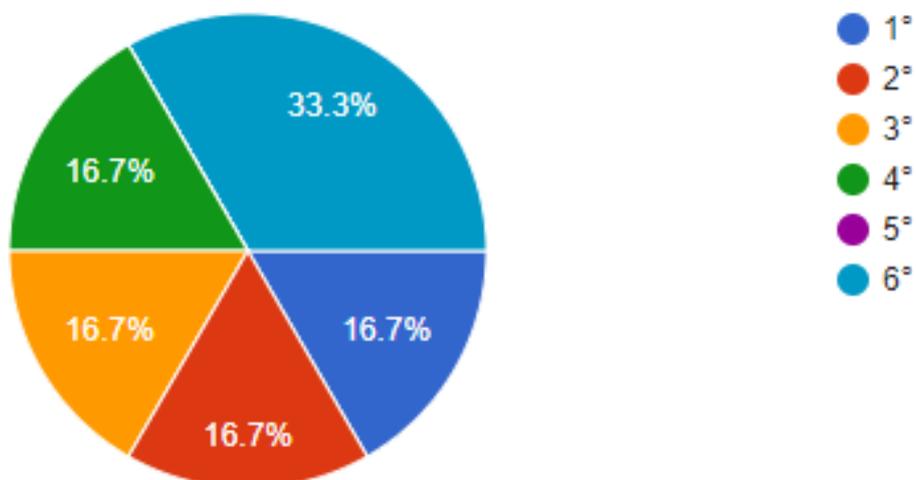
Experiencia laboral



La figura 1 muestra los años de experiencia laboral, se puede distinguir que sólo el 33% de ellos tiene 16 años y el resto expresaron tener 4, 6, 7 y 11 años.

Figura 2

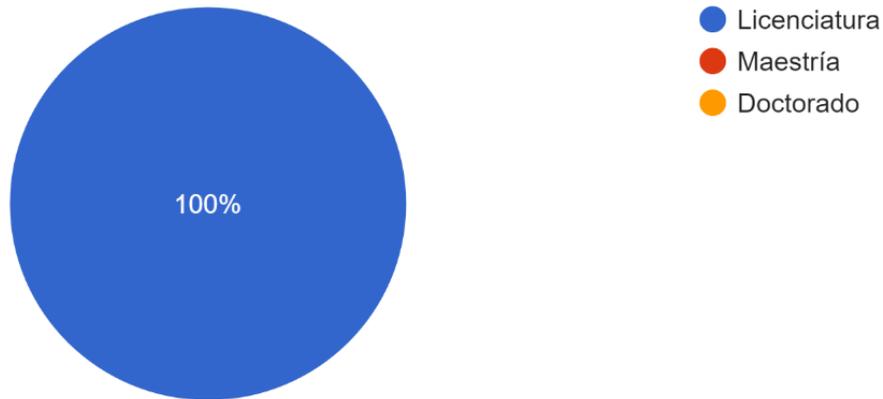
Grado que imparte actualmente



En la figura 2 se observa que el 33% de los participantes imparte actualmente clases en sexto grado, un 16% en cuarto grado, 16% en tercero, 16% en segundo y 16% en primero.

Figura 3

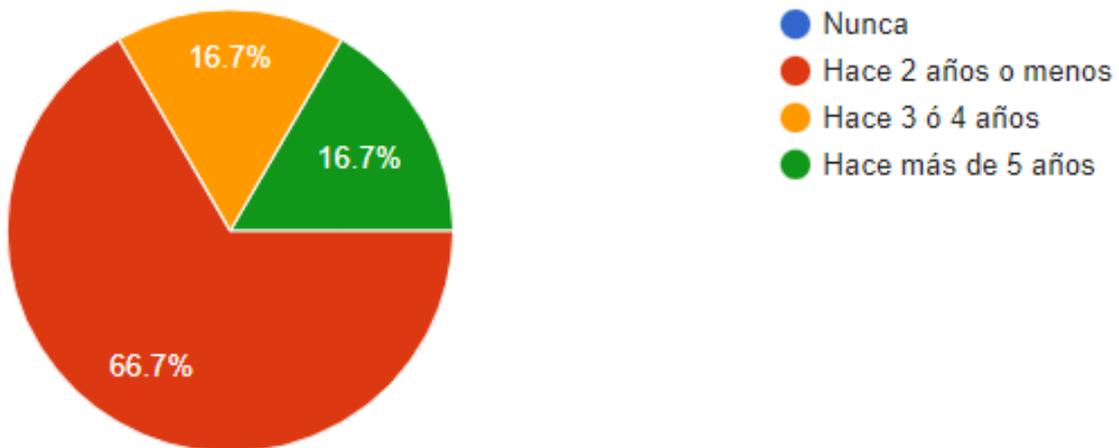
Último grado de estudios



En la figura 3, se aprecia que el 100% de los participantes tienen como último grado de estudios la licenciatura.

Figura 4

Actualización en estrategias didácticas basadas en metodologías activas



En la figura 4 se aprecia que el 66% de los participantes han tenido actualizaciones en estrategias didácticas basadas en metodologías activas hace 2 años o menos, el 16% hace 3 o 4 años y 16% hace más de 5 años.

Tabla 1

Conocimientos de los participantes en torno a las estrategias didácticas basadas en metodologías activas



Ítems	Respuesta A	Respuesta B	Respuesta C
6.- Las estrategias didácticas basadas en metodologías activas son...	16.7%	83.3%	0%
7.- El papel del docente frente a las estrategias didácticas basadas en metodologías activas es...	83.3%	0%	16.7%
8.- El rol del alumno en una estrategia didáctica basada en metodologías activas es...	0%	0%	100%

En la tabla 2 se observan que el 16% de los participantes desconocen qué son las estrategias didácticas basadas en metodologías activas, mientras que el 83% conoce sobre el mismo; respecto al papel del docente frente a las estrategias didácticas basadas en metodologías activas, se observa que el 16% respondió de forma incorrecta y el 83% sabe cuál es el papel del docente; finalmente, el 100% de los participantes conoce cuál es el rol del alumno en una estrategia didáctica basada en metodologías activas.

Tabla 2

Estrategias empleadas por los participantes en la dimensión de contextualización

Ítems	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
9. Genero espacios de práctica donde los estudiantes tengan la oportunidad de aprender de contextos reales.	0.0%	0.0%	33.3%	50.0%	16.7%
10. Analizo, adapto y reestructuro propuestas didácticas para que vayan acorde a las necesidades de mis estudiantes.	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%

En la tabla 3 se observa que respecto a las estrategias empleadas por los docentes en la dimensión de contextualización el 16.7% siempre genera espacios de práctica donde los estudiantes tienen oportunidad de aprender en contextos reales, el 33.3% a veces, y el 50% casi siempre; para el ítem 10, el 50% casi siempre analiza, adapta y reestructura propuestas didácticas para que vayan acorde a las necesidades de sus estudiantes y otro 50% señaló que lo hace siempre.

Tabla 3  
 Estrategias empleadas por los participantes en la dimensión pensamiento crítico

Ítems	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
11. Promuevo en mis estudiantes la reflexión y explicación de cómo se relacionan los contenidos abordados con su contexto real.	0.0%	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%

En la tabla 4 se observa que 16.7 % de los participantes a veces promueven en sus estudiantes la reflexión y explicación de cómo se relacionan los contenidos abordados con su contexto real, mientras que el 33.3% lo hace siempre y un 50% casi siempre.

Tabla 4  
 Estrategias empleadas por los participantes en la dimensión de creatividad

Ítems	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
13. Motivo a mis estudiantes para llevar a cabo sus iniciativas.	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	83.3%
14. Expreso expectativas acordes al desarrollo real de mis estudiantes.	0.0%	0.0%	16.7%	33.3%	50.0%

En la tabla 6 respecto a las estrategias empleadas por los participantes en la dimensión de motivación para el ítem 13, el 16.7% dice que casi siempre motiva a sus estudiantes para llevar a cabo sus iniciativas, mientras que un 83.3% lo hace siempre; para el ítem 14, el 16.7% a veces expresa expectativas acordes al desarrollo real de sus estudiantes, el 33.3% lo expresa casi siempre y el 50% siempre.

Tabla 6  
 Estrategias empleadas por los participantes en la dimensión de autonomía



Ítems	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
15. Promuevo el trabajo autónomo de mis estudiantes.	0.0%	0.0%	0.0%	16.7%	83.3%
16. Asigno responsabilidades sobre su aprendizaje a mis estudiantes.	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7% (Continúa)
17. Colaboro y guío a los estudiantes entregándoles herramientas y medios que faciliten su aprendizaje.	0.0%	0.0%	0.0%	33.3%	66.7%

En la tabla 7 en relación con las estrategias empleadas por los participantes en la dimensión de autonomía, se observa que para el ítem 15 el 16.7% menciona que casi siempre promueve el trabajo autónomo de sus estudiantes, mientras que el 83.3% lo hace siempre; para el ítem 16 el 33.3% siempre asigna responsabilidades sobre su aprendizaje a sus estudiantes y el 66.7% lo hace siempre; finalmente para el ítem 17 el 33.3% siempre colabora y guía a los estudiantes entregándoles herramientas y medios que faciliten su aprendizaje y el 66.7% lo hace siempre.

Tabla 7  
Estrategias empleadas por los participantes en la dimensión de evaluación

Ítems	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
18. Promuevo procesos de autoevaluación.	0.0%	0.0%	50.0%	33.3%	16.7%
19. Promuevo procesos de coevaluación.	0.0%	0.0%	33.3%	50.0%	16.7%
20. Mi labor docente se enfoca a obtener resultados y conseguir objetivos y metas.	0.0%	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%

En la tabla 8 se aprecia que, respecto a las estrategias empleadas por los participantes en la dimensión de evaluación, para el ítem 18 el 16.7% siempre promueve procesos de autoevaluación, mientras que el 33.3% lo hace casi siempre y el 50% a veces; para el planteamiento 19 respecto a la promoción de procesos de coevaluación el 16.7% los hace siempre, el 33.3% a veces y el 50% casi siempre.

Tabla 8

Estrategias empleadas por los participantes en la dimensión de colaboración

Ítems	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
21. Establezco metas de cooperación entre alumno-alumno y alumno- maestro.	0.0%	0.0%	33.3%	16.7%	50.0%
22. Promuevo el trabajo colaborativo de mis estudiantes.	0.0%	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%

En la tabla 9 sobre las estrategias empleadas por los participantes en la dimensión de colaboración, respecto al establecimiento de metas de cooperación entre alumno-alumno y alumno maestro el 16.7% lo hace casi siempre, el 33.3% a veces y el 50% siempre; para la promoción del trabajo colaborativo de sus estudiantes, el 50% lo hace casi siempre y el otro 50% siempre.

Tabla 9

Estrategias didácticas basadas en metodologías activas empleadas por los participantes

Ítems	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
23. Aprendizaje orientado a proyectos	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%	0.0%
24. Aprendizaje basado en problemas (ABP)	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%
25. Aprendizaje cooperativo	0.0%	0.0%	50.0%	33.3%	16.7%
26. Aprendizaje servicio	16.7%	16.7%	33.3%	33.3%	0.0%
27. Estudio de casos	0.0%	16.7%	33.3%	33.3%	16.7%
28. Simulación y juegos	0.0%	0.0%	33.3%	50.0%	16.7%



29. Gamificación	0.0%	16.7%	33.3%	16.7%	33.3%
30. Aula invertida	16.7%	16.7%	50.0%	16.7%	0.0%
23. Aprendizaje orientado a proyectos	0.0%	16.7%	50.0%	33.3%	0.0%
24. Aprendizaje basado en problemas (ABP)	0.0%	0.0%	50.0%	50.0%	0.0%
25. Aprendizaje cooperativo	0.0%	0.0%	50.0%	33.3%	16.7%
26. Aprendizaje servicio	16.7%	16.7%	33.3%	33.3%	0.0%
27. Estudio de casos	0.0%	16.7%	33.3%	33.3%	16.7%
28. Simulación y juegos	0.0%	0.0%	33.3%	50.0%	16.7%
29. Gamificación	0.0%	16.7%	33.3%	16.7%	33.3%

En la tabla 10 sobre las estrategias didácticas basadas en metodologías activas empleadas por los participantes encontramos que, el Aprendizaje orientado a proyectos lo utilizan el 16.7% casi nunca, el 33.3% casi siempre y el 50% a veces; Aprendizaje basado en problemas (ABP) 50% menciona que siempre y el otro 50% casi siempre; Aprendizaje cooperativo, el 16.7% siempre la utiliza, 33.3% casi siempre y 50% a veces; Aprendizaje servicio, 16.7% nunca lo utiliza, 16.7% casi nunca, 33.3% a veces y otro 33.3% casi siempre; Estudio de casos lo utilizan el 16.7% casi nunca, otro 16.7% menciona utilizarlo siempre, 33.3% a veces y otro 33.3% casi siempre; Simulación y juegos menciona ser utilizada por el 16.7% siempre, el 33.3% a veces y el 50% casi siempre; Gamificación el 16.7% casi nunca lo utiliza, otro 16.7% lo usa casi siempre, el 33.3% a veces y otro 33.3% siempre; finalmente Aula invertida, 16.7% nunca lo utiliza, otro 16.7% menciona utilizarlo casi nunca, nuevamente un 16.7% lo utiliza casi siempre y el 50% a veces.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La puesta en práctica de estrategias didácticas a nivel primaria requiere cambios para satisfacer las necesidades actuales de la educación. En este sentido, los resultados obtenidos en la presente investigación permiten reconocer que los docentes participantes tienen mucha claridad

sobre el papel que tiene el alumno en una estrategia didáctica basada en metodologías activas, sin embargo, los aspectos que más desconocen se refieren a qué son las estrategias didácticas basadas en metodologías activas y el rol del docente frente a estas. Tal situación, pone en tela de juicio la capacidad del profesorado para utilizar correctamente las estrategias, aun cuando tienen claro el papel del alumno en ellas. Pues se debe recordar como menciona el Vilugrón (2021) el estudiante es un ente activo de



su propio aprendizaje a partir de la propia interactividad con los demás actores involucrados especialmente el docente, en este sentido, si el docente no tiene claridad de lo que debe hacer será difícil llevar a la práctica una estrategia didáctica basada en metodologías activas o bien, que se desarrolle de forma correcta ya que es quien guía y propone los procedimientos didácticos a fin de que los y las estudiantes alcancen aprendizajes significativos.

El punto anterior se refuerza, ya que se observa que, aun cuando los docentes refirieron tener nociones sobre las estrategias basadas en metodologías activas se reconoce que tienen roles que los acercan más a una metodología tradicional que activa, lo cual va de la mano con la desinformación que tienen sobre qué son estas.

Por otra parte, se puede observar que las estrategias más utilizadas por los participantes se refieren a las dimensiones de creatividad y autonomía; las referidas a la contextualización, motivación y colaboración se ponen en práctica aunque moderadamente y las que se refieren al pensamiento crítico y evaluación son las que menos se ponen en práctica, lo cual denota que aunque la mayoría se ha enfocado en aplicarlas quedan áreas de oportunidad para que realmente se pueda tratar de estrategias didácticas basadas en metodologías activas, ya que, es necesario que todos los elementos sean puestos en práctica para que se tenga un desarrollo correcto de las mismas, por tanto, al carecer de alguna de ellas lleva a que el alumno no logre el alcance de aprendizajes significativos sobre todo tratándose de la dimensión de pensamiento crítico, lo cual denota que más allá de permitir y guiar hacia la reflexión propia del alumno en la cual pueda discernir, analizar y reflexionar los contenidos, estos se abordan porque deben ser atendidos sin necesidad de profundizar, lo cual va de la mano con la dimensión de evaluación, ya que pocas veces se permite que los alumnos analicen su propio

aprendizaje desde una autoevaluación lo que lleva que se centre en heteroevaluaciones, es decir, donde el docente es quien evalúa al alumno.

Este aspecto refuerza la percepción tradicionalista de los docentes pues son estos los que evalúan y reconocen los alcances que han tenido los alumnos, por tanto, contradice a las bases de evaluación para las estrategias didácticas basadas en metodologías activas ya que en este el alumno debe autoevaluarse para que analice y reflexione qué le hace falta y qué ha logrado.

Vale la pena preguntarse sobre si realmente se están aplicando correctamente las estrategias, puesto que no hay congruencia entre lo que se sabe sobre las metodologías activas y el rol del docente con lo que los docentes mencionan aplicar, en este sentido, podrían considerarse factores como, actualizaciones docentes poco fructíferas que sólo se enfocan en el nombre y no en cómo se desarrollan las estrategias y las dimensiones que convergen en las mismas, también es posible que los profesores al tener mayor experiencia docente no lleven a cabo reflexiones sobre su práctica porque ya han establecido metodologías propias para los fines que persiguen.

Los datos recabados en esta investigación permiten dar una idea sobre lo que pasa en las aulas de las escuelas privadas en Oaxaca, sin embargo, hace falta indagar más sobre los porqués de tales metodologías, es decir, porqué aun cuando ya se habla de una educación centrada en el estudiante los docentes tienen dificultades para aplicarla.

Algunas respuestas que posiblemente se encontrarían serían que las instituciones son las que guían y hasta cierto punto limitan el actuar de los docentes al tener una filosofía ya establecida y con poca flexibilidad, por ello, sería conveniente que las instituciones desarrollen talleres en los cuales los docentes vivan la



experiencia de cada una de las estrategias didácticas que se les plantean, que se permita la experimentación e innovación en el aula para que los profesores tengan libertad de desarrollar las estrategias, así mismo, apoyar al cuerpo docente para que siga desarrollándose profesionalmente de tal forma que mejore su práctica docente; además, es posible que se les puedan facilitar

materiales informativos para que los docentes al planear sean capaces de elegir y desarrollar estrategias que estén actualizadas y pongan al centro de la educación a los educandos, por último las instituciones pueden reflexionar si su filosofía va acorde a las necesidades actuales de la educación con la finalidad de proponer una reestructuración o adecuación de las mismas.

---

## REFERENCIAS

- Asunción, S. (2019). Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 7(1), 65–80. DOI: 10.37843/rted.v7i1.27
- Barroso Barrera, M., Gómez Morales, M., López Altamirano, D., López Altamirano, D.A., Ojeda Sánchez, E., Tunja Castro, D., Paredes Maroto, M., & Sánchez Aguaguiña, N. (2022). Metodologías activas de enseñanza: Una mirada futurista al desarrollo pedagógico docente. *Polo del conocimiento*. 7(2), 1419-1430. DOI: 10.23857/pc.v7i2.3654
- Bernal, M., & Martínez, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (14). DOI: 10.21555/rpp.voi14.1790
- Cáceres, P., & López, A. (2021). *Análisis sobre metodologías activas y TIC, para la enseñanza y el aprendizaje*. Dykinson.
- Cambridge International. (2022). Aprendizaje Activo. [Archivo PDF] <https://www.cambridgeinternational.org/Images/579618-active-learning-spanish-.pdf>
- Campos, E. (2014). *Las Metodologías Tradicionales de Enseñanza desde la perspectiva de los familiares y docentes del Colegio Andolina*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Cuevas, L., Fernández, A., Gonzáles, R., & Valle, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514484006>
- Carretero, M. (1997). *Constructivismo y educación*. Editorial Progreso.
- Defaz, M. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza - aprendizaje. *Revista Científico – Educativa de la provincia Granma*, 16, 463-472. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7414344>
- Díaz-Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. *En Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista* (págs. 137-140). McGraw-Hill Interamericana.



- Díaz, F. (1998). Una aportación a la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 82, 2-31. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208204.pdf>
- Fernández, M.A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/152/135>
- Granados, R. (2022). Práctica docente a través de recursos digitales en la enseñanza a distancia. (UNAM, Ed.) México. <http://132.248.9.195/ptd2022/febrero/0822788/Index.html>
- Galves, E. (2013). Metodología activa, favoreciendo los aprendizajes. <https://docplayer.es/45086758-Coleccion-construyendo-juntos-cuaderno-de-apoyo-didactico-metodologia-activa-favoreciendo-los-aprendizajes.html>
- Gutiérrez Borda, A. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. *Ciencia Latina*, 5(5). 8538-8558. DOI: 10.37811/cl\_rcm.v5i5.939
- Gutiérrez-Delgado, J., Gutiérrez-Ríos, J., & Gutiérrez-Ríos, C. (2018). Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje con un enfoque lúdico. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37-46. [https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/45/45\\_Delgado.pdf](https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/45/45_Delgado.pdf)
- Hernández, M. (2014). Metodología activa como herramienta para el aprendizaje de las operaciones básicas en matemática maya (tesis de grado de Licenciatura en la Enseñanza de Matemática y Física, Universidad Rafael Landívar. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/86/Hernandez-Miguel.pdf>
- Labrador, M., & Andreu, M. (2008). *Metodologías activas*. Ediciones Universidad Politécnica de Valencia.
- Latorre, M. (2019). La memoria y el memorismo. [https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2019/02/80\\_LA-MEMORIA-y-el-memorismo.pdf](https://marinolatorre.umch.edu.pe/wp-content/uploads/2019/02/80_LA-MEMORIA-y-el-memorismo.pdf)
- Monsalve, J., & Montoya, J. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>
- Orellana Guevara, C. (2016). La estrategia didáctica y su uso dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. *E-Ciencias de la Información*, 7(1), 1-23. DOI: 10.15517/eci.v7i1.27241
- Pimienta Prieto, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. Pearson Educación.
- Quiroz, C., & Franco, D. (2019). Relación entre la formación docente y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Educación*, 28(55), 166-181. DOI: 10.18800/educacion.201902.008
- Sampieri, R.H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Semanate-Semanate, D., & Gómez-Suárez, V. (2021). Estrategias didácticas activas para mejorar el desempeño académico en la asignatura de Estudios Sociales. *EPISTEME KOINONIA*, 4(8), 413-441. DOI: 10.35381/e.k.v4i8.1386



- Servicio de Asesoramiento Educativo (SAE-HELAZ) - UPV/EHU. (s/f). Metodologías activas de enseñanza. <https://www.ehu.eus/es/web/sae-helaz/eragin-irakaskuntza-metodologia-aktiboak>
- Silva, J. (2016). Metodologías centradas en el alumno: la llave para innovar con TIC en Educación Superior. <http://www.inacap.cl/regies>
- Silva, J., & Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación educativa (México, DF)*, 17(73), 117-131. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n73/1665-2673-ie-17-73-00117.pdf>
- Silva, M. (2009). David Ausubel y su aporte a la educación. *Ciencia UNEMI*. 2(3) 20-23 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5210288.pdf>
- Suárez Valdés-Ayala, Z., (2011). Un recorrido por la educación actual. Cambios necesarios. *Revista Electrónica Educare, XV(2)*, 111-118. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194121566009.pdf>
- Triana Cárdenas, L. (s.f). Del aprendizaje tradicional al cambio de paradigma educativo. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10184/C%C3%A1rdenas2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Universidad Estatal a Distancia. (2013). ¿Qué son las estrategias didácticas? *CECED*, 1-9. [https://www.uned.ac.cr/docencia/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos\\_curso\\_2013.pdf](https://www.uned.ac.cr/docencia/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf)
- Vilugrón, D. (2021). Metodologías activas de aprendizaje: desarrollo constructivo de la educación centrada en el estudiante. <https://ucsc.cl/medios-ucsc/noticias/metodologias-activas-de-aprendizaje-desarrollo-constructivo-de-la-educacion-centrada-en-el-estudiante/>



# INCIDENCIA DE LA ANSIEDAD ANTE LA EVALUACIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

## INCIDENCE OF ASSESSMENT ANXIETY ON READING COMPREHENSION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Rosa Anabalón Villa | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
rositaanabalon@gmail.com

### RESUMEN

En esta investigación se evalúa la incidencia de la ansiedad ante la evaluación en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de un colegio particular subvencionado de Chillán para contribuir al análisis que se realiza para explicar los resultados descendidos en las pruebas de comprensión lectora. La investigación tiene un enfoque cuantitativo de alcance correlacional, los participantes fueron 107 estudiantes distribuidos entre 61 hombres y 71 mujeres. Los instrumentos utilizados en la investigación fueron la prueba del nivel del Ministerio de Educación con 30 preguntas de alternativa y el Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (CAEX) Este instrumento, consta de 39 ítems que miden la ansiedad ante los exámenes considerando las respuestas motoras, verbales y cognitivas. Los resultados permitieron corroborar la tesis de la investigación y muestran que efectivamente los resultados descendidos están directamente relacionados con un mayor nivel de ansiedad, el que también se observa más elevado en las mujeres. Los estudiantes que presentan un nivel de ansiedad muy alto, presentan también resultados muy bajos en la prueba de lenguaje. Estos resultados confirman la relación entre estas variables, razón por la cual se hace necesario implementar estrategias que ayuden a los jóvenes a regular la ansiedad, ya que los malos resultados podrían no deberse a una mala comprensión sino a unos niveles elevados de ansiedad ante los exámenes.

**Palabras clave:** ansiedad ante la evaluación, comprensión lectora, educación secundaria, correlación.

### ABSTRACT

This research evaluates anxiety before reading comprehension assessment in secondary school students of a private subsidized school in Chillán, in order to contribute to the analysis carried out to explain the decreased results in reading comprehension tests. The research has a quantitative approach of correlational scope, the participants were 107 students distributed among 61 males and 71 females. The instruments used in the research were the Ministry of Education level test with 30 alternative questions and the Test Anxiety Questionnaire (CAEX). This instrument consists of 39 items that measure test anxiety considering motor, verbal and cognitive responses. The results corroborated the thesis of the research and show that indeed the lower scores are directly related to a higher level of anxiety, which is also observed to be higher in women. Students who present a very high level of anxiety also present very low results in the language test. These results confirm the relationship between these variables, which is why it is necessary to implement strategies that help young people to regulate their anxiety, since poor results may not be due to poor comprehension but to high levels of test anxiety.

**Keywords:** assessment anxiety, reading comprehension, secondary education, correlation



## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las habilidades transversales que se desarrolla explícitamente en la asignatura de lenguaje, compromete todos los saberes y genera nuevo conocimiento, siendo de vital importancia su desarrollo para la conformación de un ser integral que comprende el mundo en el que se desenvuelve. Es por ello que se ha considerado importante evaluarla las mediciones estandarizadas, tanto internacionales como nacionales.

A nivel internacional, se cuenta con PISA, una prueba que mide la comprensión lectora como una capacidad que consiste en la apropiación, la reflexión y el uso de textos escritos con la finalidad de desarrollar el conocimiento, alcanzar las metas y avanzar hacia la participación social (OCDE, 2001). En consecuencia, la comprensión lectora evalúa al estudiante y su forma de desenvolverse en el entorno, en diversas áreas, especialmente en lo concerniente a las asignaturas de matemática y lenguaje. A nivel nacional, en Chile se cuenta con la prueba SIMCE solo aplicada en Chile, en los niveles de cuarto, sexto y octavo básico, además de segundo año de educación media.

Esta investigación considera como antecedente, los resultados de la evaluación PISA y la del SIMCE, evaluaciones que tienen además un peso importante en la medición de la calidad en la educación.

El SIMCE es una evaluación de aprendizaje que aborda el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje, que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles señalados, pretendiendo medir dicha habilidad debido a su importancia y trascendencia en la vida escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Por lo general, en ambas pruebas, se obtienen resultados poco auspiciosos, que develan una realidad con niveles de logro muy bajos, especialmente si se comparan con los obtenidos en otros países. Esto genera una preocupación nacional, debido a la importancia que tiene la comprensión lectora.

*“Pese a que Chile ha mostrado un incremento significativo en lectura entre los años 2000 y 2006 (+33 puntos), aún se ubica bajo el puntaje promedio que logran el conjunto de países de la OCDE (2006). En este contexto, nuestro país alcanza 442 puntos, frente al promedio obtenido por los países del OECD de 492; esta distancia se incrementa significativamente respecto de los países que alcanzan los puntajes más altos” (Makuc, 2011, p. 238).*

A pesar de esta leve mejora, se sigue estando por debajo de los resultados que muestran otros países en la prueba de lenguaje. En el año 2016, Chile se ubicó en el lugar número 42 con 459 puntos, distante de los 535 que obtuvo Singapur, según el informe del Periódico Sociedad Educación de Catalunya (Praithongyaem, 2016), resultado preocupante en una prueba que mide las competencias de lectura.

Estos resultados llevan a pensar que algo afecta a los estudiantes, al momento de enfrentarse a un texto escrito, y que no necesariamente es perceptible por la evaluación. En este sentido, los establecimientos educativos implementan nuevas estrategias que tiende a la superación de lo que actualmente se considera un problema.

Esta investigación se sustenta en que la comprensión lectora está en crisis, por lo que es necesario conducir el foco de la investigación hacia factores no perceptibles que afectan la comprensión de modo indirecto.

Desde los años 20, se pueden encontrar estudios que han ocupado a los investigadores en el análisis y desarrollo de competencias emocionales, las que



han pasado a formar parte del ámbito laboral, personal y educacional.

Al realizar un recorrido cronológico se encuentra a distintos autores tales como Thorndike (1920) quien acuñó el concepto de inteligencia social, la cual permite la interacción del individuo con los otros a través de la comprensión. Según Martín (2012), Wechsler mencionó en la década del 40 que el comportamiento inteligente estaba ligado a la personalidad del individuo. Gardner (1983) con las inteligencias múltiples menciona la importancia de las emociones en el aprendizaje escolar y como la gestión de ellas permite una respuesta adecuada ante ciertas situaciones.

Según Fontaine (2000), Greenspan en la década de los 80, especifica un nuevo modelo de inteligencia emocional expresando que éstas lideran el "equipo mental" que permite aprender y le adjudica a todo pensamiento un inicio en las emociones. Goleman (2004) incluye la inteligencia emocional como elemento importante en el momento de resolver problemas. Se entiende entonces que, históricamente, el estudiante no es solo intelecto, sino que también emociones, a pesar de que por mucho tiempo fueron relegadas al hombre-primitivo lejano al ser racional.

### Ansiedad ante los exámenes

Uno de los enfoques que define la ansiedad, es el que surge de las respuestas que se producen ante una evaluación académica, planteando que es una situación que no forma parte de la cotidianidad de los estudiantes, ya que están acostumbrados a pruebas de contenido, entendiendo que la lectura se da como parte de la clase y en un horario más distendido. Este concepto de "ansiedad ante la evaluación" puede ser definido como: **"una reacción emocional que las personas presentan ante situaciones en las que sus aptitudes son evaluadas y cuya característica definitoria es la preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea y sus consecuencias"** (Furlan, 2006, p. 32).

De manera equivalente a la ansiedad, los estudiantes que rinden evaluaciones de conocimientos son ubicados en posición de ser criticados y juzgados, con posibilidades de obtener resultados negativos y, consecuentemente, tener que enfrentarse al fracaso. Visto de esa manera, la crítica pudiera ser la causa del temor del estudiante, por encima incluso del fracaso mismo. En otros casos, la situación pudiera ser a la inversa, de manera que la ansiedad obedezca al temor a fallar, con lo que el estudiante perdería un posible buen nivel académico, haciéndole sentir incapaz de recuperarse de dicho fracaso (Sairitupac et al., 2020).

El temor ante la rendición de exámenes académicos que experimentan los estudiantes no es poco frecuente y, ciertamente, no es irracional, si se toma en cuenta que sus resultados y las decisiones que derivan de ellos, determinará en gran medida su futuro académico. De allí la importancia de la medición y control de la ansiedad ante este evento (Bausela, 2005).

Si el estudiante sufrió una experiencia de bloqueo, en la cual no fue capaz de recordar las respuestas, una nueva evaluación activa este recuerdo y, consecuentemente, su ansiedad. Además, anticipar que ello puede volver a suceder, o pensar que independientemente de la preparación, no será capaz de alcanzar buenos resultados o que los mismos serán insuficientes para mantener un buen nivel académico, es otra posible causa. La mala preparación puede verse complementada con una mala inversión de tiempo para estudiar, pocas horas de sueño antes del examen, una cena abundante, todo lo cual contribuye con el estado ansioso del estudiante frente al examen (Bausela, 2005).

En todo caso, la ansiedad de los estudiantes frente a la rendición de un examen académico se ha estudiado mayormente en estudiantes universitarios. Sin embargo, se reconoce su existencia en estudiantes de todos los niveles, cuyos resultados pudieran conducirlos a abandonar las



aulas, convirtiéndose en un trastorno de conducta crónico. En ese caso, el estudiante debe ser atendido por tutores y/o psicólogos, que le orienten a canalizar dicha ansiedad, ayudándole en el desarrollo de su proceso educativo (Sairitupac et al., 2020).

La ansiedad ante los exámenes es una realidad que debe ser atendida, si se toma en cuenta el elevado porcentaje de estudiantes que sufren este trastorno, a la vez que afecta sensiblemente el rendimiento estudiantil. En consecuencia, el fracaso escolar pudiera estar mayormente afectado por la ansiedad antes que por la calidad de la enseñanza y/o la capacidad de aprendizaje de los estudiantes (Bausela, 2005).

### Comprensión lectora

La comprensión lectora se define como una habilidad que permite al estudiante desarrollarse en todos los ámbitos del quehacer educativo y de su proyección hacia el mundo del trabajo que le espera. Cada día es una nueva confirmación de la relevancia que tiene para comprender el mundo que rodea y sobre todo para construir realidades, en relación a lo anterior, Pérez plantea que:

*Competencia lectora hace referencia al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construir y organizar el conocimiento y autorregular el pensamiento, las emociones y asimismo la conducta* (Pérez, 2009, p.40).

La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. **En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto** (Midence-Laynesl, 2016, p.363).

En cuanto a la importancia del vocabulario, debemos entender que incide no solo en la capacidad de comprensión, sino que además en la rapidez con la que se comprende un texto, porque el estudiante debe ser capaz de realizar construcciones mentales que le lleven a dialogar con el texto, es decir que construya sentido. Sobre esto, Blanco (2005), explicita que Bell y Perfetti (1994) señalan que la comprensión normal de las palabras posibilita la transformación de los significados a través de un proceso de decodificación superior, lo que permite realizar inferencias adecuadas en un nivel global y local.

Las implicaciones que todas estas cuestiones tienen para la didáctica de la lectura son importantes, por la necesidad de hacer que los alumnos no se enfrenten al texto de la nada ya que la lectura debe poner en relación lo ya sabido con lo nuevo. **Para facilitar ese proceso hay que estimular los conocimientos previos activarlos poner el texto en relación con la teoría del mundo de los alumnos con lo que ya saben sobre lenguaje** (Blanco, 2005, p.5).

La ansiedad de evaluación, según Gutiérrez y Avero (1995) es una reacción emocional que numerosas personas manifiestan cuando sienten que sus aptitudes son evaluadas social y/o profesionalmente, cuando existe una preocupación constante por el posible fracaso o mal rendimiento de la tarea asignada. Según los autores mencionados, este tipo de ansiedad provocaría constantes regresiones visuales en la lectura, reducción en la velocidad lectora, articulación vocal y subvocal, lo que disminuiría notablemente el tiempo que tienen los estudiantes para comprender un texto y responder las preguntas sobre él.

Cuando los lectores pueden hacer retrocesos en el texto, o disponen de tiempo libre de lectura, no hay diferencias en comprensión en función de la ansiedad. **No obstante, la eficiencia de las personas ansiosas es menor, dado que invierten más recursos de procesamiento que las no ansiosas para obtener**



la misma eficacia en la comprensión (Gutiérrez y Avero, 1995, p. 570).

### Procesos que intervienen en la comprensión lectora

En su trabajo, Villafán (2019) señala que el lector adquiere, paulatinamente, diversas habilidades para lograr la comprensión lectora. Entre ellas hay algunas tan simples como el hábito de buscar el significado de las palabras en el diccionario, es decir los que Villafán denomina un *sano hábito* en el proceso de conocimiento y adquisición de vocabulario.

Entre otras destrezas que se adquieren y forman parte del proceso de comprensión lectora se cuentan las inferencias, la lectura crítica y la regulación. La primera de ellas, es el empleo que hace el lector de lo que está implícito en el texto para comprender lo que sí está explícitamente descrito. De este modo, se completan los espacios vacíos de la lectura, cuya comprensión se ve imitada debido al desconocimiento del vocabulario, a la falta de información previa o a la distracción, que impide recordar lo leído antes y que pudiera explicar lo que no se comprende, en secciones posteriores.

Acerca de la lectura crítica, se trata de un ejercicio a través del cual el lector emite juicios propios a medida que avanza en lo leído, así como también a establecer conclusiones acerca de lo que se desarrollará a continuación en el texto. De este modo, el lector deja de ser una figura pasiva y pasa a interactuar con el contenido, anticipando resultados y emitiendo opiniones (Villafán, 2019).

Finalmente, la regulación se refiere a la práctica mediante la cual el lector se hace preguntas, formula hipótesis y predicciones, que le permiten establecer si lo que lee, tiene sentido. De esta manera, el lector se asegura que la lectura posee una estructura lógica y conduce a conclusiones igualmente lógicas y consecuentes. Todos estos procesos participan de la lectura y contribuyen a

hacer posible una efectiva comprensión lectora (Villafán, 2019).

### Estudios de la ansiedad y la comprensión lectora

La literatura muestra algunas discrepancias con lo planteado en la tesis de esta investigación. Gutiérrez y Avero (1995) estudiaron la Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora, contrastando el déficit de procesamiento versus falta de confianza, para explicar el uso de las estrategias de procesamiento de la lectura, retroceso y velocidad. La muestra correspondió a 36 sujetos seleccionados de un total de 233 estudiantes universitarios de la carrera de psicología y los instrumentos fueron aplicados a un grupo que tuvo tiempo libre para responder y a otro con tiempo controlado. Las conclusiones alcanzadas indicaron que los sujetos más ansiosos realizaron efectivamente más retrocesos y ocuparon más tiempo, mientras que la ansiedad ante los exámenes favoreció a los que tuvieron tiempo libre versus los no ansiosos. La ansiedad perjudicó a los que estaban trabajando con tiempo controlado.

En el mismo período, Calvo y Eysenck (1995) investigaron sobre, estrés, ansiedad y lectura: Eficiencia versus eficacia, en una muestra de 36 estudiantes de segundo año de psicología en años académicos diferentes, seleccionados de un total de 298 alumnos. El primer grupo con ansiedad evaluativa alta y el segundo seleccionado de un total de 257 sujetos con ansiedad evaluativa baja. Las conclusiones muestran que no hubo efectos de la ansiedad sobre la eficacia de la comprensión lectora, pero sí en la eficiencia, la que se vio determinada de modo transitorio por el estrés situacional además de un déficit básico de los conocimientos previos que pudo ser detectada, pero queda como desafío para un futuro trabajo.

En cuanto a la distinción entre los conceptos de ansiedad angustia y estrés, el estudio de Sierra et al. (2003) los diferencia con la finalidad de evitar confusiones. Para ello, realizan la conceptualización desde una mirada de la definición histórica y



teórica; concluyen que la ansiedad puede ser definida desde ansiedad-estado y ansiedad-rasgo. Finalmente, especifican que la diferenciación más compleja sigue siendo entre los términos ansiedad y estrés.

Furlan et al. (2008), determinan en una muestra de 188 estudiantes de 1° a 5° año de carreras humanistas de diferentes universidades públicas y privadas de Buenos Aires, seleccionados incidentalmente, las relaciones entre niveles de ansiedad ante los exámenes, autorregulación de la atención y las estrategias de afrontamiento en la búsqueda de apoyo social. Como resultado, la ansiedad ante la evaluación se correlacionó de forma negativa moderada con la autorregulación de la atención, pero en relación a la diferencia de género no se observaron diferencias significativas, aunque el puntaje de las mujeres fue más alto. En la conclusión explicitan que los estudiantes con bajo desarrollo de la autorregulación en el comportamiento de estudio tienen menores posibilidades de superar exitosamente las evaluaciones cuando se ven sometidos al estrés y ansiedad.

En Colombia, Ávila et al. (2011) reporta, a través de un estudio correlacional para determinar manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras de ansiedad, que existían relaciones significativas entre los trabajos grupales, exámenes tipo debate, pruebas de argumentación y los síntomas ansiosos.

Furlan (2013) evaluó la efectividad de un programa de intervención para disminuir la ansiedad ante los exámenes, procrastinación académica e incrementar la autoeficacia regulatoria en el estudio, determinando finalmente que la intervención produjo resultados favorables en los alumnos en relación a la forma de enfrentar las evaluaciones, comprobando que es importante buscar estrategias que permitan el manejo de la ansiedad ante los exámenes tales como estrategias de estudios congruentes con lo que se quiere lograr.

Por su parte, Guevara et al. (2017), investiga la relación entre los niveles de ansiedad y el desempeño en una prueba que mide los diferentes niveles de desempeño en la comprensión lectora, en una muestra de 122 estudiantes mexicanos de secundaria pertenecientes a tres escuelas privadas y a tres públicas. Los resultados no evidenciaron una correlación directa entre la ansiedad y los niveles de comprensión lectora; un alto porcentaje de los estudiantes evidenció elevados niveles de ansiedad que incluso podrían catalogarse de nivel clínico, pero mencionan que correspondería a otro trabajo evidenciar las causas que los originan.

---

## MÉTODO

Un aspecto relevante de esta investigación es que se presenta como un estudio cuantitativo correlacional que, según Sampieri (2010), debe abordar un problema del que no se ha hablado mucho. Lo dicho anteriormente permite afirmar que el análisis de la literatura existente en torno a las variables ansiedad y comprensión lectora investigadas por separado es prolifera, pero son escasas las que establecen una relación entre ambas, disminuyendo aún más el porcentaje que utiliza como muestras estudiantes de secundaria.

Los participantes corresponden a muestra intencionada, debido a que se necesitaban cursos intactos que rindieran la prueba SIMCE durante el año, de un colegio particular subvencionado de la región de Ñuble. Este grupo está compuesto por tres cursos mixtos, correspondientes al nivel de segundo medio, cuyas edades fluctúan entre los 15 años con un total de 107 estudiantes (52% mujeres y 48% hombres).

### Instrumentos de evaluación

Para los efectos de medir la ansiedad y su incidencia en la comprensión lectora se utilizaron dos test de recolección de información: Uno de comprensión lectora y otro para medir los niveles de ansiedad en la evaluación.



Para realizar la evaluación de la comprensión lectora se utilizó el instrumento propuesto por el MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile s/f) quienes proporcionan una ayuda efectiva para medir los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de segundo año de educación media. Esta prueba se basa en los planes y programas actuales, con alrededor de 180 a 200 palabras que miden comprensión en textos literarios, con un nivel de complejidad acorde a la edad y nivel educacional de la muestra, la prueba evalúa lectura de textos de diversa índole temática, extracción de la información, construcción de significado, además del nivel de vocabulario que poseen los estudiantes de segundo año de enseñanza media.

Para medir la ansiedad de la evaluación, se utilizó el Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (CAEX, Valero, 1999) Este instrumento, consta de 39 ítems para medir la ansiedad ante los exámenes considerando las respuestas motoras, verbales y cognitivas, lo que, desde la perspectiva de este estudio, es útil para la investigación que se desea informar. Valero (1999) explica que este instrumento fue creado específicamente para recoger la variedad de respuestas motoras, verbales, cognitivas o

fisiológicas que suelen acompañar estos problemas, junto con la tipología de exámenes más frecuentes. De esa forma, se centra en los aspectos de personalidad o de rasgos de ansiedad como constructo, focalizado en la descripción de las características comportamentales del problema (Valero, 1999).

El test utilizado mide la ansiedad en una escala Likert con rangos de 1 a 5, significando el 1, nunca me ocurre, 2 muy pocas veces, 3 a menudo, 4 muchas veces y 5 siempre me ocurre.

#### Análisis de datos

Para el análisis descriptivo se usaron medidas de tendencia central y de dispersión, para el análisis correlacional se utilizaron correlaciones de Pearson. Para las pruebas de comparación de grupos se efectuaron pruebas F provenientes de Análisis de Varianza. Para efectuar inferencias se tomó como umbral de significancia estadística el 5%, es decir, todo resultado con valor inferior se consideró significativo.

Se utilizaron dos programas, el SPSS 22 para realizar la depuración y creación de nuevas variables; y JAMOVI 1.2.27 para los restantes análisis estadísticos.

---

## RESULTADOS

### Perfil sociodemográfico

La distribución de los estudiantes por curso y sexo se muestra en la tabla 1 y 2, con los respectivos resultados de las aplicaciones realizadas. Se analizaron tres cursos de segundo año, con un total de 48% niños y 52% niñas. Con respecto al rendimiento académico, La proporción por género no ha resultado ser estadísticamente significativa ( $Z=-0.76$ ,  $p=.70$ ), esto implica que los porcentajes son similares para poder efectuar interpretaciones a nivel grupal.

### Comprensión Lectora

Como se observa en la tabla 1, el resultado de la prueba, ha reportado una nota promedio de  $5.2 \pm 0.7$  para el 2ºA,  $5.6 \pm 0.8$  puntos para el 2ºB y  $5.1 \pm 0.8$  puntos para el 2ºD. Al efectuar pruebas de comparación entre las medias de los cursos no reportaron diferencias estadísticamente significativas ( $F=2.16$ ,  $p=.12$ ). En definitiva, los puntajes obtenidos entre cursos son similares, por lo tanto, la interpretación general no sufre sesgos. Luego de reportar los resultados para esta prueba, es preciso indicar que los resultados han sido más aprobatorios.

Tabla 1.



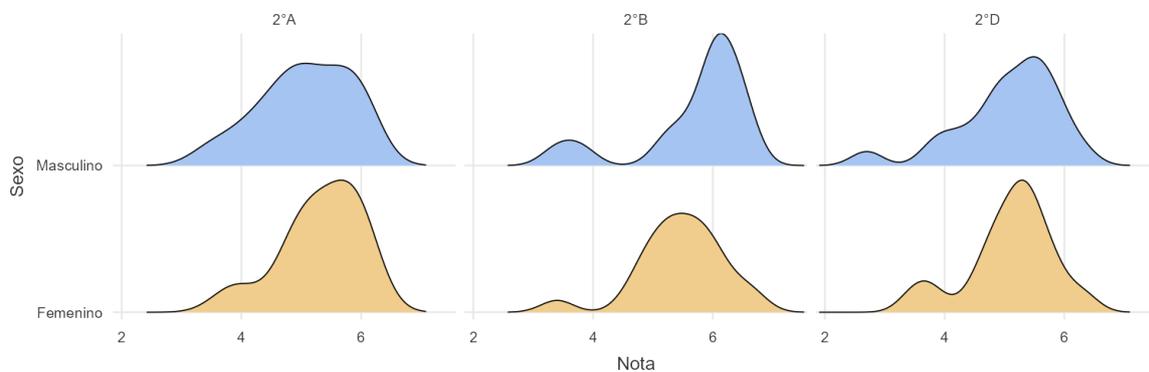
Estadígrafos descriptivos para Evaluación de Comprensión Lectora.

Curso	Categoría	N	Nota	
			Media	D.E.
2°A	Femenino	15	5.1	0.8
	Masculino	19	5.3	0.7
	<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>5.2</b>	<b>0.7</b>
2°B	Femenino	15	5.7	0.9
	Masculino	21	5.5	0.7
	<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>5.6</b>	<b>0.8</b>
2°D	Femenino	21	5.5	0.7
	Masculino	16	5.1	0.7
	<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>5.1</b>	<b>0.8</b>
Muestra Total	<b>TOTAL</b>	<b>107</b>	<b>5.3</b>	<b>0.8</b>
	<b>Min-Max</b>		<b>2.7/6.7</b>	

Si bien los promedios son relativamente similares y no marcan una gran diferencia estadística, la cantidad de sujetos que logran una nota promedio es mayor en el caso de los varones para el primer y último eje como se observa en la figura 1

Figura 1.

Distribución de notas por género y curso. Prueba Lectora



### Ansiedad ante la evaluación

Para la dimensión 1 del cuestionario (Respuesta Cognitiva de Preocupación Sobre el Examen), se ha reportado un puntaje promedio de  $2.16 \pm 1.3$  para el 2°A,  $2.45 \pm 1.0$  puntos para el 2°B y  $1.78 \pm 1.1$  puntos para el 2°D. En este caso al comparar los promedios de los cursos, no hay diferencias estadísticamente significativas ( $F=2.99$ ,  $p=.06$ ).

Para la dimensión 2 (Respuesta Fisiológica), se ha reportado un puntaje promedio de  $1.23 \pm 1.1$  para el 2°A,  $1.49 \pm 0.8$  puntos para el 2°B y  $0.84 \pm 0.8$  puntos para el 2°D. Se reportaron diferencias estadísticamente significativas ( $F=4.58$ ,  $p=.01$ ), siendo el promedio del 2°D significativamente menor a los demás.

Para la dimensión 3 (Respuesta ante Situaciones Propuestas) se registraron medias de  $1.51 \pm 1.3$  para el 2°A,  $1.97 \pm 1.4$  puntos para el 2°B y  $1.20 \pm 1.1$  puntos para el 2°D. Se reportaron diferencias estadísticamente significativas ( $F=3.51$ ,  $p=.03$ ), siendo el promedio del 2°B significativamente superior a los demás.

Finalmente, para la dimensión 4 (Respuesta Efectiva de Evitación) se registraron medias de  $1.01 \pm 0.9$  para el 2ºA,  $1.16 \pm 0.5$  puntos para el 2ºB y  $0.89 \pm 0.5$  puntos para el 2ºD. No se reportaron diferencias estadísticamente significativas ( $F=1.51$ ,  $p=.23$ ).

Se reportaron además diferencias estadísticamente significativas entre género para todas las dimensiones ( $p<.001$ ), esto dado que los promedios obtenidos por las niñas son significativamente más altos en todos los cursos.

Tabla 2.

Tipos de Información y Dispositivo, por cursos

Curso	Categoría	N	Sección 1		Sección 2		Sección 3		Sección 4	
			Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
2ºA	Femenino	15	1.59	1.2	0.81	0.5	0.83	0.5	0.70	0.6
	Masculino	19	2.58	1.3	1.51	1.2	2.00	1.2	1.27	1.0
	<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>2.16</b>	<b>1.3</b>	<b>1.23</b>	<b>1.1</b>	<b>1.51</b>	<b>1.1</b>	<b>1.01</b>	<b>0.9</b>
2ºB	Femenino	15	1.94	0.9	1.14	0.6	1.60	0.6	0.91	0.4
	Masculino	21	2.81	1.0	1.74	0.9	2.24	0.9	1.34	0.5
	<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>2.45</b>	<b>1.0</b>	<b>1.49</b>	<b>0.8</b>	<b>1.97</b>	<b>0.8</b>	<b>1.16</b>	<b>0.5</b>
2ºD	Femenino	21	1.65	1.0	0.72	0.7	1.05	0.7	0.88	0.5
	Masculino	16	1.91	1.2	1.00	0.8	1.40	0.8	0.90	0.6
	<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>1.78</b>	<b>1.1</b>	<b>0.84</b>	<b>0.8</b>	<b>1.20</b>	<b>0.8</b>	<b>0.89</b>	<b>0.5</b>
Muestra Total	<b>TOTAL</b>	<b>107</b>	<b>2.14</b>	<b>1.2</b>	<b>1.21</b>	<b>0.9</b>	<b>1.56</b>	<b>0.9</b>	<b>1.03</b>	<b>0.7</b>

### Análisis de Correlación

Para comprender la relación estadística entre la calificación obtenida en la prueba de comprensión lectora y las dimensiones de la escala de ansiedad. Para este efecto se han efectuado clasificaciones de los puntajes basados en los rangos bajo la siguiente forma: para la nota se ha distribuido como "Insuficiente" (de 1.0 a 3.9), "Suficiente" (de 4.0 a 4.9), "Bueno" (de 5.0 a 5.9) y "Muy Bueno" (6.0 a 7.0); mientras que para la escala de ansiedad total se ha calificado como "Muy Alto" (de 124 a 154 puntos), "Alto" (de 93 a 123 puntos), "Medio" (de 62 a 92 puntos), "Bajo" (de 31 a 61 puntos) y "Muy Bajo" de (0 a 30 puntos).

Se muestra en la tabla 3 la distribución de estas categorías en frecuencia y porcentaje, además de la verificación de la asociación entre ambas variables (prueba chi-cuadrado) considerando el coeficiente de correlación Tau-b de Kendall para variables de tipo ordinal. Al considerar los resultados por Rango de Notas se tiene lo siguiente:

- los 21 alumnos que se encuentran en la categoría "Muy Bueno", 7 alumnos (33%) están en niveles "Bajo" o "Muy Bajo" de ansiedad, 6 alumnos (29%) están en nivel "Medio" y 8 alumnos (38%) están en niveles "Alto" o "Muy Alto".
- Los 46 alumnos que se encuentran en la categoría "Bueno", 18 alumnos (39%) están en niveles "Bajo" o "Muy Bajo" de ansiedad, 10 alumnos (22%) están en nivel "Medio" y 18 alumnos (39%) están en niveles "Alto" o "Muy Alto".
- Los 20 alumnos que se encuentran en la categoría "Suficiente", ninguno presenta el nivel "Muy Bajo", mientras que 1 sólo alumno (6%) está en nivel "Bajo", y 1 sólo alumno está en nivel de ansiedad "Medio". La gran mayoría se encuentra en los niveles "Alto" y "Muy Alto" siendo 14 estudiantes (85%).



- Los 24 alumnos que se encuentran en la categoría "Insuficiente", ninguno presenta niveles "Bajo" o "Muy Bajo". Hay 3 alumnos (13%) con nivel "Medio" y 21 alumnos (88%) con niveles "Alto" o "Muy Alto".

Tabla 3.

Tabla cruzada ansiedad ante la evaluación y calificación en comprensión lectora

Ansiedad		Rango de Nota				TOTAL
		Insuficiente	Suficiente	Bueno	Muy Bueno	
Muy Alto	n	12	10	4	0	26
	%	50%	63%	9%	0%	24%
Alto	n	9	4	14	8	35
	%	38%	25%	30%	38%	33%
Medio	n	3	1	10	6	20
	%	13%	6%	22%	29%	19%
Bajo	n	0	1	13	3	17
	%	0%	6%	28%	14%	16%
Muy Bajo	n	0	0	5	4	9
	%	0%	0%	11%	19%	8%
TOTAL	n	24	16	46	21	107
	%	100%	100%	100%	100%	100%

En términos de la correlación obtenida a través del coeficiente Tau-b de Kendall, su valor es  $T=-0.44$ , con una significancia de  $p=0.01$  siendo menor al 5%, logrando evidencia estadísticamente significativa de que, a mayor nivel de ansiedad, menor rendimiento en la prueba de comprensión lectora.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de ansiedad ante la evaluación muestran un nivel alto en general. Respecto de la dimensión de respuesta cognitiva de preocupación sobre el examen, pone de manifiesto una actitud de suma preocupación del estudiante, que anticipa malos resultados en sus evaluaciones, debido a múltiples factores, tales como percepción de tiempo insuficiente para responder a la prueba, inseguridad y/o lentitud al responder al examen, ubicación en el aula de clases y actitud pesimista en general. Pudiendo, estar estos factores ajustados o no a la realidad.

En esta muestra se encontró un alto nivel de ansiedad lo que resulta preocupante en cuanto al

resultado académico, que afecta el desempeño académico.

En cuanto a la dimensión de respuesta fisiológica, referida a las manifestaciones físicas que el estudiante experimenta como consecuencia de la ansiedad que le ocasiona la oportunidad de rendir un examen, se encontró que los estudiantes de un determinado grupo curso, alcanzaron puntuaciones promedio más bajas que el resto de los cursos, evidenciando con ello que, para este grupo, las manifestaciones fisiológicas de ansiedad se presentan con muy baja frecuencia y, por lo tanto, en este curso esta dimensión se encuentra más controlada.

En relación al sexo no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, en relación a la incidencia de la ansiedad en la comprensión lectora. Sin embargo, resulta importante tener en cuenta que la falta de diferencias estadísticamente significativas no



quiere decir necesariamente que no haya diferencias en la población o que las diferencias observadas no sean importantes desde un punto de vista práctico, motivo por el cual, sigue siendo una preocupación enseñar a gestionar la ansiedad.

Desde el punto de vista de la hipótesis de trabajo, es posible señalar que se comprueba, ya que los estudiantes más ansiosos obtuvieron resultados

más bajos en la prueba de comprensión lectora. Este hecho que permite buscar estrategias que conduzcan a superar la ansiedad ante la evaluación para mejorar la comprensión lectora. A partir de esto mismo, se puede señalar que la ansiedad ante la evaluación es una variable a considerar en la educación, ya que puede estar a la base, no solo de una mala comprensión lectora, sino del desempeño escolar en general.

---

## REFERENCIAS

- Abella, P. (2010). Validación de los factores fobia social, agorafobia y trastorno obsesivo compulsivo en el constructo de ansiedad. [Tesis de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://docplayer.es/14705262-Validacion-de-los-factores-fobia-social-agorafobia-y-trastorno-obsesivo-compulsivo-en-el-constructo-ansiedad.html>
- Agencia de Calidad de la Educación (s.f.). Simce. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>
- Ávila-Toscano, J., Hoyos, S., González, D., & Cabrales, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de prueba y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552359004>
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-557. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603117>
- Bell, L., & Perfetti, C. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-255. <https://eric.ed.gov/?id=EJ490265>
- Blanco, E. (2005). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, 3, 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1111569>
- Calvo M.G, & Eysenck M.W. (1996). Phonological working memory and reading in test anxiety. *Memory*, 4(3), 289-305. DOI:10.1080/096582196388960.
- Clavijo, Y. (2016). Ansiedad y la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria de la Institución Educativa 6094. Chorrillos. 2016. [Tesis de Postgrado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5889>
- Collantes, H.A. (2016). Autoconcepto, ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *ConCiencia EPG*, 1(2). <https://core.ac.uk/download/pdf/334500323.pdf>
- Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño pequeño/a. *Estudios Pedagógicos*, (26), 119- 126. DOI: 10.4067/S0718-07052000000100009



- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 1(6), pp. 32-51. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/533>
- Furlan, L. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80428081006>
- Furlan, L., Kohan, A., Piemontesi, S., & Heredia, D. (2008). Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-032/306.pdf>
- Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. DOI: 10.29344/0717621x.40.2066
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós
- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Kairos
- Grandis, A. (2009). Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]. [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/239/grandis\\_amanda\\_mercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/239/grandis_amanda_mercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guevara, C., Cárdenas, K., Reyes, V., & González, C. (2017). Niveles de ansiedad y comprensión lectora en estudiantes mexicanos de escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/61754>
- Gutiérrez, M., & Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569-578. <https://www.psicothema.com/pdf/1003.pdf>
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919005>
- Kohan, A. (2009). La ansiedad frente a los exámenes: enfoques teóricos. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-020/137.pdf>
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos XXXVII*(1), 237-254. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art13.pdf>
- Martín, M. (2012). The Bellevue Intelligence Tests (Wechsler, 1939): ¿una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación? *Revista de Historia de la Psicología*, 33(3), 49-66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5450370.pdf>
- Martínez-Monteagudo, M., Inglés, C., Cano-Vindel, A., & García-Fernández, J. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3), 201-219. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35859>



- Midence-Laynes, M. (2016). Evaluación de la comprensión lectora. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio climático*, 2(1), 362-377. [https://www.researchgate.net/publication/325016285\\_Evaluacion\\_de\\_la\\_Compresion\\_Lectora](https://www.researchgate.net/publication/325016285_Evaluacion_de_la_Compresion_Lectora)
- MINEDUC. (2011). Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio para Segundo Año Medio, Unidad de Currículum y Evaluación. MINEDUC.
- OCDE (2001). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000. Un nuevo marco para la evaluación. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693817.pdf>
- OCDE (s.f.) El Programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pérez, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 13-32. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/71081>
- Pinargote, E., & Caicedo, L. (2019). La ansiedad y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3(28). <https://www.redalyc.org/journal/5732/573263327006/>
- Portillo, E. (2021). Relación entre ansiedad y autoconcepto bajo un enfoque cognitivo. [Tesis de grado, Universidad de Lima] <https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13258/Portillo%20Macchiavello.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Praithongyaem, I. (2016). Por qué son tan buenos en matemáticas los niños de Singapur, el país con la mejor educación del mundo. Periódico Sociedad Educación de Catalunya. <https://www.bbc.com/mundo/articulos/ckdpqlpozeo>
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Ríos, D., Riquelme, K., & Herrera, D. (2022). El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile: Desafíos y oportunidades para la mejora de la práctica evaluativa escolar. *Revista Humanidades e Inovação*, 9(3), 72-91. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6858>
- Sairitupac, S., Varas, R., Nieto-Gamboa, J., Silva, B., & Rodríguez, M. (2020). Niveles de ansiedad de estudiantes frente a situaciones de exámenes: Cuestionario CAEX. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). DOI: 10.20511/pyr2020.v8n3.787
- Sarudiansky, M. (2013). Ansiedad, angustia y neurosis. Antecedentes conceptuales e históricos. *Psicología Iberoamericana*, 21(2). 19-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133930525003>
- Schmidt, V., & Shoji, A. (2018). La ansiedad estado-rasgo y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/558/11/ansiedad-estado-rasgo-rendimiento.pdf>



- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividades*, 3(1), 10-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>
- Torrano-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J., Riquelme-Marín, A., & López-Pina, J. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 103-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152556002.pdf>
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de psicología*, 5(2), 223-231. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/30101>
- Villafán, C. (2009). La comprensión lectora. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/25345.pdf>



# UN ESTUDIO DESDE LAS NARRATIVAS DOCENTES EN SU EXPERIENCIA DE INMERSIÓN EN EL EJERCICIO PROFESIONAL

## A STUDY OF TEACHERS' NARRATIVES IN THEIR IMMERSION EXPERIENCE IN PROFESSIONAL PRACTICE

Bárbara Ivonne Navarrete Mora | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades,  
Chile | barbara.navarrete1601@alumnos.ubiobio.cl

### RESUMEN

La presente investigación busca comprender la experiencia de inmersión en el ejercicio docente de profesores noveles de educación secundaria, a partir de sus propias narrativas, para retroalimentar los procesos formativos docentes y desarrollo profesional. Surgiendo objetivos específicos, como describir experiencias en sus inicios profesionales, identificando facilitadores y obstaculizadores en la inmersión profesional expresado por profesores noveles. Se propone un enfoque cualitativo basado en la fenomenología hermenéutica narrativa, considerando a seis profesores noveles de las áreas de Historia y Geografía y Ciencias Naturales con mención, que desempeñan su labor en establecimientos municipales y particulares subvencionados de la Región de Ñuble. Para la recolección de información, se emplearán las conversaciones narrativas, las cuales serán analizadas en base a la técnica de condensación de significados. Los hallazgos evidencian la relación entre los programas de formación inicial docente, sobrecarga pedagógica y deserción del sistema educacional prematura. Asimismo, se identifican los aspectos claves que influyen en la permanencia de los profesores jóvenes en sus inicios de desarrollo profesional. Este estudio pretende contribuir al Sistema educacional, principalmente a los programas FID, con recomendaciones que contribuyan al mejoramiento de estas prácticas y requerimientos, atendiendo a las necesidades contextuales diversas y actuales.

**Palabras clave:** Profesores noveles, Formación inicial docente, Sobrecarga pedagógica, Necesidades educativas, Deserción pedagógica.

### ABSTRACT

This research seeks to understand the immersion experience in the teaching practice of novice secondary school teachers, based on their own narratives, in order to provide feedback for the teacher training and professional development processes. Specific objectives arise, such as describing experiences in their professional beginnings, identifying facilitators and hindrances in the professional immersion expressed by novice teachers. A qualitative approach based on narrative hermeneutic phenomenology is proposed, considering six novice teachers of History and Geography and Natural Sciences with mention, who work in municipal and private subsidized schools in the Ñuble Region. For the collection of information, narrative conversations will be used, which will be analyzed based on the meaning condensation technique. The findings show the relationship between initial teacher training programs, pedagogical overload and premature desertion from the educational system. Likewise, the key aspects that influence the permanence of young teachers in their early professional development are identified. This study intends to contribute to the educational system, mainly to the FID programs, with recommendations that contribute to the improvement of these practices and requirements, taking into account the diverse and current contextual needs.

**Keywords:** Novice teachers, Initial teacher training, Pedagogical overload, Educational needs, Pedagogical attrition.

---

<sup>1</sup> Artículo patrocinado por el proyecto Fondecyt Regular 1221433.



---

## INTRODUCCIÓN

La inserción de profesores noveles a la docencia y/o ejercicio profesional ha sido foco de interés para la investigación educativa desde hace unas décadas. Su importancia ha radicado en mostrar la permanencia o deserción de estos docentes en el sistema escolar, así como los procesos formativos que viven en el ejercicio de la profesión. Esto, con el fin de contribuir a la formación profesional de los docentes, lo cual es primordial al momento de comprender que esta formación no llega a su término con un acto de titulación, sino más bien ésta continúa una vez que el docente da inicio al ejercicio profesional, escenario que será vital para reafirmar su idea de pedagogía o, por el contrario, desertar de este camino.

Es por esto, que la inserción profesional consta de un proceso de transe entre uno a cinco años de ejercicio, dando término a su clasificación como novel una vez que el profesional tenga la capacidad de autonomía en su labor como profesor. De este modo, se puede observar la trayectoria, progreso y desarrollo de cada docente, pues esta es una de las etapas con mayor relevancia en la vida de todo profesional desarrollado que se desempeña en educación. Esta etapa se caracteriza por ser un periodo de aprendizaje, pero también de angustia y tensión, debido al contexto desconocido en el cual se comienza a insertar el profesor novel como un sujeto con capacidad de adaptación y, además, equilibrista.

El presente estudio instala como problemática la comprensión de las experiencias de inmersión profesional de profesores noveles en las áreas de Historia y Geografía, como también en Ciencias Naturales con mención en Biología, Física o Química, teniendo como objetivo, revelar sus desventuras y éxitos en sus primeros años de ejercicio docente, a través del conocimiento y elaboración de sus voces y experiencias situadas en

establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados de la Región de Ñuble.

Este escrito se plantea con el afán e interés de aportar a la formación inicial docente, contribuir al acompañamiento y sentir de los profesores noveles, y así, poder conocer en profundidad sus experiencias. Desde una perspectiva metodológica la investigación fue abordada desde una labor artesanal, como es la indagación narrativa, que permite leer relatos y vivencias que han dejado huella en los profesores noveles durante el comienzo del ejercicio docente. Y, por otra parte, evidenciar el divorcio que siempre ha existido entre la teoría y la práctica en situaciones reales de acuerdo con los diversos contextos escolares en que el profesor novel se tiene que desenvolver.

### Contexto y objeto de estudio

Una vez que el estudiantado en docencia culmina el recorrido de la formación inicial, comienza para el profesorado el proceso de formación continua en condición de iniciado (Alliaud & Antelo, 2009), también conocido como, profesor novel, el cual parece ser más un estado o actitud, marcado por la falta de experiencia ante determinadas situaciones y necesidades de aprender a resolverlas, buscando otros criterios y parámetros, porque las conocidas hasta el momento no sirven o bien responden a otras realidades (Menghini, 2015).

No cabe duda de que, el inicio del ejercicio docente resulta ser un gran desafío para profesores jóvenes, pues cabe destacar que acaban de transitar desde el rol de estudiantes al de ser profesores noveles (Iglesias, & Southwell, 2020). Entonces, al insertarse a la vida profesional, los profesores principiantes suelen enfrentarse a una serie de problemáticas, algunas derivadas de las nuevas relaciones interpersonales que deben establecer, del escaso conocimiento de la cultura escolar o de las múltiples tareas que deben asumir en forma simultánea, esto sumado a que deben asumir su rol de enseñantes para el cual fueron formados (Iglesias, & Southwell, 2020).



En la actualidad, se exigen trabajadores cualificados, aquellos que no sólo poseen la titulación académica, sino más bien aquellos trabajadores que destacan en su puesto de trabajo y poseen las competencias para ejecutar una labor de forma efectiva (Lucena, 2021); lo anterior implica lidiar con una sobrecarga laboral por querer cumplir con estándares exigidos en los diversos contextos que se está iniciando el profesor.

Es por ello que, mediante el contexto de investigación, se puede evidenciar que la clasificación y categorización de profesores noveles de acuerdo a este estudio, coinciden en ciertos aspectos como, por ejemplo, la evidencia de su amor y vocación hacia la pedagogía, se sitúan en ejercicio laboral de sus especialidades en la Región de Ñuble, y son partícipes de enseñanza-aprendizaje en los niveles correspondientes a segundo ciclo de establecimientos municipales y/o particulares subvencionados. Si bien, tienen aspectos en común que parecieran ser simples enumeraciones de actividades típicas de todo profesor, cabe destacar que uno de los principales objetivos es identificar los obstaculizadores y facilitadores en la inmersión profesional que expresan los profesores noveles de enseñanza secundaria, desde sus narrativas, analizándolo en función del sentido profundo de esta investigación, privilegiando las vivencias de estos sujetos, desde sus propias realidades y experiencias significativas, buscando registrar sus mundologías desde lo más cercano, real y profundo de los participantes en su cotidianidad como docentes, pero sin dejar en el olvido, su esencia como seres humanos emocionales.

### Conceptualización de profesores noveles

Para efectos de esta investigación, primero se debe comprender la conceptualización de profesor novel, la cual surge como una categoría específica para distinguir a aquellos educadores que se encuentran en las etapas iniciales, aquellos que **"transitan sus primeros cinco años en el ejercicio de la docencia"**

(Menghini & Negrin, 2015, p.18) y de su desarrollo profesional, los cuales pueden requerir un apoyo adicional y una atención especial en su formación.

El término novel, el cual va acompañado al concepto de profesor, hace referencia principalmente a alguien que acaba de obtener su título de educación, quien está en los primeros años de enseñanza o ha ingresado frescamente al campo de la educación, y ante esta situación, es fácil suponer que el profesor novel o principiante, es el que termina su formación profesional e ingresa como responsable de un grupo por primera vez, encontrándose especialmente desprotegido (Martínez-Sánchez, & Garza-Buentello, 2014).

La noción de profesor novel se originó en el ámbito de la educación como una forma de reconocer las necesidades y desafíos que cotidianamente afrontan los profesores principiantes. El profesorado, suele tener una experiencia restringida y condicionada en el aula, resisten y enfrentan dificultades con el fin de adaptarse a su rol como profesor, y así mismo, establecer relaciones afectivas con su entorno educativo. De este modo, el profesor novel cuenta con una visión particular de su trabajo y un sentido de misión o tarea, **"se siente más capacitado en unas áreas que en otras, y con una confianza variable respecto a su preparación inicial (aunque esta percepción puede cambiar con las primeras experiencias)"** (Ávalos, 2009, p.44).

Cabe mencionar, que el concepto de "profesor novel" no se utiliza de manera universal en todos los sistemas educativos, pero si tienen en común en muchos países, específicamente en contextos educacionales, la búsqueda constante de proporcionar un apoyo y orientación adicional a los nuevos profesores, a través de la implementación de reformas educacionales, carreras docentes, la formación inicial y continua para el profesorado. Para el caso chileno, se encuentra la Carrera Profesional Docente y el sistema de tutorías.



En este contexto, en Chile, los profesores noveles están en una fase de transición, pasando de la teoría adquirida en su formación docente a la práctica real en el aula, “**ocurriendo un divorcio entre la teoría y la práctica**” (Ruffinelli et al., 2017, p.19). Durante esta transición, se suele evidenciar y reconocer a un profesor principiante por ciertas características, como, por ejemplo; la falta de experiencia, el contexto donde se encuentra aprendiendo a aplicar los conceptos teóricos y aprende a enfrentarse a situaciones y desafíos prácticos por primera vez.

#### **Formación Inicial Docente (FID) para la inserción laboral en el área educacional**

Pasan los años, las décadas, y persiste la preocupación por la formación inicial de los docentes. Ciertamente que no se trata únicamente de una discusión curricular, como si fuera una cuestión meramente técnica. La discusión de fondo es política, epistemológica, sociológica. Vale decir, cuando se piensa en formar docentes, se disparan una serie de reflexiones que impactan en el conjunto del sistema educativo, así como en lo social y lo político (Menghini, 2015).

Una de las tantas reflexiones en cuanto al programa de la FID, es la preparación de futuros profesores para su inserción laboral en el mundo de la formación práctica de estos mismos en la enseñanza. Ofreciendo a los estudiantes de pedagogía los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para desempeñarse de manera efectiva como profesores en entornos educativos reales.

Considerando que los futuros profesores tienen la oportunidad de alcanzar conocimientos específicos y contenidos curriculares que instruirán, así como desplegar habilidades pedagógicas y didácticas para compartir esos contenidos de manera efectiva durante su formación. Pero, la formación inicial empieza mucho antes del ingreso a una carrera de grado, ya que el paso por los niveles educativos en el rol de alumnos va dejando “*marcas*”, formas de actuar y entender, estilos, que saldrán a la luz o

reaparecerán al momento de resolver situaciones de distinta índole (Menghini, 2015, p.106).

Además, la formación inicial docente suele incluir prácticas profesionales en escuelas u otros entornos educativos, donde los futuros profesores tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos en situaciones reales, interactuar con los estudiantes y enfrentar desafíos prácticos del aula. Aunque en la realidad, se tenga plena claridad que todas las carreras de formación en pedagogía tienen determinadas etapas de prácticas, algunas al inicio, mientras que otras en la finalización de su proceso formativo. Además, se complementa a las pedagogías con mención, como en el caso de Ciencias Naturales con mención en Biología, Física o Química o también en los pedagogos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la focalización en la última etapa de especialización en cuanto a su mención. Es decir que, estos profesores en formación, inicialmente son instruidos en educación para luego, finalizar con la entrega sobre especializada de los contenidos disciplinares, privilegiando el enfoque académico.

Estas experiencias prácticas contribuyen a la preparación para la inserción laboral, ya que brindan la caritativa intención a los futuros profesores de desarrollar habilidades pedagógicas, establecer relaciones con los estudiantes y familiarizarse con el entorno escolar. Pese a tan piadosa intención del programa, sigue existiendo una escasa vinculación con las escuelas (Feiman Nemser, 2001) por ende, las oportunidades de poner en prácticas aquello, resultan insuficientes.

Los nuevos profesores perciben que los saberes necesarios para el ejercicio que los distintos tipos de escuela requieren, no se están construyendo durante la formación inicial (Marcelo, 2006). Pese a que la formación inicial docente sienta las bases para la inserción laboral, la verdadera preparación para el trabajo docente ocurrirá a lo largo de la carrera profesional. La relación entre formación



inicial y formación continua resulta en la actualidad casi insoslayable (Menghini, 2015).

Focalizar en una de ellas remite, casi obligatoriamente, a analizar la otra. Esta situación de continua en que se inscribe la formación de docentes se advierte aún más en los primeros años de ejercicio laboral, es decir en el caso de los principiantes, “**que van dejando la formación inicial y comienza acciones de formación continua**” (Menghini, 2015, p.106).

Del mismo modo, la inserción profesional supone el proceso de transición desde profesor en formación hasta un profesional autónomo, como parte de un continuo desarrollo profesional (Marcelo, 2009). La inserción laboral implica enfrentarse a desafíos específicos del entorno laboral real, adaptarse a las dinámicas de la escuela, establecer relaciones con colegas, colaborar con administradores, interactuar con padres y enfrentar diversas situaciones en el aula, como también, estar expuestos ante un público que puede poner en duda al docente en cuanto a su formación, especialización y conocimiento académico, dejando al debe, minimizando e invisibilizando la realidad del profesor y su existencia como un sujeto emocional, el cual está iniciando en recolectar experiencias significativas.

---

## MÉTODO

La investigación busca construir conocimientos desde el paradigma fenomenológico hermenéutico (Van Manen, 2016), la que es entendida desde una dimensión experiencial, considerando que el método se ajusta al enfoque ontológico-epistemológico de la indagación narrativa (Connelly & Clandinin, 1990).

Este estudio tiene un enfoque cualitativo y busca desarrollar conceptos y teorías con la finalidad de comprender la realidad humana de una forma más completa. En ellas se asume un análisis

desde una visión amplia, holística y protagonista del fenómeno a estudiar, además permite analizar los distintos escenarios que envuelven al contexto. A su vez, otorga espacio a la comprensión de los actores y su participación en torno a un contexto determinado que condiciona su actuar. Por lo tanto, el investigador se identifica con el personaje para comprender su punto de vista (Valles, 1999).

En particular, en este estudio se interpretan las narraciones creadas por los docentes, para comprender la identidad que proyectan a raíz de las experiencias vividas dentro del establecimiento en el cual se desempeñan.

### Participantes

Se proyecta el trabajo desde la experiencia vivida y relatada por seis profesores noveles que se encuentran trabajando en establecimientos pertenecientes a la región de Ñuble, teniendo los siguientes criterios de selección: 1) profesores se desenvuelven en las áreas de Historia y Geografía y profesores de Ciencias Naturales con mención en Biología, Física o Química; 2) profesores con una experiencia no mayor a cinco años, ejerciendo en centros educativos municipales y particulares subvencionados; 3) profesores que se desempeñen en enseñanza secundaria entre los niveles 7° básico hasta 2° medio.

### Instrumento de recolección de datos

El estudio se realizó en función de los objetivos que se plantearon para la investigación. Para la recolección de información, se emplearon:

**Conversaciones narrativas:** Conversaciones o entrevistas no estructuradas sobre la experiencia vivida durante el proceso de participación en la investigación. La conversación, en palabras de Van Manen (2003), tiene un impulso hermenéutico, es decir, se encuentra orientada a dar sentido e interpreta la conversación. Por ende, es pertinente para el estudio, ya que permite interpretar la información de los participantes.



De este modo, se consideraron tres características:

1. Elaboración de ideas y preguntas no estructuras, relacionadas con los objetivos específicos.
2. Recolección de información con respecto a los facilitadores, obstaculizadores y experiencias claves durante su inmersión profesional docente.
3. Conversaciones surgidas con profesores jóvenes, proporcionando un ambiente cómodo para el surgimiento de un dialogo dinámico y flexible.

#### Técnicas de análisis de la información

La organización y procesamiento de los datos resulta, dentro del proceso de análisis de los datos cualitativos, una tarea esencial para extraer (Gil & Arana, 2010), analizar e interpretar la información proporcionada por los participantes del estudio. Mediante la revisión de la teoría documentada y la interpretación de las entrevistas de tipo no estructurada, se procedió a realizar una labor artesanal, centrada básicamente en la transcripción de estas conversaciones narrativas realizada a los participantes lo cual genera por consecuencia el desarrollo de un texto extenso, el cual fue analizado en base a la técnica de condensación de significados descrita por Kvale (2011). Este procedimiento de análisis de información permite formar categorías de sentido de los

significados proporcionados por los participantes.

El proceso de análisis de información se desarrolló en las siguientes etapas:

1. Lectura general de la conversación transcrita para así, efectuar una revisión general de la información entregada por los participantes, dando paso al análisis y reflexión de está misma.
2. Categorizar la información en base a las interrogantes surgidas de las conversaciones y así, organizar la información.
3. Organizar la información de acuerdo con los objetivos de investigación y categorías emanadas, para su posterior análisis específico.

Resguardo de los aspectos éticos de la investigación

Con el propósito de acceder a los participantes de la investigación, así como también al contexto que los reúne, se procedió a la elaboración del documento formal, el que va dirigido a los/las profesores/as noveles, el cual tiene como propósito, informar acerca de la investigación y el rol que asume el participante, en este caso, el docente. Dejando claridad en la forma en que será resguardada la información y su confidencialidad. Respetando la voluntariedad de los participantes, contando con sus autorizaciones para la participación en el estudio.

---

## RESULTADOS

### Aspectos obstaculizadores en la inmersión profesional de los profesores noveles

En este apartado se da cuenta de los resultados obtenidos y surgidos en base al objetivo específico dos de la investigación, en el cual se levantan tres categorías de sentido con respecto a los aspectos obstaculizadores en la inmersión profesional de profesores noveles: a) lidiando con la sobrecarga pedagógica; b) las emergencias de la cotidianidad; y c) la difícil relación inicial con los estudiantes.



Los resultados generales del estudio, son presentados en la tabla 1.

Tabla 1

Síntesis de aspectos obstaculizadores desde la construcción de categorías asociadas al objetivo específico dos.

Objetivo	Categoría	Significado
2. Identificar los obstaculizadores en la inmersión profesional que expresan profesores noveles de enseñanza secundaria, desde sus narrativas.	Lidiando con la sobrecarga pedagógica.	El profesor cumpliendo de manera efectiva con tareas asignadas, responsabilidad social, laboral y afectiva en un periodo de tiempo determinado.
	Las emergencias de la cotidianeidad.	Manejar situaciones no previstas sin alejarme del curriculum y planificación.
	La difícil relación inicial con los estudiantes.	El inicio de un profesor puede ser emocionante y desafiante a la misma vez. Con el tiempo y la experiencia, el novel se perfecciona

Fuente: elaboración propia

### Lidiando con la sobrecarga pedagógica

Lidiar con la sobrecarga laboral es un desafío común para muchos profesores y educadores. Y Alexis, no está ajeno aquello, quien inmortaliza claramente una de sus inaugurales sobrecargas:

*La primera sobrecarga fue llegar al colegio, en inicio de año escolar y preparar material. Pidieron preparar una unidad de retroalimentación. Prepararla y darme cuenta que el producto de profesor que es salir del campus La Castilla, con la idea de clase que uno sale preparado, la que expuse a los estudiantes y darme cuenta que temáticas fundamentales de los contenidos de la Academia que nos enseñan en Historia, eran completamente desconocidos, que se recordaban fragmentos de una guía que vieron, de chistes del profesor del año pasado pero no sé por ejemplo, historia colonial, historia moderna, temática básicas como el Renacimiento, qué pasó con Cristóbal Colón, completamente desconocidos y cómo una narrativa personal que puedan construir ellos, cómo un conocimiento significativo de lo que se trata la historia, de lo que se trata de lo que uno entiende estudiando historia. Y el segundo obstáculo es el trabajo administrativo que me consume horas extras, que terminan colapsándolo a uno. Y en cuanto a todo lo administrativo, me refiero a planificaciones curriculares, evaluaciones ¿qué más puede ser? las notas, bitácoras.*

Lo que, para él, es considerado “una sobrecarga para uno que debe empezar desde cero” debido a las lagunas que se van formando en los estudiantes, consecuencia del constante cambio de plantel docente. Trabajo que para Alexis demanda horas extras, las cuales podrían ser utilizadas en la preparación de material que sean requeridas para otras necesidades, considerando que “es tiempo que uno podría estar haciendo las



ajustes a niños con necesidades educativas especiales, tiempo que paso haciendo este papeleo podría estar diseñando estas cosas, que eso sí que es una cosa que no estudiamos en la universidad”.

De esta forma, él logra narrar una acción administrativa común en el sistema educacional, como lo es el tener que “traspasar la información desde el leccionario, las notas, las listas, planificaciones a una plataforma digital. A mi parecer son muchas horas extras y ha sido así constantemente papeleo”. Pesé a que el docente es consciente de las labores que se deben cumplir “es el volumen de papeleo el que es un obstáculo. Porque la construcción, claro, es sacar objetivos, diseñar la clase, es mecánico, pero el volumen en el problema”.

Para Fernanda, no es distinta la reflexión en cuanto a la sobrecarga pedagógica en la cual se ha sometido siendo docente. Si bien, a ella le gusta su rol como profesora, la esencia de enseñar y que los estudiantes aprendan, también “hay otras cosas que no, por ejemplo, el papeleo, las planificaciones”. Trabajo administrativo que analizó el cómo se llevaban a cabo en los tres establecimientos en los que estuvo, identificando que “planifican de distinta manera, pero consideran numerosos papeles, siendo mucho lo que se le exige al profesor” y cuestionándose: “cómo en qué momento lo realizamos entonces. Sí o sí tiene que dejar tarea para la casa”. Situación que para ella acaba por brotar el disgusto por la docencia.

Los profesores, a menudo tienen múltiples roles que van desde la planificación de lecciones y la enseñanza hasta la evaluación de estudiantes, reuniones con padres, tareas administrativas y participación en actividades extracurriculares. Esta variedad puede llevar a una sobrecarga, especialmente si se acumulan muchas responsabilidades. De la misma manera lo expresa Luis, quien como profesor novel es consciente de la gran cantidad de labores que se deben efectuar en docencia. Pese aquello, surge una reflexión profunda sobre cómo te premian por cumplir con todo el encargo asignado:

*Existen lugares donde entienden que tu compromiso está y las posibilidades de mejorar también, pero aun así te siguen invadiendo de pega, pega, pega, pega y no entienden que somos seres humanos. Terminas ahí colapsando. En cambio, a mí me da lata cuando veo profesores que terminan encasillados o haciendo algo que no les gusta y no desarrollando lo que ellos quieren, no buscan lo que quieren conseguir de la educación. Y debido a todo ese trabajo que acabas por cumplir, creen que al profesor joven lo pueden moldear, entonces te llenan aún más de trabajo, te hacen cubrir cursos, papeles, etcétera. Lo cual pasa en muchos colegios, que al final en vez de aprovecharlo, ¿qué hacen? dicen que los van a premiar por ser el mejor del año, y el premio es que te den una jefatura, tome más cursos, más alumnos. Qué bonito premio por el mismo sueldo.*

Esta carga comienza a manifestarse como un exceso de responsabilidades, una carga de trabajo intensa, la presión para cumplir con estándares educativos y la necesidad de estar al tanto de las necesidades pedagógicas. Así también coincide Mateo, señalando que “lo único que no me gusta de esto es la pega administrativa. Estar en constante llenado de papeles, elaborando planificaciones, termina siendo lo más tedioso”.

Lo que termina por generar en los profesores noveles una presión constante por querer alcanzar estándares y resultados. La presión para cumplir con estándares educativos y lograr resultados académicos acaba por ser estresante para ellos. Ya que, el mayor anhelo de estos profesores es garantizar el éxito de sus estudiantes, lo que contribuye también a una carga emocional y laboral.



### La emergencia de la cotidianidad

A pesar de los esfuerzos por enfrentar la docencia y la realidad del aula, estos profesores continúan narrando la variedad de dificultades que se presentan día a día en el entorno educativo. Aunque las estrategias específicas pueden variar según el contexto, las características del grupo de estudiantes y otros factores. Alexis, se percató que el sistema educacional no hace excepción de docentes ni de establecimiento a la hora de tener que atravesar por ciertas desventuras. Alexis abre su mente al recuerdo y reflexión con respecto a su percepción actual sobre la escuela:

*Estoy en un punto en el que la realidad que vivo en la escuela es incontrolable y yo creo que la vida es una cuestión filosófica, porque cada evento que se me presenta no lo puedo prever, es impredecible, entonces cuando pensaba en cómo iba a ser como profesor, era una imagen mínima de lo que iba a pasar. Es mucho más, se trata de lo que pensaba antes es mucho más de lo que he vivido hasta ahora.*

Lo que está asociado a la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes, ya que para los profesores deben estar preparados para ajustar sus planes de lecciones, enfoques pedagógicos y estrategias de gestión del aula según las circunstancias y las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, existen necesidades que ni tan siquiera los estudiantes eran capaces de identificar y presentir. Un claro ejemplo para Mateo, fueron las consecuencias post pandemia en los alumnos:

*Después de la pandemia, era muy común ver a niños o niñas que le diera crisis de pánico, se descompensaban de la nada. Pero, afuera de la sala de clases siempre había alguien que estaba dispuesto a ayudar. Entonces yo básicamente me asomaba para afuera y pedía ayuda. Siempre estaba esa mano que podía ayudar en momentos de dificultades diarias.*

Lo que para Mateo resultaba una situación difícil de abordar, también lo ayudaba a percatarse del trabajo colaborativo que podía llegar a tener con sus pares durante cada dificultad diaria que se pudiera presentar. El compartir ideas y colaborar con otros profesores incluso en situaciones para nada pronosticadas, era una valiosa fuente de apoyo para él, ayudándolo a superar trances del sistema educacional, y lo que era un rasgo distintivo de profesores efectivos. De esta manera, para Mateo era una forma de aprender de las experiencias y ajustarse en consecuencia del contexto en el cual se había incorporado.

### La difícil relación inicial con los estudiantes

La relación entre profesores, estudiantes y apoderados es fundamental para un ambiente educativo saludable y productivo. Sin embargo, la idea de "luchar" con los estudiantes o apoderados no es la mejor perspectiva para abordar las interacciones en la educación. Y así lo indica Alexis, quien a través de su relato habla de una experiencia que enfrenta ciertas creencias respecto de cómo correspondiese ser el manejo de grupo con el análisis aun limitado de un profesor novel:

*La gran mayoría de las veces, el 99% de las situaciones, la prudencia y la templanza me han ayudado a salir de esos conflictos que se presentan en el aula, porque al final es contemplar la situación emocional en la que está el estudiante para saber cómo salir de eso. Pero, hay gente que ese 1% es parte del conflicto, el conflicto lo pilla de camino [...] tener conversaciones, por ejemplo, con estudiantes que antes no se podían tener, de temáticas que aprendieron justamente por cómo se reflejan los contenidos que estudian en la realidad que ellos viven. Esa integración es lo que yo aprendí de la historia, porque el estudiar de los libros al principio era*



*nada, era una intención de absorber la mayor cantidad de información posible y después depositarla en una prueba, pero de pronto, la historia se convirtió en una forma de leer lo que hay fuera de lo que uno vive.*

Considerando que, para él, el desarrollar relaciones positivas con los estudiantes crea un entorno de confianza. Alexis, se esfuerza por comprender las necesidades individuales de los estudiantes, empatizar de acuerdo con el contexto que viva el alumno y, además, adaptar su enfoque en consecuencia de cada evento emocional que estén viviendo. Lo que le ha permitido, hallar el trasfondo y responder a sus interrogantes del por qué cierto estudiante se comporta de tal manera.

Sin embargo, para Fernanda, existen otras aristas con respecto a sus primeras impresiones de estar en una sala de clases, quien recuerda lo difícil que fue derribar prejuicios por el simple hecho de ser una profesora joven, expresando que “yo sentía que ellos me miraban en menos solo por ser joven”. En lo que ocasiones, meditaba con respecto a su rol como profesora y a la formación inicial que recibió desde la academia:

*Lo que me faltaba era experiencia con los estudiantes y apoderados. Porque, por ejemplo, me tocó asumir una jefatura recién egresada y yo sin saber nada, nunca había hecho una reunión de apoderados, tampoco lo enseñaron en la universidad. Igual la práctica me ayudó, porque la profesora guía una vez me llevó a su reunión de apoderados, o sea, como, que ya más o menos sabía, pero es muy distinta la modalidad dependiendo de los colegios o liceos como enfrentan una reunión de apoderados. El enfrentarme a apoderados es difícil, porque eso en la universidad y en la malla curricular no existe un ramo de cómo enfrentar apoderados [...] la Universidad tendría que entregar herramientas para trabajar con adolescentes y siento que esa parte tampoco te la entrega, no hay una asignatura que te enseñe eso yo creo que hasta los profesores de la Universidad igual les cuesta trabajar con las distintas personalidades de los adolescentes. A nivel de práctica ya es una falla, no hay práctica en las cuales, tú puedas ver la realidad de estas situaciones, porque existe una práctica sumamente tardía.*

Para ella, su mejor forma de poder solventar las faltas y lagunas que venían desde su formación inicial docente era estar en constante retroalimentación con sus pares y se encargó de fomentar un ambiente donde los estudiantes se sintieran cómodos compartiendo sus preocupaciones en todo aspecto. La comunicación abierta que logró desarrollar Fernanda, la ayudó a abordar problemas antes de que se convirtieran en conflictos mayores.

Asimismo, Luis inmortaliza sus inicios, quien vivió una entrada distinta a los demás narradores. Tuvo el privilegio de comenzar un año antes de la contingencia por COVID-19 y notó considerablemente la diferencia post pandemia, lo que lo ha llevado a reflexionar sobre las circunstancias que ha tenido que afrontar como consecuencia de estos sucesos que tuvieron grandes repercusiones en el sistema educacional, dejando así, un aprendizaje para él como educador:

*Lo poco que aprendí este tiempo, es que los estudiantes no necesitan a alguien que los pueda retar, que le pueda decir lo malo que son, o todas las falencias que existen. Yo te estoy mencionando que los estudiantes necesitan a alguien que les dé un mensaje de esperanza y que, aunque haya dificultades, aunque estén yendo mal las cosas, todavía tienen tiempo de darse cuenta. Entonces a través de ese pensamiento quiero transformar millones de personas.*

Mientras que, para Mateo el principal problema en sus inicios era el contexto en el cual comenzó, “el problema ahí eran los estudiantes básicamente, eran muy vulnerables. El entorno donde se desenvolvían también era



como muy ajeno. Entonces era muy complicado hacer clases ahí. Era porque ellos venían de otra realidad, otra realidad sociocultural y socioeconómica". Incluso, recuerda que "me podía demorar muchísimo en hacerlos callar o que se tranquilizaran. Era muy complicado hacer clases, incluso era muy común ver hechos de violencia en el liceo".

Lo que era común para Mateo, también lo es para Paula, quien ha tenido que evidenciar cómo los conflictos externos e internos de los alumnos, pueden llegar a involucrar incluso a los apoderados, experiencias que terminaron por generar en Paula cierto rechazo por el cargo de profesora jefe. El estar involucrada en la eterna resolución de conflictos tanto de estudiantes y apoderados en sus inicios, sumado a una carga horaria de 44 horas, influyó de manera negativa en sus inicios a Paula, quien quizás se cuestiona que esta experiencia puede ser distinta en otro establecimiento, y que esta impresión es solo cuestión del momento, en donde recalca que "a mí me hace sentir ahora que yo no quiero tener más jefatura. Es demasiado pega. Siento que mi personalidad no es para una Jefatura. Entonces me tengo que esforzar mucho para ser cercana".

Para Paula, es fundamental complementar el rol de profesor jefe con una personalidad cercana, con habilidades sociales, con un tacto único para atender las necesidades de los seres humanos que tiene a su cargo. De ese modo, ella considera que el esfuerzo que debía realizar para satisfacer aquellas insuficiencias debía ser extra a todo lo demás que se requería. Dando a entender, que aquel cargo no es apto para todos los docentes, solo para quienes tienen ese perfil y aptitud.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En estos hallazgos puede verse como se expresa en la realidad de cada profesor principiante, un nulo acompañamiento durante su iniciación profesional, señalándose en reiteradas oportunidades, cómo tuvieron que afrontar en solitario cada labor que se les encomendaba y solicitaba, sin ellos haber sido preparados para poder afrontarlos desde la FID. Incluso, aludieron en repetidas ocasiones acerca del surgimiento del apoyo de sus pares para lograr una retroalimentación y aprendizaje constante. De esta manera, han ido sorteando sus experiencias en la realidad educativa, sin recibir mayor retroalimentación desde otros estamentos educacionales, pese a ser parte de estamentos educacionales del sistema público.

Todo sujeto que decide proyectarse como docente, ser parte de una formación inicial de calidad, entregar lo mejor de sí en el aula con las

herramientas proporcionadas durante esta formación, sin estar jugando de equilibrista ni improvisador al instante de ingresar al aula, merece de un apoyo efectivo y cercano para todo profesor novel. De esta manera, se requiere de un análisis en profundidad de la FID actual, adecuando los requerimientos que debe poseer un profesor novel para ser parte del programa, cumpliendo con las necesidades que en este momento se requieren en la realidad de una sala de clases.

Si bien la formación del profesorado siempre ha sido objeto de reformas, esta última, en particular, sienta las bases de cambios sustanciales de cómo se ha llevado a cabo la formación docente en los últimos treinta años y retoma ciertos desafíos pendientes de las reformas implementadas en los años noventa (Bastías-Bastías, & Iturra-Herrera, 2022).

De este modo, se encuentran las negligencias presentes del sistema educacional, concerniente a la sobrecarga pedagógica con la que deben lidiar los profesores noveles. Esta situación pone en alerta a los investigadores educacionales, lo



cual ha sido tema de estudio desde tiempos inmemorables, señalando la eterna exigencia hacia el profesor por cargar con labores que incluso no tenían previstas hasta que ingresó al sistema educacional. Hecho que da inicio al divorcio y disminución de la brecha entre la teoría proporcionada por la academia y las pocas oportunidades de práctica para la adquisición de experiencias.

Al concluir, se exhiben de forma sintetizada los principales hallazgos que hemos desarrollado durante la presentación de resultados, relacionándolo derechamente con el objetivo específico dos de la investigación. De las cuales surgieron categorías para presentar de manera más clarificada en cuanto a los obstaculizadores en la inmersión profesional propios de cada profesor novel de acuerdo con el contexto en el cual desarrollaba sus funciones como docente.

De esta manera, se da cuenta de la realidad del aula, la cual presenta situaciones tan confusas y limitadas, que son difíciles de abordar en los programas de la FID. Como se ha dejado en evidencia en esta investigación, los problemas a los que se enfrentan los docentes principiantes siguen presentes a lo largo del tiempo, incluso, cada vez más dificultosos de tratar. Si bien, son similares a los que la literatura indica, también se deben considerar las necesidades que se van presentando en la cotidianidad.

Dichas necesidades actúan como obstáculos, considerando, por ejemplo, la falta de acompañamiento en el proceso de su desarrollo profesional, entre otros aspectos relevantes a las investigaciones propuestas en los resultados y discusión.

Considerando, solo la retroalimentación y el trabajo colaborativo entre sus propios pares, lo cual otorga futuras líneas de investigación, relevantes para la formación y desarrollo inicial docente, pudiendo potenciar por ejemplo las

prácticas iniciales duales o la modalidad de formación práctica en la FID.

Como último descubrimiento selecto, y en coherencia con el objetivo específico analizado, a menudo, estas experiencias resultan ser desafíos para los docentes, enfrentando el choque de la realidad educativa. Al momento de egreso, considerar que entrar al sistema educacional es una oportunidad de reafirmar su decisión por ser profesionales en pedagogía. Cuya decisión está más bien conectada con las circunstancias que les toca atravesar.

Los resultados de esta y muchas otras investigaciones, ponen de manifiesto la importancia de vivir una iniciación en el ejercicio profesional docente poderoso, con el acompañamiento efectivo de un programa de formación inicial docente, para así, aliviar las cargas burocráticas excesivas que deben sortear los profesores noveles.

Otro punto a mencionar, es la gran debilidad en torno a la carrera profesional docente en Chile la cual no dispone de la implementación de programas de tutoría y acompañamiento a los profesores noveles, quedando en evidencia tanto en los resultados de esta investigación como también en el último informe publicado en Chile a través del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2023), que plantea el escaso desarrollo que ha tenido esta política pública en el acompañamiento a profesores que se inician, estableciendo entre otras cosas las dificultades para generar una política de acompañamiento como parte de la cultura de los liceos y su cuerpo docente.

Es por ello que a los programas se les sugiere adecuarse a las dificultades contemporáneas de la educación, con el fin de enriquecer los procesos formativos de cada ser humano con el deseo de entrar al mundo de la enseñanza y educación, obteniendo un perfeccionamiento profesional docente.

---

## REFERENCIAS

- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 13(1), 1-12. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART6.pdf>
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>
- Bastías-Bastías, L.S., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. DOI: 10.15359/ree.26-1.13.
- Connelly, F., & Clandinin, D. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14. <https://www.jstor.org/stable/1176100>
- Feiman-Nemser, S. (2001). De la preparación a la práctica: Diseñando un continuo para fortalecer y sostener la enseñanza. *Registro de la Universidad de Maestros*, 103(6), 1013-1055. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68425573002>
- Gil, T.G., & Arana, A. C. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 45(9). <https://www.researchgate.net/publication/262673062>
- Iglesias, A., & Southwell, M. (2020). Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 71-89. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.14351/pr.14351.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14351/pr.14351.pdf)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lucena, N.F. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, 25(81), 657-667. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666225026>
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Bogotá. <http://hdl.handle.net/11441/29420>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-26. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41898>
- Martínez-Sánchez, N.H., & Garza-Buentello, M.T. (2014). Problemas del docente novel y propuestas de acompañamiento: Algunos frutos de los esfuerzos interinstitucionales. En A. Domínguez (Ed. de la serie), *Enfoques en Investigación e Innovación en Educación: Vol. 1. Innovación Educativa, Educación Superior y Formación Docente* (pp. 134-143). REDIIEN.
- Menghini, R.A., & Negrin, M., (2015). La investigación situada, docentes y desarrollo profesional (pp. 17-38). Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios de la enseñanza. Buenos Aires: NOVEDUC.



- Menghini, R. A. (2015). Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar. *Polifonías Revista de Educación*, 4(6), 103-126. <http://ri.unlu.edu.ar/xmlui/handle/rediunlu/2239>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., & Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiencias*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea books.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la Práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Editorial UC.



# EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA REGIÓN DE ÑUBLE: PROPUESTA EDUCATIVA DESDE UNA UNIVERSIDAD ESTATAL

## ARTS EDUCATION FOR THE ÑUBLE REGION: AN EDUCATIONAL PROPOSAL FROM A STATE UNIVERSITY

Rodrigo Faúndez Carreño | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
rfaundez@ubiobio.cl

Tania Faúndez Carreño | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
tfaundez@ubiobio.cl

Fancy Castro Rubilar | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
fcastro@ubiobio.cl

María Teresa Castañeda Díaz | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades,  
Chile | mcastane@ubiobio.cl

Pablo Bivort Salinas | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
pbivort@ubiobio.cl

### RESUMEN

El presente artículo busca describir de los antecedentes académicos y de política pública que amparan la propuesta de creación de una nueva carrera de Pedagogía en Artes Integradas, inédita en Chile, elaborada por la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío en Chillán, a partir de un estudio comparativo de las ofertas de pregrado en el área. En su segunda parte, se analiza su malla curricular y perfil de egreso que apuntan a una mirada integral de la enseñanza de las artes, consensuada tras una encuesta – diagnóstico-, en el que participó el medio escolar, estudiantes, empleadores/as y profesores/as. Los resultados de la encuesta apuntan revelan el interés que suscita entre el público secundario la propuesta de una pedagogía en Artes Integradas, hecho que evidencia la necesidad de profesionales especialistas en esta área del conocimiento, avalando la pertinencia y contribución que la creación de la carrera tiene para la región y el aporte a las metas de la educación artística a nivel de pregrado en la Región de Ñuble.

**Palabras clave:** Educación artística, Pedagogía en artes, política pública, universidades del estado.

### ABSTRACT

This article seeks to describe the academic and public policy background that support the proposal for the creation of a new career of Integrated Arts Pedagogy, unprecedented in Chile, developed by the Faculty of Education and Humanities of the Universidad del Bío-Bío in Chillán, based on a comparative study of the undergraduate offerings in the area. In its second part, it analyzes its curriculum and graduate profile, which point to a comprehensive view of arts education, agreed upon after a survey - diagnosis - in which the school environment, students, employers and teachers participated. The results of the survey reveal the interest that the proposal of a pedagogy in Integrated Arts arouses among the secondary public, a fact that evidences the need for professional specialists in this area of knowledge, endorsing the relevance and contribution that the creation of the career has for the region and the contribution to the goals of arts education at the undergraduate level in the Ñuble Region.

**Keywords:** Art education, arts pedagogy, public policy, state universities.



## INTRODUCCIÓN

### Educación superior y educación artística en la Región de Ñuble

La Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío en Chillán es heredera del patrimonio cultural material e inmaterial del Centro Universitario de Ñuble de la Universidad de Chile, fundado en la ciudad de Chillán el 11 de abril de 1966, como consecuencia de una demanda ciudadana, inédita en la conformación de las academias Latinoamericanas (1).

La sede universitaria, desde sus orígenes, destacó por su compromiso en la formación de maestros primarios y secundarios, sin descuidar la educación artística y técnica de nivel superior. Sus primeras nueve carreras fundacionales son testimonios de este interés académico y modelo de desarrollo regional. Entre ellas: **Técnico Artístico, Técnico Agrícola, Orientación para el Hogar, Técnico Administrativo, junto a las Pedagogías en Enseñanza Básica, Pedagogía en Matemáticas, Pedagogía en Inglés y Pedagogía en Educación Musical** (Reyes, Martínez, Rojas, & Parra, 1993, p. 82). El mismo año, en octubre, se abre la carrera de Pedagogía en Artes Plásticas (2). El esplendor cultural de sus primeros años se constata en una serie de actividades de extensión y escuelas de temporada que se trasladaron, incluso, a los territorios rurales (San Carlos, Parral, Yungay, entre otras comunas), consignadas en sus archivos verticales, albergados en la Biblioteca de la sede La Castilla, años 1966-1974. Así y todo, su proyecto de desarrollo regional se vio interrumpido con el Golpe de Estado en 1973. Las posteriores reformas educativas impuestas durante la dictadura militar (1973-1990), dismantelaron a la Universidad de Chile y sus sedes regionales, promoviendo el cierre de las carreras de Pedagogía en Artes Plásticas y Educación Musical bajo el pretexto de poco rentables. En 1981, el Centro Universitario Ñuble

de la Universidad de Chile pasó a denominarse Instituto Profesional de Chillán (IPROCH) y en 1988, se fusionó con la Universidad del Bío-Bío, ex Universidad Técnica del Estado de Concepción (Reyes, Martínez, Rojas, & Parra, 1993).

Hoy, 31 años después del retorno a la democracia y 51 después del golpe de Estado, la educación e investigación artística superior está centralizada en algunas zonas del país. Por ejemplo, Pedagogía en Artes Visuales, sólo se imparte en cuatro de las dieciséis regiones de Chile: Metropolitana, Bío-Bío, Valparaíso y Los Lagos. Mientras tanto, Pedagogía en Música, en sólo siete regiones: Coquimbo, Valparaíso, Metropolitana, Ñuble, Bío-Bío, Los Lagos y Magallanes y la Antártica chilena (Errázuriz & Soto, 2018) (3). La falta de centros de formación en educación artística a nivel de pregrado y el acceso a la cultura como bien público, son, entre otros temas, deudas de las políticas neoliberales instaladas por los gobiernos de la transición democrática, entre 1990 y el 2018 (Rojas, 2017, p. 204; Carrasco & García Huidobro, 2018; Ponce, Olivares & Rossel, 2021). Gran parte de ellas, se basan en un modelo de desarrollo privado e individual que la ciudadanía ha puesto en cuestión. Desde el año 2006, a partir del movimiento denominado "Revolución pingüina", el 2011 "Primavera de la democracia chilena", el "Mayo feminista del 2018", a las masivas protestas de la "Revuelta de octubre del 2019", y sus consecuentes Acuerdo por la Paz Social y Nueva Constitución en Chile, inéditos desde el retorno a la democracia (Bottinelli, Dragnic, Kaltmeier, & Sanhueza, 2024).

Al mismo tiempo, los últimos años, la política pública ha impulsado diversos proyectos que apuntan a un incremento de programas y cursos formativos en educación artística e investigaciones en el área de las artes y las humanidades. El año 2018 el Ministerio de Educación dictó la Ley N° 21.091 sobre educación superior, donde se especifica que **"las universidades son instituciones de educación**



superior cuya misión es cultivar las ciencias, las humanidades, las artes y las tecnologías” (Art. 3); y la Ley N° 21.094 sobre universidades estatales, del mismo año 2018, que incorpora la creación artística como nuevo criterio y estándar de calidad para los procesos de acreditación institucional (Navarrete & Saona, 2021, p.3). El año 2023 se formó la Red en Arte y Humanidades del Conglomerado de Universidades Estatales Chilenas, CUECH y, actualmente, el Ministerio de Educación y Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio elaboran, en conjunto, una Política de Educación artística (Rojas, 2020).

Por su parte, desde el año 2022, el Ministerio de Ciencias, Tecnología, Conocimiento e Innovación, ha declarado entre sus áreas de desarrollo la investigación en artes y humanidades, proponiendo lineamientos que reconocen su naturaleza distintiva y fomentan la integración multidisciplinaria. Este año, 2024, el MinCiencia, publicó su primera Radiografía de las capacidades en investigación en Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (HACS), inspirado en modelos de desarrollo social del norte global: México, Canadá y Reino Unido. En este último país se titula SHAPE (Social Sciences, Humanities and the Arts for People and the Economy), similar a la sigla utilizada en Chile: HACS. En general, todos ellos procuran fomentar un vínculo entre la industria, el arte, las humanidades y el bienestar socioemocional humano. (4).

Esta radiografía abre nuevos caminos para el desarrollo social en Chile, posicionando a las artes y las humanidades como un área del saber imprescindible para enfrentar los desafíos multifactoriales del mundo contemporáneo: industriales, ecológicos y sociales. A partir de este contexto de innovación científica, la Decanatura de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, sede Chillán, ha constituido una comisión para la elaboración del Anteproyecto de creación de carrera de Pedagogía en Artes Integradas, cuya composición

considera la representación académica de los cuatro departamentos pertenecientes a la Facultad de Educación y Humanidades: Departamento de Artes y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación, Departamento de Estudios Generales y Departamento de Ciencias Sociales. También, se cuenta con la colaboración del Departamento de Ciencias de la Rehabilitación de la Salud, Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos, lo que apunta al desarrollo interdisciplinar del plan de estudios.

A continuación, se presentan algunos antecedentes de la oferta comparativa profesional que permiten observar el campo de empleabilidad y demanda de carreras afines a partir del caso de otras universidades en Chile. En su segunda parte, se analizan algunos de los resultados de las encuestas de validación de su perfil de egreso y malla curricular, aplicadas a profesores/as del área, directores/as de escuelas y estudiantes de secundaria de la Región de Ñuble. Las encuestas fueron elaboradas por la comisión Pedagogía en Artes Integradas y validadas por la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo (UGCM), de la Universidad del Bío-Bío. (5).

### **Programa Anteproyecto de Pedagogía en Artes Integradas UBB**

El propósito que ha guiado el trabajo de la comisión ha sido contribuir a que esta Universidad estatal, pública y birregional, que se declara innovadora, inclusiva y compleja (Visión UBB, 2020-2029), brinde al medio local y nacional una nueva oferta académica como lo es la creación de la carrera de Pedagogía en Artes Integradas. Su necesidad nace del contexto educativo de la Región de Ñuble que dispone de escasos profesionales en estas áreas, a pesar de que la línea fundamental en los planes de estudio establecidos por el Ministerio de Educación y los anhelos de la Estrategia Regional de Desarrollo Región de Ñuble 2020 – 2028, apuntan a un



acceso democrático a las artes y la educación artística a nivel superior.

El último Estudio de Demanda Educativa en Artes FID de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, 2021, actualizado en 2023 por la Unidad de Investigación y Proyectos de la FEDUH, observa que el 90% de las/os profesoras/es que enseñan Artes Visuales y Música en la Región de Ñuble son docentes de Educación General Básica o, en su defecto, profesionales del área de Diseño Gráfico. Por su parte, las clases de Teatro son impartidas por profesoras/es de Castellano y Comunicación. Es tal el déficit de profesionales en artes que, en las comunas de Cobquecura, Ránquil, Trehuaco y San Fabián, no existen profesores de Artes Visuales, solamente cultores con autorización ministerial (MINEDUC, 2023). (6).

Estos datos regionales son próximos a los de informes previos que revelan la carencia de profesionales en el área de la educación artística en otras partes del territorio chileno. Por ejemplo, el del año 2011, Estudio sobre el Estado Actual de la Educación Artística en la Región Metropolitana, donde se expone que el 51% de los docentes de la Región Metropolitana también tienen una formación general, sin especialidad, en el área de las artes, similar al caso de otras regiones, incluyendo Ñuble. Al mismo tiempo, uno de los últimos informes impresos por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, año 2021, intitulado Precariedad de la dieta cultural artística en Chile, analiza la malla curricular y la carga horaria en el área de las artes en las carreras de Educación Parvularia, Educación General Básica y Media en las universidades chilenas. Sus conclusiones exponen la precariedad de su dieta artística formativa, en particular en las primeras dos carreras, a pesar de poseer la mayor parte de horas de educación artística del currículum obligatorio. En ellas, sus asignaturas privilegian nombres como "Expresión artística", "Lenguaje artístico" y "Educación artística", que en general:

"apuntan a una mirada de las dimensiones productivas y subjetivas de las artes, entendidas como un lenguaje que permite revelar sentimientos y emociones, y sensibilizarnos frente a la vida" (Errázuriz & Soto, 2018, p. 44). En la formación académica universitaria en un porcentaje menor se incorporan asignaturas que ahondan: creatividad, apreciación estética y teoría del arte.

La falta de asignaturas y programas de formación en educación artística en Chile, con énfasis en la investigación, creatividad, multiculturalidad, apreciación estética y teoría, han generado una debilidad en su conocimiento, por ende, también una indiferencia respecto a sus aportes como modelo de desarrollo integral a las competencias del siglo XXI (UNESCO, 2022; Cobos, 2013). Reforzando su estatus marginal como una de las asignaturas más frágiles y vulnerables dentro del currículo oficial chileno (Carrasco & García Huidobro, 2016).

Sobre la base de los documentos mencionados, se corrobora la necesidad de incrementar la oferta de pregrado en las áreas de educación artística y, con ello, recuperar el compromiso institucional y académico de formar educadoras/es de las artes, como el que solía tener el Centro Universitario Ñuble de la Universidad de Chile (1966-1981), en la ciudad de Chillán.

En consecuencia, la factibilidad de esta propuesta se ve respaldada en dos ejes centrales. Por una parte, en la tendencia a la recuperación de matrícula de las carreras de pedagogías durante los años 2022-2024 y, por otra, en el déficit docentes en el área. (7). Un par de estudios de la Fundación Elige Educar (2021 y 2023) han llevado a cabo una proyección del impacto que tendría el aumento de horas electivas y de libre disposición y las horas totales de enseñanza media (Decreto 876/19 y Decreto 193/19), concluyendo que para el año 2025 habrá un déficit de 26.273, y para el año 2030 existirá uno de 33.468 profesoras/es



idóneas/os. Este dato es especialmente significativo para el caso de las carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Pedagogía en Música, que constituyen la quinta área pedagógica con mayor déficit proyectado de docentes y, paradójicamente, corresponden a las disciplinas que absorben la carga de esas horas de libre disposición. A esto se añade el hecho de que la oferta de carreras de educación artística ha disminuido un 23,6% en el periodo.

En tanto, la sustentabilidad de la carrera de Pedagogía en Artes Integradas se fundamenta en que la Universidad dispone de espacios físicos pertinentes para el desarrollo de las asignaturas del plan de estudio de esta carrera, habilitados a través de los aportes de los proyectos ANID SA 77210071, FID-UBB 1556 2017-2023 y RAH 2024. La institución cuenta, asimismo, con el cuerpo académico necesario, provisto, como se ha indicado, desde los diferentes departamentos de la Facultad de Educación y Humanidades, como del Departamento de Ciencias de la Rehabilitación de la Salud, de la Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos.

Para exponer el análisis de la oferta académica comparable de las carreras de Pedagogías en Artes Visuales y Pedagogía en Música, se presenta el caso de 12 Universidades de ingreso vía sistema de admisión nacional, entre ellas, privado, estatal y privadas con aporte estatal. En relación con los hallazgos más importantes, es posible destacar lo siguiente:

**Tabla 1**

<b>Nombre</b>	<b>Año fundación</b>	<b>Años de acreditación</b>	<b>Arancel</b>
Pedagogía en Artes Visuales. Universidad de Los Lagos	2023	En proceso	3.450.000
Pedagogía en Música. Universidad de Los Lagos	2023	3	3.450.000
Pedagogía en Educación Musical. Universidad de Concepción	1969	5	3.750.000
Pedagogía en Artes Visuales. Universidad de Concepción	2018	6	3.750.000
Pedagogía en Educación Musical. Universidad de La Serena.	2019	4	2.762.000
Pedagogía en Música. Universidad Adventista de Chile	2003	4	2.690.000



Pedagogía en Educación Musical. Universidad de Playa Ancha	1971	2	3.010.000	Pedagogía en Educación Artística. Universidad Católica Silva Henríquez	2006	3	3.572.000
Pedagogía en Música. Universidad de Valparaíso	2017	3	3.040.000	Pedagogía en Música. Universidad e Academia de Humanismo Cristiano	2008	3	3.987.000
Pedagogía en Música. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	1992	5	4.090.000	Pedagogía en Artes Musicales. Universidad Mayor	2001	6	4.393.5000
Pedagogía en Artes Visuales. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	2005	4	3.190.000				
Pedagogía en Artes Visuales. Universidad Alberto Hurtado	2012	5	4.328.000				
Pedagogía en Música. Universidad Alberto Hurtado	2008	En proceso	4.626.000				

Fuente: CNED y CNA.

Nota: la carrera de Pedagogía en Artes Mención Música o Artes Visuales, de la Universidad de Los Lagos se impartió del 2003 al 2022 (último ingreso de la carrera). Desde 2023, en adelante, se divide en Pedagogía en Artes Visuales y Pedagogía en Música.

Se observa que el 86 % de las Escuelas de Pedagogía en Artes Visuales o Pedagogía en Música, fueron creadas por las universidades a partir del año 2000. Respecto de la empleabilidad de las/los egresadas/os se destaca que en la totalidad de los centros de formación que ofertan dichas carreras, se registra sobre un 90% de empleabilidad al primer año de egreso, de acuerdo con datos proporcionados por mifuturo.cl, plataforma vinculada al MINEDUC. Relacionado con lo anterior, la mayoría de los centros informa que sus egresados tienen un ingreso



mensual que va desde los \$700.000 al \$1.000.000 de pesos, lo cual la hace una carrera económicamente atractiva y con proyección. Estos datos, también se corroboran en el balance del Ministerio de Ciencia, Radiografía de las capacidades en investigación en Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (HACS), 2024, gráfico 6.4: Evolución del ingreso promedio mensual bruto (en pesos de septiembre 2022), según año de egreso y áreas del conocimiento.

---

## MÉTODO

**Diseño:** el estudio tiene un enfoque cualitativo, con un carácter exploratorio, puesto que se buscó comprender las opiniones y las motivaciones de los participantes.

**Participantes:** El instrumento de evaluación que permitió validar la malla curricular, lo

respondieron 70 docentes y 68 directivos. La encuesta proyectiva de interés vocacional la respondieron 1452 estudiantes de tercero y cuarto medio, provenientes de las tres provincias de Ñuble: Diguillín, Punilla e Itata.

**Instrumentos:** Las encuestas fueron creadas y validadas por la comisión creadora del proyecto de carrera y validadas por la UGCM de la Universidad del Bío-Bío. Ambas son breves en extensión y permitieron que los encuestados se expresaran en sus respuestas.

**Aspectos éticos:** el estudio adhiere a las normas éticas de la investigación científica, para ello se pidieron las autorizaciones correspondientes y se firmaron los consentimientos informados en los cuales se señaló la voluntariedad en la participación y se aseguró la confidencialidad de los datos

---

## RESULTADOS

Los resultados de esta investigación se organizan en dos grandes áreas, por una parte los relativos a la elaboración de la malla curricular cuyo proceso de construcción incluye la validación regional, y la malla curricular propuesta. La segunda área aborda el análisis de los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes de la región, la cual buscó tener una aproximación acerca del interés vocacional que genera esta propuesta educativa.

### I. Malla curricular

#### I.2. Proceso de validación de la carrera de Pedagogía en Artes Integradas UBB

La carrera de Pedagogía en Artes Integradas aquí planteada es única a nivel de ofertas de pregrado en Chile y Latinoamérica. Su organigrama curricular se sustenta en una mirada de conjunto de la educación artística, tanto para la Educación Básica como también para la Educación Media, con una sólida base pedagógica disciplinar y holística. Esto permite posicionarla como una apuesta innovadora que asume un lenguaje interdisciplinar, lo que promueve sus vínculos nacionales e internacionales con otras áreas del saber.



Su título se aproxima al del Doctorado en Artes Integradas (2023) impartido por la Universidad de Playa Ancha, y al del Diplomado en Artes Interdisciplinarias y Desarrollo de la Creatividad (2023), de la Universidad del Bío-Bío, Chillán. Sin embargo, la carrera se distancia de estos últimos respecto a su público objetivo, pues la Pedagogía en Artes Integradas apunta a la formación de estudiantes de pregrado vía prueba de admisión y programas especiales. Para ello, se ha construido un primer perfil de egreso y una malla curricular.

Perfil de Egreso Profesional: La/el Profesora/r de Artes Integradas de la Universidad del Bío-Bío es una/un profesional con estudios disciplinares en artes visuales, música y teatro, que es capaz de contribuir a la formación de sujetos integrales desde la perspectiva de la creatividad y sensibilidad estética, además de gestionar proyectos educativos para lograr aprendizajes efectivos y significativos en el área artística, considerando el contexto en el cual se desempeña y los lineamientos del marco curricular vigente.

### 1.2. Propuesta de Malla curricular de la carrera de artes integradas UBB

La malla curricular está diseñada a partir de una secuencia constructivista de las asignaturas, centrada en los/as estudiantes, a partir de un modelo de aprendizaje basado en competencias (Castro & Rivas, 2021, p 172). Se identifican los ciclos formativos y las áreas de formación. El área disciplinar se compone de cuatro macros ejes creado a partir de los planes y programas y objetivos del Ministerio de Educación para las Artes Visuales, Música y Teatro.

En el área de Artes Visuales se trabajan contenidos mínimos obligatorios a través de las asignaturas de: Color y Forma, Dibujo, Pintura e Ilustración, Arte Textil, Alfarería, Fotografía Digital y Medio Audiovisual, y Diseño Escénico Integral.

Por su parte, el área de Música tiene un énfasis en coro y uso de instrumentos funcionales (piano, guitarra y flauta), con asignaturas como: Voz I: Percepción Vocal, Voz II: Introducción al Canto, Práctica Coral, Instrumento Funcional I, II y III, y Actuación IV: Teatro Musical. Es importante destacar que los cursos introductorios al uso de la voz: Voz I: Percepción vocal y Voz II: Introducción al canto, cuentan con el apoyo académico del Departamento de Ciencias de la Rehabilitación de la Salud, Facultad de Ciencias de la Salud y de los Alimentos, lo que apunta al desarrollo interdisciplinar del plan de estudios.

El área de Teatro se ahonda a través de las asignaturas: Expresión corporal, Actuación I: Introducción a la Actuación, Actuación II: Teatro Realista, Actuación III: Teatro Chileno y Actuación IV: Teatro Musical. También, la malla cuenta con un área de Teoría del Arte, con cátedras como: Historia de las Artes Integradas I y II, Interculturalidad y Educación, Patrimonio Artístico, Teoría de la Creatividad, Estética I y II, Arte, Ciencia y Tecnología, y Diseño de Proyectos Educativos y Culturales. Y finalmente, un área Pedagógica Disciplinar, con asignaturas como: Didáctica del Arte Integrada, Evaluación del Arte Integrada, Práctica: Inicial, Intermedia, Pedagógica y Profesional, más la Actividad de Titulación I y II. La propuesta del plan de estudios se expresa de manera sinóptica en la figura 1

### Figura 1

Propuesta de Malla curricular de la carrera de Pedagogía en Artes integradas UBB



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
CARRERA DE PEDAGOGÍA EN ARTES INTEGRADAS

AÑO 1		AÑO 2		AÑO 3		AÑO 4		AÑO 5	
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6	SEMESTRE 7	SEMESTRE 8	SEMESTRE 9	SEMESTRE 10
Filosofía Educativa 5 HRS 3 SCT	Sociedad, Cultura y Educación 7 HRS 4 SCT	Currículum Educativa 7 HRS 4 SCT	Didáctica General 7 HRS 4 SCT	Teoría de la Creatividad 7 HRS 4 SCT	Orientación Educativa y Convivencia Escolar 7 HRS 4 SCT	Investigación Educativa 7 HRS 4 SCT	Proyecto de Grado 7 HRS 4 SCT	Actividad de Titulación I 19 HRS 12 SCT	Actividad de Titulación II 25 HRS 15 SCT
Sociología Educativa con Enfoque de Género 5 HRS 3 SCT	Historia del Arte Integrada II 8 HRS 5 SCT	Patrimonio Artístico 7 HRS 4 SCT	Estética I 7 HRS 4 SCT	Evaluación para el Aprendizaje 7 HRS 4 SCT	Tecnologías para el Aprendizaje 7 HRS 4 SCT	Inclusión y Necesidades Educativas Especiales 7 HRS 4 SCT	Gestión Educativa y Liderazgo Escolar 7 HRS 4 SCT	Práctica Profesional 35 HRS 21 SCT	Electivo I 7 HRS 4 SCT
Historia del Arte Integrada I 7 HRS 4 SCT	Interculturalidad y Educación 7 HRS 4 SCT	Pintura e Ilustración 11 HRS 6 SCT	Didáctica del Arte Integrada 7 HRS 4 SCT	Estética II 7 HRS 4 SCT	Fotografía Digital y Medio Audiovisual 11 HRS 6 SCT	Arte, Ciencia y Tecnología 11 HRS 6 SCT	Diseño de Proyectos Educativos y Culturales 9 HRS 5 SCT		Electivo II 7 HRS 4 SCT
Color y Forma 9 HRS 5 SCT	Dibujo 11 HRS 6 SCT	Actuación II Teatro Realista 11 HRS 6 SCT	Arte Textil 11 HRS 6 SCT	Alfarería 9 HRS 5 SCT	Práctica Intermedia 9 HRS 5 SCT	Instrumento Funcional III 11 HRS 6 SCT	Práctica Pedagógica 13 HRS 8 SCT		Electivo III 7 HRS 4 SCT
Expresión Corporal 9 HRS 5 SCT	Actuación I Introducción a la Actuación 11 HRS 6 SCT	Práctica Coral 11 HRS 6 SCT	Instrumento Funcional I 11 HRS 6 SCT	Instrumento Funcional II 11 HRS 6 SCT	Inglés Comunicacional II (FIP) 7 HRS 4 SCT	Inglés Comunicacional III (FIP) 7 HRS 4 SCT	Inglés Comunicacional IV (FIP) 7 HRS 4 SCT		
Voz I Percepción Vocal 9 HRS 5 SCT	Voz II Introducción al canto 11 HRS 6 SCT	Psicología Educativa 7 HRS 4 SCT	Práctica Inicial 7 HRS 4 SCT	Inglés Comunicacional I (FIP) 7 HRS 4 SCT	Evaluación del Arte Integrada 7 HRS 4 SCT	Diseño Escénico Integral 9 HRS 5 SCT			
Competencias Comunicativas (FIP) 7 HRS 4 SCT			Formación Integral Oferta Institucional 3 HRS 2 SCT	Actuación III Teatro Chileno 11 HRS 6 SCT		Actuación IV Teatro Musical 11 HRS 6 SCT			
51 HRS 29 SCT	55 HRS 31 SCT	54 HRS 30 SCT	53 HRS 30 SCT	59 HRS 33 SCT	48 HRS 27 SCT	63 HRS 35 SCT	43 HRS 25 SCT	54 HRS 33 SCT	46 HRS 27 SCT

ESPECIALIDAD
FORMACIÓN INTEGRAL
PRÁCTICA
PEDAGÓGICA
ELECTIVOS
INTEGRADORA

Se ha organizado una carga horaria de siete asignaturas el semestre 1, 4, 5 y 7. Mientras, los semestres 2, 3 y 6, tienen seis cursos, con el objetivo de descomprimir y dar un flujo horario a la secuencia curricular. El semestre 8, orientado al contexto de práctica pedagógica, disminuye la carga a cinco cursos, para dar espacio al trabajo en las escuelas. La misma lógica se ocupa para el semestre 9, centrado en la práctica profesional, con sólo dos cursos.

Se observan en color verde las asignaturas del área pedagógica, en amarillo, las de especialidad, en azul de formación integral, en naranja los electivos y en lila las cátedras de práctica. En el recuadro correspondiente a cada curso se indica: nombre, número de créditos SCT y número total de horas semanales, a partir del Marco Nacional de Cualificaciones, MINEDUC 2016 (Castro & Rivas, 2021, p. 177). Del mismo modo, se identifican, en un recuadro en rojo, las asignaturas de integración, donde se evaluará el avance o el logro de las competencias genéricas y específicas establecidas por los distintos perfiles de la carrera (grado de licenciada/o y título profesional). Dichas asignaturas corresponden a las de práctica: Inicial, Intermedia y Pedagógica. Estos cursos han sido monitoreados como una experiencia evaluativa para la coherencia, integración y progresión curricular en las carreras de pedagogía de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío en Chillán (Castro & Rivas, 2021, p. 188). Esta sección puede dividirse en subtítulos. Los resultados deben presentarse de manera objetiva y sin interpretaciones en esta sección. Las interpretaciones y discusiones se reservan para secciones posteriores del informe. Debe presentarse en un orden lógico y estructurado, generalmente siguiendo el enfoque metodológico.

Una vez validada la malla y perfil de egreso, se elaboró una encuesta de interés dirigida a empleadores (directores de escuelas), profesores/as (2023) y estudiantes (2024). La encuesta (formulario en línea) para los/as profesores/as apuntaron a conocer su formación disciplinar en el área y cantidad de horas dedicadas al arte en las escuelas. En general, sus respuestas corroboran los datos de los informes previos, de Demanda Educativa de los años 2018 y 2021. Las encuestas fueron elaboradas por la comisión Pedagogía en Artes Integradas y validadas por la Unidad de Gestión Curricular y Monitoreo (UGCM), de la Universidad



del Bío-Bío. Su aplicación en escuelas y encuentros docentes estuvo consentida por las unidades directivas de los diversos establecimientos.

El instrumento de evaluación respondido por los docentes, indica que, respecto de la pregunta 2- ¿Su formación profesional inicial es?, el 75, 7% declaró ser Profesor/a de infancia (Educación Parvularia, General Básica o Educación Especial). Mientras que el 14, 3% es profesor/a específico/a de alguna disciplina vincula a las áreas artísticas. En cuanto a la pregunta 4- ¿Ejecuta usted talleres electivos o asignaturas vinculadas a artes, música o teatro o afines? El 91, 4% dijo que sí ejecuta talleres, sin poseer una formación disciplinar en el área. El 42% declaró ejecutar talleres en el área de artes visuales, mientras que un 22, 9% en artes musicales y un 27, 1% en otra disciplina.

En cuanto a la carga horaria semanal, el 72,9% dedica de 2 a 4 horas a la semana. Un 12,9% de 5 a 10 horas, mientras que sólo un 14,3% declara dedicar más de 10 horas a la semana. Sus cifras son representativas de la inequidad en la dieta de la educación artística en Chile, pero también, una posibilidad de inserción para los/as futuros/as profesionales.

Al mismo tiempo, el 100% de los/as encuestados/as considera que el arte podría mejorar la convivencia, la salud mental y estimular la creatividad. A un 92,9 %le interesa capacitarse en metodologías y didácticas artísticas.

Respecto a los empleadores/as se les preguntó por el número de profesionales y horas dedicadas a las artes en las escuelas. Se obtuvieron 68 respuestas. Sobre el número de talleres electivos vinculados a disciplinas artísticas, musicales, creatividad y patrimonio, un 20, 6% de las escuelas imparte sólo 2 talleres. En contraste de un 2, 9% que declaró dar más de 15 talleres. Respecto a sus horas semanales, un 76, 5% declaró un rango de 2-4 horas, un 14,5% de 5-10 horas, y un 8,8 % más de 10 horas semanales. En general, todas sus respuestas confirman la precariedad en la dieta de la educación artística en la región, similar al caso de otras provincias de Chile (Errázuriz, 2018; Cobos, 2013; Carrasco & García Huidobro, 2016; Llona & Ruiz, 2011; Rojas, 2017, 2020).

## II. Proyección del interés estudiantil en la carrera de Pedagogía en artes integradas

Los resultados de la primera pregunta sobre si estudiarían la carrera, revelaron que un 12,5%, "Sí" estudiaría la carrera, lo que corresponde a 181 estudiantes de los 1.452 encuestados. Un 34, 3%, 498 estudiantes, dice que "Tal vez". Mientras un 53, 2%, 773 estudiantes dicen que "No". Las respuestas son alentadoras y/o desafiantes, pues, sus "Sí" triplican la demanda de cohorte que ofrece la Universidad del Bío-Bío para las carreras de Pedagogía, asegurando una sustentabilidad a largo plazo. Pero también sus "No" se explican por desconocimiento y ausencia de esta especialidad en el sistema escolar, lo que obedece en gran parte a la baja o casi nula presencia del desarrollo de las artes en el currículum educacional, razones dadas por las vicisitudes histórico-políticas que se han expuesto ya en este artículo.

En cuanto la edad y nivel de curso escolar, un 53,7% proviene de Tercero medio y un 46,3% de Cuarto medio. Un 42,5% tiene 16 años, 40,3% tiene 17 años, un 5% 15 años y un 6,1% 18 años.

En relación con su identidad de género un 52, 2% se presenta como femenino y un 46, 5% como masculino. En porcentajes menores, transexuales, género fluido, no binario, agénero. Una persona prefiere no responder. Es importante destacar que la pregunta del cuestionario entregado proponía solo dos alternativas: género masculino y femenino, con un apartado "otro" que deja en blanco un espacio para responder. Por ende, las categorías de enunciación pesquisadas: transexuales, género fluido, no binario, agénero, son parte del vocabulario de los, las y les jóvenes de la región de Ñuble que superan las categorías de lo binario y se deben asumir como un desafío permanente a los protocolos y normativas de género



universitarios (Calquín, 2021). Al mismo tiempo, estos actos de enunciación son un marco teórico-didáctico para las metodologías de la educación artística con enfoque feminista (García Huidobro & Montenegro, 2020; Montenegro, 2017; Cayulef & Soto, 2023).

Las escuelas encuestadas, en su 64,9% son municipales y 29,8% particulares subvencionados. En menor medida participaron escuelas particulares pagadas 2,9% y liceos corporativizados 2,4%. La mayoría de ellas, un 81,7% son Científico Humanistas, mientras un 18,3% Técnico profesional. Su participación es representativa de las tres provincias de Ñuble. De Diguillín, escuelas de los municipios de Chillán, Chillán Viejo, El Carmen, San Nicolás, Pemuco, San Ignacio, lo que corresponde al 69,9% de las encuestas, es decir 1.015 estudiantes. De la provincia de Punilla, escuelas municipales de San Carlos, Ñiquén, Pinto y Coihueco, con un porcentaje de 17,3% equivalente a 251 estudiantes. Finalmente, de la provincia de Itata, escuelas municipales de Quirihue y Cobquecura, con un 6,5%, es decir 94 estudiantes. Un 6,2%, 90 respuestas, no especifica provincia. Su cooperación durante el proceso de validación del Anteproyecto Pedagogía en Artes Integradas, demuestra el interés y anhelo colectivo de docentes, estudiantes y directores/ras de escuelas en incrementar la educación artística para la Región de Ñuble.

Varias investigaciones empíricas han ahondado la relación entre el arte, el aprendizaje y su influencia en el desarrollo del pensamiento (Sigüenza & Guevara, 2022). Las artes integradas pueden ser una herramienta mediadora que oriente hacia una educación intercultural e inclusiva (Nieto, Sanz, Ortiz, & Greca, 2023). El contacto permanente de los/as estudiantes con las artes no solo desarrollará cambios disruptivos en el aprendizaje (París-Romia, 2019), sino que puede impactar potencialmente tanto en la salud física como mental de las personas (Guardiola & Baños, 2020).

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los antecedentes académicos y de mercado que justifican la creación de una carrera que aborde la educación artística en el sistema escolar, como es la propuesta de una Pedagogía en Artes Integradas, son consonantes con los anhelos propuestos por la Estrategia Regional de Desarrollo en el periodo 2020-2030 (Gobierno Regional de Ñuble, 2024), y con la política pública que integran a las artes y las humanidades como aspectos centrales del desarrollo social. En correspondencia con la Estrategia Regional de Desarrollo, la propuesta atiende a los lineamientos de "Formación, retención y atracción de capital humano especializado" (2.1), "Desarrollo del ambiente creativo, artístico, cultural e identitario" (4.1) y

al de "Sustentabilidad del patrimonio cultural y natural de la región de Ñuble (4.2).

También es cierto que las universidades y las carreras de pedagogía son reguladas por procesos de acreditación institucional rígidos del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). En ellos, los resultados en las carreras de Pedagogía en Artes Visuales y Pedagogía en Música, aún no superan los 4 a 5 años y distan de la nota 7 que procuran obtener las universidades. Esto se debe, en parte, a la falta de recursos, espacios y contratación de cuerpo docente. Por ello, es necesario revisar las políticas del Consejo Nacional de Acreditación y velar por una que pondere y promueva el desarrollo de la educación artística a nivel superior. Con ello, la sustentabilidad de las escuelas no se transforma en una tarea titánica o 'barca de los locos'. Es necesario articular un proceso de acreditación que fomente y articule la educación artística, en vez de ponerle cortapisas.



Respecto a las encuestas, sus resultados son representativos de la precariedad de la dieta en educación artística en la Región de Ñuble en la que la educación en artes representa un área marginal en el plan curricular y extra-programático, debido en parte por falta de profesionales del área en las escuelas. Al mismo tiempo, sus resultados permiten observar el interés que suscita entre la juventud estudiar una Pedagogía en Artes Integradas, como una apuesta al desarrollo social que espera dar una respuesta a los cambios y desafíos multifactoriales del siglo XXI: ambientales, tecnológicos y socioemocionales.

Finalmente, cabe señalar que este desafío de reposicionar la educación artística en la formación inicial docente en Chile y, como consecuencia, en el currículum escolar, conlleva una decisión académica con fuerte sustento en el compromiso por desarrollar una educación diversa e integral que supere y proponga una alternativa a la hegemonía de las asignaturas con mayor carga horaria, como Lenguaje y Matemática, evaluadas por pruebas nacionales estandarizadas SIMCE. Ante ello, se propone un desarrollo humano innovador y multidisciplinar, basado en una formación general, con una oferta curricular profunda en el área de la enseñanza de las artes.

#### Notas:

1. Los empleados públicos de la provincia de Ñuble, gremios y sindicatos, con apoyo de diversos agentes regionales, como la Cámara de Comercio de Ñuble y un Comité de Auspicios, se grabaron con un impuesto del 1% que permitió financiar la creación de su primer cuerpo académico y sus 439 estudiantes. La Discusión, 28 noviembre 1966. El proyecto se comenzó a gestar en año 1962, cuando el Municipio de Chillán, la Cámara de Comercio de Ñuble y el Comité Auspicios, proponen una inversión en materia educativa de 300 millones de escudos y se solicitó al gobierno central un apoyo de 200 millones (Reyes, Martínez,

Rojas & Parra, 1993, p. 80). En 1966 visitó Chillán el economista socialista chileno Felipe Herrera, consejero del Banco Central de Chile y uno de los gestores del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), también llamado banco de la solidaridad (Pinedo, 2009), comprometiendo 2 millones de dólares para los recintos universitarios (El Mercurio, 21 octubre 1966). La apuesta se presentó como una alternativa a otros centros permanentes de la Universidad de Chile en las regiones de Talca, Temuco y Osorno, como también, una reacción pública al origen de una serie de universidades privadas en Chile. En 1916 se fundó la Universidad de Concepción en la zona centro-sur del país, en 1954 la Universidad Austral, en Valdivia y en 1959, nace la Universidad Católica del Norte en Antofagasta.

2. Archivo vertical S378.83 R245 (1966). Examen de admisión a la Universidad de Chile, Centro Universitario de Ñuble. Publicado por El Mercurio, sábado 22 de octubre 1966.
3. Es importante destacar que, en el caso de la Región de Ñuble, el único centro universitario de enseñanza de música es la Universidad Adventista de Chile, con un sello educativo cristiano catequético. En sus Principios institucionales, declara: "La Universidad Adventista de Chile existe para llevar adelante un proyecto educativo integral con un claro sentido de Misión. Esa Misión se resume en el concepto de educación como emprendimiento restaurador. Se trata pues de la restauración de la imagen de Dios en la persona humana, su carácter transformador; algo para lo cual colabora especialmente el conjunto de elementos inherentes a la educación adventista, aquellos que le otorgan su valor y carácter distintivo: el amor; Jesucristo como eje de la experiencia educativa; el rol de la Revelación". <https://www.unach.cl/universidad/mision-y-vision/>
4. En el caso de Chile, el MinCienca valora cuatro aspectos de las HACS (Humanidades, Arte y Ciencias Sociales) que desglosa a partir de su sigla. H: Herramientas para comprender tipos de incertidumbre. A:



Arquitectas de comunidades y estándares culturales. C: Catalizadoras de innovación social y tecnológica. S: Soluciones para los desafíos de la democracia y su futuro (p. 8). Dicho diagnóstico provee de datos interesantes respecto a las metas académicas de las HACS, por ejemplo, nivelar el acceso a fondos de investigación y desarrollo en el área. El año 2022, el monto promedio por proyecto para Ciencias sociales fue de M\$117.786 y de M\$86.273 para Humanidades y Artes, mientras que un promedio ponderado de proyectos Otras áreas del conocimiento alcanza un valor de M\$153.605, duplicándolo (p. 19). Por otra parte, observa que en Ñuble las HACS reciben un 63, 8% en financiamiento público (41,8% en Ciencias sociales y 22% en Humanidades y Artes). En contraste, Antofagasta, Aysén (ambas con un 6% de financiamiento en HACS) y Los Ríos (8% de financiamiento en HACS), presentan las proporciones más bajas de financiamiento (p. 17). La cursiva es nuestra.

5. Para acceder a los formularios Encuesta directivos:  
[https://docs.google.com/forms/d/1DV-BoWRLbNltLL2kQkgX7qiQOonUBtUjbC\\_F\\_dmQklo/edit](https://docs.google.com/forms/d/1DV-BoWRLbNltLL2kQkgX7qiQOonUBtUjbC_F_dmQklo/edit) Encuesta profesores/as:  
[https://docs.google.com/forms/d/1KP\\_NILpa\\_8MpNDgWeGEC9SB34o2rL4N-iEGV07w-pel/edit](https://docs.google.com/forms/d/1KP_NILpa_8MpNDgWeGEC9SB34o2rL4N-iEGV07w-pel/edit) Encuesta estudiantes:  
[https://docs.google.com/forms/d/1ZWfyjgvRoofPxNmlPosDDRCa55KEfw8oqZla\\_Untigw/edit](https://docs.google.com/forms/d/1ZWfyjgvRoofPxNmlPosDDRCa55KEfw8oqZla_Untigw/edit)
6. Información obtenida a través de una solicitud a la SEREMI de Educación de Ñuble, gestionada por medio de los sistemas de información del MINEDUC.
7. Los datos de la Dirección General de Análisis Institucional de la Universidad del Bío-Bío (DIGAI 2022-2024), dan cuenta del aumento en la matrícula en las carreras de Pedagogía en la Facultad de Educación y Humanidades, de 303 el año 2022, a 439 el 2023, y 458 el 2024.

---

## REFERENCIAS

- Archivo vertical UBB, S378.83 R245. (1966). Examen de admisión a la Universidad de Chile, Centro Universitario de Ñuble. Publicado por El Mercurio, sábado 22 de octubre 1966.
- Bottinelli, A., Dragnic García M., Kaltmeier O., & Sanhueza M. (eds.). (2024). Luchas por la hegemonía: proyecto emancipatorio y Constitución en Chile. Buenos Aires: CLACSO. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/250104/1/Luchas-hegemonia.pdf>
- Calquín Donoso, C. (2020). "Queríamos cambiar el mundo, pero el mundo nos cambió a nosotras": Performatividad y poder regulador en protocolos de género universitarios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 39-57, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200039>
- Castro, F., & Rivas, C. (2021). Itinerario de formación práctica e hito evaluativo: una experiencia para la coherencia, integración y progresión curricular. *Revista Saberes Educativos*, 6, 169-199.
- Cayulef M. G., & Soto G. (2023). Pedagogía feminista. Desafíos y posibilidades desde el escenario universitario. En: *Lecturas feministas a la crisis global contemporánea*. Cayulef, C., M.G. & Calquín, C. (Eds.). Santiago: Ariadna Ediciones, <https://doi.org/10.26448/aeg789569645811.66>
- Carrasco, S., & García-Huidobro, R. (2016). Educación artística. Construyendo desde la marginalidad y la precariedad. *Revista Invisibilidades*, 9, 105-112, <https://www.apecv.pt/revista/invisibilidades/09/10.24981.16470508.9.11.pdf>



- Cobos, D. (2013). La educación artística en Chile: aportes para una reflexión desde el análisis de algunas experiencias docentes, *Educarte*, 44, 8-14. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21345>
- Elige Educar. (2023). Matrícula de Primer Año en Carreras de Pedagogía 2005-2023 <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2023/01/220810-eligeeducar-matricula2022-sitioweb.pdf>
- Elige Educar. (2021). Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf>
- Errázuriz, L. H., & Soto L. (2018). Precariedad de la dieta cultural artística Formación docente en Educación Parvularia, Básica y Media en las universidades chilenas. Santiago de Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2021/11/precariad-dieta-cultural-artistica-1.pdf>
- García-Huidobro Munita, R., & Montenegro-González, C. (2020). Las prácticas artísticas con enfoques feministas como experiencias educativas que promueven la transformación social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 440-455. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.23>.
- Gobierno Regional de Ñuble. (2024). Estrategia Regional de Desarrollo Región de Ñuble 2020-2030. <https://erdnuble.cl/seguimiento-erd/>
- Gobierno Regional de Ñuble. (2020). Estrategia Regional de Desarrollo Región de Ñuble 2020 – 2028. <https://goredenuble.cl/wp-content/uploads/2022/09/ERDNUBLE-2020-2028.pdf>
- Guardiola, E., & Baños, J. (2020). ¿Y si prescribimos arte? El papel del arte en la mejora de la salud y el bienestar. *Revista de Medicina y Cine*, 16(3), 149-153. <https://dx.doi.org/10.14201/rmc2020163149153>
- Llona, E., & Ruiz, V. (2011). Estado Actual de la Educación Artística. Diagnóstico en la Región Metropolitana. [http://www.idea-educa.cl/descargas/educacion\\_artistica.pdf](http://www.idea-educa.cl/descargas/educacion_artistica.pdf)
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. (2024). Radiografía de las capacidades en investigación en Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (HACS) <https://observa.minciencia.gob.cl/estudios/primer-radiografia-de-las-capacidades-en-investigacion-en-humanidades--artes-y-ciencias-sociales>
- Ministerio de Educación: <https://mifuturo.cl/>
- Ministerio de Educación. (2023). Solicitud de información a través de CNT/Ayuda MINEDUC.
- Montenegro, C. (2017). Cultura visual y pedagogías feministas: Repensando los espacios educativos. En E. Aberasturi-Apraiz, A. Arriaga e I. Marcellán-Baraze (Coords.), *Arte, ilustración y cultura visual. Diálogos en torno a la mediación educativa crítica dentro y fuera de la escuela*, pp. 411-416. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Nieto-Miguel, I., Sanz-Camarero, R., Ortiz-Revilla, J., & Greca, I. M. (2023). La potencialidad de la educación STEAM integrada y el papel del arte para la internacionalización de la formación docente. *Journal of International Students*, 13(S1), pp. 199-205.



- Navarrete, C., & Saona, I. (2023). Educación e investigación en artes y humanidades: claves para entender su situación en las universidades chilenas. *Debates de justicia educacional*, 15, pp. 2-14.
- Pinedo, J. (2009). Felipe Herrera y su proyecto de integración Latinoamericana. Apuntes para una biografía intelectual. *Universum*, 24(1), 162-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762009000100010>
- Ponce de la Fuente, H., Olivares Rojas, P., & Rossel Gallardo, C. (2021). Sobre la Acreditación en las Artes. Una lectura de los procesos de innovación curricular en la Facultad de Artes de la Universidad de Chile. *Dixit*, 34, 105-114, <https://doi.org/10.22235/d34.2597>
- Reyes, M. A., Martínez, F., Rojas, L., & Parra, P. (1993). *Historia de la Universidad del Bío-Bío (Desde sus raíces históricas más profundas hasta su venturoso presente)*. Chillán: Ediciones Universidad del Bío-Bío.
- Rojas, P. (2017). Una Educación Artística para Desarrollar el Bienestar Subjetivo. La Experiencia Chilena. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(1), 199-216. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.011>
- Rojas, P., & del Valle, N. (2020). Educación artística en Chile. Apuntes sobre las condiciones históricas e institucionales. *Revista de Gestión Cultural*, 16, 8-19.
- Sigüenza Orellana, J. P., & Guevara Vizcaíno, C. F. (2022). El arte como innovación educativa para desarrollar el pensamiento en el siglo XXI. *Revista Científica UISRAEL*, 9(3), pp.131-147. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n3.2022.597>
- París-Romia, G. (2019). El artista residente en la escuela como agente de cambio en las estrategias de aprendizaje. *Arte, individuo y sociedad*, 31(4), pp. 951-968. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/62384/4564456551734>
- UNESCO (2022). Propuestas para la Educación artística: orientaciones de política pública. Documento de política. Foro nacional de Educación artística. Santiago de Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380505>
- Universidad Adventista de Chile Misión y Visión: <https://www.unach.cl/universidad/mision-y-vision/>
- Universidad del Bío-Bío (). Misión y Visión, [https://www.ubiobio.cl/w/LA\\_UNIVERSIDAD/#:~:text=Ser%20una%20Universidad%20comprometida%20con,equidad%20social%20y%20de%20g%C3%A9nero.](https://www.ubiobio.cl/w/LA_UNIVERSIDAD/#:~:text=Ser%20una%20Universidad%20comprometida%20con,equidad%20social%20y%20de%20g%C3%A9nero.)
- Dirección General de Análisis Institucional (DIGAI 2022-2024). <https://dgai.ubiobio.cl/estudios-e-informes/>



# NUEVOS ESCENARIOS: PRÁCTICAS DE TEATRO Y EDUCACIÓN EN ESTABLECIMIENTOS EN LA REGIÓN DE ÑUBLE

## NEW SCENARIOS: THEATER AND EDUCATION PRACTICES IN SCHOOLS IN THE REGION OF ÑUBLE

Tania Faúndez Carreño | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | tfaundez@ubiobio.cl

Gabriela Basauri Pilowsky | Universidad de Chile, Chile | gabybasauri@uchile.cl

Claudia Vega Ortiz | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | cavega@ubiobio.cl

Sergio Ortega Gutiérrez | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | seortega@ubiobio.cl

Christopher Soto Medina | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | cssoto@ubiobio.cl

Carolina Pinto Salas | simplementecaro@gmail.com

### RESUMEN

La sistematización del vínculo entre teatro y educación, en contextos escolares chilenos, se ha incrementado desde el 2010 en adelante. Más aún, a partir de la aprobación de los programas de estudios de electivos para Formación General y Plan Diferenciado Humanista Científico, en 3ro y 4to medio, mención Teatro. La región de Ñuble (creada en el 2018), antes perteneciente a la región de Biobío, está en proceso de estructurar dimensiones de esta relación. La presente investigación busca dar cuenta del nexo entre teatro y educación, a partir de las siguientes preguntas ¿Cuántos establecimientos educacionales de la región de Ñuble aplican metodologías teatrales para la enseñanza-aprendizaje? Y ¿quiénes son los/as encargados/as de aplicar estas herramientas en el aula? Para ello se aplicó una encuesta y entrevista a personas que se desarrollan como docentes de Teatro. Algunos resultados indican que el 77,5% de los establecimientos educacionales que imparten formación teatral son Municipales, mientras que un 20% son particulares subvencionados y un 2,5% son particulares pagados. De estos, los/as docentes que imparten la formación teatral, solo un 12,5% cuenta con una capacitación formal, mientras que el 45% solo posee educación informal (talleres, cursos, charlas, etc.). De este modo, este estudio resulta relevante proporcionar evidencias estadísticas y empíricas para una mayor integración del teatro y su epistemología en las escuelas de Chile.

**Palabras clave:** Teatro aplicado en educación, establecimientos educacionales, región de Ñuble.

### ABSTRACT

In Chilean school contexts, the systematization of the link between Theater and Education has increased from 2010 onwards. Furthermore, since the approval of the study programs of electives for General Training and Differentiated Scientific Humanist Plan, in 3rd and 4th high school year, Theater major. Ñuble region (created in 2018), previously belonging to Biobío region, is in the process of structuring dimensions of this relation. This research looks for accounting of this nexus, based on the following questions: How many schools in Ñuble region apply theatrical methodologies for teaching-learning? And who person in charge applies these tools in the classroom? For this purpose, it applied a survey and interview to people who work as Theater teachers. Some results indicate that 77.5% of the educational establishments that provide theater training are municipal, while 20% are private subsidized and 2.5% are private paid. Of these, only 12.5% of the teachers who provide theater training have formal training, while 45% only have informal education (workshops, courses, lectures, etc.). Thus, the results of this research contribute to providing statistical and empirical evidence for greater integration of theater and its epistemology in Chilean schools.

**Keywords:** theater applied in education, educational establishments, Ñuble region



---

## INTRODUCCIÓN

La relación entre teatro y educación en Chile, con sus diversas formas enunciativas, pedagogía teatral o teatro aplicado en educación, según el lugar ideológico que se posicione (Villanueva, Ponce y Faúndez, 2022; Ponce, Villanueva y Faúndez, 2023), ha tenido un incremento y visibilidad a partir del 2010. Sobre todo con la aprobación de los programas de estudios de electivos para Formación General y Plan Diferenciado Humanista Científico, en 3ro y 4to medio, mención Teatro (MINEDUC, 2019). Paradójicamente, un estudio de la Fundación Elige Educar (2021) llevó a cabo una proyección del impacto que tendría el aumento de horas electivas y de libre disposición y las horas totales de enseñanza media (Decreto 876/19 y Decreto 193/19), concluyendo que para el año 2025 habrá un déficit de 26.273, y para el año 2030 será de 33.468 profesoras/os idóneas/os.

El presente artículo es el resultado del proyecto "Otros escenarios: prácticas de teatro y educación en establecimientos en la región de Ñuble", de la Vicerrectoría de Dirección y Posgrado, Dirección de Investigación y Creación Artística, código 2250145 IF/CA, 2022. Universidad del Bío-Bío, Chillán. Dicho proyecto busca examinar la producción de prácticas pedagógicas que utilizan el teatro como experiencia de enseñanza-aprendizaje, ya sea como recurso educativo o resultado artístico, en establecimientos educacionales formales de la región de Ñuble, que tengan declarado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) la formación teatral.

Para ello, la investigación se dividió en tres fases. Primero se cuantificó la proporción de establecimientos educacionales formales de la región de Ñuble que realizan actividades relacionadas con teatro y educación. A partir de estos datos, se contactó a los establecimientos educacionales que declararon en su Proyecto

Educativo Institucional (PEI) la formación teatral. En una segunda fase se aplicaron encuestas y entrevistas a docentes a cargo o relacionados con los programas de formación teatral en la región. Finalmente, se evaluó la percepción de los ejecutantes (profesores/as o talleristas autorizados/as) de los establecimientos educacionales respecto a las actividades de teatro y educación, y se analizó la recepción de las actividades didácticas teatrales como mediadoras de experiencias de enseñanza-aprendizaje en el currículum.

---

## MÉTODO

La presente investigación se enmarca en un paradigma cualitativo flexible (Mejías Navarrete, 2015), lo que implica un complemento entre lo cuantitativo y cualitativo, generando una aproximación holística para comprender la complejidad y la riqueza de la formación teatral en los establecimientos educativos formales de la región de Ñuble. Para los resultados de las encuestas y las entrevistas se trabajó temáticamente a partir de categorías de codificación, según Saldaña (2009), y para el análisis de los resultados de los establecimientos se optó por lo cuantitativo.

La investigación se llevó a cabo a través de una combinación de encuestas y entrevistas a docentes a cargo o relacionados con los programas de formación teatral en la región. Se encuestó a 40 personas y se contactaron un total de 15 profesores/as para ser entrevistados/as. El objetivo era obtener resultados que permitieran comprender los enfoques pedagógicos utilizados en la enseñanza teatral, referentes docentes y teatrales, estudios relacionados al área, funcionamiento de las clases, así como sus necesidades respecto de esta.

La creación de las entrevistas y encuestas buscaba responder ¿cuántos establecimientos



educacionales de la región de Ñuble aplican metodologías teatrales para la enseñanza-aprendizaje? ¿Se conoce la pedagogía teatral o teatro aplicado como una herramienta educativa? ¿Quiénes son los/as encargados/as de aplicar estas herramientas en el aula? ¿Cómo son las condiciones en que se implementan las actividades de pedagogía teatral, teatro aplicado o teatro y educación?

Con el fin de recopilar datos pertinentes, se utilizó una encuesta en formato online, que fomentara un entorno en el que los/as participantes se sintiesen cómodos/as al compartir sus opiniones, sin temor a posibles repercusiones o juicios, minimizando los posibles sesgos de respuesta que podrían surgir, debido a la influencia social o a la preocupación por cómo las respuestas podrían ser percibidas por otros/as. Por otra parte, se realizó una serie de entrevistas semi estructuradas a personas relacionadas con la formación teatral de la región, lo que permitió generar un conjunto significativo de información para el análisis, mediante la posibilidad de comprender profunda y detalladamente, respecto de las experiencias de quienes están a cargo de estos espacios, de quienes viven, día a día estos contextos educativos. Por lo que, conocer desde sus relatos las perspectivas, experiencias y opiniones respecto de sus clases, proporcionó una comprensión más rica y completa de dichos contextos educativos.

En Chile, la región de Ñuble ha sido reconocida por su constante dedicación a la formación teatral en el contexto educativo, con un sello tanto en la experiencia como en el resultado estético. Muestra de ello es el "Festival: Cuna del Teatro Escolar Inclusivo" (2022), que luego pasó a llamarse "Festival de Teatro Escolar: Diversidad en Movimiento" (2023 y 2024), a cargo de Valeska Williams Franco (profesora de educación general básica y educación diferencial) y Pedro Villagra Seguel (actor y docente de teatro). Proyecto creado y

financiado por la Dirección de Educación Municipal de Chillán, que busca fortalecer el compromiso con la difusión e integración de la cultura en escuelas y liceos de la comuna.

En relación con lo anterior, la experiencia teatral está vinculada con la educación a través del teatro en establecimientos educacionales formales. Esto se refiere a aquellos procesos educativos que utilizan la epistemología del teatro como medio para fomentar el aprendizaje de otras áreas curriculares. Sus prácticas tienen un carácter procesual y no apuntan a la realización de una representación ante un público externo como eje de experiencia (Prendergast y Saxton, 2013; Vieites, 2014). Así, la educación a través de teatro ha estado presente en distintos establecimientos educacionales de la región, generándose una necesidad de evaluar la efectividad de estos programas en el contexto educativo en constante evolución. Para abordar esta preocupación, se realizó un catastro respecto de la cantidad de establecimientos educacionales con formación teatral de la región. Este informe identificó que, de los 344 establecimientos de la región de Ñuble, el 55% corresponde a la Provincia de Diguillín, el 23% corresponde a la Provincia de Punilla y el 22% a la Provincia de Itata.

De la totalidad de establecimientos, el 73% declara no tener en su Proyecto Educativo Institucional la formación teatral, mientras que el 27% sí lo declara. Este último porcentaje equivale a 93 establecimientos de la región. De los 93 establecimientos educacionales, el 58% corresponden a la Provincia de Diguillín. Mientras que el 23% pertenece a la Provincia de Punilla y el 19% a las Provincia de Itata.

De la Provincia de Diguillín (Bulnes, Chillán, Chillán Viejo, Pemuco, Pinto, Quillón, San Ignacio y Yungay), el 28% declara tener formación teatral. Mientras que en la Provincia de Itata (Cobquecura, Coelemu, Ninhue, Quirihue, Portezuelo, Ránquil y Trehuaco), el



24% declara tener formación teatral. Finalmente, en la Provincia de Punilla (Coihueco, Ñiquén, San Carlos, San Fabián, San Nicolás), el 26% declara tener formación teatral.

Al analizar la cantidad de establecimientos educacionales ubicados en zonas urbanas y rurales, los resultados fueron que en la Provincia de Diguillín el 72% corresponde a la zona urbana, mientras que, en la Provincia del Itata, como de Punilla, el 67% corresponde a la zona rural.

En base a los datos anteriores, se generó una lista donde se dividieron por región, comunas y

se indicaron los nombres de cada establecimiento educacional. Esto incluyó nombre del/la director/a, teléfono de contacto, correos electrónicos, características (urbana, rural, rural multigrado, urbana artística, etc.) y matrícula. Posteriormente, se contactaron a estos 93 establecimientos, de los cuales 52 afirmaron tener formación teatral en su PEI para el 2023. Finalmente, solo 40 establecimientos respondieron la encuesta.

---

## RESULTADOS

A partir de esta sistematización y con el objetivo de responder las preguntas que se enfoca este artículo, se exponen algunos hallazgos enunciados por las 40 personas encuestadas, y de forma posterior, los resultados relevantes arrojados de las 15 entrevistas.

Se realizó la aplicación de una encuesta en formato online mediante la utilización del formulario de Google (googleforms), a personas que ejercieran como docente o tallerista. Se obtuvieron 40 respuestas válidas, con el objetivo de conocer sus metodologías de aplicación en el aula, sus referentes en educativos/didácticos/teatrales, así como las formas en la que evalúan los objetivos o resultados de aprendizaje de sus clases. Por otra parte, se pretendía recoger las necesidades de cada establecimiento, respecto de los materiales necesarios para desarrollar las clases, si existen incentivos a los docentes y algún tipo de acompañamiento en casos como, por ejemplo, contar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE). El grupo etario que respondió la encuesta fluctuaba entre los 25 y los 66 años, eran principalmente de género femenino, y provenían de las comunas de Coihueco, Chillán, Cholguán, El Carmen, Pinto, Quirihue, San Carlos, San Nicolás y Ñiquén.

Algunos resultados son que el 77,5% de los establecimientos educacionales que imparten formación teatral son Municipales, mientras que un 20% son Particular Subvencionados y un 2,5% son Particulares Pagado. De estos, los/as docentes que imparten la formación teatral, solo un 12,5% cuenta con una capacitación formal, mientras que el 45% solo posee educación informal (talleres, cursos, charlas, etc.). Por otro lado, la formación teatral está vinculada, en mayor parte, a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, ya que el 75% de los/as docentes trabajan en esta asignatura las estrategias teatrales o de expresión dramática. Asimismo, el 63% se centra en la educación general básica para desarrollar la formación teatral, mientras que el 24,2% lo realiza en la educación media.

Sumado a lo anterior, los/as docentes que imparten la formación teatral no cuentan con un espacio adecuado para desarrollar sus clases, y solo un 5% cuenta con espacios apropiados.

Así, el 75% realiza las clases en una sala común/compartida, un 25% en el patio, un 10% en un salón de actos, un 5% en un gimnasio, y un 20% en otro espacio. Por último, el 65% los/as docentes carecen de un



apoyo económico para realizar sus clases (materiales, escenografía, vestuario, maquillaje, etc.), y la mayoría de las veces asumen el taller para completar horas laborales.

De los 40 participantes, se seleccionaron 15 personas, entre docentes y talleristas, para responder una entrevista semi-estructurada. De los 15 entrevistados/as se identificaron 2 personas de género masculino y 13 personas de género femenino. De ellos, 12 son profesores/as titulados/as y 3 son actores/actrices profesionales. De los sujetos entrevistados: 12 pertenecen a la Provincia de Diguillín, 3 pertenecen a la Provincia de Itata y 2 pertenecen a la Provincia de Punilla. También pudimos identificar que dos de los/as entrevistados/as trabajaban en dos establecimientos de la misma ciudad (Chillán), por lo que el número de establecimientos educacionales totales participantes fueron 17, en vez de 15.

El resultado anterior responde a que gran parte del resto de establecimientos, al ser contactados, no contaban en ese momento con un taller de teatro y, otro gran grupo de establecimientos, no pudieron llegar a acuerdo para contestar la entrevista, puesto que los tiempos de respuesta a los correos, la falta de horario dentro de la jornada de las/os docentes en cuestión, dificultó la organización.

Las/os docentes que participaron de la entrevista realizaban talleres de teatro en los siguientes establecimientos educacionales:

Provincia de Diguillín: Escuela Reyes de España (Chillán), Liceo Marta Brunet (Chillán), Colegio The Wessex School (Chillán), Escuela Arturo Merino Benítez (Chillán), Escuela José María Caro (Chillán), Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado (Chillán), Liceo Darío Salas (Chillán), Colegio Ciudad Educativa (Chillán), Liceo Narciso Tondreau (Chillán), Escuela Rosita O'Higgins (Chillán), Liceo Martín Ruiz de Gamboa (Chillán) y Colegio Cholguán de Yungay (Yungay). Total: 12. Provincia de Itata: Escuela Nueva América (Quirihue), Escuela María Teresa Marchant (Coelemu) y Escuela Lomas de Chudal (Portezuelo). Total: 3. Provincia de Punilla: Liceo Técnico Puente Ñuble (San Nicolás) y Escuela Chacay (Ñiquén). Total: 2.

Las entrevistas fueron realizadas por la plataforma Zoom, donde se les consultaba respecto de la definición su metodología didáctica, los/as autores/as del ámbito de la educación o pedagogía teatral influyen en su labor, la forma en la que se acompaña el proceso pedagógico de las clases de educación teatral, la manera en la que se evalúa curricularmente cada taller y si existe una formación especializada para ello. Así mismo, se les consultó por la manera en la que se programan las clases de educación teatral, los objetivos de este y si es que existe una relación con los cursos que se imparten en su establecimiento. Por último, la entrevista buscaba conocer la importancia que cada institución educativa le entrega a este tipo de cursos y reconocer la opinión de cada entrevistada/o respecto de la importancia que cada una/o le otorga a la idea de integrar educación a través del teatro en Chile. En esta última parte debían detallar dónde creían que radicaba esa importancia y cuáles eran las barreras para aplicar la educación a través del teatro en nuestro país.

Finalmente, tanto las encuestas como las entrevistas fueron analizadas por el equipo de investigación. El proceso posterior de transcripción y análisis de las entrevistas permitió obtener información detallada y perspicaz sobre las prácticas pedagógicas actuales en la región de Ñuble. El análisis de las respuestas proporcionadas por los y las entrevistados/as sirvió como base para comprender mejor los enfoques existentes en la enseñanza teatral y para identificar posibles áreas de mejora y desarrollo en los programas de formación teatral en la región de Ñuble.

Tanto las encuestas como entrevistas se centraron en aspectos clave como la percepción de la importancia de la formación teatral, su impacto en el desarrollo personal y educativo, y la eficacia de los métodos de enseñanza utilizados.



La encuesta se implementó con un seguimiento cuidadoso y se llevó a cabo un análisis temático de los datos recopilados, siguiendo las pautas y categorías de codificación establecidas por Saldaña (2009). Este enfoque metodológico proporcionó un marco sólido para identificar y comprender los patrones y temas emergentes relacionados con la práctica pedagógica y la educación teatral en la región.

La adopción de este paradigma cualitativo flexible y el análisis temático permitieron una comprensión en profundidad de las experiencias y percepciones de los/as participantes, brindando una visión completa de las prácticas actuales en la formación teatral. Además, facilitó la identificación de tendencias, desafíos y posibles áreas de mejora en la implementación de programas educativos de este tipo en la región de Ñuble.

Ante la pregunta de ¿cuál es el tipo de metodología didáctica que utilizas?, de los 15 entrevistados/as, 12 respondieron directamente a la pregunta, generando algún tipo de definición respecto a su forma de trabajo, entre las que se destacan en la tabla 1

**Tabla 1.**

**Didáctica utilizada en los establecimientos educativos**

<b>Metodología utilizada</b>	<b>Número de veces</b>
Metodología móvil	4
Metodología colaborativa y colectiva	2
Metodología basada en la pedagogía teatral	2
Metodología basada en el plan del ministerio	1
Metodología basada en el juego	1
Metodología experimental	1
Metodología casera	1

Cabe destacar que 4 de los/as entrevistados/as declararon que la metodología utilizada, como una metodología propia, basada en la experiencia de años y el trabajo del día a día.

Llama la atención el concepto de metodología móvil, ya que dicha metodología se refiere al hecho de ser flexible y no rigidizarse con una metodología en particular. Ser capaz de fluir e ir modificando las clases de acuerdo al estado emocional de los/as estudiantes y/o a la etapa de desarrollo emocional del grupo humano en cuestión.

Luego, se repiten conceptos, tales como: movimiento y conciencia corporal (10 veces), aparato vocal y conciencia de la voz (6 veces), juego (6 veces), creación de personajes (3 veces), presentación de obra o proceso a público (3 veces), expresar y comunicar libremente ideas, pensamientos, sentimientos y emociones (3 veces), utilización del recurso de títeres y mini teatros (2 veces), ejercicios de desinhibición (2 veces) y ejercicios de sensibilización (2 veces).



Para finalizar, 14 entrevistados/as visualizan el valor al arte como medio de aprendizaje, al tiempo que hablan de la importancia de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades blandas dentro de sus metodologías, entre las que destacaron: la educación socioemocional (elevar la autoestima, la autoconfianza, el autocuidado), propiciar el ambiente de compañerismo, estimular y generar espacios de confianza colectiva, potenciar el trabajo colectivo, más que del brillo individual, la importancia de aprender a respetar y escuchar al otro/a.

Frente a la pregunta ¿qué autores/as del ámbito de la educación o pedagogía teatral influyen en tu labor?, los participantes indicaron las respuestas presentadas en la tabla 2

**Tabla 2**

**Referentes teóricos que influyen en la labor docente**

<b>Autor</b>	<b>Cantidad de veces mencionados</b>
Verónica García-Huidobro	8
Teatro del Oprimido, Augusto Boal	4
Konstantin Stanislavsky	3
Jorge Díaz	3
Internet: Google y YouTube	3
José Cañas	2
Bertold Brecht	2
Eugenio Barba	1
Jean Piaget	1
Paulo Freire	1
William Shakespeare	1
Antonin Artaud	1
José Moto	1
Débora Astrosky	1
Lola Poveda	1
Juan Antonio Tríbulo	1



Raúl Serrano	1
Caroline Dream	1
Jesús Jara	1
María Noel Lapoujade	1
Lev Vygotsky	1
Tony Caluga (Abraham Lillo Machuca)	1

Otros conceptos que se mencionaron 1 vez en esta pregunta fueron: dramaterapia, metodología "Alba Emoting" y psicodrama.

Por otro lado, algunos/as entrevistados/as nombraron como referentes a personas que les han realizado talleres y capacitaciones, como: Talleres Ceneca, con la Duvauchelle y José Luis Olivari (1 vez), y capacitaciones con Pedro Villagra, Valeska Williams y Romina Romero (1 vez).

Cabe destacar que 1 entrevistado/a contestó que los referentes los sacaba de su intuición.

Frente a la pregunta ¿cómo se acompaña el proceso pedagógico de las clases de educación teatral?, resalta que 7 de los/as 15 entrevistados/as no captó la pregunta a la primera y requirieron que la entrevistadora se las explicara mejor. Esto parece importante de destacar, ya que se debe analizar si quizás a la pregunta le faltaba contexto o de plano, hablar de acompañamiento en el proceso pedagógico es una temática lejana y ajena para los/as entrevistados/as (véase tabla 3)

### Tabla 3

#### Formas de acompañamiento del proceso educativo

Formas de acompañamiento		Número de veces mencionado
1	Con material audiovisual que se sube a plataformas tipo classroom o que se visualiza durante la misma clase.	4
2	Con música envasada, equipo de sonido y sistemas de audio.	4
3	Con trabajo sobre las emociones, sobre cómo reconocerlas y expresarlas. Y escuchando de manera activa y empática, sobre sus experiencias dentro de la escuela, lo positivo, lo negativo y cómo lo enfrentaron.	4
4	Con un equipo de trabajo adicional (co-docencia) que apoya tanto en la planificación, como en el desarrollo de las clases.	2



5	Con un espacio físico adecuado (ojalá un teatro o escenario), que esté bien habilitado y resguardado, para poder generar espacios de confianza.	2
6	Con elementos del espacio, como por ejemplo mesas, sillas, proyecciones, iluminación y maquillaje que sirven para construir dinámicas.	2
7	Con trabajo físico, de movimiento y expresión corporal.	2
8	Con trabajo vocal y de desarrollo de la voz.	2
9	Con trabajo desde la pedagogía teatral, con distintas actividades y metodologías que ayuden a construir el proceso.	2
10	Con salidas y visitas pedagógicas a diferentes muestras y presentaciones artísticas, ya sea en el teatro o similares.	1
11	Con trabajo de socialización que permita al estudiante salir a reconocer su mismo entorno y realizar estudios de personaje en terreno.	1
12	Con trabajo en la sala de computación, donde se recopila y busca material de soporte, referencias e inspiración.	1
13	Con la retroalimentación y cooperatividad entre colegas. De las ganas genuinas y sin ánimo de lucro de los colegas, que gustan del trabajo expresivo y apoyan desde sus diferentes expertises al desarrollo de las clases o de la presentación final.	1
14	Con un trabajo de reconocimiento de los elementos culturales e interculturales propios de los estudiantes, para no hacer clases descontextualizadas de su realidad.	1
15	Desarrollando los objetivos de aprendizaje y los objetivos transversales que se van trabajando en una clase normal.	1
16	Con el juego desde lo natural y sobre todo, desde lo colectivo.	1
17	Generando espacios necesarios de confianza.	1
18	Habilitando un espacio mental y físico en los estudiantes para desarrollar el pensamiento crítico.	1

Por último, se consideró importante consignar que la única respuesta más crítica frente a esta pregunta, indicó que: "Al menos, si lo vemos desde UTP, es como bien poco el acompañamiento del proceso pedagógico, porque a mí me tiraron (risa), me tiraron para allá y yo he ido aprendiendo sola finalmente".

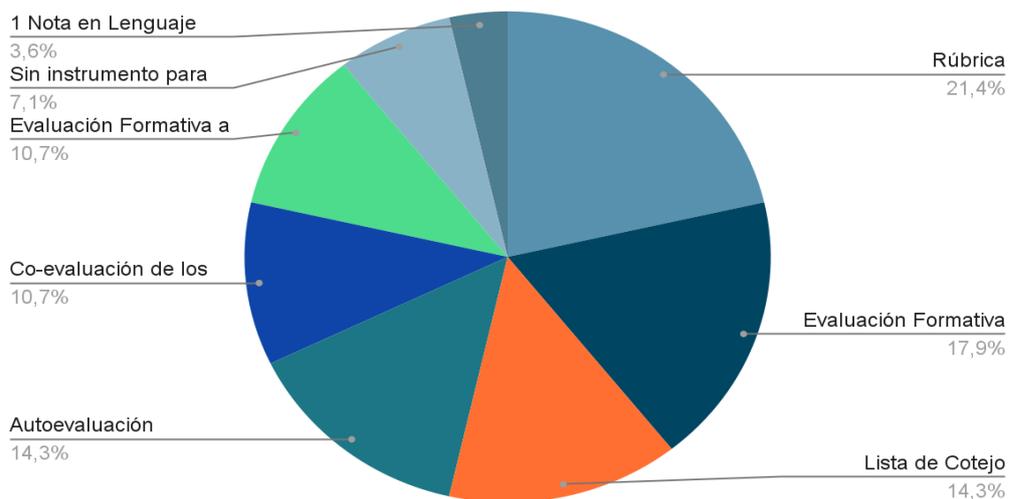
En relación con la pregunta ¿Cómo se evalúan curricularmente? ¿Existe una formación especializada para ello? las respuestas se muestran en la figura 1



Figura 1

## Formas de evaluación

## Points scored



En cuanto a ¿qué es lo que se considera al momento de realizar la evaluación?, las respuestas se indican en la tabla 4

Tabla 4

## Método de evaluación

¿Qué se evalúa?	Número de veces mencionadas
Técnica Teatral (expresión oral, expresión corporal, manejo del tiempo, ritmo, la mirada, creación, emociones, improvisación, escenografía, vestuario y la puesta en escena).	3
Si los objetivos planificados en el programa se lograron cumplir.	3
El proceso completo, mediante una evaluación final.	3
Cómo se sintieron durante la clase o durante todo el proceso. Una evaluación emocional y conceptual de cómo fue el taller. (conversación y/o convivencia)	3
Aspectos actitudinales como: la constancia, la participación, el compromiso y la responsabilidad.	2
Habilidades cognitivas tales como: la memoria, atención, trabajo en equipo y escucha activa.	1



Mejoras en las habilidades sociales.

1

Por último y ante la pregunta de si el/la profesor/a posee alguna formación especializada para evaluar, las respuestas fueron:

-5 profesores/as declararon que no tienen una formación especializada.

-4 profesores/as declararon que sí poseen una formación especializada.

-6 profesores/as no responden o no profundizan en esa pregunta.

En cuanto a la interrogante de ¿cómo se programan las clases de educación teatral? ¿cuál es su objetivo?, como se observa en la tabla 5, la mayoría indicó que contaba con la creación de planificaciones, pero en su minoría desde el plan programas de estudios de electivos para Formación General y Plan Diferenciado Humanista Científico, en 3ro y 4to medio, mención Teatro, indicado por el Ministerio de Educación (2019).

**Tabla 5**

Cómo se programan las clases	Número de veces mencionado
Se planifica por objetivos mensuales/trimestrales/semestrales/anuales.	11
Del plan que propone el Ministerio/ programación preestablecida por el DAE (talleres SEP).	2

OBJETIVOS	Número de veces mencionados
Desarrollar habilidades blandas: la empatía, la autoestima, el respeto, la confianza en ellos mismos y en el grupo, el compartir, entre otras.	9
Conocer y manejar la técnica teatral: método de las acciones físicas, creación de personajes, la puesta en escena, entender el espacio escénico, concepto del espacio vacío, la iluminación, maquillaje, montaje, dramaturgia.	6
Desarrollar objetivos del Plan de Lenguaje, tales como: mejorar el lenguaje verbal, mejorar la capacidad de la lectura y la escritura, poder hablar o presentarse a un grupo amplio de personas.	6
Potenciar la expresión corporal y el movimiento: trabajar con el cuerpo, reconocimiento, desbloqueo y desinhibición.	5
Crear y montar obra final (presentación semestral o anual).	4
Potenciar la expresión vocal: trabajar con la voz, reconocimiento, desbloqueo y desinhibición.	3



Ser un espacio recreacional para el goce y la sana diversión.	2
Entregar y brindar un espacio de contención para que los niños estén en la escuela, después de clases.	2
Desarrollar la expresión.	2
Trabajar el reconocimiento y la reconexión con las emociones	2
Desarrollar un pensamiento más crítico.	2
Generar una compañía de teatro dentro del colegio.	1
Participación del estudiante.	1
Habilidades actitudinales: estar atentos, que no se desordenen, que sigan instrucciones, etc.	1

Otros objetivos que se mencionaron 1 vez fueron: ser un espacio inclusivo que acoja todas las maneras de expresión, representar la realidad, identificando lo que es fantasía y no, jugar con la imaginación, juego de roles, perderle el miedo al ridículo, el autoconocimiento en conjunto con los demás y establecer comunicación entre los/as estudiantes y el/la profesor/a.

Al ahondar en la dimensión de la educación a través del teatro con la pregunta ¿existe una relación entre su taller y el resto de los cursos?, las respuestas fueron variadas. De la totalidad de los/as entrevistados/as, 7 de ellos/as declararon que sí existe relación entre su taller y el resto de los cursos. Destacando sobre todo la conexión con el ramo de Lenguaje y Comunicación, así como también con los ramos específicos que ejerce cada tallerista (Historia y Geografía, Matemáticas, Ciencias Naturales, etc.).

Mientras que 8 entrevistados/as dicen que no existe una relación entre el taller de teatro y otros ramos. Cada tallerista menciona que lo ve de manera individual o que el taller es sólo recreativo.

¿Cuál es la importancia que su establecimiento le entrega a este tipo de cursos?

En cuanto a cuál es la importancia, 6 entrevistados/as respondieron que en sus establecimientos les dan mucha relevancia a estos talleres y algunas de las razones que esgrimieron es que: a) está incluido en el PEI, b) son una escuela con sello artístico o, c) que hay una gran variedad de talleres para elegir.

De ello, ocho 8 entrevistados/as manifestaron que la importancia es poca. Y que para los directivos lo único relevante es que a fin de año se haga una muestra final que visibilice los talleres, ya que es una manera de dar a conocer y promocionar la escuela. También indicaron que como el proceso del taller de teatro es lento, cuesta que los tomen en serio, ya que todos/as quieren ver resultados rápidos. Lo más notorio, al momento de evaluar la importancia que se le da al taller, es en la dificultad que hay para conseguir espacios, elementos técnicos y materiales.

Para cerrar la entrevista, se les preguntó, si según su opinión: ¿era importante integrar educación a través del teatro en Chile? Y si su respuesta es afirmativa indicaran ¿en qué radica esa importancia?, ¿cuáles son



las barreras para aplicar educación a través del teatro en nuestro país? Por unanimidad, los/as 15 entrevistados/as respondieron que es absolutamente importante y necesario integrar educación a través del teatro.

De igual forma, al profundizar ¿en qué radica esa importancia?, la mayoría de las respuestas apuntaron a que la importancia radicaba en que el teatro integrado a la educación, potencia una serie de habilidades y capacidades en los/as estudiantes, tales como: pensamiento crítico, competencias sociales, desarrollo del lenguaje, comunicación, trabajo colectivo y colaborativo, la creatividad, trabajo de las emociones, desarrollo de habilidades blandas y capacidad expresiva, entre otras. Y en relación con ¿cuáles son las barreras? mencionan: la resistencia de los/as profesores/as y directivos, la estructura rígida de las clases, el desconocimiento que hay entorno a las virtudes del teatro, la nula intención de sistematizar e ingresar el teatro al currículo formal, el miedo a que el teatro sea usado como una herramienta política, las evaluaciones, una mirada añeja de la educación basada en el resultado y no en el proceso.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Examinar la producción de prácticas pedagógicas que utilizan la formación teatral como experiencia de enseñanza-aprendizaje, ya sea como recurso educativo o resultado artístico, en establecimientos educacionales formales de la región de Ñuble durante el año 2023; permitió apreciar que del total de los establecimientos educacionales de la región (344), menos del 27% tienen declarado en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) la importancia de la formación teatral. Asimismo, se observa que los establecimientos que lo imparten, la mayoría se concentra en la ciudad de Chillán (Provincia de Diguillín), y corresponden a centros educacionales municipales. También, es posible dar cuenta que la mayoría de los/as docentes encargados/as de transmitir los conocimientos de la pedagogía teatral o teatro aplicado en educación carecen de una sólida formación en la materia. Es decir, hay un problema de idoneidad en la materia, tal como proyecta el informe de la fundación Eligeeducar (2021).

Otro dato relevante a destacar es que, los/as docentes que imparten la formación teatral se

concentran principalmente en la educación general básica, donde vinculan la formación teatral con la asignatura de Lenguaje y Comunicación. De esta forma, se observa que la educación a través del teatro está vinculada con los objetivos de aprendizaje de dicha asignatura. Así y todo, la educación a través del teatro puede abrir espacios en distintas asignaturas para el desarrollo de aprendizajes significativos y relevantes (Villanueva, Ponce y Faúndez, 2022), más allá del fomento de habilidades y actitudes “blandas” o transversales al currículum.

Por todo lo anterior, es que el derecho de la educación a través del teatro y, por ende, el derecho a la cultura, se debe fortalecer desde la política pública nacional. Los resultados de esta investigación evidencian una necesidad para que los/as docentes encargados/as de impartir la educación a través del teatro adquieran conocimientos en la materia. Y en este mismo sentido, si se desarrolla el conocimiento en esta materia, se podrán visibilizar sus aportes a la educación, ya que esta área potencia las habilidades blandas, genera un acercamiento hacia el auto-reconocimiento físico, vocal y emotivo, desarrolla el juego, valora el principio de meditación activa y la disposición al aprendizaje, entre otras dimensiones.



Es por ello que, como universidad pública y estatal (Universidad del Bío-Bío), formadora de un número significativo de profesores/as de la región de Ñuble, se ve en la necesidad de proponer y generar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que incrementen el "aprender hacer" en tiempo presente para los/as futuros/as docentes. Pues es sabido que la

formación teatral en la Formación Inicial Docente tributa a competencias para el siglo XXI, a la vez que potencia los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para las Carreras de Pedagogía Básica/Media (CPEIP, 2021), en cuanto a: Pensamiento crítico, Pensamiento creativo y Trabajo colaborativo.

---

## REFERENCIAS

- Elige Educar (2021).** Innovación educativa en el aula: Transformando la enseñanza y el aprendizaje para el siglo XXI. Resumen ejecutivo. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Mejías Navarrete, J. (2015).** La investigación social en América Latina. Posibilidades metodológicas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5(1), 1-4. <http://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmecsv05n01a01>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2019).** Plan de Estudio para 3ro y 4to Medio. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Planes-de-estudio/134351:Plan-de-Estudio-para-3-y-4-ano-medio>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2021).** El Sistema de Desarrollo Profesional Docente busca potenciar, orientar y evaluar el aprendizaje de docentes y educadores. CPEIP.
- Ponce, H. Villanueva, C. y Faúndez, T. (2023).** Teatro y educación en Chile: el aula como escenario. (*pensamiento*), (*palabra*) y *oBra*. n° 30, 164-176.
- Prendergast, M. y Saxton, J. (2013).** *Applied Drama*. Chicago: Intellect, the University of Chicago Press.
- Saldaña, J. (2009).** *The coding manual for qualitative researchers*. Los Ángeles, CA: SAGE.
- Vieites, M. F. (2014).** *Educación teatral: una propuesta de sistematización. Teoría de la educación*. 26 (1) 77-101.
- Villanueva, C., Ponce, H. y Faúndez, T (2022).** *El aula como escenario: una lectura sobre el ámbito teatro y educación en Chile 2010-2020. Revista Acotaciones. Investigación y creación teatral*, 48. 105-127.



# COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA ABORDAR CONFLICTOS EN EL ENTORNO PRE ESCOLAR DE LA REGIÓN DE AYSÉN

## EMOTIONAL COMPETENCIES TO ADDRESS CONFLICTS IN THE PRE-SCHOOL ENVIRONMENT IN THE AYSÉN REGION

Julia Cubillos Romo y Pastor Cea Merino | Universidad de Aysen, Chile | [julia.cubillos@uaysen.cl](mailto:julia.cubillos@uaysen.cl),  
[pastor.cea@uaysen.cl](mailto:pastor.cea@uaysen.cl)

### RESUMEN

Se exponen resultados de un estudio que buscó comprender desde la perspectiva de las educadoras de párvulos, el significado que tiene la vivencia de experiencias descritas como conflictivas en su ejercicio profesional, así como las competencias emocionales desplegadas para abordarlas. Se trata de un estudio cualitativo, con una muestra de diez informantes claves, a las que se les aplicó una entrevista en profundidad, cuya característica común es que fueran educadoras de párvulos de la Región de Aysén. Se concluye que, en el ejercicio de la profesión, las educadoras enfrentan constantemente múltiples conflictos, los que se han tipificado en tres dimensiones i) situaciones conflictivas en relación a niño/as; ii) situaciones conflictivas en relación a las familias; iii) situaciones conflictivas en relación a las condiciones laborales. Además, formulan críticas al proceso de formación inicial, ya que, pese a la inmanencia de estos conflictos, no se prepara a las futuras educadoras, para abordarlos.

**Palabras clave:** Competencias del docente; Formación de docentes; Solución de conflictos; Escuela de párvulos

### ABSTRACT

The results of a study that sought to understand, from the perspective of early childhood educators, the meaning of experiences described as conflictive in their professional practice, as well as the emotional competencies deployed to deal with them, are presented. This is a qualitative study, with a sample of ten key informants, to whom an in-depth interview was applied, whose common characteristic is that they were kindergarten educators from the Aysén Region. It is concluded that, in the exercise of the profession, educators constantly face multiple conflicts, which have been typified in three dimensions i) conflictive situations in relation to children; ii) conflictive situations in relation to families; iii) conflictive situations in relation to working conditions. In addition, they criticize the initial training process, since, despite the immanence of these conflicts, future educators are not prepared to deal with them.

**Keywords:** Teacher qualifications; Teacher training; Conflict resolution; Nursery school

---

<sup>1</sup> Nota al pie de página (texto justificado a la izquierda, tamaño 9, letra Corbel, color Hex #595959).



## INTRODUCCIÓN

En los últimos años han proliferado estudios y teorías sobre el impacto de la educación parvularia en el proceso educativo y desarrollo de las y los niños (MINEDUC 2013; OCDE 2006; Heckman, 2006). A su vez, se ha incrementado la investigación que evidencia la importancia del clima en el aula y el desarrollo de competencias emocionales en los docentes en el proceso educativo de las y los niños (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). La literatura examinada reconoce que las competencias emocionales son relevantes en el bienestar de los docentes, así como en el proceso de aprendizaje de las y los niños. No obstante, se observa poca investigación respecto al desarrollo de competencias emocionales en educadoras de párvulo y su incidencia en el proceso formativo de infantes.

Por otra parte, el clima escolar se ve afectado por la presencia de conflictos interpersonales que no se enfrentan, o, cuando lo hacen, la resolución del conflicto es inadecuada. El abordaje de los conflictos resulta un tema clave en la organización escolar (Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016), considerando sus implicancias en la salud mental de los equipos profesionales (Mercado y Gil, 2010). De igual forma, el desarrollo de competencias emocionales en el equipo educativo resulta relevante al momento de abordar dichas situaciones conflictivas.

En este contexto el objetivo del estudio fue comprender desde la perspectiva de las educadoras de párvulos, el significado que tiene la vivencia de experiencias descritas como conflictivas en su ejercicio profesional, así como las competencias emocionales desplegadas para abordarlas. El estudio resulta relevante desde un punto de vista práctico, ya que advierte de situaciones críticas en el ejercicio profesional de las educadoras, así como

de competencias que precisan desarrollarse por el bienestar de ellas y especialmente por el adecuado desarrollo de niños y niñas. Ello deriva en propuestas de programas de formación inicial, continua y de postgrados asociados a generación de competencias emocionales, lo que se traduce en una invitación a instituciones educativas para pensar y reformular la formación de profesores.

### Competencias emocionales

El último cuarto del siglo XX, ha estado marcado por reflexiones que desde diversas disciplinas dan cuenta de la importancia de las emociones en la educación (Casassus, 2006; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Extremera y Fernández, 2003). Sin embargo, tal como indica Humberto Maturana (2001) la cultura es la que brinda a lo racional una validez trascendente y a lo que proviene de las emociones se le da un carácter arbitrario. Dada esta dualidad costaría **“aceptar el fundamento emocional de lo racional y nos parece que tal cosa nos expone al caos de la sinrazón donde cualquier cosa parece posible”** (p.31).

De acuerdo a la propuesta de Juan Casassus, una emoción es un flujo de energía encarnada, de carácter relacional, que contiene información y que impulsa a la acción (Casassus, 2006, 2008, 2009). Una emoción se produce cuando información proveniente de los sentidos llega a los centros emocionales del cerebro, lo que genera una respuesta neurofisiológica, el neocórtex interpreta la información y se expresa a nivel corporal, mental y relacional (Bisquerra, 2000, 2007).

Considerando lo anterior, las competencias emocionales pueden entenderse como **“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”** (Bisquerra, 2007, p. 60).



Existe evidencia que sugiere que el bajo nivel de desarrollo de competencias emocionales en los docentes incide tanto en su salud (El Sahili y Kornhauser, 2010; Robalino y Korner, 2005; Valdivia et al., 2003; Aris, 2009), como en el proceso de aprendizaje de las y los niños que precisan no sólo un adecuado clima en el aula y convivencia escolar, sino además incluir en su proceso formativo su propia educación emocional (Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal, 2010; Gaeta y López, 2013).

También se advierte de la relación entre las emociones y el aprendizaje, al respecto James Zull (2004), destaca que para cambiar el entramado de conexiones neurológicas se necesitan las emociones. Desde un punto de vista bioquímico, los productos químicos que emergen de ciertas emociones -por ejemplo, la dopamina y la adrenalina (emoción de miedo lucha o huida, recompensa) o la serotonina (emoción de paz)- generan impactos neurológicos capaces de cambiar la propia estructura y funcionamiento cerebral. Advierte que **“cuando nuestras conexiones de red están inundadas con productos químicos de emoción, la fuerza de la sinapsis se modifica y la capacidad de respuesta de las redes de neuronas puede ser cambiada drásticamente”** (Zull, 2004: 68).

La educación de las emociones se considera necesaria dentro de las competencias para aprender a ser y aprender a convivir planteadas por Delors (1996), ya que la dimensión socioemocional resulta significativa para la vida en sociedad. En coherencia con ello, en las bases curriculares de educación parvularia en Chile, se incluye la educación emocional (MINEDUC, 2001, 2018).

De igual forma está presente en la formación de educadoras, a través los estándares de formación que definió el Ministerio de Educación, para las Universidades formadoras de profesoras/es (MINEDUC, 2012). En esta línea, se advierte que la/el docente debe liderar el proceso de educación emocional de las y los estudiantes y abordar sus

conflictos, lo cual le demandará ser consciente de su emocionalidad y adquirir competencias emocionales que le permitan abordar dichos procesos. No obstante, no hay claridad sobre la formación universitaria que reciben en esta línea (Gil y Martínez, 2016).

### Conflictos en el ámbito educativo

Para Ramón Alzate, (1998) los conflictos pueden ser intrapersonales (dentro del individuo), interpersonales (entre individuos), intragrupal (dentro de un pequeño grupo) o intergrupales (entre grupos). En cualquiera de los casos, expresan cierto grado de incompatibilidad percibida entre las partes con respecto a los objetivos o con relación a los medios utilizados para alcanzarlos.

Existen diversas perspectivas para comprender los conflictos en el ámbito educativo. Para María Vizcarra-Morales, Itziar Rekalde-Rodríguez y Ana Macazaga-López, (2018), el conflicto desde un enfoque tecnocrático **“está cargado de una connotación predominantemente negativa por interpretarse como un elemento perturbador de la convivencia y del proceso de enseñanza aprendizaje”**, mientras que desde un enfoque crítico, el conflicto será **“percibido como un elemento potencialmente positivo porque aporta la posibilidad de cambio tanto personal como social y ayuda a establecer identidades individuales y grupales”** (p 97).

Por otra parte, Domingo Gallego y Horacio Antón, (2007), entienden los conflictos en el ámbito educativo, como aquellas conductas o actitudes, tanto de una persona como de un grupo/clase en conjunto, que alteran el clima normal en el aula, impidiendo o dificultando gravemente el desarrollo de los procesos didácticos o de convivencia, tanto en una clase como en el centro educativo.

Continuando, al tipificar los conflictos escolares, Valentín Martínez-Otero (2001), distingue tres categorías relacionales:



i. Relación profesor-profesor, cuando la necesaria armonía entre profesores se rompe por malas relaciones, peleas entre grupos, falta de consenso sobre estilos de convivencia, faltas de respeto, entre otros. Se favorece la emergencia del conflicto.

ii. Relación profesor-alumno, se refiere a desmotivación por parte del alumno, pobre comunicación y vínculos afectivos, etiquetas hacia los alumnos, entre otros; los que a veces son fuente de conflicto.

iii. Relación alumno-alumno, mala relación afectiva, falta de cooperación, poca comunicación, agresiones físicas o verbales, exclusión social entre otras; son el principio de un posible conflicto.

Respecto al conflicto en el aula inicial y su resolución por parte de educadoras de párvulo en Chile, Andrés Carrasco y Nieves Schade (2013) advierten que las profesionales reconocen la existencia de conflictos en el aula, siendo capaces de identificar cognitivamente mecanismos de resolución de problemas, pero en la práctica no observan la aplicación de estrategias adecuadas. Por lo anterior, es pertinente profundizar en la investigación a nivel preescolar, no sólo porque es un nivel escasamente estudiado, sino también por la relevancia que este nivel educativo reviste para el desarrollo de las niñas y niños (MINEDUC, 2013). Aportar en el análisis en el nivel preescolar permitirá reflexionar sobre programas, acciones y políticas pertinentes en relación a la formación inicial de educadoras de párvulos.



---

## MÉTODO

El proceso de investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, considerando que en el discurso se pone de manifiesto el sistema de creencias de los sujetos, contextualizados en la cultura en la que participan (Van Dijk, 2000). En esta lógica, la perspectiva discursiva de los sujetos fue relevante para el proceso de recogida de datos como para su posterior análisis e interpretación.

La técnica utilizada correspondió a entrevistas en profundidad, en tanto herramienta que favorece el surgimiento del discurso. Se realizaron 10 entrevistas, siendo la unidad muestral de carácter intencionado, identificando a educadoras de párvulos en ejercicio profesional. Se utilizó una estrategia de conveniencia, lo que implicó contactar a las personas participantes por su cercanía o accesibilidad.

Se adoptó un muestreo de “bola de nieve” hasta que se saturaron los datos para los análisis en función del objetivo de la investigación. El trabajo de campo se realizó en la ciudad de Coyhaique, ubicada en la Región de Aysén (Patagonia Chilena).

El estudio consideró lineamientos éticos como la entrega de una ficha descriptiva del estudio y un documento de consentimiento informado.

El método utilizado correspondió a la teoría fundamentada, analizando la transcripción de las entrevistas considerando los siguientes pasos: i) lecturas sucesivas de las transcripciones considerando el objetivo de la investigación; ii) categorización y codificación de la información recopilada y; iii) síntesis narrativa y elaboración de conclusiones que dialoguen con hallazgos de otros estudios.

---

## RESULTADOS

A continuación, se analizan las principales situaciones conflictivas relevadas en los discursos de las educadoras de párvulo entrevistadas, mediante la construcción de tres dimensiones analíticas: i) situaciones conflictivas en relación a niños/as; ii) situaciones conflictivas en relación a las familias; iii) situaciones conflictivas en relación a las condiciones laborales. A su vez, se abordan una serie de categorías asociadas a cada dimensión.

### **Situaciones conflictivas en relación a los niños/as**

En este apartado recogemos los diferentes discursos en que las educadoras de párvulo describen situaciones conflictivas y problemáticas en su relación con las y los niños. Frente a diversas situaciones que afectan a las y los niños, las educadoras de párvulo se sienten sobrepasadas y con tendencia a la paralización, ya que las invaden emociones de miedo, temor y tristeza que inciden negativamente en el ejercicio de su rol.

i) Accidentes y lesiones en las y los niños. Del discurso de las educadoras de párvulo entrevistadas, se destaca como una preocupación constante los daños que puedan ocasionarse las y los niños, supuesto que les anticipan sentimientos de culpa y negligencia, temor a la reacción de los familiares y otros apoderados del establecimiento. Los posibles accidentes generan en algunas educadoras una proyección de temor futuro, por desconfianza respecto a cómo reaccionar. En ocasiones, las educadoras para sentir seguridad en su quehacer prefieren optar por niveles escolares donde se sientan cómodas y capaces según la edad de las y



los niños (por ejemplo, niñas/os que ya caminan). No obstante, esto no es una opción para la gran mayoría de las entrevistadas, ya que las ofertas laborales no indagan sobre las preferencias de las educadoras por nivel de enseñanza, ni sobre sus temores respecto a ciertas funciones de su rol. Otras optan por evitar actividades que son susceptibles de accidentes, pudiendo perjudicar en ocasiones el desarrollo corporal, motriz o el contacto con el entorno de las y los niños.

ii) Conductas violentas y disruptivas. Las entrevistadas identifican las situaciones de violencia como conflictivas, ya sea agresiones entre las y los niños o hacia las educadoras. De igual forma, describen como disruptiva la presencia de niñas/os más inquietos, con baja resistencia a la frustración y más desafiantes con la educadora. Este tipo de comportamiento en ocasiones es descrito como desobediencia, indisciplina o problemas de comportamiento. Frente a estas situaciones, se observan tres formas para abordarlas: i) en primer lugar están las educadoras que lo interpretan como un problema de relación con el niño/a, describen que se sienten agredidas, suponen una intención del párvulo por agraviarlas; bajo esta perspectiva, las educadoras responsabilizan a la crianza parental por el comportamiento del niño/a; ii) una segunda postura, enmarcada en educadoras con pedagogía alternativas (como por ejemplo Pedagogía Waldorf), advierte que en esas situaciones la educadora debe volcarse a comprender al niño/a, sus circunstancias y acogerlo sin juicios de valor sobre él, su entorno y su familia; iii) una tercera tendencia es a evidenciar que se trata de problemáticas sociales de mayor alcance (como por ejemplo, problemáticas de violencia intrafamiliar) y por tanto que sobrepasan a las educadoras pese a sus intentos por abordarlas.

iii) Discapacidad física y mental de los párvulos. Muchas instituciones se han adscrito a las políticas de inclusión de niñas/os con discapacidad física o mental. Sin embargo, las entrevistadas alertan sobre la falta de preparación para impulsar jardines infantiles inclusivos, cuestión que requiere perfeccionamiento tanto para las profesionales de la educación como en los apoderados del establecimiento, así como también coordinación entre ambos. Al afrontar con pocas herramientas situaciones con niñas/os que presentan discapacidades más severas, manifiestan frustración, así como también relaciones tensas y conflictos con los apoderados.

iv) Abordar vulneraciones graves en las y los niños. Una situación que afecta emocionalmente de forma significativa a las educadoras es saber qué niñas/os que están a su cargo, han sido vulnerados gravemente en sus derechos en otros contextos (no educacionales). Esta situación, pese a los protocolos que existen para abordarlos y denunciarlos, impacta emocionalmente con profunda tristeza, impotencia y frustración, cuestión que relatan es difícil de superar incluso con los años.

v) Alta cantidad de niñas/os en el aula. Las educadoras entrevistadas, especialmente las que trabajan en instituciones públicas, advierten que tienen en sus salas una alta cantidad de niña/os (entre 20 a 30 por una educadora y una profesional técnico en parvularia) lo que se traduce en menor cantidad de tiempo personalizado por niña/o, así como también menores actividades estimulantes que requieren más espacio o más recursos educativos para el desarrollo de destrezas motoras, cognitivas, de lenguaje o psicosocial. Además, se menciona la existencia de reducidos espacios físicos y limitados recursos de aprendizaje. Esta situación genera frustración con el ejercicio de la profesión y afecta en su motivación.

Algunos de estos hallazgos coinciden con el estudio de Emilio Tenti (2005), que si bien no es referido a educadoras de párvulo identifica que "las características sociales de los alumnos son percibidas como un problema por más de la mitad de los docentes de los cuatro países" (p. 89), de igual forma el manejo de la disciplina en aula.



### **Situaciones conflictivas en relación a las familias**

En esta dimensión se presentan cinco categorías que evidencian dificultades a la hora de comprender la perspectiva de las familias, situaciones de frustración derivadas de una escasa capacidad de asertividad y empatía, así como la presencia de prejuicios a la hora de trabajar con familias diversas.

i) Amplia delegación del proceso educativo por parte de los padres. En el discurso de las educadoras entrevistadas se presenta la idea que las familias no se implican en el proceso educativo del niño/a, delegando esta función en el jardín infantil, lo que significa como una falta de compromiso por parte de la familia. En este sentido, se identifican altas expectativas de las educadoras respecto a la participación de los padres y una visión específica respecto a cómo se expresa ese compromiso y participación, dejando en evidencia una falta de apertura para comprender la perspectiva de los padres sobre la vinculación con el proceso educativo del hijo y sobre la relación con el establecimiento. Por tanto, la presencia de conflictos podría deberse además a limitaciones de las educadoras en competencias emocionales tales como escucha activa, comprensión de la perspectiva del otro y capacidad para establecer acuerdos bilaterales.

ii) Comunicación con los padres. Algunas de las entrevistadas describen frustración cuando perciben que los padres y apoderados no consideran relevantes las señales de alarma que ellas entregan sobre el desarrollo de las y los niños, especialmente cuando éstos presentan problemas de aprendizaje o problemas de comportamiento. La frustración emerge por no sentirse escuchadas, además por la inacción o falta de reacción por parte de los padres. Esta situación plantea la necesidad de competencias comunicativas como asertividad y empatía, de manera de establecer una auténtica comunicación entre las partes y no solo traspaso de información unilateral, donde el receptor de la información puede no saber manejarla, no querer afrontar una realidad, recibirla como reproches y juicios, o bien, sentirse exigidos en demandas para las cuales no estarían preparados. Este diálogo de sordos que en ocasiones se presenta, genera un quiebre en las relaciones de confianza y en la valoración mutua como interlocutores, abriendo un espacio de distanciamiento recíproco.

iii) Manejo de la diversidad familiar. La masificación en el acceso a la educación parvularia conlleva la interacción de las parvularias con una diversidad de familias en términos de estructuras, sistemas de creencias, prácticas y comportamientos. Si bien no se presentan diferencias muy drásticas, como en otros países que hacen de la diversidad una construcción intercultural, multiétnica y multirreligiosa, se identifican en los discursos diferencias de los entornos familiares de las y los niños (niñas/os de zonas rurales en hogares en la ciudad viviendo de allegados con algún familiar, madres solas, familias muy pobres, familias de clase media, migrantes latinoamericanos, etc.) y la autopercepción de las educadoras sobre dificultades para dar respuesta a esa diversidad o interactuar con ella. Competencias referidas a evitar la formulación de juicios y aceptación de prácticas culturales diferentes, emergen como desafíos en la formación de las educadoras de párvulo.

iv) Contextos vulnerables. Algunas entrevistadas señalan que se ven enfrentadas a trabajar con niñas/os y familias que provienen de contextos vulnerables (especialmente pobreza, interacción con factores de riesgos como alcoholismo, entre otros), que presentan mayores necesidades insatisfechas y que es necesario aprender a interactuar con estas familias. Una alternativa viable es revisar los propios juicios y prejuicios para establecer una relación directa con las familias, además, extender una invitación permanente de colaboración y coordinación, más que de sanción moral y distanciamiento.



v) No valoración de su rol por parte de las familias. Algunas entrevistadas perciben que su trabajo, su tiempo, el cariño hacia las y los niños, no es reconocido ni valorado por la mayoría de los padres y apoderados, lo que se condice con su expectativa de valoración social. Esto evidencia que no es solo un tema del entorno y la valoración de las familias, es también la necesidad de reconocimiento social de la profesión y satisfacción con su propia labor. Ello se relaciona también con la necesidad de difundir las funciones de este nivel educativo, diferenciándolo de un espacio de guardería y de una preparación para el nivel básico.

Estos hallazgos relativos a educación preescolar, guarda alguna relación con otros estudios enfocados en la escuela básica, entre los que destacan los trabajos de Jordi Garreta (2015) quien plantea que “lo más común entre los encuestados es creer que: no hay suficiente interés (en los padres); (las familias) no comprenden lo que espera el docente; (los apoderados) no conocen suficientemente bien el sistema educativo” (p. 78).

### **Situaciones conflictivas en relación a las condiciones laborales**

En esta dimensión se describen discursos de las educadoras de párvulo entrevistadas en relación a las condiciones laborales, destacando tres categorías que interpelan aspectos organizacionales para su abordaje.

i) Funciones del cargo. Las entrevistadas describen la paradoja de tener la preparación para guiar el proceso educativo de los párvulos, pero tener que destinar gran cantidad de tiempo a labores administrativas, distanciándose de su función educativa primordial. Destacan que, para el proceso de desarrollo y aprendizaje de los párvulos, el rol de la educadora es fundamental, además describen que posee los conocimientos sobre psicología infantil, sobre el desarrollo de las y los niños y didáctica requeridos para cumplir la función educativa, sin embargo, también deben destinar gran parte de su jornada laboral a resolver problemas administrativos, realizar gestiones con otras instituciones y realizar otras tareas que la desvían de su labor directa con las y los niños. A esto le llamamos distanciamiento educativo, en tanto la docente se va desconectando de lo que pasa en el aula, delegando en muchos casos esta función a las auxiliares de parvulario. Por otra parte, manifiestan sentir la presión de cumplir con expectativas de la política pública, que en ocasiones resultan contradictorias, por una parte, orientar la labor educativa para incluir a las y los diversos niños según sus estilos y ritmos de aprendizaje, pero al mismo tiempo orientar su labor educativa a la preparación del párvulo para ingresar al nivel escolar, enfatizando en desempeños de lecto escritura y nociones matemáticas para lo cual en ocasiones los mismos párvulos no están preparados.

Ambos aspectos son coincidentes con los hallazgos de Angeline Barrett, (2008), quien identificó la tendencia al distanciamiento (emocional) generado por situaciones externas a la profesión docente, como lo son las políticas públicas que enfatizan en los resultados educativos cognitivos.

La situación de potencial de distanciamiento educativo, podría significar en el mediano y largo plazo la posibilidad de desarrollar síndrome de burnout (Valdivia et al., 2003; Robalino, y Korner, 2005; Aris, 2009), que tiene como expresiones el agotamiento físico y mental, una actitud distante hacia el trabajo y los sujetos a los que se les brinda servicio u apoyo y, finalmente, la sensación de no desarrollar adecuadamente el trabajo (autopercepción de ineficacia). Esto es coherente con hallazgos de otros estudios sobre el rol de las emociones en el proceso de construcción de la identidad profesional docente que se refieren no sólo a la expresión de afectos en el proceso educativo realizado por los docentes como parte de su identidad profesional, sino también el impacto a nivel emocional como el estrés y burnout que generan el ejercicio de la profesión (El Sahili y Kornhauser, 2010).



Al respecto, Ávalos, et al. (2010), recuerdan el estudio de Andy Hargreaves (2001) basado en la observación de interacciones entre docentes estudiantes, familias y profesionales, directivos del establecimiento, identificando la presencia de geografías emocionales a las que describió en términos del distanciamiento o acercamiento en las relaciones y de los soportes o amenazas a los vínculos emocionales básicos (...) distinguió cinco de estas geografías: socioculturales, morales, profesionales, físicas y políticas, todas con una tendencia más al distanciamiento que al acercamiento en las relaciones. (p. 242)

ii) Clima laboral. En esta categoría se alojan diversas situaciones que son motivo de conflicto entre el equipo profesional y técnico en los jardines infantiles, que limita las opciones por establecer un trabajo de complementariedad, donde la corresponsabilidad y el apoyo mutuo estén presente permanentemente. En particular se describen en ocasiones, la presencia de tensiones entre la dupla educadora y auxiliar (de nivel técnico). Por una parte, se advierte que la organización de las tareas en la dupla de profesionales que hay por sala se definen bajo la dicotomía <<cuidado - educación>> o también <<cuerpo – mente>>, siendo el personal técnico encargado de actividades motoras, de higiene y alimentación (cuidados), y la educadora de párvulos enfocada en actividades cognitivas relacionada al aprendizaje del currículum formal. Vale la pena preguntarse si esta dicotomía administrativa es funcional al niño/a, así como también indagar donde se ubica la educación de las emociones. Por otra parte, se sostienen relatos respecto a la autonomía en la toma de decisiones, donde se advierte que el personal técnico debe estar subordinado a las órdenes de la educadora de párvulo, generando una relación de dependencia jerárquica y no necesariamente de un liderazgo educativo resonante, cuestión que precisa ser estudiado en profundidad en otros estudios.

En ocasiones, estas maneras de organizar el trabajo, son motivo de tensiones, reclamos, diferencias de expectativas, que incide en la motivación de cada profesional frente al trabajo con niñas/os y en conflictos interpersonales. Las entrevistadas señalan que cuando este tipo de roces se vuelven permanentes, afecta el clima laboral. Estas dinámicas al interior del establecimiento llevan a priorizar como tema de intervención el clima laboral y la convivencia escolar, para lo cual revisar y reflexionar sobre experiencias de otras instituciones resultaría necesario, como, por ejemplo, el implementar la observación entre docentes (Parets y Sureda, 2002), la resolución cooperativa de conflictos y la toma de decisiones consensuadas (Moliner y Martí, 2002), entre otras estrategias, que exigen de los docentes, poseer algún grado de desarrollo de competencias emocionales.

iii) Bienestar físico y mental. Las educadoras de párvulo entrevistadas manifiestan falta de tiempo para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje de niñas/os, realizar actividades preparatorias al trabajo en sala con los párvulos, para evaluar en profundidad las planificaciones y los aprendizajes, así como también falta de tiempo para descansar. Además, les implica dedicar tiempo fuera del horario laboral, incidiendo en su entorno familiar y personal, así como también en su bienestar mental, ya que describen en ocasiones manifestar angustia, ansiedad y estrés. Esta situación descrita por las educadoras de párvulo es coincidente con estudios con docentes, como el realizado por Ávalos (2010), tanto de profesores chilenos, como latinoamericanos, canadienses, españoles, africanos, asiáticos y norteamericanos, donde se evidencia fuerte carga docente durante la semana laboral, que afecta la salud mental.

Respecto a la salud física, la mayor parte de las entrevistadas se refirió a la tendencia a que las educadoras y el personal técnico presenten reiterados problemas de salud, lo que implica contar con licencias médicas y ausentarse del establecimiento educativo, impactando en el resto de los profesionales que resienten la ausencia con mayores responsabilidades. Se describe, además, que cuando se trata de licencias médicas reiteradas, se establece poca empatía con la educadora enferma y se cuestiona la veracidad de la enfermedad, atendiendo a la sobrecarga que genera en el resto la ausencia de un profesional. Esto es



coincidente con lo planteado por Basaure, Mónica y Hunting, Katherine, (2014), respecto a que el cuerpo resiente un inadecuado manejo emocional. No obstante, una competencia emocional débilmente desarrollada por las entrevistadas es vincular ese estado de salud con la modulación emocional, por tanto, falta mayor atención al mundo emocional propio y su corporización.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hay consenso entre las entrevistadas respecto a que, durante el ejercicio de la profesión se vivencian situaciones que pueden ser descritas como conflictivas. Además, reconocen baja capacidad de resolución de conflictos. Enfatizan en la ausencia del desarrollo de competencias que podrían contribuir al afrontamiento de conflictos durante la formación inicial docente; tanto aquellas capacidades para desarrollar mejores relaciones interpersonales como en herramientas para impulsar prácticas de autocuidado de su salud mental y física.

Desde nuestra perspectiva, se pone de manifiesto la necesidad de las educadoras para desarrollar competencias emocionales que les permitan gestionar dichos conflictos, ya sea para comprender las situaciones, regular sus emociones y comprender a los otros actores involucrados. Esto coincide con lo señalado por Pedro Gil y María Martínez (2016), respecto a la necesidad de promover una educación emocional en los docentes, así como también en las y los niños, ya que comprender los sentimientos propios y ajenos, resolver conflictos, regular el propio comportamiento, saber manejar el estrés, aprender a motivarse a sí mismo, entre otras habilidades, resultan

esenciales para la vida íntima y para la convivencia.

Los hallazgos de este estudio coinciden con los realizados por Emilio Tenti (2005), sobre la condición docente en cuatro países latinoamericanos, donde se destaca que las relaciones humanas componen una de las tres situaciones problemáticas que los docentes describen en su trabajo, especialmente en relación a los estudiantes sus familias. Al respecto, se vislumbra como necesario el desarrollo de empatía y de comunicación efectiva para afrontar los conflictos y construir adecuadas relaciones interpersonales. Ello es coincidente con el estudio de Lola Segarra, María Muñoz y Juana Segarra, (2016), que observan en estudiantes de pedagogía de Chile y España, déficits en habilidades cognitivas empáticas, como, por ejemplo: facilidad para la comunicación, la tolerancia y la flexibilidad en las relaciones sociales.

Los constantes y diversos conflictos, sumado a débiles herramientas para abordar las emociones que las embargan (principalmente rabia, angustia, frustración, miedo, pena, agotamiento, inseguridad y preocupación), pueden ser fuente potencial de estrés relacional, cuestión que coincide con los resultados del estudio de Lissette Barrientos (2014). Esta situación es preocupante porque podría redundar en el mediano y largo plazo la posibilidad de desarrollar Síndrome de *Burnout*.



---

## REFERENCIAS

- Aris, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal in Educational Psychology*, 7(18), 829-848. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945012>
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Universidad del País Vasco.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Barrett, A. (2008). Capturing the différence: Primary school teacher identity in Tanzania. *International Journal of Educational Development*, 8(5), 496-507. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.005>
- Barrientos, L. (2014). Estudio de las prácticas pedagógicas en el nivel sala cuna menor, perteneciente a un establecimiento de la Fundación Integra de la región Metropolitana: Potenciando la relación interpersonal afectiva en la diada adulta significativa-niña/niño, desde la Educación Emocional. (Tesis de magister). Universidad Mayor, Chile.
- Basaure, M., & Hunting, K. (2014). Las competencias para estar abiertas y atentas al mundo emocional del equipo educativo del nivel medio mayor del jardín infantil "Sol Naciente" de Fundación Integra. (Tesis de magister). Universidad Mayor, Chile.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Carrasco, A., & Schade, N. (2013). Estrategias que utilizan las educadoras de párvulos en el aula inicial para abordar los conflictos entre niños y niñas de 4 a 6 años de edad. *Revista Psicoperspectivas, individuo y sociedad*, 12(2), 104-116. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-253>
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista REIFOP*, 13(1), 41-49. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Editorial cuarto propio.
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Revista de Pedagogía crítica paulo Freire*, 7(6), 81-95. doi: <https://doi.org/10.25074/pfr.voi6.480>
- Casassus, J. (2009). Una escuela reflexiva frente al problema de la calidad y desigualdad educativa. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 8(7), 27-36. doi: <https://doi.org/10.25074/pfr.voi7.467>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana–Ediciones UNESCO
- El Sahili, L. & Kornhauser, S. (2010). *Burnout en el colectivo docente*. Universidad EPCA.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(2), 1-18. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412004000200005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412004000200005)



- Gaeta, M., & López, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en Estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del Profesorado*, 16(2), 13-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217029557002>
- Gallego, D., & Antón, H. (2007). *¿Aulas conflictivas? La opinión del profesorado*. Editorial DYKINSON.
- Garreta, J. (2015). La comunicación familia-escuela en Educación Infantil y Primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 71-85.
- Gil, P., & Martínez, M. (2016). Emociones percibidas, por alumnos y maestros, en educación física en 6.º curso de primaria. *Revista UNED Educación XXI*, 19, 179-204. doi: <https://doi.org/10.5944/educxx1.16460>
- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Review Sciencia*. 312(5782) 1900-1902. doi: <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Martínez-Otero, V. (2001). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 33-52. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38ao2.pdf>
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago -Chile. Ediciones Dolmen.
- Mercado-Salgado, P., & Gil-Monte, P. (2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de servicios (salud y educación). *Innovar*, 20(38), 161-174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81819024014>
- MINEDUC (2001). Bases curriculares de educación parvularia. Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/240/MONO-40.pdf?sequence=1>
- MINEDUC (2012). Estándares orientadores para carreras de educación parvulario. Chile. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares\\_Parvularia.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Parvularia.pdf)
- MINEDUC (2013). Estado del arte de la educación parvularia en Chile. Chile. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2015>
- MINEDUC (2018). Bases curriculares educación parvularia. Chile. [https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Bases\\_Curriculares\\_Ed\\_Parvularia\\_2018.pdf](https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf)
- Moliner, M., & Martí, M. (2002). Estrategias didácticas para la solución cooperativa de conflictos y toma de decisiones consensuadas: mejorar la convivencia en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), pp. 1-5. <http://web.archive.org/web/20041206094953/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=210&docid=953>
- OCDE (2006). Starting Strong II. Early childhood education and care. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- Parets, J. & Sureda, I. (2002). Resolución de conflictos en un centro de Primaria: Una propuesta práctica de convivencia escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(2), 1-3. <http://web.archive.org/web/20041217223955/www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=209&docid=919>



- Pérez-Archundia, E., & Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811010>
- Robalino, M., & Korner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Unesco.
- Segarra, L., Muñoz, M., & Segarra, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 173-183. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267331>
- Tenti, E. (2005). *La condición Docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores.
- Valdivia, G., Bastías, G., Milivic, N., Morales, A., & Scharager J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile. Realizado por Escuelas de Medicina y Psicología, Facultad de Medicina y Ciencias Sociales*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Van Dijk, T. (2000). El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Compilador), *El discurso como interacción social*. Gedisa.
- Vizcarra-Morales, M., Rekalde-Rodríguez, I., & Macazaga-López, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Revista Magis*, 10(21), 95-108. doi: 10.11144/Javeriana.m10-21.pceca



# ESTRATEGIAS E INTERVENCIONES DE APOYO CONDUCTUAL POSITIVO UTILIZADAS POR PADRES DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

## POSITIVE BEHAVIORAL SUPPORT STRATEGIES AND INTERVENTIONS USED BY PARENTS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES: A SYSTEMATIC REVIEW

Claudia Contreras Ibarra, Manuel Monzalve Macaya | Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, Chile | claudiacontrerasib@gmail.com, mmonzalve@ucm.cl

### RESUMEN

Las personas con discapacidad intelectual pueden presentar conductas desafiantes alterando la dinámica familiar, siendo relevante indagar el rol y acciones de apoyo de los padres. El propósito fue realizar un estudio de revisión de artículos abordando las estrategias de apoyo conductual positivo utilizadas por padres de niños/as con discapacidad intelectual. El método fue un análisis descriptivo de tipo revisión sistemática, bajo la técnica de la observación y el análisis de la literatura, en las bases de datos ERIC, Scopus y SciELO, publicadas entre el año 2002 y 2024. Recopilando 155 artículos acordes a la temática, finalmente se seleccionan 8 de estos. Los resultados indican que los estudios han sido publicados mayoritariamente el año 2019 y en EEUU, su metodología es de carácter cualitativo y como técnicas destacan las escalas. La conclusión desprendida de los estudios es que los padres de niños con discapacidad intelectual que participan en programas de apoyo conductual logran mejorar las conductas problemáticas de sus hijos y disminuir el estrés familiar.

**Palabras clave:** Discapacidad intelectual, apoyo conductual positivo, familia, revisión sistemática.

### ABSTRACT

People with intellectual disabilities may present challenging behaviors altering the family dynamics, being relevant to investigate the role and support actions of parents. The purpose was to conduct an article review study addressing the positive behavioral support strategies used by parents of children with intellectual disabilities. The method was a descriptive analysis of systematic review type, under the technique of observation and analysis of the literature, in the ERIC, Scopus and SciELO databases, published between 2002 and 2024. A total of 155 articles were collected according to the thematic, and 8 of these were finally selected. The results indicate that the studies have been published mostly in 2019 and in the USA, their methodology is qualitative and the techniques used are mainly scales. The conclusion drawn from the studies is that parents of children with intellectual disabilities who participate in behavioral support programs manage to improve their children's problem behaviors and reduce family stress.

**Keywords:** Intellectual disability, positive behavioral support, family, systematic review.



---

## INTRODUCCIÓN

El Apoyo Conductual Positivo (ACP) representa un movimiento científico que une dos líneas de trabajo; una bajo el Análisis Conductual Aplicado y otra de carácter teórico que recoge valores y conceptos descritos y desarrollados en el campo de las discapacidades intelectuales (Sugai & Horner, 2020). En esta misma línea, el ACP es descrito como un compendio de filosofía, estrategias y metodologías, cuyo origen fue el establecimiento de programas para abordar las conductas desafiantes, pero su desarrollo ha ido más allá y se considera el modelo preventivo con un amplio cuerpo de investigación que sustenta sus resultados positivos en el campo de la educación (Horner & Kittelman, 2021; Horner & Monzalve, 2018; Sugai & Horner, 2020) de personas con y sin discapacidad intelectual.

En este sentido, la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD por su sigla en inglés, 2021) caracteriza la discapacidad intelectual por las limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en el comportamiento adaptativo, que abarca muchas habilidades sociales y prácticas cotidianas. Esta discapacidad se origina antes de los 22 años. En Chile, Gómez et al., (2014) reportan una prevalencia en la población general de un 7,6 % de personas con discapacidad intelectual, los cuales tienden a presentar mayor probabilidad de exhibir niveles altos de conductas problemáticas que sus pares con desarrollo típico (Totsika et al., 2014)

De acuerdo a lo mencionado, la discapacidad se vincula directamente con el entorno de la persona que la presenta, destacando factores tales como la falta de modelos parentales óptimos y la carencia del cuidado de los padres y madres.

Moreno et al., (2020) analizó el papel de los estilos parentales, mostrando los efectos de la dinámica familiar y las prácticas de los padres sobre el desajuste general.

En concordancia, Contreras (2013) menciona que la necesidad de brindar herramientas es fundamental para las familias con niños y niñas con Discapacidad Intelectual, puesto que en el caso de los padres que tienen un hijo con esta discapacidad, la necesidad de apoyo y orientación se hace evidente, debido a que además deben afrontar otros aspectos que, hasta antes de hablar de la presencia de la discapacidad, eran susceptibles de no considerar, como un proceso de duelo, falta de conocimiento de la discapacidad en sí, el impacto de los hermanos y los cuidados de un hijo que presenta necesidades específicas.

Por lo cual, es relevante considerar el rol que asumen los padres de niños y niñas con discapacidad intelectual, dado que la familia debe asumirse como un recurso primordial en la construcción de políticas y planes de intervención. En este sentido, la insatisfacción reportada por las familias que afecta negativamente su calidad de vida está relacionada con la necesidad de apoyo formal, que debe ser incluyente y eficaz para cambiar esa percepción y mejorar la calidad de vida familiar (Zapata & Galarza, 2020).

Comprender la influencia de los estilos parentales en el apoyo conductual de personas con discapacidad intelectual es particularmente relevante, puesto que amplía la posibilidad de favorecer diversas habilidades que permiten la inclusión social y mejorar la calidad de vida. Tal como mencionan Acosta et al., (2015) los estilos parentales de crianza influyen en el desarrollo de la seguridad, la autoconfianza, la autoestima, la



autonomía y la formación de valores de los niños con necesidades educativas especiales.

Dada la importancia de los estilos parentales y las estrategias implementadas por estos en el abordaje de las conductas problemáticas de sus hijos es que se pretende responder a la siguiente pregunta de investigación ¿Cuáles son las estrategias de apoyo conductual positivo que aplican los padres de niños y niñas con discapacidad intelectual?

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación, se ha establecido analizar las investigaciones sobre estrategias de apoyo conductual positivo, utilizadas por padres de niños y niñas con discapacidad intelectual según país, tipo de participantes, tipo de estudio y técnica de recolección de información en el ámbito nacional e internacional entre los años 2002 y 2024.

Lo anterior se lleva a cabo mediante la identificación, en la literatura científica, de aquellas estrategias de apoyo conductual utilizadas por padres de niños/as con discapacidad intelectual a nivel nacional e internacional entre los años 2002 al 2024 y la descripción de las investigaciones sobre estrategias de apoyo conductual positivo utilizadas por padres niños/as con discapacidad intelectual según el tipo de estudio, técnica de recolección de información y tramo etario de los participantes.

---

## MÉTODO

Se realizó un estudio de análisis descriptivo de tipo revisión sistemática acerca de las estrategias e intervenciones de apoyo conductual positivo utilizadas por padres de niños y niñas con Discapacidad Intelectual. Los estudios fueron publicados en idioma en inglés y español. Las palabras claves utilizadas son: Apoyo conductual positivo, discapacidad intelectual y familia.

### Procedimiento

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).

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. Además, se utilizó la base de datos SciELO (Scientific Electronic Library Online) la interfaz brinda acceso al texto completo de los artículos mediante el índice de autores o el índice de materias, o mediante un formulario de búsqueda en elementos del artículo, como nombres de autores, palabras del título, tema, palabras del texto completo y año de publicación. Finalmente, la base de datos Scopus, la cual permite realizar diferentes opciones de búsqueda de documentos, por autor, por afiliación y búsqueda avanzada para usuarios expertos en la construcción de búsquedas complejas, brindando referencias bibliográficas y citas de la empresa Elsevier, de literatura peer review y contenido web de calidad, con herramientas para el seguimiento análisis y visualización de la investigación.

Los operadores booleanos utilizados en las bases de datos mencionadas corresponden a (Discapacidad Intelectual "and" Apoyo conductual positivo "and" familia, Discapacidad Intelectual "and" Apoyo conductual positivo "or" familia)

El periodo de búsqueda de la información se realizó durante marzo y abril del 2022 y la selección de estudios se basó en las sugerencias



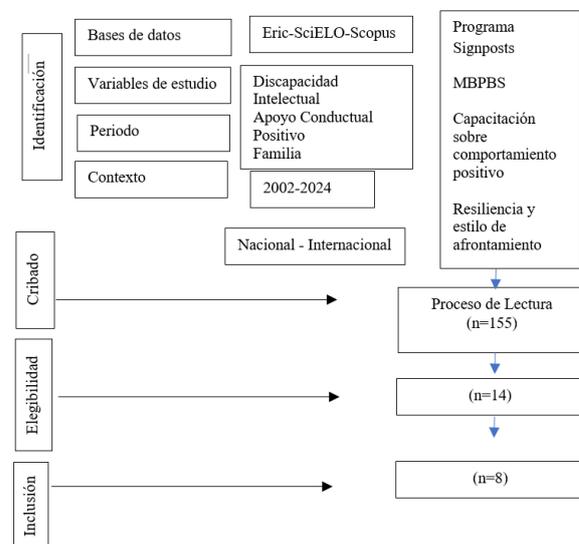
descritas por Moher et al., (2009) siguiendo las cuatro fases del flujograma denominada PRISMA. La figura 1 muestra de forma específica todo el proceso para la selección de los estudios utilizados.

En la primera etapa se identificó un total de 155 artículos los que fueron considerados como útiles para el estudio, de cuales 36 estudios provienen de la base de datos ERIC, 43 investigaciones fueron extraídos de la base de datos SciELO y 76 artículos de la base de datos Scopus. En la segunda etapa (cribado y/o tamizaje) se extrae información relevante, de los resúmenes y de la metodología, obteniendo un total de 14 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 estrategias de apoyo conductual positivo utilizadas por padres de niños y niñas con Discapacidad Intelectual, quedando solo 8 artículos los que aportan información significativa a la investigación.

Criterios de Inclusión: 1) Estudios realizados a nivel nacional e internacional; 2) Idioma español

e inglés; 3) Criterios de búsqueda: apoyo conductual positivo, discapacidad intelectual y familia; 4) Artículos extraídos de bases datos académicas: Scielo, Scopus y Eric, Artículos publicados entre el año 2002 hasta el 2024; 5) Edad de los participantes de los estudios no debe superar los 14 años.

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



## RESULTADOS

Dentro de los 8 artículos analizados, se evidencia que el 25% de estos fueron publicados el año 2019, siendo el año donde más se ha abordado esta línea de investigación, correspondiente a 2 estudios. En contraste, se observa que los años 2007-2009-2011-2012-2013-2017-2019, se publicaron un artículo cada año, correspondiente al 12,5%.

En relación al país de origen se visualiza que gran parte de los documentos analizados provienen de Australia, siendo 2 estudios publicados durante el 2002 al 2024, correspondiente 25% de estos. Junto a lo anterior, en Reino Unido destacan 2 artículos, una de ellas de manera individual y otra en colaboración con Estados Unidos, correspondiente al 25% de las publicaciones. De igual manera, Estados Unidos colabora en 2 estudios, uno de ellos ya mencionado y otro con Israel, aportando con un 25% de publicaciones desde el año 2002 en adelante. Finalmente, los países de Israel, Turquía y España, evidencia un estudio publicado durante los años 2002 al 2024, correspondiente al 12,5 % de los antecedentes bibliográficos analizados.

Respecto de los participantes, se evidencia que los sujetos en estudio incluyen padres, madres y docentes de niños con discapacidad intelectual, al igual que estudiante con dicho diagnóstico. Destacan que el 37,5 %



de los documentos incluyen padres y madres, al igual que un 37,5 incluye solo a madres, correspondiente 3 estudios para cada caso, finalmente el 12,5% de los estudios incluye a niños con DI y 1 artículo involucra a docentes, siendo un 12,5 % de los estudios publicados.

En relación al tipo de estudio que caracterizan los documentos considerados, destacan el al 50% de estos son de corte cualitativo, correspondiente a 4 artículos analizados, además se consideraron 3 estudios de corte cuantitativo, siendo el 37,5% de la muestra. Finalmente se incluyó una investigación de carácter experimental, representando el 12,5% de la muestra examinada.

Respecto a la técnica de recolección de información empleada por los estudios en cuestión, se evidencia que gran parte de estos utilizó diversas escalas para medir las variables de estudios, específicamente el 62,5% de estos, es decir, 5 artículos. Minoritariamente se utilizaron cuestionarios y entrevistas semiestructuras, siendo un artículo para cada caso, porcentualmente represente el 12,5 cada una.

Entre las estrategias utilizadas por los padres de niños con DI, destacan familias que participaron en programas de apoyo al comportamiento positivo, donde han recibido un plan de apoyo conductual o estrategias para implementar dentro del hogar, posteriormente se les entrevisto sobre sus experiencias respecto a que significa recibir dichos apoyos (Botterill et al., 2019). También se evidencia la participación en programas de formación por organizaciones benéficas a familias y docentes de niños/as con DI, donde asisten a sesiones sobre los principios del apoyo al comportamiento y entrenamiento en la comunicación funcional, basados en el análisis conductual aplicado, buscando comprender los comportamientos desafiantes desde sus antecedentes ambientales y reducir la aparición de conductas desafiantes (Gore & Umizawat, 2011).

Hudson et al., (2009) analizan las características de los niños que participan en un Programa Señales para desarrollar un mejor comportamiento (Signposts), posteriormente se estudian las familias participaron del programa Signposts , puesto que se considera una intervención eficaz para padres de niños con DI de 3 a 16 años, donde se entrega el material por medio de 4 modalidades (a) apoyo telefónico (b) apoyo grupal (c) apoyo individual (d) modo autodirigido, de manera de reducir el estrés en las familias, aumentar la confianza materna y disminuir el comportamiento problemático (Fiona et al., 2013).

Se evidenciaron madres que participaron un programa de apoyo conductual positivo basado en la atención plena (MBPBS) caracterizado por ser un programa personalizado de atención plena que permite a los padres y otros cuidadores reducir el estrés psicológico percibido y ayudar a niños con TEA y DI a controlar sus conductas desafiantes a través del comportamiento positivo. El entrenamiento se caracterizó por capacitaciones sobre prácticas de procedimientos de atención plena que incluía tres meditaciones básicas, practica en el hogar y registro de meditación, además del desarrollo de planes de intervención para el comportamiento positivo y revisión de la práctica cotidiana en el hogar (Singh et al., 2019).

Es por ello que Villavicencio y López (2017) muestran como las madres de niños con DI afrontan la presencia del diagnóstico en el contexto familiar, indicando que la cohesión familiar y los acuerdos entre ellas y sus parejas en relación a la educación informal son fundamentales a la hora de planificar intervenciones.

En este sentido, Kandel y Merrick (2007) indican que dentro la rutina daría de las familias con niños con DI, las principales características de los padres que tienen alto nivel de afrontamiento destacan aquellos que su estilo de afrontamiento se centra en el problema y no en las emociones, siendo padres que logran tener la situación bajo control independiente de las adversidades. En esta línea Bayakli y Kaner (2012) indica que las madres más resilientes son aquellas que sus estrategias de afrontamiento se centran en el problema forma



positiva y moderada, donde muestran valoración positiva relacionada a la adversidad y esfuerzos conductuales para cambiar y gestionar problemas, además de destacar la necesidad de apoyo social.

**Tabla 1. Estudios Incluidos en la Revisión**

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Año</b>	<b>Participantes</b>	<b>País</b>	<b>Diseño</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Intervención</b>
Investigating the factors affecting resiliency in mothers of children with and without intellectual disability	Bayrakli, y Kaner	2012	257 madres de niños con DI y 234 madres de niños con DT	Turquía	Estudio Cuantitativo	Escalas: 1) MRS 2) RPSS CSS	Análisis de la relación entre la resiliencia y estilo de afrontamiento
Effects of child characteristics on the outcomes of a parent support program	Hundson Reece, Cameron y Matthews	2009	689 niños y niñas con discapacidad	Australia	Estudio Cualitativo	Escalas: 3) DASS 4) PSOC 5) PHS DBC	Programa Signposts
Presencia de la discapacidad intelectual en la familia, afrontamiento de las madres	Villavicencio y López	2017	111 madres	España	Estudio Cualitativo	Escalas: 6) FACE SII-20 Cuestionario de percepción social	Análisis de estrategias de afrontamiento por programa IBM SPSS.
The child with a disability: parental acceptance, management and coping	Kandel y Merrick	2007	Madres y padres	Israel EEUU	Estudio Cualitativo	Entrevista semi estructurada	Análisis de rutinas diarias de familias con niños/as con DI
"It put control back onto my family situation": family experiences of positive behaviour support	Botterill, Cottam, Fowke y Theodor	2019	8 padres de niños con DI	Reino Unido	Estudio Cualitativo	Entrevista semi estructurada	Análisis sobre experiencias ACP

Effects of mindfulness-based positive behavior support (MBPBS) training are equally beneficial for mothers and their children with autism spectrum disorder or with intellectual disabilities.	Singh, Lancioni, Karazsia, Hwang y Analayo	2019	45 madres de niños y niñas con DI	EEUU	Experimental	Escala: PSS-10	MBPBS
Challenging behavior training for teaching staff and family carers of children with intellectual disabilities: A preliminary evaluation	Gore y Umizaw	2011	49 cuidadores familiares y 33 docentes	Reino Unido	Estudio Cuantitativo	Escala: 7) OCB CHABA	Evaluación de un programa de capacitación sobre comportamiento positivo
Father participation with mothers in the signposts	May, Mclean, Anderson, Hundson, Cameron y Matthew	2013	Madres y padres (201) Solo madres (845)	Australia	Estudio Cualitativo	Cuestionario de antecedentes	Análisis de datos de Signposts Statewide

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En consideración del propósito del presente estudio y la evidencia bibliográfica analizada. Kandel y Merrick (2007), plantean que las familias son unidades de funcionamiento dinámico focalizadas en la búsqueda de equilibrio a situaciones de cambio, en donde el nacimiento de un niño con DI crea una ruptura de este equilibrio. Los padres son ejes centrales de cuidado, educación y supervisión total de niños

con DI, por lo que es relevante examinar a estos como agentes primordiales de su desarrollo, debiendo proporcionar equilibrio entre las necesidades y los recursos disponibles (Bayrakli y Kaner, 2012). Bajo este ámbito familiar se observan situaciones de estrés prolongado en los padres de niños con DI producto de las características del niño, como la edad, la gravedad del diagnóstico, el nivel de habilidades funcionales y especialmente el comportamiento desafiante (Singh et al., 2019).

Bayrakli y Kaner (2012), indican que los estudios sobre madres resilientes se vinculan a las estrategias de afrontamiento y el apoyo social



como factores de protección, donde los padres que afrontan la llegada de un niño con DI centrado en el problema logran responder de manera eficaz ante situaciones de estrés, buscando apoyo por medio la valoración positiva de las habilidades y características del niño o niña, junto a redes de sostén social formal e informal. En concordancia Kandel y Merrick (2007), quienes señalan que los pensamientos positivos facilitan el afrontamiento de un hijo con DI, puesto que permite la búsqueda de recursos, como recopilación de información, cooperación con profesionales, contacto con pares de grupos de apoyo. Los autores indican que los padres que afrontan con eficacia, se identifican por seis cualidades: flexibilidad, paciencia, perseverancia, actitud positiva, optimismo y capacidad para aceptar ayuda.

Respecto a lo anterior, se han implementado diversos modelos y programas de apoyo que permiten a las familias de niños y niñas con DI afrontar el nacimiento y los comportamientos desafiantes que presentan en diversas etapas del desarrollo. Destacan modelos de adaptación familiar como el Modelo de Aceptación y Ajuste familiar (AAR), modelo que atribuye gran relevancia a la percepción familiar, enfatizando en las expectativas positivas de los padres sobre sus hijos con DI. También el modelo ABCX de afrontamiento y adaptación familiar que enfatiza la capacidad de las familias para adaptarse y enfrentarse a las demandas a tiempo. Finalmente, el modelo especializado de Pearlin, que trata el estrés proveniente de dos fuentes; eventos de la vida y dificultades crónicas, analizando a las familias y su entorno.

Hudson et al., (2009) consideran la eficacia del programa a Signposts para apoyar a las familias de niños con DI con comportamiento difícil, por lo que indaga la medida en que las características de los niños moderan la eficacia del programa, examinando el género, edad, discapacidad asociada y como influían en los resultados, el

estudio no arrojó análisis significativos en ninguna de las variables analizadas.

Por su parte, Gore y Umizawat (2011) sustentan la premisa que los comportamientos desafiantes pueden reducirse por medio de los apoyos conductuales positivos, los cuales a menudo son ofrecidos a las familias y al personal docente, pero no al mismo tiempo ni manera conjunta, por lo que evalúan la eficacia de un breve programa de formación impartido al mismo tiempo al personal docente y los cuidadores familiares. Se analizaron sus conductas después del entrenamiento, encontrando cambios positivos respecto a las calificaciones del comportamiento desafiante, mostrando que la capacitación combinada beneficia a las familias y docentes.

En el estudio de Fiona et al (2013), se analiza la participación de los padres y madres en el programa Signposts, recogiendo los datos de dicho programa. Los resultados sugieren que las madres que participan con los padres y las que lo hacen de manera independiente experimentan los beneficios de Signposts, demostrando mejoras después del programa, junto a ello la disminución del estrés, mayor confianza, eficacia en el rol de crianza y reducción de conductas problemáticas de sus hijos con DI

En artículos más recientes, Singh et al., (2019), evalúan el efecto del Apoyo Conductual positivo basado en la atención Plena (MBPBS) en los niveles de estrés entre madres de adolescentes con TEA y con DI y los efectos del programa en las conductas agresivas, disruptivas y de cumplimientos de sus hijos. Cabe destacar que las madres de niños con DI presentaban niveles de estrés más altos. Sin embargo, los resultados mostraron reducción significativa en el nivel de estrés en ambos grupos de madres, además de disminución significativa en la agresión y el comportamiento disruptivo y aumentos en los comportamientos de cumplimiento adolescente de ambos grupos. Siendo un programa que puede ser eficaz independiente de los niveles iniciales de estrés de las madres.



Botterill et al., (2019), analizan las experiencias de las familias frente a los apoyos conductuales positivos, por medio de una serie de entrevistas a padres que han recibido dichos apoyos, informando sobre sus vivencias, factores útiles y obstáculos en términos de su participación. Los hallazgos arrojan cinco temas principales: Contexto familiar, relación terapeuta y familia, reconocer los desafíos, adaptación familiar y naturaleza continúan del problema. El estudio concluyo que las estrategias que se desarrollan en colaboración con los padres tenían más probabilidades de ser recordadas, se ajustaban al contexto y prioridades de las familias y tenían mayor posibilidad de ser implementadas. También los terapeutas debían replanificar las estrategias y abordar el bienestar emocional de los miembros de las familias.

El estudio presenta limitaciones necesarias de considerar al momento de interpretar los resultados. En primer lugar, cabe destacar que las bases de datos utilizadas corresponden a tres, por lo que puede haber existido información adicional relevante no presente en el desarrollo de la revisión realizada. Además, la evidencia encontrada sobre las estrategias que utilizan los padres para generar apoyos positivos y los programas de los cuales participaron se desarrollaron en diversos países a nivel mundial, donde no se encuentran países sudamericanos, teniendo como origen principalmente a Estados Unidos, Reino Unido y Australia, lo que hace pensar que las estrategias y programas descritos no sean viables de aplicar al contexto familiar de nuestro país, dado las políticas implementadas, las características conductuales y la accesibilidad a los apoyos, pudiendo no ser efectivo en otros contextos.

A partir de la discusión de los hallazgos obtenidos en el presente estudio, se delinean varias proyecciones que podrían ampliar la comprensión y la aplicabilidad de las estrategias e intervenciones de apoyo conductual positivo en familias con niños con discapacidad intelectual

(DI). Estas proyecciones se centran en la adaptación de modelos existentes, la identificación de nuevas estrategias basadas en contextos culturales y socioeconómicos específicos, y la exploración de áreas que aún requieren mayor investigación para optimizar los apoyos a las familias.

En relación a la adaptación y aplicabilidad de los apoyos, es relevante considerar como estos impactarían en contextos sudamericano. Por lo cual se visualiza la realización de estudios cualitativos y cuantitativos que permitan evaluar cómo los padres de diversas regiones del continente responden a los apoyos disponibles y qué modificaciones serían necesarias para aumentar la eficacia.

En complemento se recomienda el monitoreo de la implementación de los programas, a través de estudios longitudinales que permitan evaluar los efectos a largo plazo de los apoyos conductuales positivos en el bienestar de las familias y el desarrollo de los niños con DI. Esta línea de investigación puede proporcionar una mejor comprensión de la sostenibilidad de los beneficios de estos programas y de las estrategias que continúan siendo efectivas a medida que los niños crecen y sus necesidades cambian.

Considerando los resultados de este estudio y de su discusión, de la comparación con resultados de otros autores, los análisis presentados y las limitaciones mencionadas, se pueden extraer las siguientes cinco conclusiones principales:

- 1) las estrategias de Apoyo Conductual Positivo utilizadas por padres y madres de niños/as con discapacidad intelectual se basan principalmente en la manera en que estos deciden afrontar el proceso de crianza de sus hijos
- 2) las estrategias utilizadas se dirigen mayormente a técnicas afrontamiento, las cuales se pueden centrar en el problema, con el fin de valorar las actitudes y habilidades positivas de los niños/as con discapacidad intelectual,



además de la participación en programas de apoyo conductual externos que otorgan estrategias que posibilitan guiar la crianza reduciendo conductas problemáticas y el estrés en el contexto familiar

3) los programas de apoyo de los cuales participan los padres y madres de niños/as con DI hacen énfasis en la adaptación de los planes de intervención respecto de las características contextuales de las familias, buscando establecer una línea coherente entre las orientaciones y la dinámica familiar. En este sentido, las estrategias se enfocan en identificar la causa que produce el comportamiento problemático para generar el apoyo idóneo con el propósito

minimizar dicha conducta o en el mejor caso, erradicarla

4) se utiliza en constante refuerzo positivo de manera verbal y directa de las conductas que se quieren validar, acompañado de un monitoreo de su implementación para asegurar su transferencia a otros contextos y se transforme una cualidad permanente en el niño

5) todos los programas analizados en los estudios lograron resultados positivos en las familias, tales como la eliminación de los comportamientos problemáticos, reducción del estrés familiar y con ello al aumento de la calidad de vida.

---

## REFERENCIAS

- Acosta-Muñoz, J. F., Toro – Ibarra, A. M., & Guerrero – Ramírez, M. A. (2015). Estilos parentales de enseñanza en familias con niños con necesidades educativas especiales ensamacá-boyacá. *Revista praxis*, 11(1), 19-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5907263>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2021). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V*. American Psychiatric Publishing.
- Bayrakli, H., & Kaner, S. (2012). Investigating the factors affecting resiliency in mothers of children with and without intellectual disability. *Educational Sciencia: Theory & Practice*, 12(2), 936-943. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ981825.pdf>
- Botterill, S., Cottam, S., Fowke, A., & Theodore, K. (2019). "It put control back onto my family situation": family experiences of positive behaviour support. *Emerald Publishing Limited*, 13(3/4), 91-101. doi: 10.1108/AMHID-11-2018-0049
- Contreras, V. (2013). *Familia y Discapacidad Intelectual: Guía de Apoyo para la Mejora de la Competencia Parental*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Gómez, A., Santelices, M., Gómez, D., Rivera, C., & Farkas, C. (2014). Problemas conductuales en preescolares chilenos: Percepción de las madres y del personal educativo. *Estudios Pedagógicos*, 40(2) 175-187. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300011>
- Gore, N., & Umizawa, H. (2011). Challenging behavior training for teaching staff and family carers of children with intellectual disabilities: A preliminary evaluation. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 8(4), 266–275. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2011.00315.x>



- Horner, R., & Kittelman, A. (2021). Advancing the large-scale implementation applied behavior analysis. *Behavior and Social Issues*, 30, 94-105. doi: 10.1007/s42822-021-00049-z
- Horner, R. H., & Monzalve, M. (2018). Building safe and effective school environments: Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS). *Journal of the Czech Pedagogical Society*, 28(4), 663-685. <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-4-663>
- Horner, R., & Sugai, G. (2020). Sustaining and scaling positive behavioral interventions and supports: Implementation drivers, outcomes, and considerations. *Exceptional Children*, 86(2), 120-136. <https://doi.org/10.1177/00144029198553>
- Hundson, A., Reece, J., Cameron, C., & Matthews, J. (2009). Effects of child characteristics on the outcomes of a parent support program. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 34(2), 123-132. <https://doi.org/10.1080/13668250902850426>
- Kandel, I. & Merrick, J. (2007). The child with a disability: Parental acceptance, management and coping. *The Scientific World*, 7, 1799-1809.
- May, F., Mclean, L., Anderson, A., Hundson A., Cameron, C., & Matthews, J. (2013). Father participation with mothers in the Signposts program: An initial investigation. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 39-47.
- Moher, D., Liberati A., & Tetzlaff, J. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Medicine*, 6(7). doi: 10.1371/journal.pmed.1000097
- Moreno-Méndez, J. H., Espada-Sánchez, J. P., & Gómez-Becerra, M.I. (2020). Papel de los estilos parentales sobre los problemas internalizantes, externalizantes y de adaptación en niños. *Salud Mental*, 43(2), 73-84. <https://doi.org/10.17711/sm.0185-3325.2020.011>.
- Singh, N., Lancioni, G., Karazsia, B., Hwang, Y. & Analayo, B. (2019) Effects of mindfulness- based positive behavior support (MBPNS) training re equally beneficial for mothers and their children with autism spectrum disorder or with intellectual disabilities. *Frontiers in Psychology*, 6(3), 385. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00385
- Totsika, V., Hastings, R., Vagenas, D., & Emerson E. (2014). Parenting and the behavior problems of young children with an intellectual disability: Concurrent and longitudinal relationships in a population-based study. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 119(5), 422-435. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-119.5.422>
- Villavicencio – Aguilar, C., & López – Larrosa, S. (2017). Presencia de la discapacidad intelectual en la familia, afrontamiento de las madres. *Fides Et Ratio*, 14, 99-112. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2071-081X2017000200007](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2017000200007)
- Zapata-Albán, M. P., & Galarza-Iglesias, A. M. (2020). Calidad de vida de las familias con personas en condición de discapacidad intelectual. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 38(3), 1-11. doi: <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.e334731>

---

**REFLEXIONES PEDAGÓGICAS  
Y/O ACADÉMICAS**



# DESERCIÓN DOCENTE A LOS OJOS DE LA HIPERMODERNIDAD

## TEACHER DROPOUT IN THE EYES OF HYPERMODERNITY

Tavita Barriga Silva | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación, Chile | tbarriga@ubiobio.cl

### RESUMEN

En el contexto hipermoderno actual, caracterizado por el impacto de la revolución digital, la vertiginosidad del tiempo y el individualismo, produce efectos en la sociedad, que repercuten en forma directa en las instituciones educativas. Nuevas son las subjetividades, transformaciones en el acceso a la información y la lógica de la inmediatez atraviesan el campo educativo. En medio de este escenario, Chile está dentro de los países que registran las tasas más altas de abandono docente. Sin embargo, la investigación y reflexión en esta materia ha sido escasa, es por ello que es necesario replantearse el desprestigio paulatino que ha sufrido la profesión docente y los factores y causas que han llevado a los docentes a tomar esta decisión.

**Palabras clave:** Deserción docente, Educación líquida, Hipermodernidad.

### ABSTRACT

In the current sociohistorical context, characterized by the impact of the digital revolution, the vertiginous pace of time and individualism have effects in society which impact educational institutions directly. New subjectivities, transformations in the access to information and the logic of immediacy march through the educational field. Amidst this scenario, Chile is among the countries with the highest teacher dropout rates. However, research and reflection on this subject has been scarce, which is why it is necessary to rethink the gradual loss of prestige that the teaching profession has suffered and the factors and causes which have led teachers to make this decision.

**Keywords:** Teacher Dropout, Liquid Education, Hypermodernity



---

## INTRODUCCIÓN

En un contexto actualmente **hipermoderno el problema más apremiante no es la atomización de la sociedad, sino replantearse la socialización, cuando ningún discurso ideológico tiene ya sentido y la desintegración de lo social ha llegado al máximo** (Lipovetsky, 2008, p. 38).

Estudiar y analizar la educación en el contexto actual es complejo ya que involucra múltiples factores, pero el interés de esta reflexión está en el docente, quien es uno de los pilares fundamentales del sistema educativo. Por ende, es necesario que los docentes se encuentren íntegros en todos los ámbitos, desde lo mental hasta lo físico, ya que su bienestar debe ser una prioridad debido a que son los profesionales que forman y construyen generaciones.

Los estudios indican que la baja de docentes en Chile y en todo el mundo es una crisis que se ha incrementado. Aparentemente, pareciera ser que las demandas son muy similares: mejores sueldos, mejores condiciones laborales, mayores oportunidades profesionales, disminución de las pruebas estandarizadas, entre otros (Delgado, 2019).

A la luz de lo señalado, los índices de deserción son preocupantes puesto que, según estudios, los docentes más propensos a desertar son aquellos que se caracterizan por un buen desempeño laboral, son justamente estos docentes quienes piensan tempranamente, en alejarse de las escuelas (González-Escobar, 2018). Según la OCDE el retiro de los profesores del sistema escolar produce un impacto negativo en la calidad y equidad de la educación y, en cambio, la permanencia, especialmente de profesores altamente calificados, constituye un factor de calidad (Zamora et al., 2018).

### Hipermodernidad

Desde los albores del siglo XXI el mundo ha experimentado cambios masivos y a una velocidad vertiginosa, impactando de forma constante en los individuos, en la sociedad en su conjunto y en sus diversas instituciones. Siguiendo a Araújo,

*Estamos viviendo un momento histórico no solo pautado por la vertiginosidad del pasaje del tiempo y la aceleración de la transformación tecnológica, sino por la aparición de un universo virtual que nos habla de una verdadera mutación civilizatoria que abarca todos los ámbitos. La "Hipermodernidad"* (Araújo, 2011, p. 5)

Lipovetsky (2008) utiliza la expresión "tiempos hipermodernos" para referirse a una sociedad caracterizada por la fluidez y la flexibilidad, vinculadas a la lógica de la globalización, facilitada por el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación (TIC), y que promueve fenómenos como la precarización del empleo y, en consecuencia, la incertidumbre acerca del futuro.

El sujeto hipermoderno es presa de un individualismo que lo lleva a una vivencia de pseudo-libertad solitaria, carente de certezas universales, en un mundo de opiniones subjetivas, poco reflexivas y no firmemente justificadas. Ahora, cuando el individuo se centra en la realización personal de sí mismo, y ya no le importa tanto triunfar en la vida cuanto realizarse continuamente, consciente de la precariedad de la existencia. En



efecto, en la hipermodernidad, lo social está presente pero no aparece en el primer plano de interés de las personas (Lipovetsky, 2008).

Cabe mencionar que las sociedades hipermodernas, para Lipovetsky, no se constituyen como resultado de un enfrentamiento directo con la modernidad; tampoco lo hacen como un intento de superar las estructuras modernas (Igelmo-Zaldívar y Quiroga, 2018). Más bien, el nuevo tiempo que se abre más allá de la modernidad. Entonces, es en este contexto que hay que reinventar el proceso educativo.

**Uno de los grandes desafíos del siglo XXI será inventar nuevos sistemas de información intelectual, una escuela posdisciplinaria, pero también poshedonista. Casi todo está por pensarse y acometer** (Lipovetsky, 2008, p.92).

Se ha dejado de creer en una educación rigorista de la voluntad y se ha optado, en la posmodernidad, por una educación comunicacional, de iniciativa, centrada en la flexibilidad y en la autonomía creadora. Se busca formar a una persona polivalente, apta para reciclarse, adaptarse e innovar.

Entrado el siglo XXI la pedagogía pone en evidencia su descuidada pesadez en un contexto donde la ligereza se manifiesta también en los espacios educativos como un ideal en sí mismo. El día a día de las escuelas queda supeditado a la obligación de asimilar unos contenidos determinados, ejecución de protocolos de evaluación precisos referentes a competencias genéricas y específicas, la autoridad del maestro o maestra, el espacio del aula escolar y el libro de texto. La predominancia que el informe PISA, con su lenguaje expertocrático (Igelmo-Zaldívar y Quiroga, 2018), tiene en el diseño de las políticas educativas de los países occidentales es la principal prueba de la pesadez que envuelve a la educación contemporánea.

El problema del anclaje de la pedagogía ligera, en última instancia, conlleva discutir la parte pesada de la educación a la que no es posible renunciar. Así, al tiempo que se asume que el tránsito hacia lo ligero es inevitable y que la enseñanza de antaño no volverá, resulta ilusorio, según Lipovetsky. Por tanto, uno de los retos que deberá asumir la teoría de la educación en los próximos años es la discusión sobre los mínimos de formación pesada a la que no es posible renunciar (Lipovetsky, 2016).

### **Deserción docente**

En la revisión de la literatura, se detecta que la idea de abandono docente es utilizada con distintos significados. El concepto es utilizado para referirse a profesores y profesoras que abandonan la docencia, también para nombrar a quienes dejan el aula, pero no la educación. Por último, incorpora en el concepto de abandono docente a educadores que dejan la profesión (González-Escobar et al., 2020). Desde este enfoque, el abandono consiste en discontinuar el ejercicio de la carrera de profesor o profesora, corresponde a profesionales con título de profesor o profesora que han decidido dejar de ejercer como tales.

Según la OCDE el abandono también ha sido considerado como una forma particular de rotación, esto es, cuando los docentes dejan la escuela para retirarse de la carrera profesional (Díaz Sacco et al., 2021).

### **Desprestigio de la Profesión Docente**

En la era hipermoderna, a nivel social, se da una deserción de la res publica y los valores políticos y es por ello que entender los procesos históricos que ha vivido la profesión docente en Chile en las últimas décadas es crucial para comprender la situación actual y evitar simplificaciones inadecuadas, las cuales hoy en día llevan muchas veces a señalar a los docentes como los responsables de la baja calidad educativa.



El estado actual de la profesión docente choca con el prestigio del que solían gozar hace unos 60 años, buena parte de la explicación del declive histórico del prestigio docente reside en el modo en que se logró la gran expansión de la cobertura escolar en América Latina a mediados del siglo XX. Esta expansión educativa, implicó la incorporación de decenas de miles de nuevos maestros a las plantillas del profesorado. Como este proceso ocurrió de manera acelerada, muchas veces se realizó a costa de la calidad en la formación inicial docente. Por otro lado, el creciente número de maestros generó una presión cada vez mayor de los salarios docentes sobre el tesoro público. Además, se sumaron los cambios en el mercado laboral femenino, que abrieron nuevas oportunidades de trabajo para las mujeres, potencialmente más atractivas que la docencia (Elacqua et al., 2018). Entonces, hace varias décadas, se ha venido descuidando la profesión docente, lo que ha contribuido al desprestigio de la misma.

En las aulas actuales es posible observar que la educación, antes autoritaria, se ha vuelto enormemente permisiva (Lipovetsky, 2005). La apatía escolar se presenta como una de las características más notorias, expresada por un aumento de la indiferencia de parte de los estudiantes, y la percepción de pérdida de prestigio y autoridad de los docentes. Su figura ya no es una referencia de cultura, sino una voz más entre varias de origen diverso y mayor o menor rigor teórico-técnico. Por otra parte, Lipovetsky, menciona que los métodos docentes, se basan en los valores del esfuerzo y la disciplina, en la lentitud y el avance controlado, en ejercicios repetitivos y programas impuestos con vistas a una adquisición de tipo sistemático. Es evidente que hay una relación antagónica entre las prácticas de la Red y las exigidas por la Enseñanza. Y el resultado de las primeras, además, es que descalifican a las segundas. Mientras la cultura digital permite un acceso más fácil al conocimiento, transforma a los profesores en dinosaurios y vuelve cada vez más pesadas las vías clásicas de la transmisión del saber (Lipovetsky, 2016).

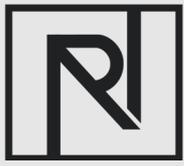
Estas ideas se complementan con la propuesta de Bauman, que utiliza la metáfora de lo sólido y lo líquido para enfrentar dos momentos de la sociedad moderna, con relación a los lazos y las instituciones sociales. De un orden rígido, predecible, en apariencia indestructible, se pasa a un panorama mucho más cambiante, en total y continua transformación, que Bauman (2004) denomina "modernidad líquida".

Según Campiño (2018) en efecto, el paradigma educativo moderno, se ha desajustado considerablemente y la figura presencial del docente se expone a una potencial vía de extinción gracias al sortilegio suscitado por las "máquinas de visión" que configuran al sujeto desde su neuromercadeo, amedrentados por el talante de la hipermodernidad quien ha establecido el dominio de la imagen sobre la escritura, de la información ligera y distorsionada sobre la reflexión, para imponerse como un poder mediático-económico, de corte profundamente anti-educativo y anti-subjetivo.

#### **Factores y causas de la deserción docente**

Diversos estudios han examinado los posibles factores que predicen las cogniciones y los sentimientos del profesorado que aumentan su abandono de la docencia, puesto que la intención de abandono es un predictor clave de los comportamientos de abandono finales (Wang y Hail, 2021; Mérida-López et al., 2022).

En la literatura se han planteado razones para explicar el problema de la escasez de docentes vinculada con factores de oferta y demanda. Por el lado de la oferta, en primer lugar, existe un bajo interés en ser docente (Elacqua et al., 2018). En segundo lugar, existe evidencia de que en Latinoamérica y en Chile los docentes reciben salarios poco competitivos frente a otras profesiones similares y, en general, dichos salarios no son



diferenciados según las características del establecimiento educativo, lo que dificulta la atracción y retención de los profesores, sobre todo en las escuelas con mayor vulnerabilidad.

Otra de las perspectivas teóricas deviene del campo de la teoría organizacional, que considera el abandono y la permanencia como una decisión calculada, donde el trabajador evalúa los costos y beneficios que le significaría el continuar en vista de las ofertas del mercado laboral (Becker, 1960; Etzioni, 1961 citados en Zamora et al., 2018). En esta línea, la intención de permanecer es altamente sensible a las ofertas laborales: si el mercado ofrece mejores alternativas, y el trabajador considera que tiene posibilidades de colocación en ellas, su intención de permanecer en la actual organización tiende a disminuir. Desde esta perspectiva, el profesor constantemente hace cálculos de lo que le ofrece su lugar de trabajo en el que se desempeña en comparación a otras opciones laborales, lo que significa que conoce una variedad de ofertas y tiene claridad acerca de los criterios para contrastarlas (Zamora et al., 2018).

En contraposición a la decisión de calcular, March y Simon (1977 citado en Zamora et al., 2018), entienden el abandono y la permanencia como una "decisión satisfactoria". Siguiendo esta línea, el abandono acontece cuando el docente deja de "contentarse con" algún aspecto de la organización. Últimamente en el campo investigativo se ha intentado comprender la permanencia como una combinación de decisiones entre dos variables: "de cálculo" y "satisfacción", en este aspecto se ubica la teoría de los tres compromisos organizacionales de Meyer y Allen: "compromiso afectivo", "normativo" y de "cálculo" (Allen y Meyer, 1990, 1993; Meyer et al., 1993, citado en Zamora et al., 2018).

Algunos estudios internacionales consideran que el abandono se ha asociado a sentimientos de menor autoeficacia y al agotamiento emocional o burnout (Vicente de Vera & Gabari, 2019; Cacho León et al., 2022; Zamora et al., 2018).

Igualmente se ha señalado la desprofesionalización de la labor docente, asociada a una sensación de falta de influencia en las decisiones curriculares (Zamora et al., 2018). En otros estudios, también se ha reiterado esta percepción de los docentes sobre la desprofesionalización de la profesión, la insatisfacción con el ambiente de trabajo, los que, sumados con los escasos apoyos brindados por la escuela, la sensación de sobrecarga laboral, la disconformidad con los salarios percibidos y la percepción de equipos de gestión desarticulados, reforzarían el desarrollo de una cultura escolar individualizada (Díaz Sacco et al, 2021)

Entonces, en referencia a lo anterior, se trata de una cultura del aquí y ahora, en que se proyectan metas a corto plazo, sin lograr diseñar planes más allá de lo inmediato. Se deja atrás la "ética del trabajo", que implicaba la postergación de la gratificación, para sustituirla por una "estética del consumo", que promueve la autogratificación inmediata y constante.

De esta forma el sujeto se convierte en una víctima del capitalismo productivo, característico de la modernidad, atraído por diversos mecanismos de seducción, tales como la hiper-elección, el hiper-bienestar y el tiempo libre, atravesados por el hedonismo y la sed de novedades. El tiempo queda capturado en una lógica de la urgencia, marcado por la satisfacción inmediata de cualquier deseo o necesidad.

El presente marcado por la satisfacción inmediata lleva a una despreocupación por el futuro. Las relaciones entre pasado, presente y futuro se resquebrajan. Se niega la tradicional importancia del pasado para comprender el presente, por lo que este último aparece marcado por la novedad y la inmediatez, y el futuro como un potencial a desarrollar a partir de bases cambiantes, inestables, sin obtenerse de ellas una garantía o



un sentido del progreso. Los tiempos de trabajo se desregularizan y así el sistema productivo moderno se rompe, para vivir al ritmo de otro tiempo, el tiempo del consumo.

Para Byung-Chul Han (2012) el sujeto de la sociedad actual es un individuo que se autoexplota. Vive bajo una autoexigencia que lo lleva a un "cansancio infinito", no habita en una sociedad disciplinaria sino en una sociedad de rendimiento. Esta soledad, le hace proclive a la depresión y al fracaso. Coincidiendo con la propuesta de Lipovetsky (2005), el criterio para la inclusión del sujeto es la productividad: el sujeto se siente exigido de ser cada vez más rápido y productivo. El imperativo de rendimiento, así como la carencia de vínculos llevan al riesgo de la depresión. De acuerdo con Han este sujeto hiperactivo, al no tener tiempo de detenerse, pierde el don de la escucha, desapareciendo así también la "comunidad de escucha" y se acentúa la soledad de este sujeto, cuya existencia se vuelve efímera ante la pérdida de creencias y relatos que den sentido a su vida.

Un estudio de Ávalos y Valenzuela (2016) determinó algunos elementos que podrían relacionarse con la deserción docente. En orden de relevancia refieren: 1) insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional disponibles; 2) inconformidad con los salarios recibidos; 3) falta de beneficios complementarios; 4) insatisfacción con los equipos de liderazgo y gestión dentro de las escuelas (Gaete et al. 2017; Zamora Poblete, et al., 2018); y 5) inconformidad con las condiciones laborales. Adicionalmente, el estudio realizado por Gaete et al., (2017) profundiza en las razones que inciden en el abandono de la carrera docente y propone, como elementos decisivos para explicar este fenómeno, la presencia de nuevas oportunidades laborales más atractivas que la docencia, la insatisfacción con las condiciones laborales y las remuneraciones, el bajo reconocimiento de la labor docente y la sensación de desprofesionalización de dicha labor. Todo lo anterior se suman a la percepción, manifestada por los docentes, del reconocimiento social ambiguo de la profesión y de la incapacidad de responder a todas las demandas y presiones externas (Díaz Sacco, et al, 2021). Cabe señalar que existe un ámbito bastante central que no aparece mayormente en la investigación internacional, pero sí en el estudio de Ávalos y Valenzuela (2016; Gaete et al., 2017) tiene que ver con las dificultades que tienen en Chile los docentes para seguir estudios de perfeccionamiento sin tener que abandonar el aula.

Desde una mirada de la micropolítica escolar propuesta por Blase y Anderson, (1995) y posteriormente por Vanassche, (2017) que alude a las relaciones de poder en la vida cotidiana de la comunidad educativa. Algunos autores lo describen como parte del desarrollo profesional del educador (citado en González-Escobar, 2020). Entonces, cuando analizamos el abandono docente desde la perspectiva micropolítica, se va a un espacio más íntimo en torno a las relaciones personales en el interior de la organización educativa. Los estudios de micropolítica escolar señalan la existencia de intereses en juego: intereses propios, intereses materiales, intereses organizacionales, intereses culturales-ideológicos, intereses sociales-profesionales (Silva-Peña et al., 2019). Esos intereses serían parte de la relación entre el proceso de enseñanza en el ámbito de formación inicial y la escuela, el llamado "choque de la práctica" (Lortie, 1975 citado en González-Escobar, 2020) de los docentes al ingresar al sistema educativo.

Como consecuencia de lo anterior, las condiciones de trabajo de los docentes pueden tener efectos sobre el atractivo de la carrera y la calidad de la enseñanza. No obstante, algunos estudios han distinguido como factores de retención: los mecanismos de apoyo o inducción que ofrecen las escuelas (Zamora et al., 2018), la gratificación emocional que resulta del trabajo pedagógico que desafía a los estudiantes y el ganarse su reconocimiento. Este último factor también ha sido investigado en Chile por Ávalos y Valenzuela (2016), quienes agregan dos factores de igual relevancia: 1) el poder de reflexión y análisis contextual de situaciones críticas que experimenta el docente, lo que le permite reconocer progresos y errores que necesitan apoyo; y 2) el trabajo colaborativo con otros profesores con más experiencia. La suma de todos los factores mencionados

anteriormente actúa como protectores de la frustración, del excesivo estrés y de las dificultades para encontrar soluciones a los problemas que enfrentan los docentes que inician su vida laboral.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La sociedad se encuentra hoy ante una latente bifurcación de caminos, que demarcan dos destinos, por un lado, un mundo cambiante, inserto en lo que llaman hipermodernidad, por otro, una escuela fragmentada producto de la denominada modernidad tardía. Parece haber una especie de grieta entre los procesos de formación inicial de docentes y las demandas sociales que suscita el volátil mundo hipermoderno, empeñado cada vez más en sacudir la estructura base de la educación desde su excéntrico fenómeno de dataísmo e inmanentismo virtual (Campiño, 2018).

Lipovetsky entiende que la posmodernidad se rige por tres lógicas fundamentales, tres formas de funcionar que se influyen entre sí: a) la lógica del mercado, que genera el consumismo; b) la de la tecnociencia, que hace del mundo una pantalla y c) la lógica de la cultura individualista de una democracia light, cuyos políticos ya no construyen grandes proyectos o programas políticos, sino que sólo se exhiben (Lipovetsky, 2007). El aumento de las ambiciones y la frustración al no poder lograrlas, generan un desprecio hacia uno mismo. La sociedad hedonista, tras su superficial capacidad de tolerancia, engendra ansiedad, incertidumbre y frustración lo que desemboca en deserción por parte de los docentes.

No obstante, pensar en recuperar la educación significa conocer la génesis de nuestros problemas, también las deficiencias y fortaleza de nuestro sistema educativo. Para que de este modo se puedan construir un nuevo concepto de educación alejado del mercantilismo. Tener mayor conocimiento en torno a cómo las

políticas educativas has deteriorado la condición docente, permite pensar en generar estrategias que hagan posible una real profesionalización y autonomía de los maestros en la organización de su trabajo (González-Escobar, 2018).

Por lo que urge reflexionar acerca del apoyo que se entrega a docentes principiantes. Kelchtermans (2019) plantea cambiar la mirada que se da a quienes comienzan la labor docente. Cambiar la mirada significa ver a dichos profesionales como agentes de cambio, que permitirían dinamizar el contexto escolar. Abordar el abandono del aula como un proceso individual y desde la política pública, para así plantear políticas en torno a la “retención”, más que al acompañamiento o sostenimiento de los procesos de desarrollo profesional docente continuo. Repensar los procesos de formación inicial en torno a detectar de manera previa la existencia ideas de abandono.

El abandono no puede considerarse únicamente como un problema económico y pensarlo como la pérdida de la inversión en el proceso de formación ya que esto implica dejar de lado un modelo de análisis que vea a estos docentes como personas en construcción, sería conveniente comprender el abandono y la “retención” en el contexto de una carrera docente amplia.

Para terminar, desde la mirada de la sociedad, se comprende a profesoras y profesores como abandonadores, pero nunca se cuestiona al sistema como abandonador de los y las docentes (González-Escobar et al., 2020). Es decir, existe una carga social de mantenerse como docente, como si fuese una obligación mantenerse en el aula. Aun cuando algunas investigaciones señalan que las condiciones que deberían existir no siempre se den en la acogida de los nuevos integrantes de las comunidades escolares, manteniendo además esta connotación negativa



del abandono del aula. En este sentido, quizás se podría sustituir el concepto de “abandono” por proceso de búsqueda o reconversión.

## REFERENCIAS

- Ávalos, B. y Valenzuela, J.P. (2016). Education for All and Attrition/Retention of New Teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/141592>
- Araújo, A. (2011). Acerca del tiempo y desde los espacios inciertos de la hipermodernidad: la sociología clínica. <http://anterior.apuruguay.org/sites/default/files/A-Araújo-Tiempo.pdf>
- Bauman, Z. (2004). *La modernidad líquida*. Gedisa.
- Cacho León, S., Jaramillo Vera, C. A., Muñoz González, D. D. J., Negrete Muñoz, A. I., Soriano Díaz, C. A., Villalpando León, D. M., Mondelo Villaseñor, M.B., & Mondelo Villaseñor, M. M. (2022). Deserción docente antes y durante la pandemia. *Jóvenes en la Ciencia*, 16, 1-10. [www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3749](http://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3749)
- Campiño, R., & Carlos, G. (2018). Patologías educativas de época. entre hipermodernidad, dataismo y necroneoliberalismo. In Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes, art. 273. Cádiz: Editorial Asociación Formación IB. <http://congreso.formacionib.org/273.pdf>
- Delgado, P. (2019). Crisis en la docencia: ¿por qué los profesores están abandonando las aulas? Instituto para el Futuro de la Educación. [www.observatorio.tec.mx/edu-news/crisis-docencia/](http://www.observatorio.tec.mx/edu-news/crisis-docencia/)
- Díaz-Sacco, A., López-González, D., Salas-Aguayo, M., & Carrasco-Ogaz, D. (2021). Movilidad de profesores chilenos. Influencia de variables demográficas, características del establecimiento escolar y condiciones laborales. *Perfiles educativos*, 43(172), 42-59. DOI: 10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514
- Elacqua, G., Hincapie, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2018). Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?, Washington, DC, BID. DOI: 10.18235/0001172
- Elacqua, G., Soares, S., Marotta, L., Martínez, M., Montalva, V., Westh Olsen, A.S., & Méndez, C. (2020). El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo. Washington, DC, BID. DOI: 10.18235/0002224
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 123-138. DOI: 10.4067/S0718-07052017000100008
- González-Escobar, M. (2018). La deserción a la luz de las políticas públicas de Chile. *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 5(5), 91-96. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/3059/3151>
- González-Escobar, M., Silva-Peña, I., Gandarillas, A. P., & Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: Revisión de la literatura. *Cadernos De Pesquisa*, 50(176), 592-604. DOI: 10.1590/198053146706
- Han, B.-Ch. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.



- Igelmo-Zaldívar, J., & Quiroga Uceda, P. (2018). La pedagogía ligera en tiempos hipermodernos: el homeschooling, las escuelas Waldorf y la nueva pedagogía ignaciana. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 75-94. DOI: 10.14201/teoredu3017594
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. In A. Sullivan, B. Johnson, B., & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers, Chapter 5*. Springer Singapore.
- Lipovetsky, G. (2005). *La era del vacío*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2008). *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2016): *De la ligereza*. Anagrama.
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsá, T., & Extremera, N. (2022). Inteligencia emocional y apoyo social del profesorado: explorando cómo los recursos personales y sociales se asocian con la satisfacción laboral y con las intenciones de abandono docente. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 168-175. DOI: 10.1016/j.psicod.2022.02.001
- Moret, Román (2012). La posmodernidad: intento de aproximación desde la Historia del pensamiento. *Bajo Palabra*, 7, 339-348. DOI: 10.15366/bp2012.7.029
- Vicente de Vera, M.I. & Gabari, M.I. (2019). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. DOI: 10.17583/ijelm.2018.3519
- Wang, H., y Hall, N. C. (2021). Exploring relations between teacher emotions, coping strategies, and intentions to quit: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 86, 64-77. DOI: 10.1016/j.jsp.2021.03.005
- Zamora Poblete, G. M., Meza Pardo, M., & Cox Vial, P. (2018). Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades ¿qué los hace permanecer como docentes? *Perfiles educativos*, 40(160), 29-46. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n160/0185-2698-peredu-40-160-29.pdf>



# IMPLEMENTACIÓN DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS EN LATINOAMÉRICA DESAFÍO Y AUSENCIA DE EXPLORACIÓN EN CHILE

## IMPLEMENTING PHILOSOPHY FOR CHILDREN IN LATIN AMERICA CHALLENGE AND LACK OF EXPLORATION IN CHILE

Paula Cardona Ruiz | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
[paula.cardona2401@alumnos.ubiobio.cl](mailto:paula.cardona2401@alumnos.ubiobio.cl)

### RESUMEN.

En 1978 llegó a Chile una práctica educativa que tiene como objetivo fortalecer en los estudiantes las habilidades de pensamiento crítico, creativo y cuidadoso, llamada Filosofía para Niños (FpN), nació de una preocupación por la ausencia de la filosofía en la educación tradicional. Una misionera de Maryknoll dio a conocer el programa en el país con el propósito de fomentar la democracia, la reflexión y el diálogo entre pares. Con el paso del tiempo se ha estado promoviendo esta práctica educativa en algunas universidades chilenas que tienen departamento de Filosofía y Humanidades, con el fin de lograr su implementación adecuadamente en diferentes instituciones educativas. Además, en Latinoamérica se han estado realizando adecuaciones del programa de FpN para implementarla a partir de situaciones contextualizadas del sujeto, aplicando su metodología tanto en el aula, como exterior a esta y se han dado a conocer resultados positivos de diferentes estudios que alientan a seguir explorando sus beneficios académicos, sociales e individuales.

**Palabras clave:** filosofía, niños, creatividad, pensamiento crítico, educación básica.

### ABSTRACT.

In 1978, an educational practice called Philosophy for Children (Pfc) arrived in Chile, which aims to strengthen students' critical, creative, and careful thinking skills. It was born out of a concern about the absence of philosophy in traditional education. A Maryknoll missionary introduced the program in the country with the purpose of promoting democracy, reflection, and dialogue among peers. Over time, this educational practice has been promoted in some Chilean universities that have a Philosophy and Humanities department, to achieve its proper implementation in different educational institutions. In addition, in Latin America, adjustments have been made to the Pfc program to implement it based on contextualized situations of the subject, applying its methodology both in the classroom and outside of it, and positive results have been made known from different studies that encourage continuing to explore its academic, social, and individual benefits.

**Keywords:** philosophy, children, creativity, critical thinking, primary education

---

<sup>1</sup> La autora agradece el apoyo brindado por la Universidad del Bío-Bío a través de la beca para estudios de doctorado.



---

## INTRODUCCIÓN

### Filosofía en la escuela

Fue en 1969 cuando Matthew Lipman promovió una innovadora forma de integrar la filosofía en la educación, con el objetivo de estimular el pensamiento de los jóvenes y fomentar la participación y el análisis de los diferentes conceptos que se presentan en su vida a medida que se va desarrollando, con el fin de abandonar el típico escenario del profesor-estudiante y transformar el aula en una práctica grupal y dialógica llamada comunidad de indagación, la escucha entre pares. Un enfoque que busca preparar al individuo sin ignorar las situaciones que enfrenta en su vida, ya que toda experiencia le permite explorar respuestas a preguntas significativas que no tienen soluciones simples, además de adquirir elementos argumentativos que visibilizan la autonomía y la reflexión (Rojas & et al., 2024; Topping & Trickey, 2020).

El programa inició con un panorama de enseñanza tradicional que, aun en la actualidad, la educación no se ha podido desprender de esta, dado que la memoria parece seguir jugando un papel importante. Opuesto para el pensamiento crítico, una herramienta, que tal vez a muchos docentes no les ha interesado explorar o priorizar.

Analizar no es muy común en el aula, menos aún, cuando los jóvenes se encuentran en situaciones complejas tanto de pensamiento como de experiencias. Allí es donde la percepción queda completamente nula para los profesores. La educación evade las realidades del individuo y le entrega saberes arcaicos y poco representativos cotidiana y socialmente.

Es por ello, que emerge la necesidad de promover un programa que se preocupe por la curiosidad del sujeto, una Filosofía para Niños, que le ayude a restaurar constantemente sus pensamientos y

acciones de forma crítica y argumentada, creando juicios de valor.

En este sentido, Lipman, motivado por su inquietud frente a esta tradición educativa, y además influenciado por Dewey, concibe la educación como una imposición de conocimientos y no como una experiencia de significados cotidianos (Rojas y et al., 2024).

De esta manera, "aprender a pensar" y "aprender a ser" deberían ser parte de las exigencias educativas y no el hecho de memorizar información científica únicamente, creando en el sujeto una sola percepción de las cosas, una percepción no propia, ni sentida. Además, es importante que aprenda a interpretarse y crear juicios desde su conducta, opinión, idea y pensamiento, lo que es y en lo que se está convirtiendo en medio de todos y todo lo que le rodea. Tener un contacto con la vida, los valores de los entornos que habita, las costumbres que le transmiten y la sociedad que lo construye (Lipman, 2002; Rojas & et al., 2024; Topping & Trickey, 2020).

No es fácil alcanzar la autenticidad cuando ya ha sido manipulada, lo que se vuelve un desafío tanto para el educador que quiere cambiar el rumbo de la enseñanza, como para el sujeto que quiere comprenderlo. Esto es más complejo aún, si se considera que existe un modelo educativo universal que no le permite indagar e interactuar con su entorno, costándole interpelar al momento de socializar y argumentar adecuadamente con otros. Razón por la cual, resulta importante que la enseñanza esté vinculada tanto a la objetividad como a la subjetividad de la realidad en la que vive el individuo, lo que hay, con lo que se piensa, los hechos que se transmiten y su interpretación de esos hechos.

Para avanzar y madurar tanto psicológica como intelectualmente, el sujeto necesita resolver problemas sin imponer una sola perspectiva, valorando cada postura y fomentando un intercambio de ideas, todo dentro del contexto de



una educación abierta al entendimiento mutuo (Lipman et al., 1998).

### **Filosofía para Niños (FpN) en los últimos tiempos**

La integración del programa de FpN se expandió en diferentes naciones con el fin de lograr un cambio en las prácticas educativas. A partir de esto, y teniendo en cuenta un contexto particular y representativo, surgen las siguientes preguntas: ¿Cómo llegó la Filosofía para Niños a Chile? ¿Qué estudios se conocen actualmente en Latinoamérica y son pertinentes para abordar la implementación de Filosofía para Niños? ¿Cuáles han sido los intereses iniciales de la integración de Filosofía para Niños en las escuelas?

En 1985, con la ampliación del programa a diferentes países del mundo, se estableció el Consejo Internacional de Investigación Filosófica con Niños (ICPIC), con el objetivo de coordinar, difundir y respaldar investigaciones o iniciativas destinadas a incorporar la FpN en el currículo escolar (Pulido-Cortés, 2019).

Las primeras experiencias de Filosofía para Niños se realizaron en Chile, cuando en 1978 religiosos de la orden de Maryknoll dieron a conocer el programa de FpN creado por Matthew Lipman a comunidades como Portezuelo, Chillán y Concepción (Grau, 2013; Kohan, 2007; Vallejo, 2014). Específicamente, Ana María Hartman, una misionera de Maryknoll, fue quien introdujo la FpN en el país después de su experiencia en Guatemala. Su objetivo era difundirla en lugares afectados por regímenes dictatoriales, puesto que la FpN representa un enfoque totalmente opuesto a cualquier forma autoritaria de interacción, ya sea entre pares, adultos-niños y adultos-adolescentes (Grau, 2013).

Este proyecto aboga por una verdadera democracia, donde la comunicación colaborativa se caracteriza por su igualdad y respeto mutuo. Además, promueve un proceso reflexivo inclusivo, fomenta el diálogo genuino y brinda espacio para que cada voz sea escuchada, incluso, aquellas que

pueden generar reflexiones inesperadas (Grau, 2013; Maryknoll, 2012; Vallejo, 2014).

De igual forma, en 1982 Ann Sharp hizo una visita al país y se estableció un grupo de trabajo para conformar el Centro de Filosofía Escolar en Santiago, el cual se comenzó a desarrollar en el año 1986 (Kohan, 2007). En 1987, Ana María Vicuña, docente chilena, fue enviada por el Centro de Filosofía Escolar (CEFE) para recibir capacitación en el "Institute for Advancement of Philosophy for Children" (IAPC), conducido por el filósofo Mathew Lipman y Ann Sharp.

Asimismo, cabe recordar las palabras del filósofo chileno Humberto Giannini, escritas en 1995 en el diario "La Nación", un artículo ya borroso y olvidado, titulado "Filosofía para Niños", donde menciona la llegada de una nueva práctica que emplea un grupo reducido de educadoras en Chile y que toma como el primer fruto de éste, el texto de Olga Grau "Cosas y Palabras" publicado en el mismo año. Allí, se describe con profunda admiración la forma como los relatos o cuentos devuelven a los niños la libertad de expresión y la filosofía que naturalmente los acompaña (Giannini, 1995).

Posteriormente, en los años 90, el grupo que inició el Centro de Filosofía Escolar dejó de funcionar y parte del material se quedó en escuelas que tienen departamento de Filosofía y Humanidades, como la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de la Serena, la Universidad de Concepción, entre otras. En este momento, estas universidades capacitan a profesores para impartir clases de FpN a diferentes niveles educativos y también llevan a cabo trabajos de extensión para difundir el programa, investigar y elaborar materiales didácticos (Kohan, 2007). En varias regiones del país se está implementando el programa de Filosofía para Niños a través de talleres o integrándolo al currículo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación (Artidiello, 2018; Kohan, 2007).



### ¿Cómo se ha implementado la Filosofía para Niños en Latinoamérica?

Según la ONU, hay un problema educativo que enfrentan muchos países desde hace años, y es el desafío de facilitar efectivamente el aprendizaje. Basados en los resultados pobres y no equitativos que generan los estudiantes en las diferentes pruebas de conocimiento, en las que se evidencia que se está formando sujetos carentes de competencias que se consideran necesarias para lograr un desarrollo cognitivo y emocional que les permita enfrentarse al mundo que lo espera.

Muchas de las competencias, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas, deben ser empleadas en la vida y en ello es posible indicar que la FpN aporta, ya que "La Filosofía para Niños (también conocida como P4C, por sus siglas en inglés) puede ayudar a desarrollar el aprendizaje cooperativo entre iguales y transformarlos en un método para obtener habilidades de pensamiento crítico y creativo" (Topping & Trickey, 2020).

Actualmente, estudios empíricos representativos de América Latina, específicamente en países como Colombia, Costa Rica, Argentina, Brasil y México, se han enfocado en integrar el programa de FpN teniendo en cuenta diferentes perspectivas educativas, sociales y culturales. En cuanto a las educativas, van encaminadas al mejoramiento de habilidades comunicativas básicas (habla, lectura y escritura), Complejas (argumentación) y de pensamiento (crítico, creativo y cuidadoso); las sociales y culturales, se enfocan en aprender a conocer todo aquello que hace parte de su entorno, los cambios en la sociedad, las personalidades, las costumbres y los valores culturales que se representan en los estudios realizados.

#### Estudios empíricos en Latinoamérica

Un estudio reciente en una escuela pública periférica del municipio de Duque de Caxias, ubicado en Río de Janeiro, tuvo como objetivo relatar una experiencia bajo el programa FpN, con

niños de 8 a 17 años. El estudio invitó a reflexionar sobre las implicaciones y posibilidades de filosofar en una escuela pública de la periferia y los movimientos que la caracterizan, como la enseñanza, el aprendizaje, la estructura, los espacios y los tiempos escolares, la infancia, la relación profesor-alumno, el conocimiento del profesor, entre otros aspectos. En una implementación de corto plazo, se dio a conocer una percepción positiva por parte de los estudiantes al experimentar e indagar profundamente su entorno y al convertirse en filósofos de su propia vida. También mostró mayor empatía por parte de los niños y motivó a los expertos a seguir promoviendo estos encuentros filosóficos (Cunha & Carvalho, 2019; Gomes, 2019).

En Colombia, actualmente se cuenta con varios estudios empíricos de la aplicación de la FpN, relacionados con una cultura de paz, un mejoramiento de la convivencia y la ética. Estos estudios tuvieron como objetivo posibilitar la comprensión de elementos éticos que deberían tener los estudiantes para comprender el contexto en el que viven y cómo este puede afectarles tanto a nivel social como individual. De esta forma, los estudiantes pudieron reconocer la importancia de analizar los problemas desde un juicio orientado, lo que les permitió crear y proponer soluciones fundamentadas. Además, se observó una mayor sensibilización sobre las acciones humanas que afectan la convivencia, tomando conciencia e identificando la necesidad de modificar sus propios puntos de vista (Galvis, 2022; Ladino Quiroz & Castellanos Murcia, 2022; Velasco, 2021, 2024).

En 2019, México realizó un estudio con madres adolescentes mediante la metodología de Filosofía para Niños. El objetivo era promover el diálogo, para que sintieran confianza al interactuar sobre sus vidas personales. Esto con el fin de mostrar que tanto en las escuelas como en casa no hay espacio que les permitan desarrollarse como individuos reflexivos que puedan enfrentar desafíos de la vida diaria. Estas jóvenes, por ejemplo, contaban con un



departamento de psicología, pero no se tenía como un lugar apropiado o destinado para compartir abiertamente los sentimientos de las situaciones éticas o morales que surgían en su vida diaria (Barraza & López, 2019). En general, se observó durante el transcurso de las sesiones un progreso positivo en la forma de expresarse, una mayor claridad y precisión en el uso del lenguaje. Además, el estudio revela una profundización de dos conceptos: "la culpa" y "la vergüenza", los cuales tuvieron un gran impacto al esclarecer su significado.

De acuerdo con Ann Sharp, el diálogo filosófico en una comunidad brinda la oportunidad de adquirir herramientas intelectuales, emocionales y sociales para transformar la perspectiva inicial de los significados y desarrolla capacidades que ayudan a superar situaciones estresantes (Barraza & López, 2019).

### **Intereses de la integración de Filosofía para Niños en las escuelas - Desafíos en Chile**

Países como Colombia, México y Brasil han incorporado la Filosofía para Niños con la intención de mejorar la educación, el conocimiento del entorno y las políticas que lo rodean, así como mejorar la convivencia. Además, invitan a comunidades externas a la institución a desarrollar talleres de reflexión que fomentan el diálogo y la comprensión mutua. Sin embargo, al buscar

literatura, es importante destacar la falta de investigación sobre los factores que llevaron a la implementación de la Filosofía para Niños (FpN) en las instituciones educativas de Chile. Aunque existen profundizaciones conceptuales, se considera que aún se están dando los primeros pasos en cuanto a publicaciones especializadas en FpN (Pérez et al., 2015).

Las experiencias de FpN realizadas en otros países han llegado a Chile con el propósito de dar a conocer sus necesidades, posibilidades de implementación y los beneficios que este programa ofrece. Dado que hay una estrecha relación entre el lenguaje inédito y genuino de los niños y el lenguaje innovador que promueve la filosofía, ya que genera un vínculo que busca nuevas formas de explicar o comprender el mundo.

En Chile se observa un interés constante que estimula a seguir compartiendo experiencias y ofreciendo capacitaciones para fortalecer las prácticas educativas en el aula (Pérez et al., 2015). Estas experiencias demuestran que la implementación del programa de Filosofía para Niños, además de mantener un enfoque crítico-argumentativo, también invita a interferir en entornos sociales afectados o vulnerables, para atender los conflictos desde una dimensión ético/política, donde el individuo pueda entablar una conversación que incluya su propia vida (Barraza & López, 2019; Velasco, 2024).

---

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La incorporación de la filosofía entra a humanizar el entorno que concentran las escuelas, a conocimientos individualizados que no están sujetos a respuestas "únicas" y "aceptables". Se extiende al interior, a la cotidianidad conflictiva que construye al individuo y su experiencia como parte del conocimiento. Una vulnerabilidad entendida desde el desconocimiento entre sujetos, por falta de escucha y empatía sobre las vivencias ajenas, los conflictos que forman parte de su vida diaria, la vida que recorre para llegar a la escuela, lo que enfrenta día a día en casa o fuera de ella, las dificultades ya normalizadas por la falta de comunicación, el olvido tanto de sí mismo como de aquellos que forman parte de su desarrollo. Aquí crece la dimensión



susceptible de quienes cuentan su propia historia como modelo para ser pensada por otros (Barraza & López, 2019; Gomes, 2019).

También, se da a conocer una implementación relacionada con las situaciones conflictivas de las escuelas, en busca de mejorar la convivencia por medio de valores culturales que promuevan la paz (Velasco Moreno, 2021). Además de apropiar los contenidos en asignaturas como ética y religión para inducir la participación y fortalecer las habilidades de investigación, buscando promover actitudes positivas mediante un diálogo colaborativo que fomente la exploración, la curiosidad y la creatividad para resolver los problemas (Galvis, 2022).

Incluir elementos filosóficos en el currículo escolar ayuda a fortalecer el razonamiento crítico y argumentativo, donde el estudiante pueda crear sus propios escenarios conversacionales a partir de preguntas que inciten a realizar juicios valorativos, sobre los comportamientos que no son aceptados dentro de un establecimiento educativo. Además, ayuda a reforzar su rol bajo los valores éticos que le representan, para diferenciar lo "correcto" de lo "incorrecto" a partir de las acciones que se debaten (Cordero, 2024; Galvis, 2022; Gomes, 2019; Velasco, 2024; Velasco Moreno, 2021).

Toda situación convivencial que sostiene un sujeto tiene una contextualización que se refleja en su individualidad, desde las personas que le acompañan hasta las vivencias que van marcando su trayectoria o vida. Cada interpretación que va construyendo del mundo y la importancia que da a cada una de ellas, enfoca hacia dónde quiere seguir y descarta caminos con poca posibilidad de ser pensados o analizados profundamente. Tal vez, la educación trabaja de manera superficial estos caminos y desconoce completamente las intenciones del sujeto al enfrentar acciones complejas, creando formas de presión individual para detener ciertas actitudes, ya sea por un reglamento o una norma a la que inicialmente se debe acomodar, opacando por completo cualquier tipo de razonamiento y generando un alejamiento o desconocimiento por parte de los compañeros.

De esta forma, la sensibilización hacia los demás debe convertirse en parte del sistema escolar, para que el sujeto pueda profundizar con autenticidad en la moral social e individual, partiendo desde distintas disciplinas como ética, religión, sociales, políticas, etc. Así poder comprender los comportamientos, no con el sentido de asumir la sanción en otros, puesto que no le afecta directamente, sino con el fin de evaluar y reconstruir una versión que pueda llegar a mejorar la convivencia. Hacer filosofía desarrolla en el individuo un reconocimiento válido en sus compañeros, incluso si este piensa diferente, ya que el diálogo busca acuerdos argumentados que pueden opacar, defender o comprender con mayor complejidad el relato inicial de los hechos, favoreciendo un clima positivo en el aula (Velasco, 2024; Velasco Moreno, 2021).

La FpN no solo se mantiene con el objetivo de fortalecer las habilidades de los estudiantes desde una edad temprana, sino que también se incentiva a la participación continua de los acontecimientos a través de la interacción filosófica, desarrollando nuevas formas de comprender un determinado problema o situación. Además, se fomenta el aprendizaje desde una actitud positiva, con el fin de que los estudiantes puedan estructurar sus ideas de manera lógica y persuasiva y utilicen ejemplos o hechos relevantes que fortalezcan los argumentos para demostrar dominio de los significados conceptuales a los que se enfrentan, logrando contraargumentar eficazmente (Cordero, 2024; Cordero Redondo, 2024; de Filosofía & Arcila, 2022; Galvis, 2022; Lipman et al., 1998).

También, posibilita entornos que no entran en el dominio de los adultos, generando espacios de socialización sobre preguntas que se formulan los niños constantemente, con el fin de que puedan reconocerse como sujetos democráticos, que reflexionan y toman decisiones desde un punto de vista ético,



es decir, justo y respetuoso (Cordero, 2024; Galvis, 2022). De este modo va construyendo otros ambientes para los niños, desde una perspectiva infantil y lúdica, que configuren nuevas formas de sentir, pensar, disfrutar y expresar, y no solamente pensar en los otros, sino también en conexión con la naturaleza que le rodea. Por ende, la Filosofía para Niños también puede salir de la escuela por medio de campamentos que liberen la interacción de una estructura convencional o educativa, teniendo en cuenta un diálogo espontáneo desde la disposición de un cuerpo para pensar (Ladino & Castellanos, 2022).

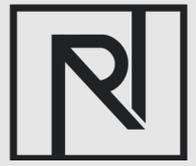
En conclusión, esta propuesta de Filosofía para niños puede ayudar a cambiar completamente el panorama tradicional en la educación. Sin embargo, es necesario seguir evaluando sus propósitos para poder hacer parte de una novedad educativa sin caer en los saberes universales que se representan en la educación tradicional. En la FpN hay una necesidad por crear en los niños un conocimiento tanto de sí mismos como de los demás, con el objetivo de empatizar con las diferentes perspectivas que le rodean. De esta forma, una práctica dialógica puede inspirarle al sujeto a construir nuevas maneras de interpelar o participar sobre todo tipo de aprendizaje que se quiera indagar día a día en el aula o en su vida cotidiana.

Además, la FpN puede alinearse con el propósito de los currículos habituales sin ser limitada a los saberes que allí se encuentran, sino con el objetivo de indagar estos conocimientos, a partir de las habilidades de pensamiento, utilizando la curiosidad del individuo que siempre le invita a explorar otros campos o medios para aprender. Motivando a crear alternativas que le generen nuevos aprendizajes, y transforme la percepción de conceptos y situaciones, tanto individuales como sociales que se manifiestan en los espacios en los que habita. Una realidad para ser pensada, utilizando varias formas de comunicarse con los demás, sin sujetar la vida a únicos modelos disciplinados y estrictos, que no tienen presente la diversidad de opiniones, ni la participación.

La implementación de FpN sigue enfrentando desafíos en los contenidos o métodos, ya que aún falta explorar con rigurosidad el entorno en el que se desarrolla el estudiante y sus formas de interactuar con los demás, para crear una implementación contextualizada. Además, hay que tener presente que el docente necesita capacitarse continuamente para abordar adecuadamente las sesiones y poder lograr una profundización del sujeto, donde este se sienta involucrado a partir de sus cotidianidades o experiencias. Los estudios que se han realizado en países como Colombia, México y Brasil son una muestra de los retos que se producen en el momento de querer implementar o aplicar la Filosofía para Niños, pero también responden a los elementos que se van enriqueciendo a medida que se conocen los desafíos educativos y sociales de los entornos.

El énfasis con que se anuncian los beneficios que la FpN ofrece, deben seguir evaluándose, puesto que hay unas habilidades de pensamiento que necesita el ser humano para poder crecer en la sociedad actual y la evidencia de sus ventajas y desventajas ayudará a ir reconstruyendo una educación en torno a un desarrollo crítico, comunicativo, ético, de convivencia y de conocimiento del entorno, a partir de la diversidad que se concentra entre ellos. Además de reconocer una mejoría en la capacidad de empatía y resolución de problemas en diferentes contextos, ya sean educativos, marginados, críticos, entre otros. Da a conocer que la FpN no solo es pertinente en términos académicos, sino que también tiene un impacto relevante en la formación integral de los individuos y en la construcción de sociedades más justas.

Es importante seguir reajustando la historia que compone la Filosofía para Niños, su contenido es el inicio de una idea que quiere apartar la homogeneidad y dar al sujeto herramientas que le ayuden a liberarse de los límites que tiene la educación.



En Chile se integró el programa en algunas instituciones con fines sociales que ayudaron a iluminar la oscuridad de la dictadura que había silenciado a las personas. Hubo un interés por luchar para fomentar la democracia y la participación: pensar juntos y reflexivamente. A largo plazo, permanece un compromiso continuo por parte de los docentes que la fomentan en el aula y de las universidades que tienen en sus finalidades formar ciudadanos activos y conscientes.

## REFERENCIAS

- Artidiello, M. (2018). Filosofía para Niños y Niñas (F p NN): una oportunidad diferente para pensar en la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 43(3), 25–38. <https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i3.pp25-38>
- Barraza, S., & López, H. (2019). Reflexiones filosóficas entre madres adolescentes víctimas de maltrato infantil. *Childhood & Philosophy*, 15, 1–25. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.42582>
- Cordero, J. (2024). Desarrollo de habilidades de pensamiento con niños de 9 años mediante la novela filosófica Kio y Gus: asombrándose ante el mundo del programa de Filosofía para Niños. *Haser*, 15(15), 87–120. <https://doi.org/10.12795/HASER/2024.i15.03>
- Cunha, E. O. da, & Carvalho, W. L. de. (2019). To philosophize by dreaming, to dream by philosophizing: an encounter of children. *Praxis & Saber*, 10(23), 61–75. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9690>
- de Filosofía, R., & Arcila, S. G. (2022). Philosophy for Children: a School Encounter. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 39(Especial), 518–533. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6461776>
- Elizalde, P. (2024). Filosofía para niños, filosofía para el futuro. Grupo Educar, 230. <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-230/filosofia-para-ninos-filosofia-para-el-futuro/>
- Galvis, S. (2022). Philosophy for Children: a School Encounter. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, 39(Especial), 518–533. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6461776>
- Giannini, H. (1995, September 15). Filosofía para Niños. *La Nación*, 5. <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/628/w3-article-322267.html>
- Gomes, V. C. A. D. (2019). Can philosophy be incorporated in Caxias? and the voices of children from the periphery. *Praxis & Saber*, 10(23), 19–37. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9688>
- Grau, O. (2013). Notas de literatura, filosofía, ilustración y patrimonio. <https://pabloaez.wordpress.com/2013/03/30/olga-grau-2/>
- Kohan, W. (2007). Brésil: breve historia de las prácticas filosóficas en la enseñanza básica (niveles infantil y fundamental) en América Del Sur. *Diotime*, 34. <https://diotime.lafabriquephilosophique.be/numeros/034/015/>
- Ladino, W., & Castellanos, E. (2022). Campamento filosófico: experiencia lúdica de pensamiento con la infancia. *Childhood & Philosophy*, 18, 01–20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2022.67275>



- Lipman, M., Sharp, A., & Oscanyan, F. (1998). *La filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre.
- Maryknoll. (2012). Sister Anna María Hartman. <https://www.maryknollsisters.org/sisters/sister-anna-maria-hartman/>
- Pérez, J., Álvarez, J., & Guerra, C. (2015). Hacer filosofía con niños y niñas. Entre educación y filosofía. (J. Estanislao, J. Álvarez, & C. Guerra, Eds.; Primera, Vol. 4). Instituto de Filosofía, Universidad de Valparaíso.
- Pulido-Cortés, O. (2019). Filosofía para niños, ciudadanía y experiencia filosófica. *Praxis & Saber*, 10(23), 9–17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n23.2019.9738>
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2020). *Filosofía para Niños*. In UNESCO. [www.iaoed.org](http://www.iaoed.org)
- Vallejo, G. (2014). Historia de La Filosofía para Niños en Latinoamérica. In M. Magallón & D. Escalante (Eds.), *América Latina y su episteme analógica* (pp. 243–258). Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe. <https://rilzea.cialc.unam.mx/jspui/handle/CIALC-UNAM/L3>
- Velasco, C. (2024). Filosofía para niños semilla ético política para una cultura de paz desde un pensamiento polivalente. *Childhood & Philosophy*, 20, 01–38. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2023.78888>
- Velasco Moreno, C. F. (2021). Filosofía para Niños: un reto para la educación ética y en valores. *Haser*, 12, 13–45. <https://doi.org/10.12795/HASER/2021.i12.01>



# ¿DESDE QUÉ ENFOQUE SE PUEDEN ESTUDIAR LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN PROFESORES?

## FROM WHAT APPROACH CAN EMOTIONAL COMPETENCIES IN TEACHERS BE STUDIED?

Juan Pablo Hidalgo Ortiz | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | [jhidalgo@ubiobio.cl](mailto:jhidalgo@ubiobio.cl)

### RESUMEN

Las emociones juegan un papel indiscutible en la vinculación afectiva, social, familiar y educativa, guiando las acciones de la vida en torno a la satisfacción personal y a una mejor vivencia social. En muchas circunstancias de la vida, un buen nivel de desarrollo de competencias emocionales tiene una incidencia favorable para las personas, familias y grupos, por lo mismo resulta comprensible que este desarrollo forme parte de la práctica docente, siendo importante realizar estudios teóricos y reflexivos que favorezcan una mejor comprensión fenomenológica. El objetivo de este ensayo es describir las distintas instancias de uso de competencias emocionales en el profesorado. En el ámbito educativo esto puede ser estudiado bajo tres aristas: al profesorado como formador inicial e intermedio que aporta herramientas para la vida y la convivencia; como individuos al estar influidos de manera casi permanente por sus emociones en su labor; y por la poca información que se tiene respecto a la vocación de estudiar la carrera pedagógica contando con competencias emocionales. Como es sabido, el profesor posee, proyecta, recibe y promueve su emocionalidad, motivo por el cual, toda revisión constituye un aporte necesario de realizar, en la búsqueda de mejores alternativas para fortalecer las competencias emocionales en el profesorado.

**Palabras clave:** profesorado, competencias emocionales, emocionalidad.

### ABSTRACT

Emotions play an indisputable role in the affective, social, family and educational bonding, guiding the actions of life around personal satisfaction and a better social experience. In many circumstances of life, a good level of development of emotional competences has a favorable incidence for individuals, families and groups, therefore it is understandable that this development is part of the teaching practice, being important to carry out theoretical and reflexive studies that favor a better phenomenological understanding. The objective of this essay is to describe the different instances of the use of emotional competencies in teachers. In the educational field, this can be studied under three aspects: teachers as initial and intermediate educators who provide tools for life and coexistence; as individuals who are almost permanently influenced by their emotions in their work; and because of the little information available regarding the vocation of studying a teaching career with emotional competencies. As it is known, the teacher possesses, projects, receives and promotes his emotionality, for which reason, any review constitutes a necessary contribution to be made, in the search for better alternatives to strengthen emotional competences in the teaching staff.

**Keywords:** teachers, emotional competences, emotionality.

<sup>1</sup> Nota: Este ensayo ha sido elaborado gracias al financiamiento de la Beca de Doctorado otorgada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), mediante Resolución Exenta N° 1202/2024 de fecha 6 de febrero de 2024.



---

## INTRODUCCIÓN

Para iniciar esta revisión es necesario considerar en primer lugar a Urosa (2021), quien señala que a lo largo del tiempo los educadores pueden amoldar sus formas de aplicar las emociones a la vez de mantener las mejores estrategias y reforzar la plasticidad mental para el nuevo conocimiento. Para que pueda desencadenarse este efecto, existen variadas condiciones que deben suscitarse para lograrlo, tales como el ambiente, los recursos didácticos, la actividad física e incluso estimulación mediante la música y las artes (Jensen, 2010).

Los investigadores De la Barrera y Donolo (2009) declaran que desde la neurobiología, el componente emocional es importante para un mejor aprendizaje al intensificarse el trabajo de las redes neuronales y, en consecuencia, pueden contribuir a una mejor toma de decisiones y en una mejor forma de afrontar situaciones. Los autores citan a Damasio (1998) cuya idea fuerza es que la biorregulación es la responsable de generar la emoción considerándola un método de supervivencia y que, más relevante aún, comportamientos como la ética, la creatividad o la razón misma, no podrían ser efectuadas sin una comprensión de las emociones.

En este sentido, el concepto de competencias emocionales (CES) es un término que es consecuencia del desarrollo de casi cien años de trabajo. Uno de los iniciadores de esta temática fue Thorndike (1920) quien define la Inteligencia Social como la capacidad de entenderse con otras personas y ser sensato con estas (Trujillo y Rivas, 2005). Esta idea se mantuvo, subyugada por el período del conductismo, hasta la definición del concepto de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), que dan lugar a las teorías de Inteligencia Emocional (en adelante, IE).

La IE, tiene sus vertientes teóricas, entre las que destacan la de Salovey y Mayer (1997) que la define como una capacidad que permite percibir, utilizar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, favoreciendo con ello un comportamiento adaptativo y la de Goleman (1995) quien, basado en la definición anterior amplía la cobertura del concepto, al mundo entero.

Posteriormente, Elias et al (1997) propusieron una primera definición de competencias emocionales entendidas como capacidades para manejar, entender y expresar los aspectos emocionales para una administración exitosa de las tareas de la vida; a continuación, Saarni (1999) hace una contribución al definir un conjunto de competencias que a su juicio, son las que una persona necesita para desenvolverse en el mundo, mejor adaptado y con mayor confianza en sí mismo.

A inicios de siglo Bisquerra y Pérez-Escoda (2003, 2007) realizan su aporte planteando un modelo que organiza las competencias emocionales en cinco grandes bloques. Del mismo modo, la asociación Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, 2008) también ha contribuido con su definición al señalar que el aprendizaje emocional se promueve a partir de competencias que promueven la comprensión y el entendimiento del desarrollo socioemocional.

Otro aspecto relevante es la existencia de muchos estudios internacionales y un creciente consenso sobre la importancia y aporte que tiene el desarrollo de las CES proveniente de diversos contextos (Durlak et al., 2011). Esto se observa empíricamente en el estudio de Duncan (2022), al efectuar una revisión sistemática de investigaciones científicas entre 2012 y 2021 en idioma español, indicando como resultado que hay un incremento importante de publicaciones del año 2019 en adelante. Ejemplos recientes como el estudio de



Armstrong y Sandoval (2023) con profesores chilenos, destacan que las emociones se relacionan con la práctica docente y su desempeño a través de las características personales del profesorado, entre ellas el manejo emocional de los demás, las habilidades de relación y el control de la impulsividad.

En estos estudios se destacan los hallazgos de Legette et al. (2023) quienes recalcaron que las brechas de oportunidad pueden reducirse a través del aprendizaje socioemocional transformador; y Oh y Wolf (2023) quienes plantearon una asociación negativa entre agotamiento emocional de los docentes y la función ejecutiva de los estudiantes, y una asociación positiva con la competencia social de los estudiantes.

Por último, pero no menos importante, a nivel de la institucionalidad chilena es posible destacar la Ley General de Educación (Chile, 2009), que plantea que cada nivel educativo debe orientarse hacia la formación integral, es decir, formar para el desarrollo personal en sus dimensiones física, cognitiva, social, afectiva, moral y espiritual. A su vez, a nivel ministerial la Unidad de Currículum y Evaluación (Ministerio de Educación, 2020, p.2) entrega sugerencias para que **“las habilidades socioemocionales sean promovidas en distintos espacios dentro del currículum escolar”**. Luego, en el informe llamado Estándares Pedagógicos (CPEIP, 2022, p.20) se señala que **“las competencias sociales y emocionales de los/as docentes son clave para modular una cultura de aula caracterizada por el apoyo, las relaciones respetuosas y las expectativas de buena convivencia”**. Esto implica que la institucionalidad que regula el ámbito educativo se está encargando de entregar directrices para que el profesorado promueva y trabaje las competencias y habilidades emocionales.

### Perspectivas de la Emocionalidad en la Educación

#### Perspectiva Sociológica

De esta perspectiva, se han seleccionado dos teorías que permiten delinear un camino respecto a la forma en cómo se interpreta el comportamiento en relación a la emocionalidad en aula. Es posible pensarlas respecto del intercambio producido entre las personas con la posibilidad de afectarse de forma bidireccional (Ariza, 2020). En primer lugar, la Teoría Interaccional Social (Kemper, 1978) que sostiene que las emociones surgen generalmente de relaciones en el contexto social y pudiendo tener las formas antagónicas, por ejemplo: orgullo/resentimiento, satisfacción/frustración, rabia/alegría. La jerarquía es una condición necesaria para el surgimiento de la experimentación de la emoción, interpretado según el cómo esta interacción define la experimentación ventajosa o no de la emoción (López & Robles, 2021). En segundo lugar, se trae a la palestra la obra de Turner y Stets (2006) quienes explican en su Teoría de las Expectativas, que el valor que le atribuye un alumno a un objeto está vinculado con la expectativa previa que posee y que como consecuencia modifica la experiencia emocional. De este modo, la gestión emocional del profesor como líder al reconocer la prioridad de la experiencia emocional es importante para encausar una mejor expectativa, la cual consiste en la interacción de la cognición y la emoción (Secco, 2021) que transporta al alumno a cambiar su comportamiento.

#### Perspectiva Psicológica

Considerando ahora el ámbito psicológico, se han seleccionado tres desarrollos teóricos que presentan relevancia para esta problematización a partir de la idea de cognición como elemento fundamental para desencadenar una emoción. Piaget (1981) indica cómo la interacción entre procesos mentales y emociones se entrelazan de forma superpuesta y alternada, influyendo continuamente al desarrollo al brindar capacidad de decisión entre éxito y fracaso, y las funciones del pensamiento en general. Esto se relaciona con la afectividad y con la elección según intereses, siendo posible asociar esta capacidad de decisión con la tercera etapa de la llamada Teoría de la Evaluación Cognitiva de Lazarus (1968).



Lazarus señala que en un estímulo emocional se producen tres hechos: primero una evaluación cognitiva, luego la respuesta emocional desencadenada y finalmente el comportamiento para enfrentar tal situación. Finalmente, a partir de la definición de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997) es importante clarificar que el enfoque que presentan sobre las emociones es respecto a percepción, facilitación, comprensión y regulación. Al tomar en cuenta estos autores, se comprende el carácter objetivo que debe tener el profesorado al poseer competencias emocionales y generar una toma de decisiones efectivas en virtud de estimular una respuesta apropiada del alumno.

### **Perspectiva Moral**

La perspectiva moral es relevante para tomar en cuenta el cómo la emoción dentro del ámbito educativo propone buscar siempre el bien o más precisamente el bienestar de quienes interactúan en él. La crítica sobre la censura, silencio, condena, represión y proscripción de las emociones en el contexto educativo repercute por una escuela que prioriza que los niños sean mudos y en donde la conversación sea penalizada (Toro, 2011; 2017). En segundo lugar y relacionado a lo anterior, la consecuencia más profunda es lo que Goleman (1996) denomina una forma de "analfabetismo emocional", el cual, si llega a un nivel alto en una persona, no es capaz de poner en práctica las competencias emocionales básicas (Valdés & Gutiérrez, 2018). Por otro lado, Mujica et al. (2019) mencionan que hay emociones personales que siendo positivas o negativas impactan en el bienestar, por lo que el rol del profesorado es adquirir e instalar herramientas para la identificación de una emoción y el efecto que tiene sobre el otro. A raíz de estos estudios, se expresa que un modelo de educación emocional efectiva, involucra que el profesorado a partir de sus CES sea parte de una práctica educativa con mayor reflexión y alcance social, considerando la realidad contextual y promoviendo el bienestar.

### **Perspectiva Educativa**

La cuarta perspectiva relaciona la actividad docente con los conocimientos que pueden complementarse con la educación emocional. Uno de estos conocimientos se refiere a la educación patrimonial como un componente de las competencias emocionales, describiendo que el conocimiento de lo propio dentro de una comunidad puede generar un entorno emocional propicio para la motivación, identificación y asimilación, así como también potenciar destrezas y habilidades para la convivencia social: respeto, empatía, flexibilidad y adaptabilidad (Trabajo & Cuenca, 2017).

Al respecto, Fernández et al. (2021) efectúan un estudio sobre las bases curriculares del sistema escolar chileno, concluyendo la necesidad de que los profesores sean formados en el eje emocional tanto en lo teórico como en lo práctico, para poder favorecer la concretización en sus prácticas pedagógicas y en el manejo relacional con niños y niñas.

El modo de comprender las emociones dentro de la actividad profesional, relaciona la comprensión misma del mundo con la forma de recepción de estímulos externos que impactan al ser humano, esto tomando en cuenta lo aportado por Feldman y Blanco (2006).

### **Importancia de las competencias emocionales en el profesorado**

La importancia de las CES permite develar dificultades que son complejas dentro de la escuela y que deben ser atendidas como son las enfermedades laborales. A nivel internacional se ha demostrado que hay un aumento en los niveles de trastorno psicológico en los docentes, cuyo motivo principal sería el desenvolverse en ambientes con mucho estrés (García-Domingo, 2021), principalmente en la época de pandemia donde estos niveles tendieron a aumentar significativamente debido a exigencias que variaron



las condiciones laborales de forma dramática e incrementaron afectaciones como ansiedad, cansancio, enojo, frustración, agotamiento, agobio y crisis emocionales (MINEDUC, 2024).

Por todas estas razones, las competencias emocionales de los futuros educadores para el siglo XXI son necesarias para los nuevos retos que este trae: frustraciones, capacidad crítica, adaptación, superación y la no-rivalidad (Rueda & Filella, 2016), y para afrontar los distintos tipos de situaciones (López-López et al., 2022).

Un segundo ámbito de importancia, al desarrollar las CES, corresponde a la mejora en el desempeño profesional. El profesor con más CES es capaz de mostrar mejores habilidades en la generación de climas de aula favorables, promoviendo el desarrollo cognitivo, emocional y académico de sus estudiantes (Little y Cohen, 2016), también es más propenso a demostrar una mejor capacidad de tener una clase efectiva, ya que comprende de mejor forma, las dinámicas de los conflictos al momento de buscar opciones de resolución (Jennings & Greenberg, 2009), y usando la conciencia emocional, puede reforzar su propio bienestar (Samnøy et al., 2022).

Por estos motivos, resulta conveniente para el profesorado emplear de forma correcta estas competencias a pesar de las dificultades como la alta exigencia, la desvalorización y otras condiciones adversas que generan un peligro para el cumplimiento del objetivo educativo (Puertas et al., 2018). Es posible entonces afirmar que un profesor bien preparado puede ser más consciente, tener una visión más aguda para visualizar situaciones conflictivas, acrecentar su razonamiento moral (Palomera et al., 2019), afectar de forma positiva a sus estudiantes (Becker et al., 2014) y reducir el riesgo de enfermedades mentales debido a la carga laboral (Keller et al., 2014).

### Modelos de competencia emocional utilizados en la literatura.

En la tabla 1 se observa el conjunto de definiciones recopiladas para comprender la evolución de este término. En un principio se acuñó el término de "inteligencia social" (Thorndike, 1920), el cual fue siendo desarrollado hasta el nombre "inteligencia emocional" (Goleman, 1996) –en adelante, IE–, hasta que Elias et al. (1997) diseñaron la primera definición de "competencia emocional" como capacidades de reconocimiento de distintas emociones que permiten mejorar las actividades diarias de cada persona; posteriormente Saarni (1999) hace una contribución al definirla de forma apartada de la IE; ya iniciando el siglo XXI aparece el modelo de competencias emocionales de Bisquerra y Pérez-Escoda (2003), siendo uno de los más usados a nivel hispano; y finalmente el concepto acuñado por CASEL (2008) usado con bastante frecuencia a nivel anglosajón.

**Tabla 1.**

*Cronología de Definiciones de Competencia Emocional.*

Autores	Concepto	Definición
Thorndike (1920)	Inteligencia Social	Capacidad de entenderse con otras personas y ser sensato con estas (mencionado por Trujillo y Rivas, 2005)
Gardner (1983)	Inteligencias Múltiples	Conjunto de 12 inteligencias potenciales que dependen del contexto.



Salovey y Mayer (1990)	Inteligencia Emocional	Es la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.
Goleman (1996)	Inteligencia Emocional	Es la capacidad de reconocer las emociones – tanto propias como ajenas – y de gestionar nuestra respuesta ante ellas.
Elías <i>et al.</i> (1997)	Competencia Emocional	Capacidades de manejar, entender y expresar los aspectos emocionales para una administración exitosa de las tareas de la vida.
Saarni (1999)	Competencia Emocional	Un conjunto de capacidades y habilidades articuladas que una persona necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante, con una mejor capacidad de adaptación y confianza en sí misma.
Bisquerra y Pérez-Escoda (2003)	Competencia Emocional	Un conjunto de características de la emoción que un profesional debe tener en cuenta para su quehacer.
CASEL (2008)	Socio-Emotional Competencies	Competencias que promueven la comprensión y entendimiento del desarrollo socioemocional.

*Nota: elaboración propia*

De acuerdo con la evidencia reportada en los últimos años es necesario señalar que las CES aplicadas al profesorado como parte de su actividad, son una temática de creciente interés científico, pero aún no han sido totalmente consideradas ni divulgadas como una competencia relevante en la formación docente (Mortigo & Rincón, 2017; Duncan 2022).

Las investigaciones referidas a las CES del profesorado alcanzan una presencia relevante de factores intrapersonales, interpersonales, y manejo del estrés relacionadas al modelo de Gross (Bustamante & Mejía, 2020; Sánchez & García, 2020); intervenciones basadas en el modelo de Bar-On (Dolev & Leshem, 2017); basadas en el modelo de Bisquerra (Fotopoulou et al., 2019; Huertas-Fernández, 2022; Palma et al., 2021); el uso de CASEL con un número de instrumentos aplicados cercano a 25 en los últimos 20 años (Martínez-Yarza et al., 2023) y otras basadas en mindfulness, bienestar y resiliencia (Kang, 2023).

La labor de educar, es una preocupación latente (Torres-Rojas et al., 2020), por lo que a partir de los modelos considerados se abre una oportunidad de profundizar en CES específicas del profesorado. La pregunta de cuál modelo podría representar mejor las CESP es un tema a seguir debatiendo. A raíz de esto se indica que la mejor opción es revisar lo más relevante de cada uno, para establecer una conceptualización más completa.



---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La relevancia que ha adquirido el constructo de competencias emocionales ha suscitado la maleabilidad de sus componentes, sobre todo si se considera que el desarrollo de literatura ha abarcado (aunque de forma insuficiente aún) a los escolares más no tanto a los docentes. Al respecto, Milicic (2020) plantea que existe poco desarrollo de este constructo en los profesores en particular, e incluso la ausencia del mismo en lo que respecta a la formación inicial de profesores en Chile, pero favorablemente se ha ido generando un interés progresivo en este ámbito.

Una de las ideas relevantes, es que los profesores se deben nutrir de conocimiento relacionado con la emocionalidad de forma habitual y así poder incorporarla de forma permanente en su trabajo. A juicio de Milicic (2020), los modelos que contribuyen a una conceptualización de las CESP y que van en directa relación con la incorporación a la práctica son los siguientes: en primer término el Modelo Pentagonal, que destaca los componentes que involucran la individualidad en el manejo emocional como lo es la conciencia, autonomía y regulación emocional; en segundo término el Modelo de Bar-On con las componentes asociadas a las relaciones interpersonales como la adaptabilidad, y manejo de estrés; y finalmente el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey con el componente educativo de facilitación del pensamiento. Según Martínez-Saura et al (2022), la frecuencia de los trabajos con base en estos modelo es de 10%, 15% y 20% respectivamente.

Respecto de cómo las CES permiten establecer patrones de comportamiento organizacional favorables para una mejor convivencia y

cohesión dentro del establecimiento, así como el clima organizacional, el liderazgo y la satisfacción laboral (Chiang et al., 2012; 2014), aún se encuentran en estudio. Es así como el cansancio emocional, el bournout y otras patologías asociadas están siendo abarcadas en la literatura como elementos disruptivos de la emocionalidad en la escuela, por lo que el análisis del profesor respecto de sus CES también sería importante de desarrollar y lo habilitaría para identificar problemas de salud mental.

En el contexto psicométrico, la cantidad importante de instrumentos existentes, promueve que estos métodos sean siempre tema de cambio y crítica (Fernández & Extremera, 2016), en virtud de mejorar la capacidad métrica y la comprensión de la vinculación entre habilidad y rasgo. La posibilidad de definición de constructos va de la mano con su estructura, pudiendo tener variantes tales como indicadores formativos o redes de relación psicométrica (Lange et al., 2020; Oliveira et al., 2021). La eficiencia psicométrica del constructo de competencias emocionales del profesorado será fuente importante de hallazgos que garanticen su visión como un sujeto emocional y emocionalmente competente y, por tanto, lo que el autor de este ensayo contempla para iniciar un camino metodológico en la concreción de tales metas.

A raíz de lo expuesto en este trabajo, es claro que el éxito de una mente capaz de crear, razonar y analizar se obtiene a partir del conocimiento emocional y del aprendizaje cerebral. Es por tal razón que, producto de cien años de discusión, idas y vueltas, redefiniciones y pruebas empíricas, se está logrando un crecimiento en los últimos cinco años en la comprensión de la competencia emocional del profesorado, y se está en una época de inserción fuerte en la discusión académica y educativa.



El profesorado constituye un pilar fundamental en lo que es la emocionalidad en el aula, por lo que el desarrollo de sus competencias emocionales se vuelve un tema en el cual se

debe seguir indagando y explorar mejores alternativas para emigrar hacia nuevos modelos que respondan a las necesidades actuales y propias de los docentes.

---

## REFERENCIAS

- Ariza, M. (2020). *Las emociones en la vida social: miradas sociológicas (1ra ed.)*. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales. <https://shorturl.at/lwcYl>
- Armstrong, S., & Sandoval, E. (2023). *Inteligencia emocional y competencias para la atención a la diversidad en docentes chilenos durante la pandemia*. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 8(2), 17-40. <https://doi.org/mw8z>.
- Becker, E., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(Suppl), 13–25. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bustamante, L., & Mejía, A. (2020). Programa de formación y sus efectos en las competencias socioemocionales de los maestros. *Acción Pedagógica*, (28), 82-100. <http://hdl.handle.net/11407/6375>
- Cassasus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Editorial Cuarto Propio.
- CASEL (2020-2024). CASEL'S SEL FRAMEWORK: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted? Disponible en: <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Chiang, M. M., Núñez, A., & Huerta, P. (2012). Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior. *ICADE. Revista de la Facultad de Derecho*, (72), 49-74. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistaicade/article/view/407>
- Chiang, M. M., Gómez, N. M., & Salazar, C. M. (2014). Satisfacción laboral y estilos de liderazgo en instituciones públicas y privadas de educación en Chile. *Cuadernos de Administración*, 30(52), 65-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225033236007>
- Ministerio de Educación, Chile (2009). *Ley 20.370 Establece la Ley General de Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1014974>



- CPEIP (2022). *Estándares Pedagógicos*. <https://shorturl.at/8hxlj>
- Contini, N. (2005). La inteligencia emocional, social y el conocimiento tácito. Su valor en la vida cotidiana. *Psicodebate*, 5, 63-80. <https://doi.org/10.18682/pd.v5i0.452>
- Damasio, A. (1998). Emotion in the perspective of an integrated nervous system. *Brain Research Reviews*, 26, 83-86. [https://doi.org/10.1016/S0165-0173\(97\)00064-7](https://doi.org/10.1016/S0165-0173(97)00064-7)
- De la Barrera, M. L., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10(4), 1-17. <https://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/int20.htm#a>
- Dolev, N., & Leshem, S. (2017). Developing emotional intelligence competence among teachers. *Teacher Development*, 21(1), 21-39. <https://doi.org/grw6>
- Duncan, V. (2022). Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R., & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/gqh>
- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M.E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators (1st ed.)*. ASCD: Alexandria, VA, USA.
- Feldman, L., & Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: un nuevo reto para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29(2), 103-108. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-04692006000200002](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-04692006000200002)
- Fernández, C., Tripailaf, C., & Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 272-286. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2016). Ability emotional intelligence, depression, and well-being. *Emotion Review*, 8, 311-315. <https://doi.org/10.1177/1754073916650494>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., & Alegre, A. (2019). Improving Social Cohesion in Educational Environments Based on A Sociometric-Oriented Emotional Intervention Approach. *Education Sciences*, 9(1), 24. <https://doi.org/10.3390/educsci9010024>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- García-Domingo, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: Fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://doi.org/mwgd>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional (1ra Ed.)*. Kairós.



- Huertas-Fernández, J. M. (2022). Competencias emocionales del profesorado de secundaria. Un análisis a través de la entrevista autobiográfica y el life coaching. (Tesis Doctoral Inédita). Universidad de Sevilla, Sevilla. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11441/135533>
- Jensen, E. (2010). *Cerebro y Aprendizaje. Competencias e Implicaciones Educativas*. (1ra Ed). Narcea.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kang, H.J. (2023). Self-determination and Socioemotional Learning Interventions on Educator's Psychological Health and Well-Being: A Systematic Review. In: Ng, B. (eds) *Self-Determination Theory and Socioemotional Learning*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-7897-7\\_14](https://doi.org/10.1007/978-981-99-7897-7_14)
- Keller, M. M., Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., & Hensley, L. (2014). Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study. In P. W. Richardson, S. Karabenick & H. M. G. Watt (Eds.), *Teacher Motivation: Theory and Practice* (pp. 69-82). New York: Routledge.
- Kemper, T.D. (1978). *A Social Interactional Theory of Emotions*. New York: Wiley.
- Lange, J., Dalege, J., Borsboom, D., van Kleef, G. A., & Fischer, A. H. (2020). Toward an Integrative Psychometric Model of Emotions. *Perspectives on Psychological Science*, 15(2), 444-468. <https://doi.org/10.1177/1745691619895057>
- Lazarus, R. S. (1968). Emotions and Adaptation: Conceptual and Empirical Relations. Paper Presented at the Nebraska Symposium on Motivation.
- Legette, K. B., Halberstadt, A. G., & Cassidy, C. (2023). Reducing racialized opportunity gaps through teachers' anti-racism social-emotional competency training and education. *Theory In to Practice*, 62(4), 366-379. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2258736>
- Little, M., & Cohen, L. (2016). Too Much Too Soon? An Analysis of the Discourses Used by Policy Advocates in the Debate over Kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-35. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2293>
- López, O., & Robles, A. (2021). Procesos socioemocionales de universitarios ante la escolarización remota de emergencia a causa de las medidas sanitarias por COVID 19. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 13(36), 12-24. Disponible en: <https://rb.gy/xstdvn>
- López-López, V., Lagos-San Martín, N. G., Hidalgo-Ortiz, J. P. (2022). Validación del Inventario de Competencias Emocionales para Adultos (ICEA). *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47960>
- Malaisi, L. (2016). *Cómo ayudar a los niños de hoy. Educación Emocional*. San Juan, Argentina: Editorial Educación Emocional Argentina.
- Martinez-Saura, H. F., Calderón Luquin, A., & Sánchez-López, M. C. (2022). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32.



- Martinez-Yarza, N., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2023). A Systematic Review of Instruments Measuring Social and Emotional Skills in School-Aged Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 16, 1475–1502. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10031-3>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In: Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications*. Basic Books, New York, pp. 3-31.
- Milicic, N. & Marchant, T. (2020). Educación Emocional en el sistema escolar chileno: un desafío pendiente. En: Corvera & Muñoz (editores). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago de Chile: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Colección Senado.
- Ministerio de Educación, Chile (2020). *Actividades para desarrollar Habilidades Socioemocionales*. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://shorturl.at/CA4Ug>
- Ministerio de Educación, Chile (2024). *Plan de Acción. Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*. <https://shorturl.at/tYM3H>
- Mortigo, A., & Rincón, D. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en el aula de clase: estrategia para la resolución de conflictos. *Revista Redipe*, 7(2), 104-113.
- Mujica, F. N., Orellana, N. del C., & Luis-Pascual, J. C. (2019). Perspectiva moral de las emociones en los contextos de educación formal. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 14(1), 69-90. <https://doi.org/10.15359/rep.14-1.4>
- Oh, J., & Wolf, S. (2023). Negative effects of teacher burnout on student executive function and social-emotional outcomes. *Educational Psychology*, 43(4), 304–325. <https://doi.org/10.1080/01443410.2023.2205067>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Ossa, C., & Lagos, N. (2022). Competencias emocionales y motivación por la carrera docente en estudiantes de programas universitarios de pedagogía de una universidad chilena. *Revista E-Psi*, 11(1), 226-241. <https://artigos.revistaepsi.com/2022/Ano11-Volume1-Artigo13.pdf>
- Palomera, R., Briones, E., & Gómez, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Práxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Palma, M., Lagos, N., & López-López, V. (2021). Diseño de un programa de educación socioemocional para docentes de educación básica. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 129–134. <https://doi.org/mw83>
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity. Their relationship during child development. Annual Reviews Monograph*. Palo Alto, California. Annual Reviews.
- Puertas, P., Ubago, J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A., & González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP - Revista*



*Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128–142.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>

Rueda, P. M., & Filella, G. (2016). Importancia de la educación emocional en la formación inicial del profesorado. *Intercambio/Échange*, 1, 212-219. <https://doi.org/mw84>

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford.

Samnøy, S., Jenssen, E. S., Thurston, M., Wold, B., & Tjomsland, H. E. (2022). Enhancing Teachers' Emotional Awareness Through Continuing Professional Development: Mission Possible? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(6), 886–899. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2114539>

Sánchez, L., & García, E. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de competencias emocionales y la construcción de la identidad personal en un centro de Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 403-412. <https://doi.org/mw85>

Secco, A. (2021). *Del liderazgo al neuliderazgo en las organizaciones; el análisis de los mecanismos intelectuales y emocionales vinculados a la gestión de las organizaciones*. Universidad Nacional de San Martín. <https://shorturl.at/uwd5F>

Torres-Rojas, I.S., Gutiérrez-García, R.A., Cudris-Torres, L., Manjarres-Hernández, M.T., & Acuña-Bravo, W. (2020). Importance, need and presence of emotional competences in the formation of licenses in Colombia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(3), 296-303. <https://www.researchgate.net/publication/343049916>

Toro, J.M. (2011). Educar con co-razón: latidos para una escuela emocionante y creativa. Oroval. *Revista del CEP Valle de La Orotava*, 16, 26-33. <http://hdl.handle.net/11162/196177>

Toro, J.M. (2017). *Educar con co-razón*. Desclée de Brouwer.

Trabajo, M., & Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso. Revista de Educación*, (40), 159-174. <https://doi.org/mw86>

Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>

Turner, J., & Stets, J. (2006). *The Sociology of Emotions*. Cambridge University Press.

Urosa, B. (2021). Competencias emocionales de los docentes y estrategias neurodidácticas. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales. Miscelánea Comillas*, 79(154), 271-305. <https://doi.org/10.14422/mis.v79.i154.y2021.009>

Valdés, V., & Gutiérrez, P. (2018). Las urgencias pedagógicas en la sociedad del aprendizaje y el conocimiento. Un estudio para la reflexión sobre la calidad en el nuevo modelo educativo. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8, 1-28. <https://doi.org/mw88>



# CONFIGURACIÓN DE SABER PROFESIONAL -PEDAGÓGICO DEL PROFESOR NOVEL DE HISTORIA. ENTRE LA AGENCIA Y EL PESO DE LA PROFESIONALIZACIÓN

## CONFIGURATION OF PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF THE NOVICE HISTORY TEACHER. BETWEEN AGENCY AND THE WEIGHT OF PROFESSIONALIZATION

Cristian Arrepol Santos | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
| cristian.arrepol2101@alumnos.ubiobio.cl

### RESUMEN

El ensayo explora el proceso de construcción de saberes y desarrollo profesional de los docentes noveles de historia y geografía. A través de una revisión teórica, se aborda cómo el saber pedagógico se construye a partir de la formación inicial y las experiencias laborales. El texto señala la tensión entre las normativas educativas, como el Marco para la Buena Enseñanza, y las realidades prácticas que enfrentan los profesores en sus primeros años de ejercicio profesional en el centro educativo, destacando las dificultades del sistema que promueve la homogenización y limita la capacidad de agencia del docente. En ese contexto, se plantea que los profesores noveles deben enfrentarse a una serie de desafíos, relacionados con la estructura y las demandas profesionales provenientes desde la política pública, que entran en tensión con factores identitarios y profesionales, que no siempre son abordados en su formación inicial. Además, resalta cómo la profesionalización docente, que se presenta como una solución técnica, puede llevar a una desprofesionalización, producto de la desconfianza hacia las inquietudes epistemológicas de los profesores, limitando la capacidad crítica y transformadora del docente. El ensayo concluye reflexionando sobre la necesidad de un enfoque pedagógico más crítico y comprometido socialmente para contrarrestar las tendencias tecnicistas y de control presentes en el sistema educativo actual.

**Palabras clave:** Saber profesional-pedagógico, profesor novel de historia, tensiones construcción de saberes, política pública.

### ABSTRACT

This essay explores the process of knowledge construction and professional development of novice history and geography teachers. Through a theoretical review, it addresses how pedagogical knowledge is constructed from initial training and work experiences. The text points out the tension between educational regulations, such as the Framework for Good Teaching, and the practical realities faced by teachers in their first years of professional practice in the school, highlighting the difficulties of a system that promotes homogenization and limits the teacher's capacity for agency. In this context, it is argued that novice teachers must face a series of challenges, related to the structure and professional demands coming from public policy, which come into tension with identity and professional factors, which are not always addressed in their initial training. It also highlights how teacher professionalization, which is presented as a technical solution, can lead to deprofessionalization, as a result of mistrust towards teachers' epistemological concerns, limiting teachers' critical and transformative capacity. The essay concludes by reflecting on the need for a more critical and socially committed pedagogical approach to counteract the technicist and controlling tendencies present in the current educational.

**Keywords:** Professional-pedagogical knowledge, novice history teacher, knowledge construction tensions, public policy



---

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia en el espacio educativo se ha posicionado dentro del dispositivo curricular como una instancia de formación ciudadana cuyas finalidades trascienden los muros de la escuela, y que obedecen a objetivos de alcance nacional, vinculados a una visión de sociedad y una idea de país definidas por quienes están a cargo de tomar decisiones sobre las políticas educativas y lo que se enseña en la escuela (Plá y Turra, 2022).

En este escenario, el profesor que enseña historia, se posiciona como un factor clave del proceso, sosteniendo sobre sus espaldas la responsabilidad de hacer enseñable el saber histórico, así como también promover el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y ciudadanía. En ese contexto, sus decisiones pedagógicas pueden estar mediadas por una serie de factores, derivadas de la formación inicial, por sus experiencias docentes, el factor vocacional, el gusto disciplinar, sus convicciones educativas, sus perspectivas laborales, el contexto, cultura escolar, el habitus que caracteriza y define al profesor que enseña historia, entre otros. (Merellano, et al., 2019; Tejada & Navio, 2022; Vanegas & Fuentealba, 2019; Zavala, 2019)

En la revisión de la literatura científica, acerca de cómo se configura el saber profesional pedagógico del profesor novel de historia y geografía se recogen algunas posturas teóricas que a priori podrían fundamentar y marcar una postura epistémica, requiriendo necesariamente como postula Zemelman (2007) de un proceso de resignificación en función de la inquietud epistemológica y la profundidad a la cual se quiera llevar la investigación.

Respecto del saber pedagógico, constituye un debate reciente e inacabado, abordado desde diversas disciplinas. Constituye un fundamento para la realización de la actividad docente, que involucra el accionar de diversas disciplinas y saberes en el contexto educativo de enseñanza (Sánchez & González, 2016; Zavala, 2017).

En los primeros años de ejercicio profesional el profesor de historia y geografía lleva adelante un proceso de construcción de saber profesional pedagógico, situado en el espacio educativo; si bien su construcción se inicia en la Formación Inicial Docente (en adelante FID), la condición de profesionalidad pone en juego elementos propios de la escuela. El asumir responsabilidades, ponen en tensión no solo la FID, sino que además aspectos identitarios, vocacionales, saberes disciplinares y perspectivas futuras en el marco de la "arena de formulación" que estructura la labor docente (currículo, normativas y desarrollo profesional docente), la enseñanza con y sin pedagogía, la complejidad del aula, la noción de "buen profesor", el abandono de la profesión, o las altas expectativas frente a la estructura que comprende el desarrollo profesional docente (Ruffinelli, 2016; Gaete, et al., 2017).

Para contextualizar la discusión, la inserción profesional considera un espacio de transición desde el profesor en formación hasta un profesional autónomo, esta etapa se extendería hasta los cinco años, y que se caracteriza principalmente por ser una coyuntura marcada por tensiones y aprendizajes situados producto del desarrollo de la actividad de docencia en el centro educativo, y que por cierto, no se restringe a la enseñanza; deben entonces adquirir un conocimiento profesional, además de consolidar una estabilidad en el ámbito personal (Marcelo, 2009; Ávalos, et al., 2016).



De acuerdo con Lundgren (1997), el constructo de arena de formulación, lo representa el contexto de las teorías curriculares, aunque también lo puede representar la estructura regulatoria dispuesta por el Ministerio y los policymakers que fija los estándares de formación y desarrollo profesional de los profesores en Chile. Entre la arena de la formulación y lo que realmente sucede en el aula y el centro educativo se generan una serie de procesos que filtran y resignifican, en lo individual, lo propuesto por los documentos oficiales. El proceso de interpretación de los documentos oficiales constituye una esfera conocida como "recontextualización" (Lester et al., 2014).

Esta arena de formulación se ha implementado de manera más global desde el año 2012, cuyas finalidades apuntan a contar con cuerpos docentes "idóneos" para los procesos de enseñanza que la sociedad del siglo XXI demanda, establecidas a través de estándares para la FID, la beca vocación de profesor para atraer a los mejores puntajes; el marco para la buena enseñanza, y la entrada en vigencia de la Ley 20.903. Estructura que viene a profesionalizar la docencia y cuyos alcances han sido puestos en cuestionamientos a partir de las racionalidades predominantemente técnicas presentes en la formulación de la política pública (Ruffinelli, 2016).

Este ensayo tiene la finalidad de exponer algunas perspectivas teóricas desde cuya resignificación se podría fundamentar la problemática de construcción de saber profesional pedagógico que realizan los profesores noveles de historia y geografía en los primeros años de ejercicio profesional.

La profesionalidad demanda la construcción de saberes que trascienden lo pedagógico, su apropiación y alcances podría generar una afirmación como profesional que enseña historia, o terminar con el alejamiento de la profesión, en lo que al ejercicio de la docencia en el sistema educativo obligatorio se refiere. En función de la multidimensionalidad de los procesos de construcción del saber profesional pedagógico y todo lo que ocurre en el espacio de ejercicio profesional, el relato da cuenta de algunas reflexiones que se disponen en función de un abordaje secuencial, desde lo general a cuestiones específicas que a priori consideramos que podrían estar presentes como agentes catalizadores y galvanizadoras del proceso.

Junto con las interrogantes que se plantean en este trabajo, es interesante la contradicción que se advierte, a partir de la relevancia que se le atribuye desde los documentos ministeriales a la reflexión y el análisis en la configuración del saber profesional, elementos más cercanos a una línea pedagógica crítica y comprometida socialmente; y que esta relevancia sea sugerida desde en una estructura racionalizada siguiendo lógicas aggiornadas del tecnicismo educativo.

Situar las reflexiones en torno a la construcción del saber profesional pedagógico, se vincula a inquietudes epistemológicas cargadas de subjetividad, en parte por la experiencia y tomando conceptos de Koselleck (1993), esto se ve con preocupación en términos de la expectativa en cuanto a la predominancia de una racionalidad que extiende el accionar del mercado al ámbito educativo; situando la capacidad de gestión de la enseñanza del docente como el medio para lograr la agencia. Entonces, llama la atención, el peso del tecnicismo que convierte al docente en un mediador, cuyos principios se siguen consolidando y perfeccionando a pesar de su fracaso (Sisto, et al., 2022).

En este escenario, el profesor novel de historia y geografía debe construir su saber profesional pedagógico sobre la base de las orientaciones y referencia que establece el Marco para la Buena Enseñanza (en adelante MBE), el cual "busca guiar y orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente" (MINEDUC, 2021, p.3), entonces frente a la interrogante ¿Cómo construye su saber profesional-pedagógico el profesor novel de historia en el sistema educativo chileno? Cabe la pregunta ¿Cuáles son las opciones del docente novel? El



sistema promueve un individualismo, ya que relega en las inquietudes epistemológicas del docente su desarrollo profesional.

La estructura de Desarrollo Profesional Docente (DPD), y el MBE, constituyen la hoja de ruta y referente para tener una carrera profesional “exitosa”, establece estándares de desempeño profesional, y sus respectivos dominios con la finalidad de orientar, evaluar y fortalecer la profesión. Emplaza al profesorado a realizar mejoras, “hacer las cosas distinto” y desplegar nuestra capacidad de innovar (MINEDUC, 2021, p. 4).

En la estructura de estándares de la profesión docente, la construcción de saber profesional pedagógico sería una cuestión casi automática, se cuenta con estudiantes de pedagogía idóneos, universidades idóneas, y una estructura de DPD idónea, al menos desde una perspectiva laboral-remunerativa que apunta a la profesionalización.

No obstante, como lo señalan Turra y Ajagan (2024), al analizar una problemática sobre la base de una perspectiva crítica, se constata que los factores y dimensiones que entran en acción en el sistema educativo no son cuestiones neutrales u objetivas. Por el contrario, son pensadas y direccionadas por quienes tienen el poder dentro de una sociedad, y que utilizan la escuela como un agente diseminador de sus significados e intereses.

En este escenario, el sistema educativo, que en sus formas recientes mantiene las finalidades tendientes a la homogenización social en todos sus estamentos y funciones, tenemos al profesor, que lleva a costas la responsabilidad de un rol transformador, que a nuestro juicio debe intentar esta transformación no solo de otros, sino para que esta ocurra debe generar un proceso de construcción/transformación propia, que sea capaz de construir saberes contextualizados, convencido de que la realidad social no se encuentra escrita sobre piedra, y que obedece o se va generando sobre la base de procesos de transformaciones permanentes e intensos.

El problema se presenta cuando el docente experimenta los que en términos portalianos podría denominarse el peso de la profesionalización; referido a la estructura de desarrollo profesional docente, que para sus promotores viene a profesionalizar, mientras que las investigaciones evidencian que para quienes transitan en ella ha generado una desprofesionalización (Sisto, et al., 2022). Lo que subyace, es una promoción intencionada hacia la construcción de saberes en la actividad, que tiende a la homogenización de docentes gestores de la enseñanza, minimizando al sujeto, y minimizando su capacidad de agencia.

Entonces el profesor novel está ahí, en riesgo de transformarse en sujeto mínimo, configurado desde lo que Zemelman (2005) denominó la pedagogía bonsái, cuyas consecuencias son la reducción atractiva y persuasiva del individuo, limitando la acción humana; en este caso limitando al docente a un profesional que cumple un rol. Esta pedagogía bonsái, que se instala en el marco de un contrato social cuyos propósitos son subordinar y oprimir, y que opera para hacer de la pedagogía un instrumento que opera por el poder y para el poder; coartando en el docente la capacidad de pensar, imaginar y conectarse con la realidad (Zemelman, 2005).

#### **Consideraciones sobre la construcción de saber profesional docente.**

Si se visualiza al docente novel desde la teoría de la resistencia, la escuela no es solamente un lugar de reproducción de la cultura legítima y dominante, es también un espacio de contestación (Giroux, 2008). Se puede deducir que hay espacios de acción en la escuela para combatir los procesos de homogenización profesional. Desde esta perspectiva, el trabajo pedagógico trasciende la mera ejecución mecánica de lo prescrito en la arena de formulación y concibe la práctica escolar como reconstrucción del conocimiento y como superación de lo impuesto centralmente por instancias estatales (Gimeno Sacristán, 2005).



Asimismo, la autonomía relativa del profesor para reinterpretar las directrices centrales provenientes de la arena de la formulación es fundamental para producir la ruptura y tomar decisiones respecto de la construcción de saber profesional en función de otros agentes catalizadores (Apple, 1989). No obstante, no se puede perder de vista el hecho de que la tendencia dominante en Chile es la reducción de la autonomía de los profesores, originando una fuerte tensión entre las prácticas innovadoras, representadas y ejecutadas la mayoría de las veces por profesores noveles y los controles permanentes, centralizados y estandarizados, como parte de la denominada gestión escolar. Y a juicio de los docentes, constituye una de las principales causas de la desprofesionalización, lo que ellos consideran como la desconfianza del sistema hacia los docentes, cuyas consecuencias significativas se relacionan con el abandono en el ejercicio de la profesión en el sistema educativo escolar (Gaete, et al., 2017).

En el espacio de configuración de saber profesional pedagógico en la actividad confluyen diversos elementos, y como lo señala Zavala (2017, p. 718) "si hay un terreno en el cual todo lo que se ha dicho puede ser, dicho de otra manera, para mejorarlo o para refutarlo, es el de la formación profesional docente".

Las investigaciones y referentes teóricos hablan de saber práctico, de saber pedagógico y como se configura, se habla de la importancia de la reflexión sobre la práctica (Shulman, 1986; Schön, 1992; Tardiff, 2004). Existen abordajes provenientes desde el psicoanálisis que establecen que ejercer la labor docente, implica desarrollar una actividad (Pastré, 2006), el sujeto desarrolla o configura un saber profesional en el ejercicio de la actividad, este proceso mediado por una serie de factores, constituye un espacio de transformación de los saberes adquiridos, en este caso por el docente de historia y geografía en su itinerario de formación en la universidad, y la construcción de saberes situados (Pastré, 2006; Arrepol, 2019, Zavala, 2019).

En el marco de las políticas de desarrollo profesional docente, considerado como un aspecto relevante hacia la consolidación de cuerpos docentes con las competencias y saberes demandados por la sociedad y el sistema educativo. El conocimiento que construyen los docentes noveles en los primeros años de ejercicio profesional se instalará y consolidarán como parte de su desempeño y competencias docentes, y que probablemente se sigan desarrollando en el tiempo (Gorichon et al., 2020).

Entonces ¿Cuáles son los elementos que configuran la construcción del saber profesional pedagógico del profesor novel de historia y cuales resultan más significativos? Es precisamente en el desarrollo de la actividad, el espacio donde se pone en acción los saberes adquiridos en la universidad, y donde se espera que el docente, mediante procesos de reflexión y análisis construya un saber profesional que le permitan potenciar los alcances de su función docente. En ese contexto, no existe certeza respecto de que instancias resultan más significativas, conviven aquellas que sitúan sus experiencias como estudiantes como determinantes para su actividad docente, otros que posicionan sus itinerarios formativos, marcadamente disciplinares como un factor clave para la construcción de su saber profesional, mientras otras corrientes ponen el acento en la construcción de saber situado y aquellas normas no escritas que van configurando el saber profesional del profesor de historia y geografía en el centro (Barbier, 2002; Pastré, 2006; Zavala, 2019)

Reflexionar sobre la configuración del saber profesional pedagógico del profesor novel de historia, se fundamenta desde miradas teóricas que sustentan que esta excede la formación habilitante de grado; de esta manera, la formación profesional transita junto con el docente en todo su recorrido profesional principalmente en toda su instancia de trabajo (Clot, 2000; Barbier, 2002; Pastré, 2006; Acosta, 2015; Zavala, 2019).

Estas ideas se generan a partir del entendimiento que la formación del profesor de historia se podría adscribir al principio de aprendizaje para toda la vida; esta se genera en la cotidianidad, en el trabajo, por las



inquietudes personales, y los itinerarios de formación. Se producen construcciones personales e intersubjetivas en la medida que ocurren en espacios colectivos con características y una cultura escolar que brinda condiciones de particularidad para cada caso (Acosta, 2015).

#### **La construcción de saber situado.**

En el proceso de construcción de saber del profesor de historia, constituye un proceso complejo de analizar en la medida que existen dificultades para visualizar y comprender todos los agentes que de alguna manera influyen o condicionan el proceso; tomando como referencia lo que señala Zavala (2019, p. 16), "de alguna manera —vista desde fuera— la práctica de la enseñanza es como el lado oculto de la Luna. Sabemos que existe, pero desde la Tierra no se lo puede ver". Entran en acción dimensiones subjetivas respecto de situaciones que le hacen sentido, y que en definitiva van configurando su actividad docente, poniendo el foco en la importancia de la naturaleza formativa que está presente en el ejercicio de la profesión. Así la finalidad de encontrar sentidos y comprender, descubrir y utilizar herramientas de análisis para lograr y que ese "lado oscuro" sólo puede ser conocido por quien realiza la actividad y es capaz de analizarla a partir de la relación entre sentidos y significados.

Respecto del estado de la cuestión, sobre la temática de construcción de saberes es un tema relativamente reciente, que ha seguido la secuencia de construcción de saber práctico, para pasar a la construcción de saber pedagógico. Investigaciones focalizadas en profesores de historia, ponen el acento en su inserción laboral, constatando la complejidad de la problemática en la que interactúan dimensiones de la formación inicial, creencias, factores sentimentales, actitudes personales, que conviven con el desconocimiento de la realidad, débil formación pedagógica, complejidad del aula y el rechazo a la asignatura y las exigencias del contexto (Muñoz, 2006; Rosso & Alcalá, 2016; Turra y Valdés, 2017).

Algunos elementos que se deben considerar al abordar la configuración de saberes en docentes noveles, radica en que, en los primeros años de ejercicio profesional, el docente experimenta una serie de situaciones que no estaban presentes en su repertorio adquirido en la formación inicial y que sólo aparecen en el contexto real donde se cumple actividad como profesor (Marcelo, 1991; Ávalos, 2009; Ruffinelli, 2014). Esta situación, termina muchas veces generando condicionantes negativas, provocados por la disposición de lo real con las ideas de docencia, es la gran cantidad de docentes que abandonan la profesión en los primeros años de ejercicio profesional, registrando una tasa de abandono de alrededor del 40% durante los primeros cinco años (Avalos, 2016; Gaete Silva et al., 2017). El estudio realizado la Universidad de Chile sobre la deserción de docentes noveles, constató que entre 2005 y 2016, alrededor del 20% de los docentes noveles se retira antes de cumplir cinco años trabajando en el sistema escolar (CIAE, 2021).

Frente al escenario de construcción de saber profesional pedagógico, que se desarrolla en un contexto particular, y que tiene que ver con el itinerario de desarrollo profesional docente, cabe preguntarse ¿Cuáles son los alcances y perspectivas que visualizan los docentes noveles que enseñan historia respecto de la construcción de su saber profesional pedagógico en función de su desarrollo profesional docente? De las pocas investigaciones que existen al respecto, el docente novel de historia se atribuye una visión y capacidad transformadora en su ejercicio profesional, asume como rasgo distintivo la capacidad de agencia, atribuyendo de paso, una visión más técnica de la educación a aquellos docentes egresados de universidades privadas (Lester, et al., 2014). Pasados diez años, son otros los escenarios y la presencia de una estructura de desarrollo profesional docente; desconocemos si la visión transformadora se mantiene, o en definitiva la racionalidad tecnicista ha permeado, instalando y consolidado una nueva identidad o "rol" del docente novel de historia en función de los estándares de la profesión docente. Generando de paso, nuevas formas y significados en la construcción de saber profesional docente en los profesores de historia y geografía.



Frente a la diversidad de proyectos formativos de docentes en Chile, la segmentación social y desigualdad educativa que diferencia los contextos para el ejercicio profesional, es interesante estudiar la construcción de saber profesional pedagógico del profesor novel de historia y geografía, en la medida que su formación inicial docente presenta características distintivas con un fuerte componente disciplinar, que brindan y configuran un habitus, que en el ejercicio profesional es pertinente estudiar de manera contextual y situada. Esta sección puede dividirse en subtítulos. Los resultados deben presentarse de manera objetiva y sin interpretaciones en esta sección. Las interpretaciones y discusiones se reservan para secciones posteriores del informe. Debe presentarse en un orden lógico y estructurado, generalmente siguiendo el enfoque metodológico.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Frente a un tema complejo, como es la construcción de saber situado, que se caracteriza por la presencia de diversos elementos tanto del docente, como del contexto y estructura que determina la profesión docente en Chile. En este escenario se generan una serie de interacciones donde entran en acción elementos propios de la formación inicial, el habitus que caracteriza y define al docente, la estructura y la relación que se genera a partir de la oferta de sentido y construcción de significados. Se genera entonces un proceso de transformación de saberes y la construcción de un saber situado.

Desde una problematización holística e integradora respecto de la construcción de saber profesional-pedagógico, se podrá constatar la permanencia de nudos críticos que se buscaron resolver desde la política pública; estar en presencia de un proceso de transformación del habitus del profesor de historia, de un historiador a un profesional de la pedagogía que desarrolla conocimientos, habilidades y principalmente actitudes. Entregar algunas luces sobre los alcances de la implementación de la política

educativa, donde se podría estar en presencia de algunos elementos propios de la pedagogía bonsái, que bajo el constructo de profesional de la enseñanza tiende a la homogenización condicionando la agencia de las y los docentes.

La política pública educativa, expresada en el desarrollo profesional docente, caracterizada por la predominancia y la instalación de los principios de la racionalidad técnica, donde predominan conceptos como innovación educativa, de una escuela del futuro, con soluciones casi milagrosas; pero cuál es el problema de esa escuela; esencialmente es que no la está pensando la comunidad educativa, ni los representantes de la ciudadanía, sino que las grandes empresas tecnológicas, los bancos, cuya lógica de individualización de recorridos vitales y profesionales, que promueven la competencia, aplastando la igualdad y la cooperación. Dejando intacto el modelo pedagógico neoliberal, donde la educación no se configura como un bien común, sino como un producto que sirve para marcar diferencias y exclusiones, y que podría estar presente en el desarrollo profesional docente. Frente a ello, desde la trinchera, es necesario promover la necesidad de una renovación pedagógica crítica y comprometida socialmente; que brinde la esperanza de una educación transformadora.



## REFERENCIAS

- Acosta, M. (2015). El trayecto de la formación profesional docente. Entre los centros de formación y la práctica profesional autónoma del profesor de historia. Tesis de Magister en Psicología y Educación. Universidad de la República, Uruguay
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós.
- Arrepol, C. (2019). Formación inicial de profesores de historia y geografía. Sus enfoques formativos, la construcción de su saber pedagógico y profesional. Análisis desde las voces del profesorado en Chile. *Clío y Asociados. La historia enseñada*, 28, 69-80. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.10101/pr.10101.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10101/pr.10101.pdf)
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733004>
- Avalos, B. (2016). *Learning from Research on Beginning Teachers*. En J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education* (pp. 487-522). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0\\_13](https://doi.org/10.1007/978-981-10-0366-0_13)
- Barbier, J. M (2000). Sens construit, signification donnée, rapport établi. En: Barbier, J-M & Galatanu, O. (éds): *Signification, sens, formation*, (pp. 20-86). PUF Education et formation
- Elige Educar. (2021). Resumen ejecutivo: Retención, rotación, salidas de aula y reincorporación docente. Santiago, Chile.
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Gimeno Sacristán, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Gorichon, S., Salas, M., Araos, M. J., Yañez, M., Rojas-Murphy, A., & Jara, G. (2020). Prácticas de mentoría para la inducción de docentes principiantes: Análisis de cuatro casos chilenos al inicio del proceso. *Calidad en la Educación*, 52, 12-48. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.824>
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. PAIDÓS.
- Lester, L. A., Sáez, G., Muñoz, C., Rodríguez, G., & Córdova, R. C. (2014). Docentes nóveles y los procesos de recontextualización en contextos de vulnerabilidad. *Cadernos de Pesquisa*, 44(154), 960-980. <https://doi.org/10.1590/198053140992>
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Morata.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-26. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>



- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., & Oyarce, M. F. M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: Una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45, e192146. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945192146>
- Ministerio de Educación (2021). *Estándares para la profesion docente. Marco para la buena enseñanza*. Autor
- Muñoz, C. (2006). "Percepciones de los Profesores de Historia y Ciencias Sociales de su Profesión. Un Estudio Fenomenológico". *Horizontes Educativos*, 11, 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id>
- Rosso, I. & Alcalá, M. (2016). La formación docente y el ejercicio profesional de los noveles profesores en Historia. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 9, 59. <https://doi.org/10.30972/riie.092392>
- Pastré, P. (2006). *Apprendre à faire*. En Bourgeois É, y Chapelle G. *Apprendre et faire ap-prendre*. (pp. 109-121). PUF Education et formation.
- Plá, S., & Turra, O. (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile (I. de I. sobre la U. y la E*. Universidad Autónoma de México, Ed.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: Representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.5>
- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42, 261-279. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So718-07052016000500015&lang=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So718-07052016000500015&lang=es)
- Sánchez, T., & Santiago, H. (2016). Saber pedagógico: Fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19(2), 241-253. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4>
- Schön, D. (1992). *El profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Shulman, L. (1996) Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Parra, A., & Ramírez-Casas del Valle, L. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(138). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tejada, J., & Navio, A. (2022). Usefulness of the learning contract in a practicum by competences. *Profesorado- revista de curriculum y formacion de profesorado*, 26(3), 377-396. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.21322>
- Turra, O., & Ajagan, L. (2024). *Profesorado, textos pedagógicos e ideología. Lectura crítica del discurso pedagógico de la historia*. RIL editores.
- Valdés, M., & Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Revista Dialogo Andino*, (53), 23-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>



- Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.1-Art.780>
- Zavala, A. (2008). La Investigación Práctica de la Práctica de la Enseñanza. Clío & Asociados. *La historia enseñada*, 12, 241-271. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i12.1653>
- Zavala, A. (2017). En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 716-739. <https://doi.org/10.1590/198053144124>
- Zavala, A. (2019). *Enseñar Historia Elementos para una teoría práctica de la práctica de la enseñanza de la historia*. Ediciones de la Banda Oriental.



# LA PLURIVERSIDAD, COMPLEJIDAD Y LOS APORTES PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

## PLURIVERSITY, COMPLEXITY AND CONTRIBUTIONS TO PROBLEM SOLVING

Elisa Loncón Antileo | Universidad de Santiago de Chile, Facultad de Humanidades, Chile |  
[elisa.loncon@usach.cl](mailto:elisa.loncon@usach.cl)

### RESUMEN

Este trabajo busca desarrollar los conceptos de pluriversidad, complejidad y la ontología del Itxofill mogen. La pluriversidad es un cuerpo de saberes reconocidos a partir de la filosofía del sur que incluye todos los conocimientos de los mundos indígenas, afro, cimarrones, que fueron excluidos de la cultura europea, que fueron objeto de violencia epistémica producto del colonialismo y la exclusión de la academia. Respecto de la complejidad, uno de los grandes pensadores como es Morin propone una nueva manera de pensar sobre la naturaleza y los fenómenos, para abordar los problemas contemporáneos que no pueden ser comprendidos ni resueltos adecuadamente desde un enfoque reduccionista y lineal. Finalmente, la ontología del itxofill mogen que significa 'de todo tipo, sin excepción' (adverbio), mogen 'vida', la que corresponde a una categoría filosófica empleada para reconocer la vida de la tierra y su interdependencia con lo existente. Todas las vidas existentes en la tierra, dan cuenta de una diversidad de seres que son corpóreos, tangibles y materiales, pero al mismo tiempo son incorpóreos, energéticos y espirituales. Estos conceptos representan un gran desafío para las universidades, ya que es allí donde deben abrirse las puertas a la pluralidad de conocimientos existentes para atender la complejidad de problemas que conduzcan a detener las violencias contra la Madre Tierra, contra las mujeres, contra el racismo y contra la violencia epistémica.

**Palabras clave:** pluriversidad, complejidad, ontología, universidad

### ABSTRACT

This paper seeks to develop the concepts of pluriversity, complexity and the ontology of Itxofill mogen. Pluriversity is a body of knowledge recognized from the philosophy of the south that includes all the knowledge of the indigenous, Afro, and Maroon worlds, which were excluded from European culture, which were subject to epistemic violence as a result of colonialism and exclusion from the academy. Regarding complexity, one of the great thinkers such as Morin proposes a new way of thinking about nature and phenomena, to address contemporary problems that cannot be adequately understood or resolved from a reductionist and linear approach. Finally, the ontology of itxofill mogen meaning 'of all kinds, without exception' (adverb), mogen 'life', which corresponds to a philosophical category used to recognize the life of the earth and its interdependence with the existing. All existing lives on earth account for a diversity of beings that are corporeal, tangible and material, but at the same time are incorporeal, energetic and spiritual. These concepts represent a great challenge for universities, since it is there where they must open the doors to the plurality of existing knowledge to address the complexity of problems that lead to stop violence against Mother Earth, against women, against racism and against epistemic violence.

**Keywords:** pluriversity, complexity, ontology, university

---

Nota: Este trabajo corresponde a la conferencia dictada por la Dra. Elisa Loncón en el Aula Magna de la Universidad del Bío-Bío, sede Concepción, el día 13 de mayo de 2024, en el marco de la conmemoración de los 30 años del Departamento de Estudios Generales y el grupo de investigación Humanidades en Ingeniería y Ciencias (HUMIC) GI2350541 de la VRIP-UBB.



---

## INTRODUCCIÓN

Para iniciar esta reflexión, me gustaría que pudiéramos recordar e imaginar nuestra experiencia con el otoño. El otoño es parte del ciclo del año, hace frío, los árboles han quedado desnudos, y las hojas perennes se mueven con el viento, la lluvia, la nieve; así como ellos la tierra también ha quedado sin sus frutos, antes hubo un tiempo de cosechas, ahora reposa. Nosotros como la tierra, nuestros cuerpos también reposan, nuestra piel se reseca y debemos cuidarla del frío, abrigarnos, alimentarnos para recuperar la fuerza para renovarnos con el Wüñol Txipantü, la nueva vuelta del año que iniciamos el 21 de junio; porque pertenecemos al ciclo mayor de la tierra, no estamos fuera sino somos parte de ello. Igual les pregunto: ¿queremos que la tierra tenga su otoño? o ¿no queremos que descanse y le ponemos fertilizantes, químicos para activarla y seguir produciendo?, ¿le traemos especies de afuera que resisten la época para que siga produciendo? Ustedes me dirán.

He venido para hablar de pluriversidad, complejidad y la ontología del Itxofill mogen. Para avanzar, es importante que ustedes sepan que me posiciono desde el paradigma descolonial y en la filosofía del Azmapu, la filosofía mapuche y desde la lengua mapuzugun que tengo la suerte de cultivar y a veces enseñar. Luego explicaré el diálogo de estos tres conceptos, la pluriversidad, la complejidad y la ontología del itxofill mogen, para finalmente hacer una bajada al espacio académico donde nos encontramos.

La pluriversidad es un cuerpo de saberes reconocidos a partir de las ontologías o filosofía del sur, incluye todos aquellos conocimientos de los mundos indígenas, afro, cimarrones, que fueron excluidos de la cultura europea, que fueron objeto de violencia epistémica producto del colonialismo y la exclusión de la academia. El término "pluriversidad" fue acuñado por primera vez por el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel, en su libro *Política de la liberación: Historia mundial y crítica* (2007). Él usa el concepto de "pluriversidad" para contrastar con la noción de universidad que tiene un enfoque tradicional, limitado y eurocéntrico. La pluriversidad representa un enfoque inclusivo y diverso de la educación y del conocimiento. Para Dussel, la pluriversidad busca superar el monopolio epistemológico de la universidad occidental moderna, que ha tendido a imponer un canon de conocimiento basado en una perspectiva eurocéntrica y colonial. Dussel aboga por una educación que integre múltiples tradiciones de conocimientos y formas de saber, reconociendo la diversidad cultural y epistémica como una riqueza en lugar de una limitación; porque el conocimiento y la educación deben ser plurales, reconociendo y valorando las múltiples perspectivas culturales, epistemológicas y éticas que existen en el mundo.

Respecto a la Complejidad. La teoría de la complejidad es un campo interdisciplinario que aborda sistemas complejos y dinámicos en diversas áreas, desde la física y la biología hasta las ciencias sociales y la economía. Uno de los autores clave que contribuyó significativamente a este campo es Edgar Morin, un sociólogo y filósofo francés. Morin introdujo la teoría de la complejidad en su obra *La Méthode: Tome 1, La Nature de la Nature* (1977). En esta obra, Morin propone una nueva manera de pensar sobre la naturaleza y los fenómenos complejos, argumentando que muchos problemas contemporáneos no pueden ser comprendidos ni resueltos adecuadamente desde un enfoque reduccionista y lineal.

En términos generales, Morin sostiene que los sistemas complejos exhiben propiedades emergentes que no pueden reducirse simplemente a las partes individuales que los componen. La teoría de la complejidad busca comprender cómo interactúan múltiples elementos en un sistema, cómo surgen patrones y estructuras a partir de estas interacciones, y cómo los sistemas complejos pueden exhibir comportamientos no lineales y



adaptativos. Morin enfatiza la importancia de adoptar un enfoque holístico y transdisciplinario para estudiar y abordar la complejidad en todos los campos del conocimiento humano.

El año 2022, en Francia tuve la oportunidad de dialogar con Edgar Morin, entonces él tenía 101 años, el contenido de este diálogo se encuentra en una página de la Agencia Francesa del Desarrollo <https://www.youtube.com/watch?v=XG8F56kVKWo> Elisa Loncon/Edgar Morin: Ouvrir de nouvelles voies démocratiques ("Abrir nuevas vías democráticas"), conversación realizada en el marco del Festival Agir pour le Vivant/Actuar por la Vida, agosto, 2022). En esa oportunidad, Morin manifestó su preocupación con el planteamiento de la modernidad de dominar la naturaleza. La destrucción de la naturaleza, la degradación de la vida, la polución generalizada; del problema de la democracia como un sistema donde no basta la ley de la mayoría, porque es necesario respetar las minorías, que la democracia muere por la exclusión al otro; nos recordó además que en la antigüedad los griegos como los Inca adoraban al sol y de la necesidad de educar a los niños en el pensamiento complejo, donde la naturaleza tiene vida.

La ontología del itxofill mogen 'todas las vidas existentes en la Tierra' viene de la filosofía mapuche, es un componente de la filosofía de Azmapu. La palabra proviene del mapuzugun, itxofill, significa 'de todo tipo, sin excepción' (adverbio), mogen 'vida', y corresponde a una categoría filosófica empleada para reconocer la vida de la Tierra y su interdependencia con lo existente. Todas las vidas existentes en la Tierra, incluye las vidas humanas y de la naturaleza, las que existen en espacios ecológicos como biodiversidad, distintas especies y formas de vida, también espiritual, no material. Esta biodiversidad incluye una dimensión ontológica: da cuenta de una diversidad de seres que son corpóreos, tangibles y materiales, pero al mismo tiempo son incorpóreos, energéticos y espirituales.

Desde la filosofía del Azmapu y del Itxofill Mogen cada ser tiene su gen 'dueño', es decir, seres o vidas espirituales que no son físicas necesariamente, sino energías existentes que intervienen en el buen vivir o en el mal vivir. Como lo entiende la cultura mapuche, el Itxofill mogen, no se limita sólo al orden natural, físico, material, también es profundamente espiritual porque la interrelación impacta para bien o para mal en la persona, la familia, la sociedad y en toda la naturaleza. Por ello, es fundamental que las personas conozcan las normas del Azmapu sobre el respeto a la vida y al itxofill mogen. Ese conocimiento y su práctica permiten el vivir bien, en armonía; su desconocimiento trae desequilibrio.

El concepto filosófico de itxofill mogen se diferencia de la mirada eurocéntrica y antropocéntrica de la naturaleza que entiende a la naturaleza como recurso explotable por el hombre sin respetar su vida y valor espiritual, en reconocer al ser humano como el único ser sintiente, con espíritu y superior a todos los demás. Los pueblos indígenas, por el contrario, se sienten hermanos de los seres de la naturaleza, habitan y conviven con ellos, por eso tienen un código ético de respeto contenido en el pensamiento filosófico del Azmapu. El itxofill mogen une el cosmos, la vida espiritual, humana, no humana con los territorios, la tierra, en un todo.

La clave de la ontología del Itxofill Mogen está en reconocer que todo está vivo: nosotros, la naturaleza, los ríos, las piedras, las abejas, los espíritus de nuestros antepasados; por esta concepción nos debemos respeto, reciprocidad. Los seres humanos no estamos solos, no somos superiores a la naturaleza, estamos interrelacionados con los seres del itxofill mogen. Al reconocer los gen mapu 'los seres espirituales de la tierra', como los gen ko 'dueño del agua' de una vertiente, vemos la vida en los ojos del agua, en los humedales, por eso nos debemos reciprocidad, ello, supone intercambios, por lo mismo, ofrendamos a la naturaleza.

Para actuar de ese modo, necesitamos la disposición, disposición de compartir con los seres, la disposición de no ignorarlos, de no despreciarlos como algo inferior. Así, se transforma en una acción, en una práctica,



en una interacción, en una ofrenda, en un diálogo con la naturaleza, en una ceremonia, porque hay reciprocidad de comunicación. La ontología mapuche es una ontología viva y para la vida; además es una ontología no antropocéntrica, no eurocéntrica, busca expresar el ámbito epistémico de los pueblos indígenas; protege al Itxofill mogen y a sus seres como ríos, bosques, cerros, manantiales, plantas, animales y pájaros.

La ontología del Itxofill mogen es la ontología de la reciprocidad, también se le ha llamado la ontología relacional, Escobar (2008) en su libro Territorios de Diferencia: Lugar, Movimientos, Vida, Redes, pero yo planteo que esto no es solo relacional sino es de reciprocidad (Loncon, 2023), nos debemos los unos a los otros, necesitamos reconocernos, vernos. Pero sobre todo tener una práctica cotidiana de respeto y reciprocidad con los seres corpóreos y espirituales. Nuestras vidas están en esa interacción recíproca. En otoño necesitamos esperar que la tierra descanse, que no le introduzcan especies exóticas persiguiendo producir más a costa del desequilibrio; necesitamos respetar a la Madre Tierra, al otoño, su ciclo, como nosotros necesitamos ser niñas, niños, crecer, madurar, aprender.

La filosofía del Azmapu es un sistema de pensamiento sofisticado y complejo del pueblo mapuche que incluye una "ontología" propia y una epistemología diferente para comprender el mundo, pero también para interactuar con la naturaleza y que puede denominarse como una epistemología descolonial de la reciprocidad. Azmapu se traduce como 'rostro de las cuatro tierras'; es una palabra compuesta por az 'rostro', 'figura' y también significa 'bonito', 'hermoso'. Mapu significa 'tierra' en sus cuatro partes: cielo, espacio, suelo y subsuelo (Wenumapu, Raginwenumapu, Naqmapu y Miñche mapu, respectivamente). Entonces, azmapu representa la forma de la Tierra en un sentido metafórico 'rostro bonito de la Tierra', pero también es un concepto integrador: la Tierra como entidad viva superior, una entidad cósmica y no antropocéntrica. Por eso, azmapu incluye los ciclos de tiempo, equilibrios y leyes de la Tierra, es decir, las normas que regulan la relación de todos los seres que la habitan, tanto en las dimensiones físicas, corpóreas, energéticas e incorpóreas, cósmicas y espirituales.

La concepción del ser humano también se rige por la ontología del itxofill mogen y por las otras normas del Azmapu. El ser humano puede ser hombre, mujer o de diversidad sexual. La identificación del género existe, pero todavía es más importante Ser Persona, ser Che, Domo 'mujer', Wentxu 'hombre', Weye 'Diversidad sexo genérica' también epurume püllü 'de dos espíritus'. El concepto che 'persona' es no binario y tiene que ver con lo espiritual presente en lo humano y con la ética de lo humano; la persona para ser Che, debe reunir por lo menos cuatro grandes características; ser Norche 'Justa/o', Newenche 'con fuerza espiritual', Poyenche 'cariñosa/o', Kimche 'sabia/o'. A partir de estos valores, toda persona puede ser autoridad originaria si tiene las habilidades que el oficio demanda y todos pueden serlo si son llamados a desempeñar algún rol por su comunidad o por los espíritus que gobiernan la vida, sean mujeres, diversidad sexo genérica u hombre. Esta condición ética permite que la organización no descansa solo en los hombres si no en todos, todes.

Identificados los planteamientos teóricos, cómo los aterrizamos para atender las complejidades de nuestros tiempos en nuestra sociedad, en una universidad pública inserta en territorio mapuche, que ha vivido todas las violencias. Cómo la universidad responde a los desafíos del cambio climático, en una tierra que se quema, con una población que vive con dolor el ecocidio cada verano.

Lo primero es reconocer la violencia epistémica de la academia, expresada en la negación de la filosofía del sur o de los conocimientos de los pueblos indígena, en la negación de las lenguas indígenas y sus metodologías; una academia que reproduce el hecho colonial, universalista, eurocéntrica, patriarcal y racista.



Aníbal Quijano, en su obra *Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (2000) nos invita a comprender cómo las estructuras de poder colonial continúan influyendo en la producción y circulación del conocimiento en la actualidad. Y que hemos reproducido en nuestras universidades, generación tras generación, las instituciones académicas, las editoriales y los medios de difusión del conocimiento continúan reproduciendo y promoviendo formas de saber que reflejan y refuerzan las relaciones de dominación colonial, la jerarquía del conocimiento europeo y su superioridad. Algunos puntos clave que Quijano plantea respecto a la colonialidad del saber son:

- Eurocentrismo y Dominación Epistémica: Quijano sostiene que el conocimiento producido en contextos europeos ha sido considerado como universal y superior, mientras que las perspectivas indígenas, africanas u otras han sido subordinadas o ignoradas. Esto refleja una forma de dominación epistémica donde las formas de conocimiento no europeas son marginadas o despreciadas.
- Imposición de Categorías y Conceptos: las categorías y conceptos utilizados en el conocimiento académico y científico han sido impuestos desde una perspectiva eurocéntrica. Esto ha llevado a una simplificación y distorsión de las realidades locales, donde las experiencias y conocimientos locales son interpretados a través de marcos conceptuales europeos; como la separación del alma del cuerpo, para las culturas indígena esto es una enfermedad.

Por cuanto, Quijano plantea descolonizar el conocimiento y promover una epistemología decolonial que reconozca y valore la diversidad de perspectivas y formas de conocimiento. Esto implica descentrar el conocimiento eurocéntrico y fomentar la participación y representación de comunidades marginadas en la producción y circulación del saber.

Ramón Grosfoguel, otro teórico descolonial, ha argumentado que el conocimiento eurocéntrico ha sido dominado y promovido principalmente por cinco países: Italia, Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos. Grosfoguel sostiene que estos países han ejercido una influencia significativa en la producción y difusión del conocimiento académico a nivel mundial, imponiendo sus paradigmas epistémicos y estableciendo estándares de validez y legitimidad. El conocimiento eurocéntrico que emana de estos países se ha caracterizado por ciertos atributos: la universalidad que lleva a la imposición de marcos conceptuales y categorías culturales que no necesariamente son aplicables o pertinentes a otras realidades globales. Grosfoguel sostiene además que el conocimiento eurocéntrico tiende a establecer jerarquías epistémicas donde las formas de saber y conocimiento de otros lugares y culturas son subordinadas o consideradas como inferiores. Esto se relaciona con la colonialidad del saber. Por cuanto, Grosfoguel critica el papel del imperialismo académico promovido por estos países, que busca establecer un dominio intelectual global mediante la difusión de modelos y teorías que reflejan intereses y agendas eurocéntricas.

Pero la inferiorización del ser humano ha caído más fuerte sobre las mujeres y más aún sobre las mujeres indígenas; ello es parte del hecho colonial, como diría Karina Ochoa. Los autores que estudiamos son en su mayoría hombres y de los mismos países citados por Grosfoguel. Es como si en el resto del mundo no hubiera pensadoras, pensadores. El eurocentrismo epistémico es racista y sexista. Esto explica por qué los pensamientos indígenas no están en la academia. Yo misma hace un poco más de 30 años hice un diplomado en Canadá, después debí escribir una tesina y hablé de la filosofía mapuche, hoy volviendo atrás, recuerdo que hablar de filosofía mapuche en esa época era imposible porque no había un cuerpo teórico que lo sustentara, tampoco yo tenía el grado académico que me respaldara y teníamos todo el marco epistémico que la filosofía venía de Grecia, que los modernos eran los alemanes, franceses, ingleses, italianos o de los estados Unidos. Esto además respaldado políticamente por los pensadores progresistas colonizados por el eurocentrismo.



Cuando hablamos de racismo también es posible que estemos haciendo algo muy interesante: permitir que hable la zona del no ser (Fanon, 2009), permitir que hablen los que han sido negados, sacrificados, eliminados o invalidados, es permitir la ecología de saberes, el diálogo intercultural como aportes al pensamiento para resolver los problemas que enfrentamos. Es permitir escuchar los conocimientos de los negados e invalidados.

Entonces, ¿hay mujeres en el pensamiento descolonial?, por supuesto que las hay, en esa misma línea escribía Linda Smith Tuwihui (1999) su crítica a una ciencia social que nunca aportaba a solucionar los problemas de las comunidades indígenas. Al contrario, eran parte del problema. Silvia Rivera Cusicanqui es conocida por sus importantes contribuciones al debate descolonial en el campo de la sociología y los estudios culturales, incluyendo la sociología de la imagen. Ella critica las formas convencionales de representación que históricamente han sido dominadas por perspectivas eurocéntricas y coloniales. Propone la "descolonización de la mirada" de la imagen, se centra en cuestionar las representaciones visuales dominantes, promover una mirada crítica y descolonizada hacia las imágenes, y resaltar las formas en que las comunidades indígenas y subalternas utilizan la visualidad como una herramienta de resistencia cultural y política. Ella con su trabajo invita a repensar las relaciones entre poder, conocimiento y representación visual en el contexto de las luchas decoloniales y feministas en América Latina.

Rivera Cusicanqui utiliza el concepto de "ch'ixi" para rechazar al mestizaje homogeneizador, cuestionar la noción tradicional de mestizaje como un proceso de fusión o mezcla que borra las diferencias y establece una identidad homogénea. En cambio, propone una visión del mestizaje como un proceso complejo y diverso, donde las diferencias y las tensiones culturales persisten y son valoradas. El concepto de "ch'ixi" aporta teóricamente al debate descolonial al ofrecer una visión compleja y crítica del mestizaje, la identidad y la resistencia cultural en contextos coloniales y postcoloniales.

Karina Ochoa es otra pensadora descolonial como antes fue citada, habla del "hecho colonial" este concepto representa un fenómeno multidimensional que abarca no sólo la conquista y ocupación territorial por parte de potencias coloniales, sino también una estructura de poder profundamente arraigada que sigue operando en contextos contemporáneos. El "hecho colonial" no se limita a eventos históricos específicos, sino que se refiere a un sistema de dominación y explotación que persiste en diversas formas.

Pero el hincapié de la crítica a las jerarquías patriarcales ha estado en las mujeres. Son muchas las que están produciendo el conocimiento. Además de Karina Ochoa, Sylvia Marcos y la recuperación del concepto de espiritualidad; Lorena Cabnal y la relación de las mujeres con las ancestras y el acuerparse para cuidarse y quererse entre mujeres; Aura Cumes para distinguir que la palabra patriarcado no se aplica mecánicamente a todo pueblo ni a todo "mito de origen" como por ejemplo en el "Popol Vuh" del pueblo maya, donde no hay jerarquía masculina. Patricia Pérez (México) habla de ser-estar-hacer-sentir "desde el corazón" en la tradición del pueblo maya Tzeltal. O todo el trabajo de Vandana Shiva.

También están las mujeres en los territorios, las que no son académicas, pero protegen las semillas, las tierras, los ríos y los bosques. Con ellas hay que trabajar y producir las categorías descoloniales. Entre ellas, recordemos a Nicolasa Quintreman y su lucha por la tierra en la zona pewenche. A la Machi Juana Santander que acompañó cada marcha y proceso de construcción de la bandera mapuche en el año 1991 y que nos acompañaba en todo el proceso de descolonización que estábamos construyendo 30 años atrás cuando éramos más jóvenes que ahora. La Machi Francisca Linconao, a quien agradezco su apoyo para ser presidenta de la Convención Constitucional. Ella junto con defender el territorio defiende la medicina mapuche, el lawen.



La mujer mapuche sostiene su lucha en el Azmapu y en los saberes del Itxofill mogen. Su trabajo es por la defensa de 'todas las vidas'. Ella, además reconoce la espiritualidad femenina de la Tierra que habita en su propio ser, es decir el agua, los minerales de la tierra, que no están sólo debajo de la tierra, recorren nuestros cuerpos y nos dan la vida. Se defiende el agua porque su presencia o ausencia se siente en nuestros cuerpos y sus espíritus, habitan nuestros sueños para conectarnos con el futuro posible. Por esta visión del mundo y de la Madre Tierra existen diversidad de mujeres, hay las que tienen el espíritu del trueno, del arco iris, del agua, la shumpall (mujer sirena), mujer del cerro y otras. De este modo se expresa la alianza de la mujer con la Tierra, con sus gen mapu küpalme 'seres espirituales'.

Los hombres y la diversidad sexo-genérica también poseen estas alianzas porque no es exclusivo de la mujer, somos todos hijos de la Tierra, por eso somos mapuche (gente, personas de la tierra). Este pensamiento nos recuerda que nunca estamos solas, ni andamos solas, nos acompaña la espiritualidad del itxofill mogen. En respuesta a la dominación del conocimiento eurocéntrico, es necesaria la descolonización epistémica y la diversificación del canon académico. Esto ha llevado a que los autores descoloniales propongan la valoración y promoción de múltiples epistemologías y saberes locales que desafíen las estructuras de poder coloniales y contribuyan a una comprensión más inclusiva y plural del mundo.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Entonces, un gran desafío para nuestras universidades es abrir las puertas a la pluralidad de conocimientos existentes para atender la complejidad de problemas que no conduzcan a detener las violencias contra la Madre Tierra, contra las mujeres, que acabe con el racismo y la violencia epistémica.

Por suerte, nuestras universidades tienen una conformación plural y tenemos estudiantes mapuche en las diferentes carreras, estudiantes que vienen de comunidades o que son hijos de los hijos de los primeros migrantes en la ciudad. Con ellos se pueden implementar cursos de lenguas, talleres de prácticas de vínculos con la naturaleza, podemos construir contenidos, poner en valor sus saberes y experiencias y avanzar en el diálogo intercultural.

Necesitamos hacer los cambios epistémicos para dar espacios a las mujeres en la producción de conocimientos, proteger la madre naturaleza, reconocerla como ser viviente no puede ser solo

una práctica de los indígenas, hoy el no indígena necesita aprender y adoptar prácticas de los pueblos para enfrentar las múltiples violencias que nos afectan. Por esta razón, las universidades deben poner en valor los saberes de los pueblos, pero todavía más al estudiante, a profesores indígenas, porque juntos, con sus saberes, experiencias y opresiones pueden crear un mundo distinto.

Necesitamos que el territorio vaya a la universidad y la universidad vaya al territorio, mediante las prácticas que valoren los saberes, otras formas métodos investigativos. La Región del Biobío junta las historias de las múltiples opresiones, al mapuche de cordillera al mar; la ciudad está instalada en tierras despojadas. Además, con la instalación de la ciudad y de la industria surgió un sector de trabajadores compuesto por obreros, mineros, pescadores, textiles y otros, necesitamos conocer estas historias y realidades para construir una región libre de violencias. Porque falta el diálogo epistémico de la universidad, su ausencia favorece a que existan las violencias.

Hay expresiones de descontentos asociados a lo mapuche, sin justificar la violencia, es necesario reconocer que la ausencia de lo epistémico, de lo



intercultural, es un obstáculo y genera condiciones para diversas formas de violencia, racismo y porque también faltan las claves femeninas. No hay justicia cognitiva, la justicia cognitiva tiene que reparar, otorgarle voz a los pueblos y a las mujeres. En resumen, nuestras universidades necesitan la pluriversidad que, según Dussel, significa una reorientación fundamental del propósito y la práctica de la educación superior hacia un modelo más inclusivo, diverso y globalmente consciente.

Nos falta cuidar la tierra, la casa donde todos vivimos. Hoy como ayer, vivimos de la Madre Tierra pero la vendemos a pedazos y pedacitos, poco a poco, como cobre, litio, represas, bosques, etc. no hay respeto por ella.

La educación que recibimos no considera a la Tierra como un ser que se debe cuidar. La educación colonial es extractivista, aísla a los jóvenes de la vida campesina y de la tierra las y los jóvenes debieran aprender a respetarla, la educación debería hacer que las y los jóvenes:

1. Conozcan y cuiden la naturaleza, el río, la montaña, disfruten de su belleza y de su espiritualidad
2. Conozcan los sistemas productivos existentes, la economía de reciprocidad, participen de la economía familiar y la vida de los que trabajan la tierra, el mar, las montañas.
3. Reconozcan los bosques y comprendan que estos son los pulmones del mundo.

4. Aprendan a ofrendar la tierra, participar de las ceremonias de agradecimiento y o de "pago a la tierra", en los lugares donde aún exista dicho culto y donde se recupere la memoria y se vuelvan a instalar prácticas de vínculos con la tierra.

5. Reciban cursos sobre las filosofías del Sur, y las epistemologías decoloniales de los pueblos.

6. Se rompa el paradigma colonizador de que los niños no deben trabajar.

7. Aprendan a vivir, a sentir la vida comunal al mismo tiempo. Aprendan a amar la naturaleza.

8. Cuiden el medio ambiente social y cultural. Por ejemplo, evitando la contaminación visual y sonora.

9. Esta es nuestra responsabilidad, senti-pensar desde nosotros mismos, para resolver nuestros problemas, recuperar las filosofías del sur, las lenguas, los saberes, las memorias.

10. Practiquen el buen vivir y terminen con la violencia hacia el otro, hacia la madre tierra.

Finalmente, todos debemos reconocer que somos parte del Itxofill mogén, que debemos amar y proteger a la Madre Tierra, defender a los seres de la extinción. Nuestra práctica debe hacer que vuelvan las flores, las abejas, las mariposas y las luciérnagas. Necesitamos escuchar a la naturaleza, volver a oír el canto de las ranas, del arroyo junto al bosque nativo o las olas del mar en las costas. Practicar el respeto y la reciprocidad con todos los seres.

---

## REFERENCIAS

- N Cabnal, L. (2017). T N Cabnal, L. (2017). Tzk' at. Red de sanadoras ancestrales del feminismo comunitario desde Iximulew-Guatemala. *Ecología política*, 54, 9-102.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación: Historia mundial y crítica*. Editorial Trotta.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur. Descolonización y transmodernidad*. Ediciones Akal.



- Dávalos, P. (2014). El Sumak Kawsay-Suma Qamaña y el acontecimiento indígena: una crítica desde la ontología política de la resistencia. En: Composto, C. y Navarro, L. (Comp.). *Despojo capitalista, luchas en defensa de los bienes comunes naturales y alternativas emancipatorias para América Latina* (pp. 357-375). Bajo Tierra Ediciones.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Fanon, F. (2014, [1961]). *Los condenados de la Tierra*. Txalaparta.
- Gil, Y. (2021). Entrevista con Aura Cumes: la dualidad complementaria y el Popoluj. *Revista de la Universidad de México*, 3, 18-25.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula rasa*, 19, 31-58. doi: <https://doi.org/10.25058/20112742.153>
- Loncon, E. (2023). *Azmapu: Aportes de la filosofía Mapuche para el cuidado del Lof y la madre tierra*. Ariel
- Loncon, E., Gaínza, A., Hirmas, N. y Mellado D. (2023). *Colonialismo cultural y ontología indígena en comunidades pewenche de Alto Biobío*. LOM Ediciones.
- Marcos, S. (2014). La espiritualidad de las mujeres indígenas mesoamericanas: descolonizando las creencias religiosas. En: Espinosa, Y., Gómez, D. y Ochoa, K. (ed.). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala* (pp. 143-159). Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Morin, E. (1977). *La méthode, Tome 1: La Nature de la Nature, Tome 2: La Vie de la Vie*. Éditions du Seuil, collection Point anthropologie. Sciences humaines, Paris.
- Pérez Moreno, M. P. (2014). *Corazón: Una forma de ser-estar-hacer-sentir-pensar de los tseltaetik de Bachajón, Chiapas, México*. Editorial Abya-Yala.
- Ochoa, K. (2018). Feminismos de (s) coloniales. En: Moreno, H. y Alcántara, E. (ed.). *Conceptos clave en los estudios de género. Universidad Nacional Autónoma de México* (pp. 109-122). Centro de Investigaciones y Estudios de Género.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Rivera, S. (2018). *Sociología de la imagen. Miradas Ch'ixi desde la historia andina*. Plural Editores / Piedra Rota.
- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas*. LOM ediciones.

---

**EXPERIENCIAS  
PEDAGÓGICAS Y/O  
ACADÉMICAS**



# EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MATEMÁTICO EN UNA ESCUELA URBANO-RURAL AL SUR DE CHILE

## MATHEMATICAL LEARNING EXPERIENCE IN AN URBAN-RURAL SCHOOL IN SOUTHERN CHILE

Luis Alan Jiménez Cruces | Escuela Hernán Merino Correa, Chile | ljprofesor@yahoo.es

### RESUMEN

Esta experiencia de aprendizaje pone en perspectiva el diseño, materialización y evaluación del currículum escolar nacional vigente en contextos urbano-rurales. Mediante la planeación y descripción de una unidad curricular en la asignatura de matemática, se aprecia el proceso de enseñanza que viven alumnos/as de una escuela básica en la comuna de Cochrane, con el fin de lograr conocimientos y habilidades curriculares propios de su nivel (4to básico). Al reflexionar sobre las prácticas gestionadas, emergen constructos pedagógicos que pretenden enriquecer el accionar de estudiantes y docentes en estos espacios particulares.

**Palabras clave:** gestión educacional, experiencia de aprendizaje, evaluación formativa, educación urbana, educación rural

### ABSTRACT

This learning experience puts into perspective the design, application and evaluation of the current national school curriculum in urban-rural contexts. Through the planning and description of a curricular unit in the mathematics subject, it is possible to appreciate the teaching process experienced by students of an elementary school in the area of Cochrane, to achieve curricular knowledge and skills for their level (4th grade). Reflecting on the practices managed, some pedagogical constructs emerge that seek to enrich the actions of students and teachers in these spaces.

**Keywords:** educational management, learning experience, formative evaluation, urban education, rural education



---

## INTRODUCCIÓN

El diseño y la materialización del currículum escolar son instancias de gestión educativo-pedagógicas fundamentales para el aprendizaje del estudiantado. Desde una mirada macro (ej.: Bases curriculares), meso (ej.: Proyecto educativo institucional) y micro curricular (ej.: Aprendizaje en aula) (Jiménez, 2023), requieren de la experticia profesional de los/as docentes, dado que son ellos/as quienes deben conocer los marcos teóricos, legales-normativos y pragmáticos asociados al aprendizaje de todos y todas y conjuntamente desplegar un sin número de decisiones profesionales para la óptima concreción de estos.

En esta lógica, es determinante la adecuada elección de criterios, estrategias y saberes pedagógicos que realicen maestros/as para complementar y/o transformar el currículum prescrito y llevarlo a las aulas, pudiendo habilitar instancias de aprendizaje más genuinas y con pertinencia en lo cercano (Moreira-Arenas et al., 2022). Tarea que demanda la consideración de constructos nacionales, aunque también locales, es decir, ideas surgidas de esos espacios y comunidades en donde se emplazan las escuelas (cualidades territoriales, formas de vida, intereses de estudiantes, etc.) (González et al., 2022).

Conjuntamente, cobran valor los procesos evaluativos que surgen a partir de las experiencias de enseñanza-aprendizaje gestionadas, puesto que vienen a entregar insumos informacionales respecto al aprendizaje de niños y niñas. De igual modo, proporcionan preciados antecedentes sobre las formas de hacer que adoptan profesoras/es a la hora de confeccionar y materializar el currículum escolar vigente en los diversos espacios del territorio nacional (Jiménez-Cruces, 2022). Cualquiera sea el tipo de evaluación que se implemente, permitirá tomar decisiones escolares que remiren y/o fortalezcan el aprendizaje del alumnado, así como las prácticas docentes a nivel de escuela y aula (Sandoval Rubilar et al., 2022).

### Descripción del contexto educativo

Esta experiencia tiene lugar en la comuna de Cochrane, poblado de la Provincia Capitán Prat al sur de la región de Aysén-Chile. Específicamente en la única escuela de enseñanza básica de la ciudad. Si bien la comuna y escuela cumplen con ciertos estándares estadísticos (cantidad de personas, estudiantes, distribución y otros) para ser catalogadas como espacios-centros urbanos, también poseen características particulares que las posicionan como entes rurales: por el entorno natural-geográfico cercano, las costumbres con base en el campo, entre otras. Es así que desde la nueva concepción territorial (urbano-rural) se podría estar hablando de una comuna y escuela de carácter mixto (Soto, 2021), pues en ellas confluyen adjetivos calificativos provenientes de las dos vertientes.

En específico, se trabajó con un 4to básico; curso conformado por 26 estudiantes: 13 del sexo femenino y 13 del masculino. Sus edades fluctúan entre los 9 y 10 años. La mayoría originarios/as de Cochrane y los/as restantes de lugares aledaños como Tortel y otros espacios más alejados como Chiloé, Valdivia y Santiago. En general, el grupo destaca por querer ocupar diferentes espacios de la escuela y comunidad para desarrollar las clases; trabajar en duplas, socializar-comunicar información, otros. Por lo mismo, suelen sugerir espacios, recursos y formas para el diseño e implementación de las clases.

La vivencia pedagógica se enmarca en la asignatura de educación matemática, específicamente en la unidad curricular n° 5 y en contenidos-habilidades alusivos a encuestas, tablas y gráficos simples.



### Planeación y detalles de la experiencia

Para el diseño y materialización de la unidad se seleccionaron dos objetivos de aprendizaje generales: uno curricular y otro transversal. Ambos, extraídos de la Priorización Curricular año 2023; fundada en los OA de las bases curriculares correspondientes al curso, más los planes y programas del mismo nivel.

En el primer caso se escogió el OA 25: "Realizar encuestas, analizar los datos, comparar con los resultados de muestras aleatorias, usando tablas y gráficos" y para el segundo, el OAT 25: "Trabajar en equipo de manera responsable, construyendo relaciones basadas en la confianza mutua". En ambos casos se hizo un desglose y/o adaptación de los OA para que tributaran al contexto de enseñanza y a la realidad de los/as estudiantes. Es así que del OA 25 se obtuvieron 5 objetivos de aprendizaje más específicos (uno para cada clase) y del OAT 25 un objetivo adaptado "Trabajar de manera colaborativa y responsable, construyendo vínculos escolares-sociales de mutua confianza" (presente en cada sesión).

De esta forma, se planificaron 5 clases de 90 minutos cada una. Cada sesión con un momento de inicio, desarrollo y cierre, además de diversos recursos-formas en y para el aprendizaje de los actores involucrados. Las sesiones fueron ejecutadas durante el mes de octubre del año 2023.

#### Clase 1

OA: Reconocer, describir y analizar la información numérica contenida en encuestas, tablas de datos y gráficos de barras simples. Habilidades asociadas: Comprender, relacionar, reflexionar, comunicar.

Reciben y observan un set de 3 fichas matemáticas, cada una con una imagen atingente: 1) una encuesta, 2) una tabla de datos vinculada a la encuesta y 3) un gráfico de barra simple asociado a los dos recursos antecedentes. Comentan las láminas considerando interrogantes generales y específicas sugeridas por el docente: ¿Qué observamos en las fichas 1, 2 y 3? ¿Qué información podríamos rescatar de cada una? ¿Existe alguna relación entre las 3 imágenes? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Dónde han apreciado datos similares? Entre otras. Después se condensan los planteamientos del estudiantado y se les entrega el objetivo de aprendizaje para la sesión.

Luego, con la ayuda de un Ppt. recuerdan y describen los aspectos formales de las encuestas (fines, temas, población, preguntas, opciones de respuestas, etc.), tablas (tabulación y registro de datos, vinculación de info-numérica entre columnas y filas, otros) y gráficos de barra simples (título, ejes, variables, otras). Del set de láminas iniciales, seleccionan solo una (la encuesta, la tabla o el gráfico) a modo de ejemplo, para crear una similar en sus cuadernos. Estudiantes conservan la estructura base que sugiere la ficha, aunque modifican-inventan datos ad hoc a sus intereses-preferencias.

Posteriormente trabajan de manera autónoma en sus textos escolares, en las páginas 162, 163 y 164. Observan, analizan, discuten y comprenden la información numérica de diversas tablas y gráficos (estos últimos, surgidos de datos científico-medioambientales, encuestas escolares y/o sociales). \*Ejemplo de actividades pág. 162: ¿Cuáles son las tres especies que se inflaman más rápido? ¿Qué información te entrega el gráfico? Otras. Accionan de manera individual pero colaborativa, vale decir, "pueden compartir ideas del trabajo con otra/o compañera/o, contrastar respuestas, llegar a acuerdos, etc.; pero cada cual va respondiendo en su propio texto". Complementariamente reciben acompañamiento pedagógico en su accionar (el profesor monitorea,



resuelve dudas, clarifica preguntas, da ejemplos, busca las causas del error y retroalimenta, refuerza positivamente, propone estrategias para encontrar respuestas numéricas acertadas, entre varias más).

Terminado el tiempo de trabajo individual-colaborativo, proceden a socializar parte de las tareas ejecutadas en clases. Para aquello se proyecta digitalmente el texto escolar, en las páginas respectivas, y entre todas/os van revisando-retroalimentando lo hecho con anterioridad. Tanto niñas como niños tienen la posibilidad de ir disipando dudas y corrigiendo cualquier detalle-error que hayan tenido. Por último, reflexionan y comunican sobre la utilidad de las encuestas, tablas y gráficos para la vida de las personas.

### Clase 2

OA: Elaborar y aplicar encuestas alusivas a temáticas socio-geográficas locales. Habilidades asociadas: Recordar, relacionar, diseñar, crear.

En base a preguntas como: ¿Qué materias trabajamos la sesión pasada? ¿Cómo lo hicimos? ¿Qué fue lo más complejo? y otras similares, van evocando algunos de los aprendizajes-habilidades anidados en sus esquemas cognitivos (cualidades y utilidad de encuestas, tablas y gráficos). Luego entrelazan aquellos constructos con experiencia vivida el mes de noviembre del año 2022, en clases de ciencias naturales, cuando crearon y aplicaron encuestas a parte de la población cochranina para conocer "qué plantas medicinales empleaba la gente adulta para aliviar sus dolores de estómago". De igual modo, se refieren a la tabulación que hicieron de aquellos datos, los gráficos de barras construidos y las conclusiones resultantes de la información recabada. Posteriormente se sintetizan las ideas del alumnado y se les entrega el objetivo de aprendizaje para la sesión.

Seguidamente, de las 3 láminas matemáticas suministradas en la sesión pasada (encuesta, tabla y gráfico de barras sobre "Asignaturas escolares preferidas por estudiantes de 4to básico A") seleccionan aquella que refiere a las encuestas. Es así como observan dicho recurso y destacan sus componentes: título, pregunta, tema y población. La emplean como modelo para crear las propias. Para esta oportunidad trabajan en duplas (a elección). De esta forma se organizan y reciben algunos criterios mínimos para esbozar sus encuestas: - Pregunta: ¿Qué medio de transporte utiliza para desplazarse por el pueblo? - Población: Encuestar entre 20 y 30 personas adultas de la localidad. Considerando estos criterios, niñas y niños determinan título, pregunta, tema y población objetiva (conservan los basales y establecen los restantes). Organizan la información por medio de tablas simples que consignan en cuadernos (ambas/os las registran). \*Mientras producen sus encuestas, son acompañados pedagógicamente (el profesor monitorea, resuelve dudas, clarifica preguntas, da ejemplos, entre otras).

Una vez concretado el trabajo en cuadernos, recuerdan y reconstruyen lo hecho en clases: crear encuestas siguiendo un modelo, establecer preguntas, población, propósitos, etc. Conjuntamente piensan y reflexionan sobre las formas más adecuadas para aplicar las encuestas elaboradas en pro de la obtención de datos. Es así como entregan lineamientos estructurales para la aplicación: lugar, tiempo estimado, saludar, registrar, otros. Se genera un breve protocolo.

### Clase 3

OA: Aplicar encuestas alusivas a temáticas socio-geográficas locales. Habilidades asociadas: Comunicar, registrar, reflexionar.



Las encuestas se aplicaron a parte de la población local, el mismo día de su confección, específicamente a las 14:30 hrs. en clases de Lenguaje y Comunicación, dada la vinculación de esta actividad con el Eje de Comunicación Oral-Gestual de dicho subsector. Estudiantes se desplazaron a la plaza del pueblo (que está solo 20 metros de la escuela). Se delimitaron roles (quien pregunta y quien anota) y puntos estratégicos para encuestar (un radio por parejas), para que así nadie interrumpa el trabajo de otras/os. Conjuntamente se desplegó el protocolo de actuación: 50 minutos, sonreír, tono de voz adecuado, saludar, pedir colaboración, registrar respuestas, dar las gracias. Quienes terminaban la actividad se dirigían al espacio de encuentro acordado. Después retornaron al aula.

Una vez en la sala común, estudiantes comparten respecto a la experiencia de encuestar a parte de la población local en la plaza de la comuna. Reflexionan y destacan aspectos positivos y negativos de aquella vivencia: seguimiento de protocolo, trato de la gente, emociones implicadas, respuestas y resultados preliminares.

#### Clase 4

OA: Organizar, comparar y comunicar datos numéricos obtenidos de encuestas socio-geográficas aplicadas a la población cochranina. Habilidades asociadas: Representar, tabular, crear, reflexionar, fundamentar.

Observan encuestas logradas en cuadernos y se refieren a la aplicación de dicho instrumento. Comentan voluntariamente respecto a: ¿Qué preguntaron? ¿A quiénes? ¿Dónde? ¿Cuáles fueron sus resultados preliminares? Otras. Posteriormente se les entrega el objetivo de aprendizaje para la sesión.

Con ayuda de Ppt. repasan cualidades de tablas y gráficos de barras. Después, las duplas revisan sus encuestas, analizan los datos y los tabulan en tablas simples. Delimitan opciones de respuestas, cantidades asociadas, totales, etc. Obsérvese la Tabla 1

Tabla 1

Modelo de tabla para la clase 4

	<i>¿Qué medio de</i>	<i>transporte utiliza</i>	<i>para desplazarse</i>	<i>por el pueblo?</i>
<b>Medios de transporte:</b>	Bicicleta	Auto	Caballo	Otros: Caminando
<b>Respuestas:</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>15</b>
<b>Total de encuestadas/os:</b>	<b>30</b>			

Nota. Este recurso se constituye solo como un ejemplo, dado que, si bien cada dupla tiene coincidencias, todas las opciones de registro son únicas.

Luego, cada pequeño grupo socializa sus resultados. Entre parejas contrastan los datos obtenidos (observan y comentan similitudes-diferencias de la información recopilada).

Prosiguen con la elaboración de gráficos de barras simples. Para esto consideran los datos consignados en las tablas: establecen ejes-variables, cantidades, barras, título, otros. De igual modo que en las tablas, las duplas



comparan los resultados graficados (observan y comentan similitudes-diferencias de la información). Además, cada grupo establece 3 conclusiones respecto a la información que suministra el gráfico construido; por ejemplo: Las personas cochraninas manifiestan desplazarse por el pueblo en bicicleta, auto, caballo y caminando; La cantidad de personas que se desplaza en auto es menor a la que lo hace en bicicleta; otras. \*Mientras trabajan, son acompañados por el docente (al igual que en las sesiones anteriores).

A posterior, comentan las representaciones creadas (tablas-gráficos) y concluyen: ¿Cuáles son los medios de transporte más utilizados en Cochrane? ¿Cuál será la causa? ¿En otras partes del país, será igual? etc. Es así como comprueban, comunican y fundamentan sus razonamientos.

Ahora bien, al terminar la sesión se solicita 1 cuaderno por pareja. Esto, para revisar y valorar formativamente el proceso, las tablas de datos y los gráficos de barras simples producidos por las duplas. El cuaderno se devuelve en la próxima clase. Niños y niñas desconocen que serán evaluados formativamente (sin nota), pues esta evaluación de proceso busca recoger insumos pedagógico-curriculares de manera espontánea sobre las fortalezas y necesidades que presenta el alumnado en cuanto a las materias, acciones y aprendizajes hasta ahora trabajados.

\*Para evaluar el proceso y los productos logrados en cuadernos, se emplea una lista de cotejo. Desde una perspectiva apreciativa-formativa y por medio de indicadores específicos, este instrumento observa los conocimientos-procedimientos-actitudes desplegados por el estudiantado, más permite calificar numéricamente los desempeños de niños y niñas según niveles de logro establecidos: Logrado (2 puntos) y Por lograr (1 punto). Del mismo modo, dicho insumo viene a facilitar la retroalimentación del quehacer escolar de cada pareja a través de sugerencias curriculares y pedagógicas pertinentes. Por último, y según el desempeño de las duplas, se establecen los % de logro correspondientes al curso, además de algunas indicaciones para la mejora del trabajo en general.

### Clase 5

OA: Revisar, retroalimentar y complementar la producción de tablas y gráficos de barras simples. Habilidades asociadas: Analizar, evaluar, crear \*Considerando la aplicación de encuestas que hicieron los/as estudiantes a parte de la población local (en la clase 3), más lo ejecutado por estos/as durante la clase número 4 de la unidad (en el desarrollo de esta), se valoran y aprecian formativamente algunos de los desempeños-ejecuciones de los/as educandos, en función de la organización, comparación y comunicación de información resultante de las encuestas aplicadas.

Para esta instancia, las duplas encuentran listas de cotejo en sus cuadernos. Inmediatamente revisan los porcentajes de logro obtenidos y algunas observaciones del proceso experimentado. Véase la Tabla 2.



Tabla 2.

<b>Nombre de la actividad:</b> Producción y análisis de tablas y gráficos.		<b>Unidad 5</b>	<b>Fecha:</b> octubre de 2023.
<b>Objetivos de aprendizaje:</b> Organizar, comparar y comunicar información obtenida de encuestas socio-geográficas aplicadas a la población cochranina.			
<b>Niveles</b>	<b>Logrado: 2 puntos.</b>	<b>Por lograr: 1 punto.</b>	

Indicadores: Las duplas...	a)		b)		c)		d)		e)		% de logro:
	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	
	Revisan las encuestas aplicadas, analizan la información recopilada y la tabulan apropiadamente en tablas de datos simples. *Siguen modelo sugerido.		Crean tablas de datos delimitando adecuadamente en estas: preguntas, respuestas, cantidades asociadas y totales. *Siguen modelo sugerido.		Elaboran gráficos de barras simples afines con la información registrada en las tablas de datos. *Siguen modelo sugerido.		Establecen apropiadamente ejes (y-x), variables (cuantitativas-cualitativas), cantidades, barras y títulos en los gráficos que producen. *Siguen modelo sugerido.		Determinan, comunican y consignan en sus cuadernos, 3 conclusiones resultantes de la información presente en tablas y gráficos construidos.		
N° de dupla:	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	
4	x		x		x		x		x		90
<p><b>Observaciones:</b> Buen trabajo, alcanzaron desempeños óptimos en casi todos los indicadores. Siguen trabajando de manera organizada, clara y responsable. ¡¡¡ Felicitaciones!!! Se les sugiere revisar las conclusiones (la 1 y la 2): complementarlas o rearmarlas en relación con la información contenida en los gráficos de barras simples que produjeron. Pueden considerar el modelo que a continuación se despliega.</p> <p><b>Modelo:</b> 1) Las personas cochraninas manifiestan desplazarse por el pueblo en <b>bicicleta, auto, caballo y caminando</b>. 2) La cantidad de personas que se desplaza en _____ es menor a la que lo hace en _____. 3) De las _____ personas cochraninas encuestadas, _____ señalan desplazarse por el pueblo empleando _____.</p>											

Nota. Ejemplo evaluativo referido al desempeño escolar por duplas.

Posteriormente, se retroalimenta el desempeño general del curso. Para lo cual se presenta una vista global del grupo (ver Tabla 3), más comentarios y sugerencias para el fortalecimiento y/o mejora de las ejecuciones escolares implicadas en el proceso de aprendizaje vinculante.



Tabla 3.

Lista de cotejo

<b>Nombre de la actividad:</b> Producción y análisis de tablas y gráficos.		<b>Unidad 5</b>	<b>Fecha:</b> octubre de 2023.
<b>Objetivos de aprendizaje:</b> Organizar, comparar y comunicar información obtenida de encuestas socio-geográficas aplicadas a la población cochranina.			
<b>Niveles</b>	<b>Logrado: 2 puntos.</b>	<b>Por lograr: 1 punto.</b>	

Indicadores: Las duplas...	a)		b)		c)		d)		e)		% de logro:
	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	
N° de dupla:	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	
1		x	x		x		x		x		80
2	x		x		x		x		x		100
3		x	x		x		x			x	80
4	x		x		x		x			x	90
5	x		x		x		x		x		100
6		x	x		x		x			x	80
7	x		x		x		x		x		100
8	x		x		x			x		x	80
9	x		x		x			x		x	80
10	x		x		x		x		x		100
11	x		x		x			x	x		90
12	x		x		x		x		x		100
13		x	x		x		x		x		90
<b>% de logro:</b>	<b>69,3</b>	<b>30,7</b>	<b>100</b>		<b>100</b>		<b>76,9</b>	<b>23,1</b>	<b>53,8</b>	<b>46,2</b>	<b>-----</b>

Nota. Ejemplo evaluativo referido al desempeño general del curso.

Comentarios y sugerencias escolares a razón de la evaluación formativa general:

- El desempeño del estudiantado fue bastante óptimo en el indicador a), dado que revisaron sus encuestas, organizaron los datos obtenidos empleando diversas estrategias (por colores, símbolos, otros) y finalmente los tabularon apropiadamente en las tablas de datos sugeridas. Solo algunas duplas tuvieron incongruencias en relación al total de la población encuestada y el total registrado en las tablas. Por ejemplo: la encuesta realizada contaba con la participación de 27 informantes, pero en la tabla se visualizaba la existencia de 26 encuestados/as. Por lo mismo, se le sugirió a esa dupla (y a otras), revisar nuevamente el instrumento aplicado y encontrar el dato faltante. Luego enmendar la tabla y el gráfico correspondiente. De igual modo, las conclusiones si procediese.



- En cuanto al indicador b) y c), las ejecuciones del alumnado fueron logradas en un 100%. Hubo consideración de los modelos sugeridos, más concordancia entre la información consignada en las tablas y gráficos de barra (opciones de respuesta, cantidades, totales). \*Indistintamente de lo observado en el indicador a).

- En relación al indicador d), este fue logrado ampliamente por las/os educandos, debido a que establecieron correctamente las variables del gráfico, además de las cantidades, barras y títulos del mismo. Solo hubo detalles mínimos en la consignación de los ejes (y-x). Por ende, se les recomendó escribirlos adecuadamente en los gráficos construidos (eje y, cerca de línea vertical y eje x, cerca de línea horizontal).

- Finalmente, en función del indicador e), señalar que este fue logrado aproximadamente en un 50% por el estudiantado, dado que solo algunas parejas lograron establecer conclusiones completas respecto a los datos recabados. Por el contrario, el otro 50% del grupo, tuvo faltas, ya que concluyó mediante frases (ejemplo: caballo y moto son menos; la gente camina; 7 es mayor que 3, otras) y no desarrollando ideas-oraciones con sentido completo y fundamentadas en los datos cuantitativos y cualitativos suministrados por el gráfico. Según esto, se les sugirió a las parejas revisar sus conclusiones, complementarlas o bien, rearmarlas en relación a la info-numérica contenida en los gráficos de barras simples producidos. Se les propuso un modelo conclusivo, para que orienten, reemplacen o bien completen sus escritos con palabras derivadas de sus propios instrumentos:

- 1) Las personas cochraninas manifiestan desplazarse por el pueblo en bicicleta, auto, caballo y caminando.
- 2) La cantidad de personas que se desplaza en \_\_\_\_\_ es menor a la que lo hace en \_\_\_\_\_.
- 3) De las \_\_\_\_\_ personas cochraninas encuestadas, \_\_\_\_\_ señalan desplazarse por el pueblo empleando \_\_\_\_\_.

---

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

La experiencia de diseño, materialización y evaluación curricular en la asignatura de matemática vino a entregar datos valiosos respecto al proceso de enseñanza vivido por los/as alumnos/as, específicamente sobre los aprendizajes y habilidades alcanzados por estos/as en aquel acto de gestión escolar, pudiéndose establecer logros curriculares: los más alcanzados y los que requieren de un mayor y mejor anclaje (como se señala en los instrumentos evaluativos antecedentes).

De igual forma, la vivencia permitió concluir que el alto nivel de logro es atribuible al trabajo individual colaborativo, la diversidad de experiencias y recursos, el abordaje de temáticas

locales, el monitoreo constante, el acompañamiento y reflexión escolar. En relación a lo mismo, surgen nuevas líneas de acción pedagógica tanto para el tratamiento del subsector en cuestión (referentes a la unidad y aprendizajes-habilidades curriculares), como para el abordaje de otras asignaturas del currículum escolar oficial en estos contextos de enseñanza. Las acciones patentadas pretenden la óptima formación académica del estudiantado urbano-rural, pero además el fortalecimiento de la profesión docente en sus diversas realidades.

Algunas de las acciones listadas se traducen a hechos concretos como:

- Abordar las necesidades de aprendizaje matemático reforzando pedagógicamente las materias-habilidades: con apoyo de los textos escolares, cuadernillos de trabajo y otros atinentes.



- Seguir trabajando sobre encuestas, tablas y gráficos, ya sea en la asignatura de matemáticas como en ciencias naturales e historia (en estas 2 últimas por los contenidos actuales: cuerpo humano, ecosistemas, culturas precolombinas, etc.), generando nexos curriculares articulatorios entre los subsectores (vinculaciones temáticas o por habilidades).

- En la asignatura de lenguaje, habilitar mayores instancias comunicacionales que permitan el establecimiento de conclusiones respecto a información contenida en textos informativo-científicos. De esta forma, colaborar con la generación de conclusiones que se pudiesen esbozar a futuro en matemáticas u otros subsectores de aprendizaje.

- Socializar con la totalidad del curso los resultados y observaciones obtenidos de las evacuaciones realizadas, ya sean formativas o de

otra cohorte. Lo anterior, con pretensiones de que niños y niñas generen conciencia sobre sus fortalezas, necesidades, como también de las posibilidades que tienen para corregir y mejorar sus desempeños-ejecuciones en las diferentes unidades y/o tareas.

- Incorporar y/o mantener el trabajo individual-colaborativo en la asignatura de matemáticas u otras, puesto que aquello sin duda facilita la adquisición de aprendizajes-habilidades del grupo de estudiantes (por la colaboración, disfrute, roles, etc.).

- Seguir suministrando al estudiantado diferentes formas, recursos y acompañamientos pedagógicos en sus experiencias de aprendizaje: espacios, recursos concreto-audiovisuales, monitoreo, refuerzo, entre otras. Pues propician logros no solo curriculares, sino que transversales, para la vida.

---

## REFERENCIAS

- A González, V., Quiceno, Y., Correa, D., Vélez, Y., & Montoya, L. (2022). El maestro novel y la enseñanza de las ciencias naturales en contextos rurales. *Praxis y saber*, 13(34), e14162. DOI: 10.19053/22160159.v13.n34.2022.14162
- Jiménez-Cruces, L. A. (2022). Las escuelas graduadas del medio rural chileno: una aproximación histórico-curricular. *Revista Saberes Educativos*, (9), 122–137. DOI: 10.5354/2452-5014.2022.67538
- Jiménez, L. (2023). La implementación pedagógica del currículum escolar nacional vigente, en una escuela graduada rural de la provincia Capitán Prat en la región de Aysén (Tesis de magister). Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. <https://repositorio.anid.cl/entities/tesis/abf24dd1-61a1-4e9e-ba46-63536c21c94b>
- Moreira-Arenas, A., Ferreira-Pinto, I., Obregón-Reyes, J., & Quiero-Bastías, M. (2022). Claves para transformar el currículo en el sistema escolar chileno tras la pandemia. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, (74), 53–72. DOI: 10.17141/iconos.74.2022.5310
- Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C., & Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: Conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. DOI: 10.22235/pe.v15i1.2638



## Experiencia pedagógica

Experiencia de aprendizaje matemático en una escuela urbano-rural al sur de Chile

11

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



---

# COLABORACIONES PARA EL APRENDIZAJE EN EL AULA A INICIOS DEL COVID-19

## CLASSROOM LEARNING COLLABORATIONS AT THE BEGINNING OF COVID-19

Luis Alan Jiménez-Cruces | Escuela Hernán Merino Correa, Chile | ljprofesor@yahoo.es

### RESUMEN

Esta experiencia de aprendizaje colaborativo se suscitó a inicios de la pandemia por Covid-19, específicamente durante el primer semestre académico del año 2020. La acción tuvo lugar en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Valdivia en la región de Los Ríos y se enmarcó en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para el segundo nivel de educación general básica (NB2). Estudiantes de 3er año básico complementaron sus habilidades de lectura y comprensión, abordando diversos textos instructivos con el fin de elaborar pan amasado. Se accionó de manera colaborativa con las familias para que apoyasen el proceso de enseñanza aprendizaje de los y las estudiantes en sus hogares. Los adultos fueron guías y mediadores en la concreción de dicha tarea. Los diversos actores involucrados en la experiencia pedagógica evaluaron y retroalimentaron lo vivido. Como consecuencia de lo anterior, la extrapolación del aula tradicional al hogar, la genuinidad de lo cotidiano, el bienestar psicoemocional y la contribución de apoderados/as para con los mecanismos evaluativos, se conciben como una de las grandes oportunidades para la educación y formación del estudiantado en contextos de emergencia.

**Palabras clave:** Gestión escolar, educación a distancia, pandemia

### ABSTRACT

This collaborative learning experience arose at the beginning of the Covid-19 pandemic, specifically during the first academic semester of 2020. The action took place in a subsidized private school in the city of Valdivia in the Los Ríos region and was framed in the subject of Language and Communication for the second level of basic general education (NB2). 3rd year basic students complemented their reading and comprehension skills, addressing various instructional texts in order to make kneaded bread. We worked collaboratively with families to support the teaching-learning process of the students in their homes. The adults were guides and mediators in the completion of this task. The various actors involved in the pedagogical experience evaluated and provided feedback on what was experienced. As a consequence of the above, the extrapolation of the traditional classroom to the home, the genuineness of everyday life, psycho-emotional well-being and the contribution of parents to the evaluation mechanisms, are conceived as one of the great opportunities for the education and training of the students in emergency contexts.

**Keywords:** School management, distance education, pandemic



## INTRODUCCIÓN

Si bien, a inicios de la pandemia por Covid-19, la normativa educativa desplegada (decretos, priorización curricular y otros) era bastante clara respecto a las modalidades y aprendizajes que se debían desarrollar con el estudiantado en sus casas, se carecía de modelos e instancias de aprendizaje que favorecieran el disfrute académico en el hogar, la conexión familiar y la gestión de conocimientos-habilidades curriculares en aquellos contextos. Lo anterior, por lo insipiente de la pandemia, además del nulo andamiaje del Estado, las escuelas, docentes, estudiantes y familias en temas de enseñanza virtual de emergencia (Fundación 99, 2020).

Por una parte, en las sesiones virtuales de clases, estudiantes expresaban dominio de los contenidos-habilidades curriculares de la asignatura, aunque comunicaban sus deseos por desarrollar actividades de cohorte más concretas-experimentales (manipular, hacer, compartir, etc.) y no tan técnicas y/o academicistas (lectura de textos, desarrollar guías, conocer información, etc.) como las que se estaba haciendo. De igual modo, mediante las entrevistas telemáticas sostenidas, apoderados/as manifestaban lo imperante de implementar en los hogares actividades de aprendizaje que desconectarán a sus hijos/as de la realidad sanitaria que se estaba viviendo (el pesar del confinamiento, lo nocivo de las noticias, el fallecimiento de algunos/as familiares, etc.) (Belmar et al., 2021), como forma de contribuir con la sanidad psicoemocional de las niñas y niños y, por ende, hacer más llevadera la educación a distancia dentro de las posibilidades existentes (contexto sanitario, normativa educacional levantada, experiencia profesional en contextos de emergencia, etc.).

Es así que con la unidad técnico-pedagógica del establecimiento; en reuniones técnicas de cada

semana; se fueron analizando las vertientes informacionales disponibles (intereses de alumnos/as, sugerencias de apoderados/as, contexto educativo-sanitario) y se decidió habilitar la experiencia de aprendizaje: "Pan, un tanto interdisciplinario, integrador y genuino". Asimismo, tomamos en cuenta la flexibilidad evaluativa de ese entonces y el carácter transversal-formativo de la misma (comunidades educativas, docentes y familias implicadas en los procesos formativos-evaluativos) (Educación 2020, 2020).

### Contexto educativo

En detalle, esta experiencia de aula corresponde a una vivencia pedagógica realizada el 1er semestre académico del año 2020 (en el mes de mayo) en la región de Los Ríos, específicamente en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Valdivia y en el curso de 3ro básico A (36 estudiantes).

El interés que motivó el trabajo colaborativo fue la necesidad país e institucional de fortalecer-complementar las experiencias de aprendizaje que se estaban habilitando "telemáticamente" para los/as estudiantes confinados/as en sus hogares producto de la crisis sanitaria mundial-nacional-local de aquel tiempo; tanto con fines curriculares (Jiménez-Cruces, 2022) como psicoemocionales. Es así como siguiendo los lineamientos normativos (decretos, resoluciones sanitarias y otros) y curriculares (priorización) vigentes, analizamos la realidad pedagógica desplegada con el curso durante los meses de marzo y abril de 2020 e implementamos la actividad que se describe más abajo.

### Detalle de la experiencia

La actividad se contextualiza en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en la unidad curricular nº 1 y el objetivo de aprendizaje priorizado (OAP) nº 6: Leer y

comprender textos instructivos-instrucciones.

Dicha actividad se articuló indirectamente con las asignaturas de Ciencias Naturales y Matemáticas (por contenidos y habilidades asociadas: unidades de medida, temperatura, fracciones, otras). Se puso énfasis en la lectura y comprensión de textos instructivos-instrucciones. La experiencia se realizó a modo de complementar lo que se estaba haciendo académicamente en las sesiones virtuales de la asignatura (revisión de textos instructivos, lectura, comprensión literal-inferencial-crítica), así también como una forma de responder a los intereses-necesidades del estudiantado (actividades concretas, palpables) y sus familias (bienestar psicoemocional de niños y niñas).

Descripción de la actividad:

Alumnos/as y familias leen y comprenden las instrucciones que aparecen en una

receta de “pan amasado” (receta a elección). Luego, aplican las instrucciones de la receta para elaborar el pan amasado (hacer la masa, modelar y hornear el pan). Consideran medidas de higiene y cuidado pertinentes (lavado de manos, tomarse el pelo, criterios para la utilización de cuchillos, manejo del horno, entre otros). En todo momento los familiares acompañan la actividad. Conjuntamente toman 3 fotografías de la tarea encomendada: 1 de la receta e instrucciones, 1 de la familia haciendo la masa para el pan y otra del pan horneado. Posteriormente completan instrumento evaluativo asociado y adjuntan las fotografías logradas. Una vez culminado el tiempo establecido para la realización de la experiencia madres-padres-apoderadas/os hacen llegar al docente (por correo electrónico) el instrumento evaluativo y evidencias asociadas a la actividad pedagógica encargada.

---

## RESULTADOS

Estudiantes y familias tuvieron aproximadamente 1 mes para desarrollar la actividad. Durante este periodo se resolvieron inquietudes frente a la actividad de aprendizaje experiencial propuesta, más se instruyó a las familias respecto a cómo apreciar y evaluar el trabajo de sus hijos/as en el hogar.

### Figura 1.

Selección de recetas



• Alumnos/as y familias: seleccionan recetas de “pan amasado” y otras...

Nota. Elaboración propia.

Figura 2.

Lectura, comprensión y aplicación de instrucciones

• Leen y comprenden instrucciones; elaboran pan, quequitos, otros...

Nota. Elaboración propia.

Figura 3

Productos finales



Nota. Elaboración propia.



La experiencia fue evaluada a partir de una escala de evaluación construida para tales fines

Nombre alumno/a:		Fecha :22/05/2020		
Curso: 3° básico A		Unidad N° 1		
Nombre de la actividad:		Comprensión y aplicación de instrucciones (receta).		
OA 6: - Leer y comprender textos instructivos (instrucciones de recetas).				
Puntaje Ideal: 24 puntos. 60% de exigencia para nota mínima 4,0.		Puntaje obtenido:		Nota:
NIVELES DE LOGRO				
Logrado: 3 puntos.		Medianamente logrado: 2 puntos.		Por lograr: 1 punto.
Descripción de la actividad: Los alumnos/as leen y comprenden las instrucciones que aparecen en una receta de "pan amasado" (receta a elección). Luego en familia (alumnos y apoderados) aplican las instrucciones de la receta y elaboran la masa para el pan, después modelan el pan y finalmente lo hornean. Consideran las medidas de higiene y cuidado para hacer el pan (lavado de manos, tomar el pelo, utilización de cuchillos, horno, otros). *Toman 3 fotografías de la actividad: 1 de la receta e instrucciones, 1 de la familia haciendo la masa para el pan y otra del pan horneado.				
INSTRUCCIÓN PARA EL APODERADO/A: Favor lea cada indicador y luego, complete con puntaje 3, 2, 1 según corresponda a lo realizado por su hijo/a. Siga el ejemplo en color rojo:				
N°	Indicadores de evaluación / Puntajes	3	2	1
1	Escucha y sigue correctamente las instrucciones generales dadas por su padre o madre, para preparar la receta del pan amasado.	3		
N°	Indicadores de evaluación / Puntajes	3	2	1
1	Escucha y sigue correctamente las instrucciones generales dadas por su padre o madre, para preparar la receta del pan amasado.			
2	Resuelve de manera autónoma, alguna inquietud que surgió antes, durante o después de la preparación del pan amasado.			
3	Considera las medidas de higiene y cuidado para hacer el pan (lavado de manos, tomar el pelo, utilización de cuchillos, horno, otros).			
4	Ejecuta su trabajo en el tiempo establecido (del 28 de abril al 22 de mayo de 2020).			
5	Lee y comprende correctamente las instrucciones de la receta del pan amasado.			
6	Aplican las instrucciones de la receta y elaboran la masa para el pan (con la ayuda de la familia).			
7	Modela el pan y ayuda a hornearlo.			
8	Toman 3 fotografías de la actividad (1 de la receta e instrucciones, 1 de la familia haciendo la masa para el pan y otra del pan horneado) y la adjuntan como			



evidencia de lo realizado (en la pauta).			
Observaciones (apuntes de los apoderados/as):			
INSTRUCCIÓN PARA EL APODERADO/A: Favor debajo de esta instrucción inserte las 3 fotografías del trabajo que realizó su pupilo/a.			

Nota. Elaboración propia.

Figura 4

Evaluación de la experiencia

Nº	Criterios/Indicadores de evaluación:	L:3	M/L:2	P/L:1
<b>Criterio actitudinal:</b>				
1	Escucha y sigue correctamente las instrucciones generales dadas por su padre o madre, para preparar la receta del pan amasado.	3		
2	Resuelve de manera autónoma, alguna inquietud que surgió antes, durante o después de la preparación del pan amasado.	3		
3	Considera las medidas de higiene y cuidado para hacer el pan (lavado de manos, tomar el pelo, utilización de cuchillos, horno, otros).	3		
4	Produce trabajo sobre comprensión y aplicación de instrucciones, en el tiempo establecido (del 28 de abril al 22 de mayo de 2020).	3		
<b>Criterio conceptual y procedimental:</b>				
5	Lee y comprende correctamente las instrucciones de la receta del pan amasado.	3		
6	Aplican las instrucciones de la receta y elaboran la masa para el pan (la familia).	3		
7	Modela el pan y ayuda a hornearlo.	3		
8	Toman 3 fotografías de la actividad (1 de la receta e instrucciones, 1 de la familia haciendo la masa para el pan y otra del pan horneado) y la adjuntan como evidencia de lo realizado (en la pauta).	3		
<b>Puntaje obtenido:</b>		<b>24 PUNTOS</b>		
Observaciones (apuntes de los apoderados/as): Observa, escucha con atención las instrucciones dadas por su Madre, lee y comprende receta, logra objetivo y el pan quedó muy rico.				

Nº	Criterios/Indicadores de evaluación:	L:3	M/L:2	P/L:1
<b>Criterio actitudinal:</b>				
1	Escucha y sigue correctamente las instrucciones generales dadas por su padre o madre, para preparar la receta del pan amasado.		M	
2	Resuelve de manera autónoma, alguna inquietud que surgió antes, durante o después de la preparación del pan amasado.	L		
3	Considera las medidas de higiene y cuidado para hacer el pan (lavado de manos, tomar el pelo, utilización de cuchillos, horno, otros).	L		
4	Produce trabajo sobre comprensión y aplicación de instrucciones, en el tiempo establecido (del 28 de abril al 22 de mayo de 2020).		M	
<b>Criterio conceptual y procedimental:</b>				
5	Lee y comprende correctamente las instrucciones de la receta del pan amasado.		M	
	las instrucciones de la receta y elaboran la masa para el pan (la familia).	L		
	el pan y ayuda a hornearlo.	L		
	3 fotografías de la actividad (1 de la receta e instrucciones, 1 de la familia haciendo la masa para el pan y otra del pan horneado) y la adjuntan como evidencia de lo realizado (en la pauta).	L		
<b>Puntaje obtenido:</b>		<b>21 PUNTOS</b>		

•Familias evalúan el trabajo realizado...

Nota. Elaboración propia.

Al mediar, revisar y retroalimentar formativamente las experiencias del grupo se pudo concluir que:

- El aula (entendida comúnmente como el espacio físico de aprendizaje dentro de las escuelas u otras entidades educativas) no se restringe solo a las cuatro paredes de la sala de clases, sino que trasciende a ese lugar físico tradicional y va más allá, se extrapola a otros espacios y contextos, en esta circunstancia, al hogar de los y las estudiantes. Algo que, hasta ese entonces, era un tanto impensado o poco recurrente (de manera consciente).

- Una actividad pedagógica general puede propiciar la puesta en práctica y/o desarrollo de múltiples habilidades disciplinares en los/as estudiantes y familias: en el ámbito del lenguaje, matemática, ciencias, artes, etc. y no necesariamente de manera directa (explicitándose de manera escrita u oral) sino que de forma indirecta intencionada. Donde el/la estudiante refuerza o aprende sobre las diversas temáticas académicas (asignadas por currículum) mediante la ejecución de una experiencia cotidiana familiar: "hacer pan".

- Las actividades de aula que se encomienden para trabajar en el hogar no deben ser rígidas, dado que lo importante no es que se haga lo que explicita el docente responsable del curso y/o asignatura, sino que el



educando logre la experimentación y aprendizaje vivencial contenido en las tareas sugeridas. Se pueden reemplazar los materiales, secuencias, tiempos, etc. dependiendo de las realidades familiares (acceso, ingresos económicos, cultura familiar, contexto sanitario, otras). Como comunidades y docentes debemos ser flexibles, pues existen diferentes caminos para lograr aprendizajes. \*Ejemplo:

En esta ocasión no realizamos receta de pan, sino que, queque de vainilla y frutas. No hay foto familiar ya que yo le estaba ayudando a mi hijo y mi padre estaba con mi hija de 2 años (Familia A).

- Los padres-madres y apoderados/as pueden guiar, evaluar y retroalimentar algunos procesos de aprendizaje de sus hijos/as, rescatando logros y necesidades de los alumnos/as. Hay que darles las herramientas pedagógicas, los espacios y la confianza para hacerlo (inducción, condiciones). \*Ejemplo:

Mi hijo, se muestra muy entusiasmado con la realización del pan, pero se distrae con facilidad, la masa la hace junto a su abuelita quien le va dando las indicaciones (Familia B).

- Este tipo de actividades permite la conexión de la familia desde lo material (espacio, ambiente) e inmaterial (interacción, vínculos, afectos, otros). Se propicia la comunicación y diálogo entre estudiantes-madres-padres-apoderados/as bajo un propósito pedagógico (propósito que traspasa lo académico permeando y pronunciando lo cotidiano, lo familiar, lo genuino; algo necesario para el contexto sanitario educativo que se estaba viviendo). \*Ejemplo:

La mamá reunió los ingredientes con las medidas exactas. Él realizó la masa para el pan. El papá amasó la masa y luego manos a la obra en la confección del pan. Lo disfrutamos mucho (Familia D).

En definitiva, el diseño, implementación y evaluación pedagógico-curricular de esta experiencia colaborativa (Jiménez-Cruces, 2024), permiten sugerir que "la extrapolación del aula tradicional al hogar, la genuinidad de lo cotidiano, el bienestar psicoemocional de niños/as y la contribución de apoderados/as para con los mecanismos evaluativos diseñados por el docente" son unas de las grandes oportunidades para con la educación y formación del estudiantado en contextos de emergencia.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al constituirse esta en una experiencia exitosa; por todas las razones señaladas anteriormente y considerando aquel contexto sanitario-educativo; se tomó en cuenta dicha acción para seguir habilitando experiencias similares de aprendizaje en el hogar mientras duraba la pandemia por Covid-19. De esta manera, se diseñaron y materializaron otras experiencias como: Elaboración de críticas literarias en familia (en lenguaje); Selección y descripción de objetos tecnológicos u obras de arte presentes en el hogar (en tecnología y artes visuales),

entre otras. Situaciones que vinieron a favorecer los aprendizajes curriculares de las unidades-asignaturas, más permitir la articulación entre estas y la conexión-disfrute de los actores involucrados en dichas acciones (madres-padres-familiares y estudiantes).

En este contexto, las familias continuaron teniendo la posibilidad de guiar, evaluar y retroalimentar algunos de los desempeños de sus estudiantes. Por lo que fueron adquiriendo mayor conciencia de cómo y qué aprendían estos/as, de sus fortalezas y necesidades, llegando a sugerir algunas medidas de actuación para promover logros y contrarrestar debilidades curriculares de estos/as. \*Esto se logró gracias a que cada instrumento formativo-sumativo consideraba un espacio para que las



madres-padres-familiares observaran los desempeños de sus hijos/as, situación que vino a enriquecer lo que yo estaba impulsando. Para este tiempo, ellos/as eran los acompañantes directos.

Por otro lado, todo lo antecedente, llevó a que el estudiantado se mantuviese dispuesto y expectante a las sesiones-clases que se habilitaban de manera online, pues querían contar, transmitir y mostrar lo que iban desarrollando con sus familias en los diferentes hogares. Hecho que vino a mitigar la nostalgia, tristeza y ansiedad educativo-psico-social que estaban viviendo producto del confinamiento demandado por la pandemia.

Finalmente indicar que esta experiencia no solamente trajo algo positivo para el 3er año A del colegio, sino que para otros cursos del establecimiento. Esto, ya que, gracias al intercambiar los resultados de la actividad con el jefe técnico pedagógico de la institución, este se convenció de que actividades similares se

podían habilitar para otros cursos que presentasen realidades similares. Por lo mismo, hizo reuniones y consultas a otros colegas y logró la adhesión de varios cursos a esta realidad-desafío.

Ahora bien, hoy en día muchos de estos aprendizajes profesionales han impactado en mi labor docente, especialmente los que refieren a: la interdisciplinariedad, la flexibilización en el aprendizaje (espacios, formas, materiales, etc.), familias guiando-evaluando-retroalimentando el quehacer escolar de sus pupilos/as y la conexión familiar en el aprendizaje. En consecuencia, he seguido diseñando, habilitando y analizando actividades que abrazan estos aprendizajes, además de compartir aquellas que resultan exitosas para que otros establecimientos, colegas y estudiantes accedan a experiencias educativas más genuinas.

---

## REFERENCIAS

- Educación 2020 (2020).** Educar en tiempos de pandemia. Parte 3: Recomendaciones pedagógicas para evaluar aprendizajes en tiempos de Covid-19. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17176/Orientacionesdocument03.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fundación 99 (2020).** Caracterización de la Educación Rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19, Santiago, Chile. <https://www.fundacion99.org/descargas/encuesta.pdf>
- Belmar-Rojas, C., Fuentes-González, C., & Jiménez-Cruces, L. (2021).** La educación chilena en tiempos de emergencia: educar y aprender durante la pandemia por COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, (7), 01–25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64099>
- Jiménez Cruces, L. A. (2024).** Experiencia de aprendizaje matemático en una escuela urbano rural al sur de Chile. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 6(2), 1–10. <https://doi.org/10.22320/reined.v6i1.6494>



Jiménez-Cruces, L. A. (2022). Las escuelas graduadas del medio rural chileno: una aproximación histórico-curricular. *Revista Saberes Educativos*, (9), 122–137. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2022.67538>



# RESCATE VIRTUAL Y PUESTA EN VALOR DE LA MEMORIA DE LOS TESOROS HUMANOS VIVOS DE LA REGIÓN DE ÑUBLE

## VIRTUAL RESCUE AND ENHANCEMENT OF THE MEMORY OF THE LIVING HUMAN TREASURES OF THE ÑUBLE REGION

Cristián Leal Pino | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
cleal@ubiobio.cl

Lisette Reyes Umanzor | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
lireyes@ubiobio.cl

Marcela Mora Donoso | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
mamora@ubiobio.cl

### RESUMEN

Los Tesoros Humanos Vivos constituyen un valor cultural para la identidad de un pueblo, por lo cual es necesario su reconocimiento y rescate, lo que se ha transformado en una oportunidad para la academia y la Formación Inicial Docente. A partir de este escenario, se genera una experiencia pedagógica, con estudiantes de cuarto año de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, en la asignatura de Historia Local, cuyo objetivo fue el rescate patrimonial configurado en una memoria virtual, mediante el diseño de una página web, para la puesta en valor de la memoria histórica de los tesoros humanos vivos, hombres y mujeres, del medio urbano y rural, con la finalidad de preservar la identidad cultural local. Considerando técnicas de investigación cualitativa se abordó la técnica de análisis de contenido de los componentes de la página web de los Tesoros de la Región de Ñuble, cuyos hallazgos relevan la importancia de visibilizar a los sujetos como actores culturales y las respectivas técnicas de oficios, como legado de conocimientos y habilidades transmitidas de generación en generación.

**Palabras clave:** Historia local, tesoros humanos vivos, legado patrimonial

### ABSTRACT

Living Human Treasures constitute a cultural value for the identity of a people, which is why their recognition and rescue is necessary, which has become an opportunity for the academy and Initial Teacher Training. From this scenario, a pedagogical experience is generated, with fourth-year students of the Pedagogy in History and Geography degree at the University of Bío-Bío, in the subject of Local History, whose objective was the heritage rescue configured in a virtual memory, through the design of a web page, to enhance the historical memory of living human treasures, men and women, from urban and rural environments, with the aim of preserving local cultural identity. Considering qualitative research techniques, the content analysis technique of the components of the Treasures of the Ñuble Region website was addressed, whose findings highlight the importance of making subjects visible as cultural actors and the respective trade techniques, such as legacy of knowledge and skills transmitted from generation to generation.

**Keywords:** local history, living human treasures, heritage legacy



---

## INTRODUCCIÓN

¿Cómo descubrir el significado de un patrimonio?; ¿Qué pasos se deben dar para captar el verdadero significado?; ¿Todo es patrimonio? son algunas de las preguntas iniciales antes de abordar el trabajo con los estudiantes. El patrimonio histórico cultural es hoy un recurso pedagógico de primer orden para el desarrollo de habilidades en los estudiantes, sea cual sea su tipo, es la muestra del devenir del ser humano en sociedad y de ahí la importancia de reflexionar sobre la cultura en sus diversos aspectos (Marshall, 2011). El valor del patrimonio está, más que en su materialidad, está en lo que representa y en lo que significa para las personas, lo cual trae consigo todo un desafío para el profesorado del sistema escolar chileno (Santacana, Llonch, 2015).

Por otra parte, no todo es patrimonio, para serlo es necesario una construcción en el tiempo y su permanencia dependerá de lo que representa para las personas o la comunidad (Nordenflych, 2018). El patrimonio lo será en tanto cuanto signifique algo para un colectivo, por lo tanto, puede ser desechado con el paso del tiempo. En síntesis **“Los objetos son importantes en función del significado y no sólo en función de su materialidad. Dicho de otro modo, es lo inmaterial lo que proporciona el valor a lo material”** (Santacana y Llonch, 2015, p.11).

Así también, Olaya Sanfuentes (2018), entiende que el patrimonio como producto cultural adquiere cierto valor o valores para una comunidad a través de procesos históricos y sociales. Un proceso cultural y social que se compromete con actos de memoria para generar modos de comprender y establecer vínculos con el presente. En este sentido, la memoria y la historia, que, si bien están en constante cambio, las personas requieren una historia vinculada con la memoria y la identidad, y es ahí donde los Tesoros Humanos Vivos (en adelante THV), especialmente locales y regionales, juegan un rol muy importante. Son la conexión entre las generaciones al ser portadores de una técnica o una idea que ha cruzado fronteras y tiempos (Maillard, 2012; Montecino, 1986, 2005).

El Patrimonio Cultural Inmaterial como lo son los THV, son procesos asimilados por los pueblos, junto con los conocimientos, habilidades y creatividad que los nutren y que ellos desarrollan, los productos que crean, y los recursos, espacios y otros aspectos del contexto social y natural necesarios para que perduren; estos procesos proporcionan a las comunidades una sensación de continuidad con las generaciones anteriores y son importantes para la identidad cultural, así como para el mantenimiento de la diversidad cultural y la creatividad de la humanidad (Santacana y Llonch, 2015, tomado de la UNESCO).

Respecto de los THV, Santacana y Llonch (2015) mencionan que los **“patrimonios vivos, hacen referencia a tradiciones y expresiones orales, artes del espectáculo, rituales etcétera. No se trata de reconocer la propia manifestación cultural, sino, sobre todo, la riqueza y variedad de conocimientos y habilidades que se transmiten de una generación a la siguiente”** (p.16). Por otra parte, los tesoros humanos vivos, especialmente a nivel regional son un patrimonio ignoto, donde el testimonio oral permite retrotraer en el tiempo no sólo una práctica o técnica, sino que también una época lejana (Cruz de Amenábar, et al, 2018).

### Tesoros humanos vivos: una mirada desde la región de Ñuble

**“¿Quiénes son Tesoros Humanos Vivos (THV)? Desde 2009, el Estado de Chile (en conjunto con la Unesco) designa a personas individuales u organizaciones sociales portadoras de manifestaciones y saberes de alta significación para las comunidades locales, así como a expresiones culturales en peligro de desaparecer. Los THV**



*se pueden encarnar en personas dedicadas a las técnicas artesanales, la tradición oral, partícipes de actos festivos y rituales o conocedores de usos relacionados con la Naturaleza”* (Ministerio de las cultura y las artes y el patrimonio, sf, p.1)

Existen tres tipologías de Tesoros Humanos Vivos: grupos de cultores, colectivos e individuales. La tipología que concentra mayor cantidad de reconocimientos es la de colectivos con 27 distinciones (48,2%), de los cuales cinco se ubican en la Región de Arica y Parinacota. En cuanto a su distribución comunal, la mayor cantidad de cultores está radicado en la comuna de Linares, específicamente en la localidad de Rari, representando a la Comunidad de Artesanas de Crin, con 103 cultoras. Respecto de los grupos de cultores, se destaca mayormente la práctica de “Canto a lo poeta”<sup>21</sup>, y residen en las comunas de Las Cabras, Rancagua, Chimbarongo, Paine y Pirque. Finalmente, respecto de los cultores individuales cabe señalar que la comuna de Isla de Pascua ha recibido más reconocimientos, con tres: dos representantes de tradición oral y otro que representa el elemento Kai Kai de Rapa Nui (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2023.)

La emergente región de Ñuble, se sitúa en la zona centro-sur de Chile, destacando en su acervo geográfico-cultural; costumbres, tradiciones, gastronomía, técnicas agrarias, vitivinícolas, entre otras, que constituyen la identidad regional y local, reconocidas por su valor patrimonial, es así como, distintas iniciativas gubernamentales permiten la difusión y rescate de las mismas, tal como es el caso de las artesanas de Quinchamalí y las colchanderas de Trehuaco, quienes implementaron talleres en liceos y colegios municipales para la enseñanza de las técnicas y oficios (Servicio Nacional de Patrimonio Cultural, 2019).

La región de Ñuble cuenta con dos manifestaciones culturales reconocidas como Tesoros Humanos Vivos por parte del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio según lo recomendado por la Unesco, se trata de la Unión de Artesanos de Quinchamalí desde 2014 y los colchanderos de Antiquereo de Trehuaco desde el 2015. Ambos son reconocidos en la categoría colectiva de THV.

A su vez, esta región posee, un marcado sello campesino, por su volumen de población rural, que cuenta con tradiciones y costumbres que permiten remontarse a la Colonia, período en el cual se gestó una parte importante de la identidad, las creencias y tradiciones que son parte del folclore nacional (Oreste Plath, 2011; Salinas, 2000 y 2005), y que según Larraín (2001), permiten el reconocimiento de una versión de identidad chilena llamada cultura popular; que con sus fiestas, ritos y estrategias persuasivas por parte de quienes ostentaban el poder (Valenzuela, 2013, 2014).

A pesar del paso del tiempo, todas estas costumbres siguen presentes en la mentalidad y costumbres de una sociedad que con mayor o menor consciencia recrea su historicidad. Los THV también son testigos del acontecer infausto en la historia nacional, ejemplos de resiliencia en un territorio que por excelencia es telúrico (Onetto, 2017; Palacios, 2015).

Son innumerables los patrimonios materiales e inmateriales de Ñuble, donde los THV, emanan en cada una de las comunas de la región. No sólo los murales de Siqueiros, la Catedral de Chillán, el parque Monumental Bernardo O’Higgins, la casa de Violeta Parra, el Cuerpo de Bomberos, entre tantos otros, sino que también las santiguadoras, componedores de huesos, parteras, lustra botas, costureras, talabarteros, mueblistas en batro, artesanos en madera, mimbre y fierros, amansadores de caballos, cantoras, etcétera, no sólo son portadores de una técnica, sino que también fiel reflejo de una época y los valores que sustentaron una sociedad.



### Competencias digitales para la enseñanza del patrimonio

Así también, resulta importante comprender la relevancia que tienen las competencias digitales en la Formación Inicial Docente (FID) para el rescate patrimonial. La revolución digital que ha transformado la educación en todos los niveles. En este contexto, tanto la alfabetización digital como las competencias digitales se han convertido en aspectos esenciales para los futuros docentes en favor de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La formación inicial docente, debe preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la era digital y aprovechar las oportunidades que ofrece la tecnología en el aula, considerando las necesidades de una sociedad vertiginosa, el contexto real y su rol como agentes de cambio en favor del progreso humano, desde aquí la necesidad de un currículum actualizado y atingente (Asencio, 2021).

Para Graham (2019), las competencias digitales son fundamentales para la enseñanza del patrimonio, los docentes deben estar familiarizados con software de edición y búsqueda para acceder a las diferentes fuentes de información, de tal forma que se puedan crear experiencias de aprendizaje significativas para los y las estudiantes, en este caso, las tecnologías permiten el reconocimiento y la difusión de los THV de la región, en consideración al sujeto y el arte que estos practican (Martínez et. al, 2017).

### Los estándares pedagógicos y disciplinares en la Formación Inicial Docente

El año 2021, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, (CPEIP), actualizó y publicó los nuevos "" (p. 3). Es así como en esta experiencia formativa en la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía y el abordaje de entregar herramientas tanto disciplinares, metodológicas investigativas y digitales para el rescate y puesta en valor los THV.

Por su parte, la enseñanza de la Historia, involucra varias dimensiones desde los estándares propios de la disciplina histórica, es así como se promueve el Estándar A: Historia, que **"propicia que los estudiantes comprendan los diversos aspectos del pensamiento histórico y sean capaces de desarrollar su aprendizaje a través del conocimiento e indagación de problemas de la historia de Chile,** (CPEIP, 2021, p. 77). En este sentido, analizar y valorar los legados que los THV manifiestan y representan en la comunidad local de Ñuble y sus alrededores, constituye un escenario pedagógico relevante, dado que permite conocer y describir la técnica del oficio, distinguiendo elementos de continuidad histórica y los cambios en el tiempo.

Por último, se intenciona el Estándar D, Ciencias Sociales, mediante el enfoque etnográfico, en que los estudiantes se vinculan en el territorio, diseñan y validan el guion temático de la entrevista que efectuarán a los THV, permite, comprender conceptos y métodos fundamentales de las Ciencias Sociales, con el fin de analizar e interpretar la sociedad contemporánea.

Esta experiencia pedagógica se adscribe a una investigación de tipo cualitativa, en el marco de las Ciencias Sociales, donde el método etnográfico e histórico fueron fundamentales. Se utilizó la técnica de entrevista para recoger la información de los Tesoros Humanos Vivos, procurando un acercamiento progresivo a los hombres y mujeres portadores de vivencias significativas para el presente y el pasado.

El desarrollo de esta actividad curricular, se enmarcó en la asignatura Historia Local, de cuarto año, de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad del Bío-Bío, contempló ocho semanas, donde los estudiantes debieron organizarse en equipos de trabajo para recopilar la información tanto del Tesoro Humano Vivo (THV), compilar evidencias y desarrollar una entrevista, que buscó conocer su oficio, su herencia, como también su visión respecto a la importancia del oficio en la sociedad actual y el valor patrimonial del mismo, con el propósito de archivar la memoria utilizando la tecnología de la información y comunicación (TIC). Esto último, de archivar la memoria de los Tesoros Humanos Vivos de forma virtual, es



de gran importancia, para que el paso del tiempo no desconozca y olvide los aportes culturales que estos entregaron a la sociedad.

A los estudiantes se les orientó a abordar estrategias de investigación cualitativa, diseño y validación por constructo de la técnica entrevista semiestructurada. De igual modo, mediante el método de simulación, en la sala espejo, de la Facultad de Educación y Humanidades, se preparó una instancia donde se llevó a cabo una entrevista a un THV, para que el estudiantado reconociese los desafíos que tiene la aplicación de esta técnica y realizaran los ajustes pertinentes a su entrevista original.

Una vez que los estudiantes concluyeron el proceso de diseño, presentaron al grupo curso el resultado final del espacio web, destacando las particularidades del oficio, la técnica empleada en sus artefactos o creaciones artísticas, la aplicación en el aula y la reflexión a partir de la experiencia vivida con el THV.

Finalmente, en esta experiencia de aprendizaje, el acompañamiento y asesoría del Área de Desarrollo Pedagógico y Tecnológico de la Universidad del Bío-Bío, fue importante para la implementación de esta innovación pedagógica. Se capacitó a los estudiantes en el uso de recursos digitales para el diseño de una página web, edición de videos, captura de audio e imágenes y para la transcripción de entrevista.

---

## RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos son los siguientes:

- 1.- Se generó una valoración de la cultura local o regional por parte del estudiantado que fue partícipe de la experiencia pedagógica planteada por el docente, esto, a partir de un trabajo en terreno y recopilación bibliográfica sobre el oficio del THV.
- 2.- Se logró archivar virtualmente la memoria de hombres y mujeres, su oficio y técnicas, cosmovisión de mundos, que de no haber sido mediado por el trabajo de los estudiantes permanecerían aún en el anonimato.
- 3.- Se fortaleció el trabajo colaborativo y cooperativo entre estudiantes, en las instancias de levantamiento de información y diálogo con los THV.
- 4.- Se generó un recurso pedagógico virtual (página Web) con el cual el profesorado en formación puede enriquecer su práctica profesional en los diferentes establecimientos de la región de Ñuble, tanto desde la enseñanza

patrimonial, como desde la historia y las tecnologías.

5.- se consiguió la valoración de las TIC como un soporte para enriquecer las prácticas educativas, reconociendo su utilidad para la formación en el futuro profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo cual permite acercar el pasado y desarrollar la empatía histórica a través de los THV regionales.

6.- Se fortalecieron las competencias investigativas en el estudiantado, destacando el método etnográfico, al adentrarse al mundo de los THV y las técnicas cualitativas de investigación e históricas para la enseñanza y aprendizaje de la historia, desde una concepción local-histórica.

7.- Se logró que el estudiantado usara y diera valor al diseño de un recurso web con información de los THV para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, por tanto, esta experiencia releva el diseño de material didáctico siendo uno de los estándares pedagógicos relevantes en la Formación Inicial Docente.

Entre las dificultades se pueden indicar:

- 1.- No siempre existe la disposición de los THV a ser documentados (entrevistados, grabados o



fotografiados, a que conozcan en detalle su oficio, su vida personal) lo cual dificulta alcanzar los objetivos propuestos originalmente.

2.- El desconocimiento teórico y práctico por parte de los estudiantes en relación con la técnica de la entrevista, no sólo en su formulación, sino que también en su aplicación.

3.- El escaso dominio de las TIC respecto de la representación, edición y diseño de diferentes recursos digitales y virtuales, ralentiza el tiempo destinado a la experiencia de aprendizaje.

---

## CONCLUSIONES

Los THV, constituyen una construcción en el tiempo y su permanencia dependerá de lo que representa para su entorno (Santacana y Llonch, 2015). Por ello, esta experiencia pedagógica logró rescatar la memoria histórica de los THV de la Región de Ñuble, permitiendo a los profesores en formación reconocer su historicidad familiar y comunitaria y valorar aquella historia que no siempre está en el currículum, en los textos escolares o en la bibliografía especializada. Esto permite reconstruir la historia a partir de memorias particulares, considerando no solo las fuentes documentales, sino que también la historia oral, destacando los métodos y técnicas de las ciencias sociales, que hacen ver, reconocer y estudiar los THV desde una perspectiva más integral (Sanfuentes, 2018).

Como ya se señalara, los THV permiten mirar en perspectiva y remontarse a la época colonial, que marcó un tipo de identidad, con sus costumbres y tradiciones que se niegan a desaparecer. No hay una única identidad, pero hay algunas, como la de la Colonia, que siguen presentes en la sociedad, representando la versión popular. (Larraín, 2001). Tal cual plantea Oreste Plath en sus diversos escritos, emanados de su vivencia in situ, en diversas partes del continente americano, en el contacto con la gente sencilla, pero sabia en su territorio, de esta región, del país y de América, hay mucho que aprender de la cultura de los THV, especialmente para la población más joven que recién comienza a vivir y que necesita apreciar y valorar el legado de las generaciones pasadas. Ello, porque lo que se hoy se debe en gran medida a aquello que se ha recibido de quienes estuvieron antes.

La propia Sonia Montecino, Premio Nacional de Humanidades (2013), en su libro *Quinchamalí reino de mujeres* (1986) no sólo releva la importancia de la mujer en esta zona, con sus habilidades y creatividad, sino que también visibiliza una forma de ser, de vivir la vida cotidiana, donde el amor, el desamor, el machismo, están presentes en épocas pasadas y presentes, que son posibles apreciar en sus creaciones como la guitarrera, el jinete, el chanchito, entre otros.

Es por ello que, la escuela es sin lugar a dudas, un nicho para el patrimonio, especialmente para los THV. Allí tiene mucho que aportar el patrimonio material e inmaterial. Es en los niños y jóvenes del sistema escolar, donde las políticas ministeriales deben seguir mirando. No basta sólo con los recursos económicos, también cobra importancia la formación de los profesores/as, para hacer que los estudiantes observen, comprendan y valoren su localidad. El desafío es hacer comprensible lo que representa un objeto o significa una tradición, la técnica y el valor de un THV. En esta tarea, los agentes culturales son muy importantes, aquellos que desde los municipios se organizan y planifican el trabajo patrimonial, en ellos también radica el avance en esta materia.



Desde lo pedagógico, el uso de las tecnologías permite el diseño de material didáctico virtual cercano y accesible para la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, lo que sin duda está íntimamente ligado al patrimonio y su enseñanza, a la herencia cultural, en este caso particular en lo local y regional, todo ello permite enriquecer la formación docente y desde su vinculación con los estándares pedagógicos y disciplinarios (CPEIP, 2021).

Así también, el desarrollo de competencias digitales en la formación inicial docente toma realce, no solo como una herramienta de la información y comunicación, sino que, como un medio para generar aprendizaje significativo a través de multimedios en las aulas universitarias, lo cual se proyecta en su práctica pedagógica y profesional.

Por último, resulta relevante señalar que esta experiencia permitió intencionar en los docentes en formación, el trabajo colaborativo, la tolerancia y valoración por las tradiciones locales y su impacto en la comunidad local.

---

## REFERENCIAS

- Asencio, L. Y. G., Jaramillo, L. A. R., & Macas, D. F. J. (2021). El docente y la alfabetización digital en la educación del siglo XXI. *Sociedad & Tecnología*, 4(S2), 377-390. doi: <https://doi.org/10.51247/st.v4iS2.158>
- Centro De Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2021). Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Media. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/Historia-Media.pdf>
- Cruz de Amenábar, I., De la Taille, A., & Funes, A. (2018). *Cerámica perfumada de las monjas Clarisas. Desde Chile hacia el mundo. Oficios, terapéutica y consumo, siglos XVI.XX*, Ediciones UC.
- Graham, C. R. (2019). *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. Routledge.
- Maillard, C. (2012). Construcción social del patrimonio. En Daniela Marshall (Ed.) *Hecho en Chile, reflexiones en torno al patrimonio cultural* (pp. 15-32). Impresores.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Ediciones LOM.
- Marshall, D. (2011). *Hecho en Chile: Reflexiones en torno al patrimonio cultural*. Andros Impresores.
- Martínez, H. F. M., Rodríguez, J. G. P., & Arango, N. M. (2017). Divulgación y enseñanza del patrimonio: interpretación de contenidos digitales y las nuevas perspectivas educativas. *Designia*, 5(1), 48-66. <https://doi.org/10.24267/22564004.253>
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2023). *Atlas del patrimonio en Chile*. Andros.
- Montecino, S. (1986). *Quinchamalí: reino de mujeres*. Centro de Estudios de la Mujer CEM.
- Nordenflych, J. (2018), *Estudios patrimoniales*. Ediciones UC, Santiago.



- Onetto, M. (2017). *Temblores de tierra en el jardín del Edén. Desastres, memoria e identidad. Chile, siglos XVI-XVIII*. DIBAM, Santiago.
- Oreste P. (2011). *L'ANIMITA. Hagiografía Folclórica*. Fondo de Cultura Económica.
- Palacios, A. (2015). *Entre ruinas y escombros. Los terremotos en Chile durante los siglos XVI al XIX*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Salinas, M. (2000). *En el cielo están trillando*. Editorial USACH, Santiago.
- Salinas, M. (2005). *Canto a lo divino y religión popular en Chile hacia 1900*. Ediciones LOM, Santiago.
- Sanfuentes, O. (2018). Historia pública y estudios del patrimonio, convergencias y divergencias para el caso del turismo cultural, En Nordenflycht (Ed.) *Estudios Patrimoniales (pp.153-170)*. Ediciones Universidad Católica, Santiago de Chile.
- Santacana, J., & Llonch, N. (2015). *El patrimonio cultural inmaterial y su didáctica*. Ediciones TREA, España.
- Servicio Nacional de Patrimonio Cultural. (2019). Tesoros Humanos Vivos de Ñuble traspasan sus conocimientos en talleres. <https://www.patrimonioinmaterial.gob.cl/noticias/tesoros-humanos-vivos-de-nuble-traspasan-sus-conocimientos-en-talleres>
- Undurraga, P. (2010). *Investigación sobre Patrimonio e Identidades*. Consejo de Ciudadanía Activa.
- Valenzuela, J. (2014). *Fiesta, rito y política. Del Chile Borbónico al Republicano*. Centro de Estudios Barros Arana, Santiago de Chile.
- Valenzuela, J. (2013). *Las liturgias del poder. Celebraciones públicas y estrategias persuasivas en Chile Colonial (1609-1709)*. LOM, Santiago.