

# Revista Reflexión e Investigación Educativa

ISSN: 2452-4638

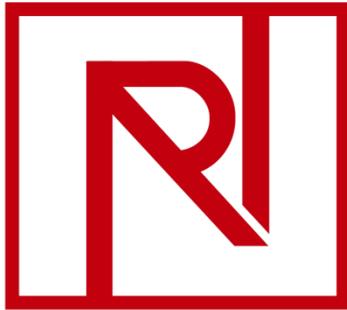
UNA VIDA CON MÁS PAZ Y BIENESTAR QUE LA DE LA VIDA CON MÁS DOLOR Y TRISTEZA. EN LA VIDA CON MÁS PAZ Y BIENESTAR, EL DOLOR Y LA TRISTEZA SON MENOS FRECUENTES Y MENOS INTENSOS. EN LA VIDA CON MÁS DOLOR Y TRISTEZA, EL DOLOR Y LA TRISTEZA SON MÁS FRECUENTES Y MÁS INTENSOS. EN LA VIDA CON MÁS PAZ Y BIENESTAR, EL DOLOR Y LA TRISTEZA SON MENOS FRECUENTES Y MENOS INTENSOS. EN LA VIDA CON MÁS DOLOR Y TRISTEZA, EL DOLOR Y LA TRISTEZA SON MÁS FRECUENTES Y MÁS INTENSOS.



Enero - Junio - 2025  
**VOLUMEN 7. NÚMERO 1.**  
Facultad de Educación y Humanidades  
Universidad del Bío-Bío



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO



**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 Olgúin**  
Universidad Central

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

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

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

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

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

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

**Paulina Subiabre Ubilla**  
Universidad de Talca

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

**Andrew Philominraj**  
Universidad Católica del Maule

**Ximena Suárez Cretton**  
Universidad Arturo Prat

**Emmanuel Vega Roman**  
Universidad de Concepción

## 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

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

---

## PRESENTACIÓN

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

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

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

### ***Investigaciones***

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

### ***Reflexiones pedagógicas y/o académicas***

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

### ***Experiencias pedagógicas y/o académicas***

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

---

## EDITORIAL

Siempre es un agrado dar a conocer un nuevo número de REINED. En esta ocasión se publican 6 investigaciones referidas específicamente al ámbito escolar, exceptuando una referida al quehacer universitario. Se encuentran además 9 reflexiones que dan cuenta de los aportes a la educación realizados desde distintas disciplinas como la filosofía, las letras y las artes, destacándose además un trabajo escrito en el idioma inglés que viene a enriquecer la apertura idiomática de REINED.

Finalmente, se publica una reflexión pedagógica que ilustra la estrategia de aprendizaje-servicio que combina el aprendizaje con el servicio a la comunidad.

Como se ha señalado anteriormente REINED es una revista científica que promueve la reflexión, el debate y la investigación educativa. En este sentido, la misión de la revista es proporcionar un espacio privilegiado para que investigadores e investigadoras y estudiantes compartan sus ideas y experiencias sobre los desafíos y oportunidades que enfrenta la investigación en educación.

Los objetivos que busca alcanzar REINED con su creciente aumento en el número de artículos publicados es fomentar la reflexión a partir de este espacio académico proporcionado para tales efectos, también busca promover la investigación a través de la publicación de artículos de calidad que contribuyan al avance del conocimiento en la educación.

Del mismo modo busca incentivar la mejora de la práctica educativa, proporcionando herramientas y recursos para los educadores y las educadoras que les pueden ayudar a mejorar los procesos educativos.

Con todas las opciones que ofrece REINED, busca la vinculación constante con el medio a través de sus dos números anuales a los cuales se han sumado a contar de 2024, un número especial que viene a reforzar el espíritu colaborativo o a realzar un área de conocimiento. Es así como en conexiones iberoamericanas, primer número especial gestionado y lanzado desde REINED se buscó realzar los mejores trabajos publicados el año anterior, así como también cultivar una naciente alianza con revistas de otros países. Este año será el turno de Guatemala que, en un número especial, publicará un trabajo de REINED publicado el año recién pasado. Y es justamente, de este modo que se desea evidenciar el trabajo en red.

Atentamente  
Consejo Editorial Revista  
**REINED**

# ÍNDICE

---

## INVESTIGACIONES

*Los planes de formación ciudadana en escuelas públicas de la región de Ñuble, Chile* ..... 1-13

Héctor Cárcamo Vásquez, Kevin Domínguez Parada

*Liderazgo intermedio en la organización escolar* ..... 1-12

Sandra Quiroz Ávila, Paula Sepúlveda Quiroz

*Estrategias de intervención escolar para estudiantes con Trastorno de Espectro Autista* ..... 1-17

Viviana Paula Siano, Natalia Trejos Barris, Josefina Rubiales, Liliana Bakker

*El profesor de primaria como mediador de conflictos: una revisión sistemática* ..... 1-6

Niny Salazar Gómez

*Representaciones sobre la educación sexual desde la perspectiva del profesorado* ..... 1-15

Sara Díaz Ferrada, Ignacio Farías Díaz, Constanza Gouet Bascur, Héctor Cárcamo Vásquez

*Métodos de enseñanza de la lengua inglesa en educación superior. Una revisión sistemática (2021-2024)* ..... 1-13

Florencia Benavente Rubio

## REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y/O ACADÉMICAS

*Deserción docente en Chile: factores, consecuencias y políticas públicas* ..... 1-10

Tavita Andrea Barriga Silva, Diego Eduardo Canales Osorio, José Martín Lagos Contreras

*Intercambio académico: una reflexión sobre la práctica pedagógica de una docente en formación* ..... 1-9

María Fernanda Chiquillo Varela

*Tres perspectivas pedagógicas basadas en géneros discursivos: reflexiones para enseñar a escribir informes de laboratorio* ..... 1-13

Benjamín Sagua Sierra

*Multiplicadores: una estrategia para la promoción del programa de ingeniería de sistemas en comunidades indígenas y migrantes* ..... 1-8

Jesús Alberto Muñoz Mesa, Teresa Marinelly Agreda Sigindioy

*Análisis crítico del film "amárrate a salamanca": lisérgica, brujería y cultura popular* ..... 1-6

Carlos Yévenes Guerra

*La seducción educativa desde la perspectiva de Baudrillard* ..... 1-12

Carlos Germán Juliao Vargas

*Norma oficial mexicana de teletrabajo y sus implicaciones en la empresa* ..... 1-10

*Elizabeth Del Cueto Espejo, Guadalupe Madero Valencia, Susana Gallegos Cázares, María Esther Carmona Guzmán, Eric Morales Reyes*

*Razones y formas de utilizar actividades grupales en la educación ambiental* ..... 1-13

Aditya Alam Soeta Bangsa, George M. Jacobs, Ingrid A. Gavilán Tatin

*Más allá del déficit académico: de la didáctica tradicional a la potencialidad del sujeto en el sistema escolar chileno* ..... 1-13

Juan Daniel Robles Parada, Cristobal Mauricio Rivera Vicencio

## **EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS Y/O ACADEMICAS**

Aprendizaje servicio una metodología activa en la educación superior ..... 1-5

María Angélica Castillo Cerda

---

# INVESTIGACIONES



# LOS PLANES DE FORMACIÓN CIUDADANA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN DE ÑUBLE, CHILE

## CITIZENSHIP TRAINING PLANS IN PUBLIC SCHOOLS IN THE ÑUBLE REGION, CHILE

Héctor Cárcamo Vásquez, Kevin Domínguez Parada | Universidad del Bío-Bío, Facultad de  
Educación y Humanidades, Chile | hcarcamo@ubiobio.cl,  
kevin.dominguez2001@alumnos.ubiobio.cl

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es develar el enfoque de formación ciudadana que modela las acciones configurativas del plan de formación ciudadana en establecimientos públicos de la comuna de Bulnes, Chile. El trabajo se desarrolla desde el paradigma comprensivo, por lo cual la metodología es de tipo cualitativa. El método seleccionado para el abordaje de la investigación es el método de revisión documental, en tal sentido, cabe consignar que dicho método también opera a nivel de técnica de producción de datos. Respecto de los resultados principales de la investigación pueden señalarse los siguientes. En primer lugar, entre los planes de formación ciudadana analizados se aprecia una clara inclinación por la adopción del enfoque maximalista, situación que va en concordancia con lo propuesto por la ley 20.911. En segundo lugar, tanto las actividades como los contenidos propuestos en los planes analizados orientan sus esfuerzos a promover el desarrollo integral de los procesos formativos que tienen cabida en la escuela, situación que se evidencia en la transversalización curricular para el abordaje de la ciudadanía.

**Palabras clave:** Escuela, Ciudadanía, Formación ciudadana.

### ABSTRACT

The objective of this work is to unveil the citizenship training approach that models the configurative actions of the citizenship training plan in public schools in the commune of Bulnes, Chile. The work is developed from the comprehensive paradigm, so the methodology is qualitative. The method selected for the approach of the research is the documentary review method, in this sense, it should be noted that this method also operates at the level of data production technique. The main results of the research are as follows. First, among the citizenship education plans analyzed, there is a clear inclination to adopt a maximalist approach, a situation that is in accordance with the proposals of Law 20.911. Secondly, both the activities and the contents proposed in the plans analyzed focus their efforts on promoting the comprehensive development of the formative processes that have a place in the school, a situation that is evident in the curricular transversalization of the approach to citizenship.

**Keywords:** School, Citizenship, Citizen training.

---

<sup>1</sup> agradecimientos Al DAEM de la comuna de Bulnes por su generosa colaboración para acceder al material analizado. Asimismo, al grupo de investigación FESOC de la Universidad del Bío-Bío, por haber proporcionado los espacios y equipos necesarios para desarrollar este trabajo.



---

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación ciudadana y educación cívica constituyen una de las problemáticas centrales a nivel tanto nacional como internacional, los diferentes Estados han intentado hacer frente a esta situación, tal es el caso de Colombia, con el mandato constitucional y la ley general de educación (Arango & De Jesús, 2008). Otro caso es el español, donde la discusión en torno a la educación para la ciudadanía generó un amplio debate ético, político y moral, el cual ocupó la arena pública desde el 2004 hasta el 2013 (Cárcamo, 2015). En lo que atañe al caso chileno, la discusión en torno a la temática surge con fuerza como consecuencia de la corrupción que afectó a todo el espectro político nacional apoderándose de la agenda de los medios de comunicación de diversa índole (televisión y prensa escrita). Tras una larga discusión, el año 2016, se promulga la ley 20.911 de formación ciudadana.

En consideración al caso chileno, la literatura ha reconocido 3 grandes aspectos que cimentaron y sostuvieron la discusión. El primero de ellos corresponde al socavamiento no solo de la democracia, sino también de la formación ciudadana durante el periodo de dictadura. A nivel nacional existe consenso de que el periodo de dictadura significó un socavamiento no solo a la democracia y ciudadanía misma, sino que también de la forma de tratar estas temáticas en los procesos de educación formal. El modo de entender la sociedad y los principios rectores instaurados en dictadura, impulsaron un modelo cognitivo centrado en la consecución de fines de tipo individual, con un claro énfasis en la dimensión privada. En este escenario, no se da cabida a la ciudadanía en tanto que constructo, sino que más bien a la dimensión cívica dirigida al respeto de la norma impuesta.

El segundo aspecto, refiere a las acciones impulsadas por el estado chileno para revertir esta situación y buscar subsanar dichas deficiencias. Posterior al periodo de dictadura, para avanzar en el camino democrático se han realizado múltiples esfuerzos por superar los déficits en materia de educación ciudadana, ejemplo de ello es la incorporación de la materia en el currículum oficial (Orellana et al., 2019). A nivel curricular, se han realizado adecuaciones, añadiendo nuevos contenidos teóricos y estableciendo un vínculo entre la formación ciudadana y las problemáticas que afectan a la sociedad tanto a nivel local como nacional (Muñoz & Torres, 2014).

El tercero aspecto, corresponde a la promulgación de la ley 20.911, en la cual se materializa de forma explícita la obligatoriedad de elaborar e implementar planes de formación ciudadana por parte de todos aquellos establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. En su artículo único, la ley promulgada enfatiza en que los establecimientos educacionales deben velar por la formación de una ciudadanía para una sociedad libre que ponga en el centro al ser humano. Sobre la base de la formulación de un conjunto de objetivos específicos, la ley busca promover una ciudadanía activa, crítica, tolerante, respetuosa de la diversidad y los derechos humanos, con una clara conciencia cívica y preocupada por los problemas de interés público, como por ejemplo las problemáticas medioambientales.

Con el fin de dar cuenta de dichos objetivos, la ley estipula que los planes pueden estar constituidos con base a diversas dimensiones. La primera de estas dimensiones la constituye la dimensión curricular, por medio de la cual se expresa la posibilidad de incorporar la enseñanza de la ciudadanía en cualquiera de las asignaturas que configuran el currículum escolar en todos sus niveles. La segunda corresponde a las actividades extraprogramáticas, en la cual se enfatiza en la posibilidad de que cada establecimiento educacional genere una oferta variada de



actividades en las que se contemple la promoción de las actitudes ciudadanas esperadas. La tercera dimensión la conforma la formación docente, desde la cual se acentúa la posibilidad de generar espacios formativos para el propio profesorado, en tanto que agentes responsables de la enseñanza de la ciudadanía. La cuarta dimensión refiere al vínculo con la comunidad, en esta se reconoce un principio cultural comunitario que va más allá de vínculos funcionales o instrumentales. El vínculo con la comunidad pone de relieve la necesidad de promover una escuela con inteligencia territorial, donde el plan de acción esté debidamente situado, contextualizado con el fin de impulsar interacciones positivas entre los diversos agentes de la comunidad. La quinta alude al diálogo y la convivencia escolar; por medio de esta dimensión se busca impulsar los principios de la racionalidad comunicativa, para el establecimiento de códigos y significados comunes entre los diversos agentes que conforman la comunidad escolar, facilitando de este modo espacios de entendimiento mutuo y el establecimiento de objetivos comunes. Finalmente, la dimensión de representación y participación, por medio de la cual se busca establecer una cultura democrática con base en la posibilidad de escoger representantes ante la comunidad escolar, fomentando de este modo una cultura de participación que supere el principio de la instrumentalización de la misma.

Sin lugar a dudas, la noción de ciudadanía y más concretamente los procesos de educación ciudadana en los contextos educativos formales devienen de un conjunto de variaciones que ha experimentado como consecuencia de una diversidad de procesos históricos, políticos y sociales. Dentro de estas variaciones destacan, por ejemplo, la desnacionalización del constructo (Bourgeois, 2018) y el reconocimiento de la dimensión subjetiva para su comprensión (Habermas, 1998; Orejudo et al., 2018). En la literatura acerca del proceso de formación ciudadana en contextos educativos formales se evidencia la predominancia de dos enfoques: el

maximalista y el minimalista (Rebolledo et al., 2021; Salinas et al., 2016). El maximalista propone la construcción de una comunidad política y nacional que se sustenta en la memoria colectiva y los proyectos compartidos; en tanto que el minimalista se centra en la educación cívica con énfasis en un enfoque individualista (Rebolledo et al., 2021). A pesar sus diferencias, ambos enfoques pueden asociarse a dos grandes concepciones sobre ciudadanía la comunitarista y la liberal (Magendzo y Pavez, 2016).

En Chile ha tenido predominancia el enfoque minimalista según percepciones del estudiantado (Orellana y Muñoz, 2019), creencias de profesores de aula (Altamirano y Pagés, 2018) y líderes escolares (Rebolledo et al., 2021). Sin embargo, desde la promulgación de la ley N° 20.911 se ha trazado un camino para avanzar hacia el enfoque maximalista.

Asimismo, la producción científica reciente desde Chile reporta un amplio consenso respecto de que la escuela, en tanto institución, debe asumir un claro protagonismo en la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes (Cárcamo, 2019). Además, también existe acuerdo en indicar que la aprobación de la ley N° 20.911, que establece un mandato explícito de implementar un Plan de Formación Ciudadana en las escuelas chilenas, resulta el hito histórico más relevante en el camino a desarrollar un robusto enfoque de participación y democracia (Orellana & Muñoz Labraña, 2019; Rebolledo et al., 2021; Redón et al., 2021; Silva Águila et al., 2018; Zúñiga et al., 2020); así como también, de visualización y ordenamiento en relación a la temática (Jara et al., 2019).

En virtud de lo expuesto, el objetivo de este trabajo es develar el enfoque de formación ciudadana que modela las acciones configurativas del plan de formación ciudadana en establecimientos públicos de la comuna de Bulnes, Chile.



## MÉTODO

La investigación adopta el paradigma comprensivo interpretativo, motivo por el cual se utiliza la metodología cualitativa con base al método de revisión documental. Esta decisión se funda en la naturaleza del objetivo de investigación propuesto, develar los enfoques que tienen los planes de formación ciudadana de establecimientos educacionales pertenecientes a una comuna de la Región de Ñuble.

El corpus documental está compuesto por 13 planes de formación ciudadana. Específicamente, se analizan las versiones actualizadas al 30 de mayo de 2022 de los planes de formación ciudadana de la totalidad de las escuelas públicas de la comuna de Bulnes, Región de Ñuble, Chile. El acceso a los documentos que conforman el corpus, se da gracias a un convenio de cooperación bidireccional entre el grupo de investigación "Familia, escuela y sociedad" (FESOC) y el Departamento de Administración de Educación Municipal de la comuna de Bulnes.

El análisis de datos se efectúa por medio de la técnica de análisis de contenido propuesta por Cáceres (2011) y Baeza (2002). De acuerdo con estos autores, la técnica de análisis de contenidos busca resguardar criterios de credibilidad del procedimiento analítico, siendo fundamentales el resguardo del proceso de interpretación, rigurosidad, transparencia y verosimilitud. La técnica se ocupa de pesquisar el contenido manifiesto -en este caso de los planes de formación ciudadana- poniendo el énfasis en los aspectos interpretativos, fundados en este caso en un conjunto de categorías de naturaleza teórica. En tal

sentido, lo que busca la técnica de análisis de contenido es la homogeneidad, la regularidad de contenidos que permita acceder conceptualizaciones bajo las cuales se agrupan los diversos campos de contenidos.

El análisis de los planes de formación ciudadana se desarrolla con base a las siguientes categorías apriorísticas (véase tabla 1):

**Tabla 1.**

### Categorías, definiciones y dimensiones

#### Categoría 1: Enfoque

**Definición:** Se entiende como el elemento orientador de carácter superior. Sobre la base del cual se gesta la elaboración de los planes de formación ciudadana

**Dimensiones:**

Maximalista: Comprensión profunda y contextualizada de la relación de los ciudadanos y sus procesos formativos.

Minimalista: Concepción restringida y superficial, primando una mirada descontextualizada.

#### Categoría 2: Modelo

**Definición:** Elemento que sirve como pauta para dar forma al plan de formación ciudadana.

**Dimensiones:**

Hermenéutico: Busca formar ciudadanos libres, independientes y autónomos.

Técnico: Busca formar ciudadanos desde una lógica de la participación de tipo instrumental.

Emancipador: Busca formar ciudadanos que incorporen elementos de prácticas históricas, sobre relaciones de poder y formaciones sociales de significado.

#### Categoría 3: Contenido



---

**Definición:** Elemento configurativo que se busca transmitir por intermedio de la ejecución de los planes de formación ciudadana.

**Dimensiones:**

Conceptual: Refiere esencialmente a contenidos de carácter teórico-conceptual.

Factual: Refiere esencialmente a contenidos de hecho, cuya concreción se aprecia en la práctica y/o en la rutina cotidiana.

---

**Categoría 4:** Actividad

**Definición:** Acciones declaradas para ser ejecutadas en los planes de formación ciudadana, orientadas a promover actitudes y habilidades acordes al enfoque de formación ciudadana propuesto. Estas pueden ser de tipo individual o comunitaria.

**Dimensiones:**

Interactiva: Promueve los vínculos entre los integrantes de la comunidad educativa, así como también con agentes externos.

Teórica: Traspasa contenidos conceptuales con base a principios de enseñanza convencional.

Reflexiva: Proporciona instancias que favorecen el pensamiento crítico sustentado en el diálogo.

---

El desarrollo del análisis se efectuó a partir de los siguientes pasos:

- Disposición de los documentos para el análisis. Una vez que se tuvo acceso a los planes de formación ciudadana se dispusieron de forma conjunta en una carpeta digital, revisándose uno por uno con el fin de asegurar la factibilidad de acceder a su contenido de forma íntegra.

- Desarrollo de estrategia vertical. Se genera una codificación inicial con base a cada una de las categorías deductivas y sus respectivas dimensiones originándose la reducción metodológica. Es procedimiento se realiza de forma secuencial, documento por documento. El fin de esta etapa es visualizar la coherencia y consistencia en cada documento.
- Desarrollo de estrategia horizontal. Una vez finalizada la estrategia descrita anteriormente, se da paso a la estrategia horizontal o temática. A través de este procedimiento se dispone el conjunto de codificaciones tematizadas de acuerdo a las categorías deductivas y sus respectivas dimensiones. De este modo se posibilita la pesquisa de regularidades enunciativas y las respectivas divergencias entre el conjunto de planes de formación ciudadana analizados.
- Implementación de acciones para conceptualizar, categorizar, organizar y estructurar el conjunto de elementos contenidos de los documentos constitutivos del corpus analizado (de la Garza, 2018). De modo de resguardar la exhaustividad (codificando la totalidad del material), exclusividad (evitando la duplicación de códigos en diferentes categorías), pertinencia (estableciendo la relación con los objetivos) y la objetividad (procurando la fiabilidad, la confiabilidad y la validez).
- El resguardo de la validez del proceso analítico se sostiene por medio de la triangulación, la saturación, el dialogo investigativo y la auditabilidad.



---

## RESULTADOS

### Enfoque para la elaboración de los planes de formación ciudadana

En este apartado se exponen los resultados derivados del análisis de los planes de formación ciudadana, con base en los elementos orientadores de carácter superior que gestan dicho plan. De acuerdo a lo abordado en el epígrafe de introducción, los enfoques se clasifican en maximalista y minimalista. El maximalista consiste en la incorporación de una perspectiva contextualizada y amplia de los ciudadanos y sus procesos formativos; por su parte, el minimalista se caracteriza por abordar una mirada más restringida y superficial desarrollando así una visión descontextualizada del constructo.

Para el caso de estudio, se constata una regularidad que da cuenta de la supremacía absoluta del enfoque maximalista con énfasis en la mirada situada:

**"Para nosotros, el ciudadano que nuestra cultura escolar genera debe incorporar necesariamente los sellos que nuestra misma comunidad ha concebido: inclusión e integralidad"** (Establecimiento Educativo número 8).

Tal como se aprecia en el fragmento citado, se incorporan elementos propios del establecimiento, poniendo en valor el ideario particular del establecimiento educativo, para el caso de la escuela número 8, el énfasis está puesto en la incorporación de la inclusión y la integralidad al proceso de formación ciudadana.

Por otra parte, atendiendo a la amplitud y profundidad que caracteriza a este enfoque, lo expuesto en el plan del establecimiento número 4 destaca que:

**"La formación ciudadana es un proceso complejo de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar las propias potencialidades en un contexto de socialización democrática. Este proceso no se da en forma natural, debe ser guiado y enseñado"** (Establecimiento Educativo número 4)

Se da cuenta de la complejidad del proceso, reconociéndose diversos ámbitos para la configuración del ciudadano (conocimientos, habilidades y actitudes). Esto genera una responsabilidad a la cual la escuela debe abocarse. Por consiguiente, desde la escuela se debe trabajar la enseñanza del concepto de ciudadanía y su manifestación en la comunidad, ya que ésta no está presente de forma espontánea en los sujetos.

### El modelo de formación ciudadana

La literatura ha definido la existencia de 3 modelos, el hermenéutico, el técnico y el emancipador. El hermenéutico persigue la formación de ciudadanos libres y autónomos. El técnico, vela por la formación de ciudadanos ligada netamente a una participación instrumental. En tanto, el modelo emancipador busca la incorporación de elementos relacionados con procesos históricos, relaciones de poder y formaciones sociales que orientan el significado.

Al realizar el análisis de los planes de formación que constituyen el corpus discursivo de la investigación, se evidencia una supremacía del enfoque hermenéutico, del cual se señala que:

**"Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad"** (Establecimiento educativo número 7).



En el fragmento citado, se aprecia la forma en la que se persigue como objetivo la formación del estudiantado, como ciudadanos capaces de participar en la sociedad de manera libre, incorporando elementos como la cooperación y la transparencia. Un aspecto relevante para lograr la libertad y autonomía en un contexto social es el velar por buenas relaciones humanas, lo cual es señalado en la siguiente parte de otro plan de formación:

*"Se debe reforzar de modo transversal y permanente las disposiciones y virtudes ciudadanas que los estudiantes tienen que adquirir, ya que son fundamentales para el buen desarrollo de la persona, para lograr relaciones armónicas en contextos cotidianos y formales, y para lograr buenos desempeños en las distintas áreas del conocimiento"* (Establecimiento Educacional número 4).

En el fragmento del establecimiento número 4, se observa el modo en que el plan de formación ciudadana resguarda la conformación de ciudadanos capaces de velar por el buen desarrollo de la persona y que tengan la capacidad de establecer fructíferas relaciones en el contexto social.

#### Contenidos de los planes de formación ciudadana

En lo que atañe a los contenidos, cabe consignar que, para los efectos de esta investigación, se entienden como aquellos elementos configurativos de la ciudadanía que buscan transmitirse mediante la implementación de los planes de formación. En ese sentido, se distinguen los tipos de contenidos conceptuales y técnicos. El conceptual, se refiere a contenidos que son de tipo teórico. Por otro lado, el tipo de contenido de hecho hace alusión a contenidos relacionados con hechos, los cuales son materializados en la práctica o en la cotidianidad.

Por otra parte, en lo que concierne a los resultados obtenidos, se observa una regularidad muy marcada; esta es la incorporación de ambos tipos de contenido en los planes de formación, incorporando por un lado contenidos más teóricos orientados a lo conceptual y otros más relacionados con lo pragmático, de hechos, de hecho. Muestra de aquello se da en la escuela número once, en donde se logran apreciar ambos tipos de contenidos, en lo que concierne a lo conceptual:

*"Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes"* (Establecimiento Educación número 11)

El fragmento citado, da cuenta de la forma en que los objetivos del plan se orientan hacia una lógica de tipo teórica-conceptual. No obstante, eso no es excluyente, puesto que el mismo plan, también declara objetivos que se relacionan con los hechos o de hecho: *"Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público"* (Establecimiento Educacional número 11)

Tal como se señala, se logra evidenciar la presencia tanto de contenidos orientados a lo factual, como de tipo teórico, conformándose así la dualidad con respecto a los tipos de contenidos presentes en el plan. En el caso de la cita expuesta anteriormente, se persiguen objetivos relacionados con acciones, con cambios en la vida cotidiana, ya sea en lo que refiere a la participación en temas de interés público, como en el avalar y velar por la construcción de una cultura democrática en la institución. Otro ejemplo de esto, se da en el Establecimiento Educacional número 5 quien declara: *"Conocer y comprender los derechos y deberes de los ciudadanos chilenos. Conocer la Convención Internacional de DDHH"* (Establecimiento Educacional número 5).



Por otra parte, en relación con el contenido factual, se declara que **"Adquirir habilidades para decidir y elegir aspectos relacionados con su vida. Alcanzar mayor autonomía personal y social. Aumentar sus posibilidades de comunicar y decidir por sí mismos (con los apoyos necesarios en cada ocasión). Facilitar los contextos que promuevan la toma de decisiones Desarrollar y/o potenciar la habilidad de debatir. Poder participar en la vida asociativa"** (Establecimiento Educativo número 5).

De esa forma se evidencia la presencia de contenidos factuales y conceptuales. De este modo, por el lado conceptual se incorporan contenidos teóricos orientados a comprender los derechos y deberes de los ciudadanos. Desde el contenido factual, destaca el trabajo de habilidades que se orientan a una mayor autonomía a nivel personal y social, configurándose así el cambio en la práctica o en la cotidianidad de los alumnos.

Otro tópico relevante que atañe a los contenidos de los planes de formación ciudadana; es que se observa una regularidad con respecto a emplear de manera literal los objetivos que declara la Ley n° 20.911. En ese sentido, se constata una regularidad en los documentos que constituyen el corpus analizado, se observa el uso textual de uno o más de los elementos que están estipulados en la ley.

Muestra de aquello, se da en el fragmento del establecimiento 9 que releva la acción de: **"Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultura del país"** (Establecimiento Educativo número 9). Desde el cuál se aprecia la presencia textual de lo estipulado como objetivos de los planes de formación, por la ley N° 20.911, en su artículo único, objetivo "E". Esto no constituye una situación particular, puesto que, de igual forma, se aprecia que existen otras escuelas que emplearon de manera literal los objetivos de la ley. **"Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, Respetuosa, abierta y creativa"** (Establecimiento Educativo número 1).

En este caso, se observa la presencia del objetivo literal del plan de formación, esta vez en su letra "B". A nivel de corpus, la presencia de manera textual de los objetivos de la ley, se encuentra presente en 10, de los 13 planes analizados. Por consiguiente, si bien esto queda plasmado a nivel de contenidos, también repercute en los otros elementos, puesto que, los planes de formación son permeados por los elementos presentes en la ley, configurándose así planes de formación que van en la línea de lo estipulado por la legislación. De esa forma los planes estudiados, se configuran a nivel de enfoque como maximalistas y a nivel de modelo, como hermenéutico.

### Tipo de actividad declarada para la formación ciudadana

Las actividades, son las acciones declaradas para ser ejecutadas en los planes de formación. Se distinguen 3 tipos de actividades; interactiva, teórica y reflexiva; la interactiva se caracteriza por promover vínculos, ya sean estos internos o con agentes externos; el tipo de actividad teórica es un tipo de acción orientada al traspasso de contenidos y en lo que respecta al tipo de actividad reflexiva, esta proporciona instancias que favorecen el pensamiento crítico sustentado en el diálogo. Además, es necesario indicar que las actividades pueden diferir según el modo en que se materializan; de esta forma se pueden distinguir entre las actividades colectivas-comunitarias y las individuales.

Para el corpus de esta investigación, se constata una mayoría de actividades de tipo interactiva, o sea que persiguen la participación ya sea entre miembros de la comunidad o con agentes externos a la comunidad educativa.



"**Celebración año nuevo mapuche**" (Establecimiento Educacional número 1). Otro ejemplo de este tipo de actividades es: "**Elección directores, directores del curso y CCAA del curso y CCAA**", (Establecimiento Educacional número 3).

Por otra parte, se logra constatar también, la presencia de actividades tanto de tipo teórica, orientada al traspaso de manera tradicional de conocimientos, conceptos o definiciones sobre temas relacionados con la formación ciudadana "**Planificación curricular refuerza el desarrollo de la ciudadanía**" (Establecimiento Educacional número 3).

En la actividad expuesta, se plantea el trabajo relacionado con una incorporación en mayor medida y de manera reforzada del desarrollo de la ciudadanía a lo largo de la planificación curricular.

Otro elemento que llama la atención, es la constatación de la presencia de contenidos teóricos para ser abordados en la asignatura de historia: "**Derechos del niño en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales**" (Establecimiento Educacional número 6)

De esa forma se evidencian dos actividades orientadas al traspaso de contenidos teóricos, sobre el desarrollo de la ciudadanía a nivel curricular y el estudio de los derechos del niño, al nivel de asignatura, en particular en la de historia. Del corpus, también se desprenden actividades de tipo reflexivas, las cuales persiguen generar instancias de pensamiento reflexivo y fundado sobre alguna determinada temática:

"**Previendo el Cyber Acoso**" (Establecimiento Educacional número 11).

Desde esa actividad, se busca la reflexión en torno a poder prevenir situaciones de cyber acoso, las cuales tienen el potencial de poner en jaque la sana convivencia, además de atentar contra la integridad moral de los estudiantes, por lo cual resulta relevante reflexión sobre este tópico, para de esa forma mantener una actitud crítica sobre este tema.

Asimismo, el corpus incluye actividades de reflexivas, orientadas a una posterior incorporación teórica, evidencia de aquello, se observa en la siguiente actividad declarada:

"**PENSANDO EL CONCEPTO DE CIUDADANÍA. Aproximaciones para su incorporación reflexiva en los Planes de Formación Ciudadana**". (Establecimiento Educacional número 10). Desde la actividad expuesta, se busca en un primer lugar establecer una reflexión en torno a lo que significa el concepto de ciudadanía, para, en una segunda instancia poder incorporarlo al plan de formación.

En los fragmentos precedentes, se logra evidenciar la regularidad con respecto a la modalidad de las actividades, en ese sentido se aprecia una amplia regularidad con respecto a la predominancia de actividades de tipo colectivas, por sobre las individuales.

Otro aspecto que se desprende de las actividades es la supremacía del uso de actividades de tipo comunitario por sobre las individuales. De esa forma planteando una amplia predominancia de actividades desarrolladas de manera colectiva, lo cual también es producto de que muchas de las actividades son desarrolladas en contextos colectivos; ya sea con estudiantes, apoderados y apoderadas, docentes, entre otros miembros de la comunidad educativa



---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La promulgación de la ley 20.911, pone de manifiesto el esfuerzo para avanzar en el tránsito desde un enfoque minimalista, hacia uno de tipo maximalista. Al respecto, a través de la ley se pone especial atención a la comprensión de derechos situados en el contexto de una república, el conocimiento sobre la diversidad cultural en el país, la formación de un ciudadano integral; siempre poniendo en el centro al ser humano.

Los resultados expuestos dan cuenta de la orientación hacia el enfoque maximalista. Muestra de ello queda refrendado en los planes de formación ciudadana analizados; a través de los cuales se explicita la intención de desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten la formación de un ciudadano integral, centrado en el humanismo e interesado por la comunidad.

Respecto del modelo y ajustado al enfoque maximalista, se constata la supremacía del enfoque hermenéutico. De este modo se reconoce consistencia interna en los planes de formación ciudadana analizados, en la medida que este modelo tiene como eje para su configuración la emancipación del sujeto (Habermas, 1998). Dicha intención emancipadora ha de forjarse con base a conocimientos, habilidades y actitudes que, de forma articulada, dan cuenta del enfoque maximalista (Jara et al., 2019). De esta forma se configuran de manera mancomunada la búsqueda de una educación orientada a la comprensión profunda, situada e integral. De este modo, se vela por una formación de ciudadanos que sean libres, independientes y autónomos, conscientes del devenir histórico de la sociedad en la cual se sitúan.

Por su parte, los contenidos declarados en los planes de formación ciudadana analizados son de dos tipos. Por una parte, los de tipo conceptual, ajustados a las características de la escuela, donde prima una lógica de enseñanza formal, centrada en contenidos declarados a nivel curricular tal como lo exponen autores tales como Orellana y Muñoz (2019) y Cárcamo (2019).

El otro tipo de contenidos que se ven plasmados en los documentos son de tipo pragmático; lo que dialoga con el discurso constructivista que ha permeado el quehacer de la escuela -al menos a nivel declarativo- con base al cual se busca el protagonismo de los y las estudiantes por medio de actividades dirigidas al saber ser y saber hacer, lo cual coincide con lo propuesto por Jara, Sánchez y Cox (2019).

Con base a lo expuesto, cabe consignar que el tipo de actividades se caracterizan por ser de carácter colectivo, apreciándose un claro énfasis en aquellas orientadas a promover lo convivencia con otros. En tal sentido, fue posible constatar que dichas actividades tienen como fundamento la noción de co-construcción de conocimientos por medio de acciones de tipo dialógica (Habermas, 1998). A este respecto cabe consignar que los resultados ponen de manifiesto la presencia de actividades de tipo interactiva, dicha interacción tiene expresión tanto en la comunidad escolar como en la comunidad donde está inserto el establecimiento educacional.

En consecuencia, se reconoce el diálogo intramuros/extramuros (Cárcamo, 2015), siendo el intramuros el campo escolar formal, sus espacios e instancias, y el extramuros todos aquellos espacios en los que se dan prácticas sociales que directa o indirectamente dialogan con lo que acontece en la escuela.

Otro aspecto a relevar con base a los resultados es la declaración de actividades de tipo teórico cuyo vínculo directo queda plasmado en los contenidos declarados a nivel curricular y se



relaciona con los mecanismos tradicionales de formación en el contexto educativo. Finalmente, se aprecian actividades de carácter reflexivo, las cuales se orientan a desarrollar un pensamiento crítico y analítico sobre los contenidos formalmente declarados en los planes de estudios y el plan de formación ciudadana.

En síntesis, se reconoce la pluralidad de actividades según su tipo, puesto que se aprecia la presencia de los 3 tipos de actividades que fueron definidos de manera teórica para la investigación. Esto va de la mano con la incorporación de una mixtura metodológica, lo cual es relevante, puesto que es posible adecuar el tipo de actividad al tipo de contenido a trabajar, logrando así no solo una mayor flexibilidad, sino que también una mayor comprensión por parte del alumnado.

En concordancia con los objetivos y la línea de trabajo de la presente investigación, se lograron evidenciar los enfoques configurativos que modelan el corpus. Los enfoques configurativos de los planes de formación ciudadana se moldean en función de diferentes dimensiones, siendo estas; enfoque, modelo, contenido y actividad.

La literatura ha reconocido los ingentes esfuerzos del Estado en lo que respecta a la formación ciudadana, siendo la promulgación de la ley 20.911 el esfuerzo que trae consigo un cambio paradigmático con respecto a la forma de comprender e impulsar la formación ciudadana, dando pie al tránsito hacia un enfoque de tipo maximalista. Siguiendo esa línea, ante la dicotomía entre enfoques maximalista y minimalista, el presente trabajo de investigación pone de manifiesto la predominancia de planes de formación ciudadana con un claro enfoque maximalista, por sobre el minimalista.

Lo expuesto, evidencia la concordancia con lo estipulado en la ley. De hecho, los planes de formación ciudadana analizados explicitan la

incorporación de diversos elementos orientados a facilitar la comprensión de la ciudadanía a nivel de constructo, propender a la valoración de la ciudadanía en una dimensión situada en la cotidianidad y, por último, densificar el sentido de comunidad, poniendo en el centro la multidimensionalidad configurativa de la ciudadanía y sus procesos de formación. De este modo, se expresa la intención de situar la ciudadanía en la dimensión curricular desde una concepción transversal, avanzando en una lógica integral del proceso de escolarización.

Un aspecto no trivial a considerar es que la ley mandata a los establecimientos educacionales a diseñar sus planes de formación de manera particular, prestando especial atención al contexto en el que cada cual está situado; no obstante, en el caso de estudio, se logra evidenciar una similitud con respecto no solo al enfoque, sino que también con respecto a las actividades y contenidos propuestos. Es más, dicha similitud, se materializa en el modo de formalizar la presentación de las actividades a través del mismo nombre e idéntica justificación. Esta constatación nos invita a las siguientes reflexiones:

1. La posibilidad de generar planes de formación ciudadana sustentados en una lógica de co-construcción mediante el análisis colectivo y dialogado por parte de equipos docentes de diferentes establecimientos educacionales.
2. A pesar de las virtudes y potenciales beneficios que reviste el desarrollo de planes de formación ciudadana desde una lógica colaborativa entre escuelas, existe el riesgo de invisibilizar los aspectos particulares de cada contexto. De este modo, se torna relevante destacar el papel de una mirada crítica, situada y reflexiva entre los equipos docentes responsables de conducir el proceso de elaboración de dichos planes.

Para finalizar, es conveniente dar cuenta de las limitaciones y proyecciones del estudio. Siendo,



un primer aspecto a señalar el referido a las características propias del caso; a pesar de ser una comuna con una importante ruralidad, el foco de atención del presente estudio y los insumos considerados para el análisis no permiten poner en valor la distinción de planes de formación ciudadana por tipo de área (urbana-rural). En este sentido.

Una segunda limitación radica en el dispositivo técnico metodológico, es decir los planes de formación ciudadana actualizados para ser ingresados en la plataforma del Ministerio de Educación, al revisar sólo estos planes se pierde

de vista el proceso llevado a cabo por cada establecimiento educacional.

Precisamente, el último aspecto señalado permite visualizar la proyección del estudio. Por una parte, resulta necesario indagar en los discursos que todos los integrantes de las comunidades escolares elaboran respecto de la importancia que otorgan a la formación ciudadana en contextos educativos formales y, por otra, la necesidad de explorar por medio de una aproximación etnográfica el modo en que los planes van permeando la cultura ciudadana particular de cada uno de los establecimientos educacionales que conforman el área de estudio.

---

## REFERENCIAS

- Altamirano, M., & Pagés, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clío & Asociados*, 22, 24-37.
- Arango, M., & De Jesús, A. (2008). La formación ciudadana en Colombia. *Uni-pluri-versidad*, 8(3), 1-9. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.1814>
- Bourgeois, C. (2018). Política de desnacionalización y movimiento Reconocido en República Dominicana. In Manuel Alcántara, Mercedes García Montero y Francisco Sánchez López (Coords.) *Movimientos Sociales. Memoria del 56 congreso internacional de americanistas* (pp. 224-236). <https://shs.hal.science/halshs-04473829v1>
- Cárcamo, H. (2019). *Relación familias-escuela y procesos de formación ciudadana*. En Orellana, Salazar, Hasse (eds.) *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualizaciones, avances y experiencias*. Ril.
- Cárcamo, H. (2015). *Ciudadanía y educación. Imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración*. Ediciones UBB.
- De la Garza, E. (2018). *La metodología configuracionista para la investigación*. GEDISA.
- Habermas, J. (1998). *Ciudadanía e identidad nacional. Reflexiones sobre el futuro europeo. Facticidad y validez*, 619-643. Trotta.
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visión y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, 51, 350. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Magendzo, A., & Pavez, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis educativa*, 20(1), 13-27. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200102>



- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: *Problemas y desafíos*, 233-245. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Orellana, C. E., & Muñoz Labraña, C. (2019). School and Citizenship Education: Conceptions of citizenship, citizen education and the role of the school. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>
- Orellana Fonseca, C. E., Salazar, J., & Hasse Riquelme, V. (2019). *Formación ciudadana en el contexto escolar: conceptualización, avances y experiencias*. Ril Editores. <https://www.bibliotecadigitaldebogota.gov.co/resources/3399594/>
- Orejudo, J., Rubio, L., & Moya, J. (2018). Memoria, identidad y violencia: procesos de subjetivación en relación a Ciudadanía y Derechos Humanos. *Estudios políticos (México)*, (44), 151-166. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484903e.2018.44.64757>
- Rebolledo, P. A. L., Carrillo Mardones, O. A., Valdebenito Zambrano, V. H., Villagra Bravo, C., Jurado De Los Santos, P., & Donoso Díaz, S. (2021). Concepciones sobre Formación Ciudadana de Líderes Escolares de La Araucanía, Chile. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 10(2), 309-323. <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2021v10i2.p309-323>
- Redón, S., Vallejos Silva, N., & Angulo Rasco, J. F. (2021). Education for Citizenship: The Meanings Chilean Teachers Convey in the Neoliberal Context. *Sustainability*, 13(23), 13390. <https://doi.org/10.3390/su132313390>
- Salinas, J., Oller, M., & Muñoz Labraña, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: Perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 27, 141-161.
- Silva Águila, M., Llaña Mena, M., Maldonado García, F., & Baeza Reyes, A. (2018). Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación*, 27(53), 155-173. <https://doi.org/10.18800/educacion.201802.009>
- Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., & Morel, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: Implementación del Plan de Formación Ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, 52, 135. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.767>



# LIDERAZGO INTERMEDIO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

## INTERMEDIATE LEADERSHIP IN THE SCHOOL ORGANIZATION

Sandra Quiroz Ávila, Paula Sepúlveda Quiroz | Colegio Bicentenario España, Chile, Reggio  
Lingua Scuola, Italy | quirozavila@gmail.com; psepulvedaquiroz@gmail.com

### RESUMEN

Un liderazgo intermedio es importante para comprender las claves que generan cambios positivos en el estudiantado, apuntando hacia la búsqueda de la comprensión de los factores que permitan reducir las variables intervinientes de la estabilización organizacional. El estudio busca determinar la importancia de las dimensiones de la satisfacción familiar que son indicadores claves para determinar las interferencias en los aprendizajes de los y las estudiantes. La investigación se basa en el paradigma positivista, para la recolección de información se utilizó la escala de satisfacción familiar, que fue administrada a un total de 62 estudiantes de colegios de la región del Biobío. Los resultados indican las percepciones positivas que tiene el estudiantado acerca de la cohesión familiar. Este estudio se fundamenta en los ejes de la acción docente, tiene un valor agregado al profundizar en la labor de la dupla psicosocial, aportando en diferentes dimensiones al interior de la organización escolar.

**Palabras clave:** Satisfacción familiar, contexto escolar, líderes intermedios.

### ABSTRACT

Intermediate leadership is important to understand the keys that generate positive changes in the student body, aiming at the search for understanding the factors that allow reducing the intervening variables of organizational stabilization. The study seeks to determine the importance of the dimensions of family satisfaction that are key indicators to determine the interferences in students' learning. The research is based on the positivist paradigm, for the collection of information the family satisfaction scale was used, which was administered to a total of 62 students from schools in the Biobío region. The results indicate the positive perceptions that students have about family cohesion. This study is based on the axes of the teaching action and has an added value by deepening the work of the psychosocial team, contributing in different dimensions within the school organization.

**Keywords:** Family satisfaction, school context, middle leaders.



## INTRODUCCIÓN

En una organización escolar se desarrollan interacciones personales muy importantes, las que traducidas en indicadores del aprendizaje, se consideran situaciones barómetros, puesto que pueden propiciar o detener el aprendizaje al circunscribir percepciones o características que hacen palpable lo cotidiano (Guerra, 1990).

La intervención educativa, a través del liderazgo intermedio (Rodríguez & Gairín, 2020), es fundamental para detectar conductas recurrentes que se encuentran en el límite de una relación social tóxica entre pares. Al respecto, Fullan (2019), señala que resulta **“necesario un liderazgo atento al matiz que profundice por debajo de la superficie para resolver el problema mediante el proceso de discernimiento”** (p. 3).

En el contexto escolar, es esencial centrarse en el rol docente y en el aporte del trabajo psicosocial (de psicólogos y trabajadores sociales) para resguardar los derechos del estudiantado, considerando que los indicadores familiares favorecen o interfieren la incorporación de los aprendizajes en el ámbito escolar. Desde esta perspectiva, la labor docente es considerada un factor muy importante para el desarrollo de los aprendizajes, la cual es descrita como un acto de colaboración en las propuestas del Marco de la Buena Dirección (Mineduc, 2005, 2015) con reestructuraciones específicas que ayudan a profundizar nuevas miradas al interior de la organización escolar.

En el marco de la buena enseñanza (Mineduc, 2021), se definen cuatro dominios para la labor docente, sustentados en la comprensión de la enseñanza y las responsabilidades profesionales que involucran la ética docente como el eslabón necesario para establecer relaciones de cercanía con los estudiantes, con los pares y con los padres. Todo ello, entendiendo que el logro de los aprendizajes, se produce en la medida que se construye un

equilibrio entre las dimensiones sociales, físicas y afectivas que determinan al ser humano en constante interacción con sus pares y docentes. El ambiente de aula por su parte, debiera estar basado en relaciones sólidas que fomentan las conexiones emocionales (Mineduc, 2005; 2015).

El Marco para la Buena Dirección, plantea que abordar el bienestar del estudiante implica abarcar todas las dimensiones que le permiten a un ser humano, una vida en plenitud que supera las dificultades dentro y fuera del centro educativo.

En la formación del estudiantado, resulta imperativo hacer visibles aquellos factores que dificultan el aprendizaje a un sector de la población escolar que soslaya una sana convivencia escolar, que puede estar afectada por relaciones entre pares o familiares que alteran el desarrollo de un proyecto educativo personal y social.

Es evidente que toda problemática humana converge en un proceso educativo alterado por las dificultades presentadas por los estudiantes entre las que se entrecruzan las vidas personales, las características del desarrollo psicosocial, la experiencia educativa y la vida familiar.

Las instituciones educativas tienen la obligación de atender las necesidades que se generan en cada momento para satisfacer las demandas sociales, pero también tienen la obligación de adecuarse a su tiempo y articular modelos que se anticipen a las demandas que vayan a surgir en el futuro inmediato (Martín-Bris, 2016).

El rol docente es fundamental en la detección de factores de riesgo que permiten derivar dificultades psicosociales que afectan la integridad de los y las estudiantes, evitando así agravantes respecto al bienestar físico, emocional y espiritual. En este sentido la función o el aporte de las duplas psicosociales en la reconstrucción de hogares que se encuentran fracturados por las decisiones internas, consiste en atender y resolver.

En particular, las y los estudiantes de los distintos niveles escolares perciben la preocupación de los docentes, sobre todo en las problemáticas de los contextos socioeducativos que afectan al individuo, como variables complejas pero necesarias para el desarrollo personal (Louis & Murphy, 2019).

### Liderazgo intermedio

“Una cultura de responsabilidades conlleva un compromiso y una responsabilidad inquebrantable a través de la confianza y la interacción” (Fullan, 2019, p.11).

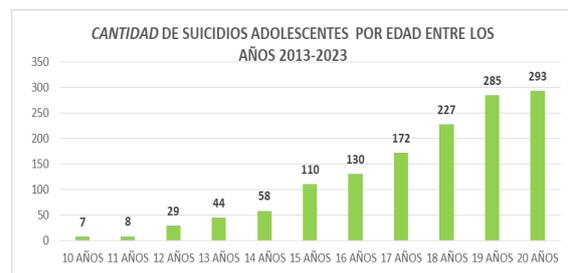
La sinergia colectiva en nuestras organizaciones educativas contribuye a enfrentarnos a los desafíos sociales que interfieren con los procesos de enseñanza-aprendizaje, los equipos en los cuales sobresalen los liderazgos intermedios visibilizan realidades que permanecen ocultas permeando vidas adolescentes, que presentan diferentes grados de riesgos físicos favorecedores de la inestabilidad psicológica, manifestaciones reiteradas de inasistencias a clases, tratamientos farmacológicos, graves dificultades en las interacciones humanas, certificados médicos que sugieren cierre de semestres escolares anticipados.

Ante los factores expuestos, brindar un buen clima escolar, exige de actores que intervengan constantemente, apoyando al docente en toda construcción humana por medio del actuar de las duplas psicosociales. Esto porque los factores de riesgo familiares y escolares requieren del despliegue de liderazgos intermedios resolutivos enfrentados a diversas situaciones de vulnerabilidad adolescente.

Los grandes aciertos de un proyecto educativo son, por una parte, la implementación de diversas propuestas para el cambio positivo y el bienestar de la comunidad educativa y por otra, la inclusión de protocolos que guían las interrelaciones humanas al interior de las organizaciones educativas, trascendentales para los aprendizajes profundos esperados por los docentes.

En los casos expuestos por los adolescentes, durante los años 2013- 2023, se muestra una realidad afectada por los entornos familiares-escolares, donde la intervención de los diferentes actores para reducir las estadísticas negativas, alteran el progreso académico y la estabilidad personal.

Figura 1  
Tasa de suicidio adolescente entre 2013-2023



Fuente: tomado de Gutiérrez Lobos, Rodrigo Hernán (2023). Estudio suicidio adolescente en Chile. ESACH 2013.

Los datos de la figura 1, muestran el gran desafío que tienen los centros educativos, en la pesquisa de aquellos factores que permanecen invisibles a la cotidianidad de las escuelas.

Un liderazgo intermedio debe comprenderse en toda su magnitud, con las claves que generan los cambios positivos que apuntan a mejorar los resultados de las pruebas externas, al desarrollo de habilidades, en la búsqueda de la comprensión compartida en la propuesta de nuevas ideas expresadas en una planificación estratégica que reduzca variables intervinientes que alteran la estabilidad organizacional.

En este contexto se abordan temáticas que subyacen en los aspectos menos visibles en que contribuyen a potenciar los liderazgos para renovar prácticas e intervenciones que permitan procesar y visibilizar lo que está oculto respecto a la percepción adolescente de su entorno familiar que tiene efectos nocivos en el educando.



Al indagar con mayor profundidad en las relaciones internas de los miembros de la organización y las relaciones externas relacionadas con la particularidad familiar, se percibe la gran importancia de las funciones del trabajo colaborativo, entre los docentes y las duplas psicosociales en las organizaciones escolares.

Los ambientes de confianza descritos por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2015) se generan a partir de la gestión de los factores invisibles para profundizar en las soluciones a los diferentes problemas. Entre estos, los factores protectores que aportan al desarrollo integral del estudiante, específicamente la satisfacción, las competencias parentales además de la autoeficacia, que contribuyen positivamente a la construcción del entorno familiar favorecedor (UNICEF, 2022)

El énfasis está delimitado por un liderazgo intermedio (Damour, 2023) que prepara a docentes y duplas psicosociales para trabajar colaborativamente con los padres y apoderados, por "la importancia de las redes de apoyo y también de los conocimientos sobre parentalidad y crianza como elementos facilitadores" (UNICEF, 2022).

Los padres y apoderados son responsables de la primera formación del estudiante a través del cual, el liderazgo intermedio es responsable de aportar con estrategias y planes de trabajo que contribuyan a la satisfacción familiar que comprende en gran medida el desarrollo íntegro que confluye en mejorar los aprendizajes.

#### **Influencias personales y familiares en la relación con los pares**

Las diferentes problemáticas disfuncionales están asociadas a obstáculos en el aprendizaje, a dificultades como la hiperactividad, la ansiedad, la irritabilidad y a juicio de Rosario (2019), también a conductas que representan el total o parcial abandono del estudiantado a sus procesos educativos.

En el contexto chileno, durante el año 2022, se manifiesta un alza en denuncias caracterizadas por maltrato entre pares, representando a un 86% del estudiantado adolescente afectado por este tipo de maltrato que se expresa principalmente por el mal uso de las redes sociales (Instituto Nacional, 2022).

Damour (2023) argumenta claramente que los estudios científicos son claros al afirmar que los niños de edad preescolar son más bruscos en sus juegos que las niñas. Sobrino (2008) plantea que los diversos factores asociados a la variable de satisfacción familiar resultan ser relevantes en la relación con los pares.

---

## **MÉTODO**

La investigación está estructurada dentro del paradigma positivista que proporciona un modelo para organizar la estructura del estudio por medio de la explicación de la realidad mediante la información obtenida (Kuhn, 1992). Esta investigación busca determinar la relación entre las dimensiones de satisfacción familiar que son indicadores claves para las interferencias en los aprendizajes de los estudiantes.

En primer lugar se buscó determinar la fiabilidad del instrumento para delimitar las dimensiones que son aportes significativos de intervención desde el ámbito psicosocial de los colegios. La cohesión del instrumento permite exponer la consistencia interna que proporciona una herramienta fundamental para otras investigaciones que profundicen por medio de otro enfoque las dimensiones más relevantes que inviten a otros investigadores a visibilizar lo cotidiano que afecta en los aprendizajes escolares.

#### **Instrumento**

En relación a la recolección de datos se aplicó un instrumento a estudiantes adolescentes por

medio de la plataforma Google formulario que considera una muestra de estudiantes entre 15 y 17 años de un Colegio de la región del Biobío, Chile.

La población mencionada se caracteriza preferentemente por pertenecer a contextos asociados a la diversidad.

Este instrumento, fue validado inicialmente a partir de jueces expertos entre los cuales estuvieron; tres psicólogos y tres trabajadores sociales que revisaron la escala de satisfacción familiar determinado por 14 ítems (Villarreal et al, 2017).

#### Participantes

Como se muestra en la tabla 1, 62 encuestados cumplieron con las características necesarias para esta investigación, considerando que la muestra corresponde a adolescentes que estudian en colegios públicos de la provincia de Concepción en la octava región de Chile.

**Tabla 1**

#### Encuestados

		N	%
Casos	Válido	62	93,9
	Excluidos	4	6,1
Total		66	100,0

#### Aspectos éticos

La investigación resguardó el anonimato de los y las estudiantes de la cohorte de segundos medios del centro educativo, dicho segmento respondió voluntariamente el instrumento a través de la plataforma Google drive, herramienta empleada en estudios, que garantiza la privacidad de quienes responden (Jhonnal Alarco & Álvarez Andrade, 2012).

## RESULTADOS

El análisis factorial de la relación del conjunto de datos permite determinar la consistencia determinada por un alfa de Cronbach 0.805 que es considerado aceptable para identificar patrones subyacentes mediante la agrupación de factores.

**Tabla 2**

#### Análisis factorial del componente Adaptabilidad

##### Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,805
Aprox. Chi-cuadrado	132,152
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl. 10
	sig ,000

*Factores relevantes de la dimensión Adaptabilidad son considerados significativos de acuerdo a la prueba KMO y Bartlett*



Los factores asociados a la variable están correlacionados representados por las respuestas de los y las estudiantes, donde la mayor puntuación la describe el ítem 8, al expresar la importancia del diálogo para resolver problemas.

**Tabla 3**

**Comunalidades**

Ítem	Inicial	extracción
1. Lo unido que te sientes con los miembros de tu familia	1,000	,541
3. La facilidad de tu familia para intentar hacer cosas nuevas	1,000	,712
4. Las decisiones que toman tus padres en tu familia	1,000	,540
8. La forma de dialogar para resolver los problemas familiares	1,000	,756
13. La cantidad de veces que toman decisiones todos juntos en tu familia	1,000	,548

*Método de extracción: análisis de componentes principales*

**Tabla 4**

**Análisis factorial del componente Comunicación**

<b>Prueba de KMO y Bartlett</b>	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,588
Aprox. Chi-cuadrado	27,875
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl. 3
	sig ,000

*Factores relevantes de la dimensión Comunicación son considerados significativos de acuerdo a la prueba KMO y Bartlett*

Las puntuaciones de la pregunta n°12, tiene un matiz importante de ser analizado en conjunto por equipos directivos -docentes -duplas psicosociales, quienes tienen oportunidades de cambiar estructuras tóxicas en pro del bienestar del estudiante, visibilizando un compromiso auténtico de los padres.

**Tabla 5**

**Comunalidades**

Ítem	Inicial	extracción
6. Lo justo que son las críticas en tu familia	1,000	,692
11. La aceptación de tus amigos por parte de tu familia	1,000	,684
12. Lo que tu familia espera de ti	1,000	,354

*Método de extracción: análisis de componentes principales*

En la tabla 6 se establece el componente cohesión del contexto familiar las evidencias de la percepción en el valor personal asociado a las respuestas de las estudiantes se observa la importancia de tiempo asignado para estar en familia que presenta una puntuación significativa

**Tabla 6**

**Cohesión social del Contexto Familiar**

<b>Prueba de KMO y Bartlett</b>	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,546
Aprox. Chi-cuadrado	29,727
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl. 3
	sig ,000

*Factores relevantes de la dimensión Contexto Familiar son considerados significativos de acuerdo a la prueba KMO y Bartlett*

De acuerdo al contexto familiar de los y las estudiantes, se destaca la importancia de la cantidad de tiempo que están en familia junto a la percepción asignada a la distribución de roles en el hogar (véase tabla 7).

**Tabla 7**

**Comunalidades**

ítem	Inicial	extracción
7. La cantidad de tiempo que pasas con tu familia	1,000	,747
9. Tu libertad para estar solo cuando lo deseas	1,000	,231
10. Las normas o reglas para distribuir las responsabilidades y tareas de la casa entre los distintos miembros de tu familia	1,000	,721

*Método de extracción: análisis de componentes principales*



La integración de la familia se expresa en la facilidad para desarrollar una estructura dinámica asociada a las actividades que confluyen en la participación activa de los integrantes. De acuerdo a la percepción de los y las estudiantes, en general los componentes de la escala de participación presentan estadísticos aceptables que visibilizan el funcionamiento familiar entorno a ser un adolescente valorado en su contexto.

**Tabla 8**

**Análisis factorial del componente Participación**

<b>Prueba de KMO y Bartlett</b>	
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	,686
Aprox. Chi-cuadrado	52,440
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl. 3
	sig ,000

*Factores relevantes de la dimensión Participación son considerados significativos de acuerdo a la prueba KMO y Bartlett*

En la consulta a las y los estudiantes en relación a la diversión familiar, existe una percepción positiva acerca de la cantidad de actividades en familia, asociadas a la diversión

**Tabla 9**

**Comunalidades**

<b>Ítem</b>	<b>Inicial</b>	<b>extracción</b>
5. Lo bien que se llevan sus padres o con quienes viven	1,000	,668
2. Tu propia facilidad para expresar en tu familia lo que deseas	1,000	,659
14. La cantidad de actividades de diversión o de ocio qué hay en tu familia	1,000	,758

*Método de extracción: análisis de componentes principales*

En general, el análisis de cada uno de los componentes expresa la coherencia de la información que declara la importancia de factores relevantes que aportan desde la familia, los argumentos necesarios para contribuir por medio del trabajo de las duplas psicosociales que cumplen roles de apoyo a los docentes.

Fundamentalmente, la información proporcionada por las y los estudiantes explica las correlaciones de los datos, en tres componentes que ponderan en un 65,303% indicador de la relación entre las variables. Posteriormente se puede definir cada una de los componentes que representan la percepción de las y los estudiantes en sus respuestas que se estructuran por las tendencias delimitadas.

Por otra parte, la matriz de componentes rotados define tres dimensiones principales que priorizan las respuestas de los encuestados.

**Tabla 10**

**Resumen de los componentes principales**

Comp.	<b>Varianza total explicada</b>								
	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	total	% de varianza	% acumulado
1	6,879	49,138	49,138	6,879	49,138	49,138	4,891	34,936	34,936
2	1,216	8,683	57,821	1,216	8,683	57,821	2,794	19,956	54,892
3	1,047	7,482	65,303	1,047	7,482	65,303	1,457	10,410	65,303
4	,818	5,844	71,146						
5	,809	5,779	76,925						
6	,687	4,905	81,830						
7	,514	3,674	85,504						
8	,419	2,990	88,494						
9	,392	2,800	91,294						
10	,343	2,450	93,744						
11	,314	2,245	95,988						
12	,234	1,672	97,661						
13	,198	1,412	99,072						
14	,130	,928	100,000						

La importancia para las y los estudiantes en relación a la adaptabilidad de los integrantes de la familia considera la búsqueda de soluciones a problemas. El componente n°2, devela la claridad de la familia sobre la responsabilidad que le otorga la sociedad en la vinculación en sus canales de comunicación.



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La importancia de las familias en los centros educativos entrega cartas de navegación que argumentan un gran aporte y solidez al desarrollo integral de los estudiantes, es en este contexto que los resultados son aportes trascendentales que proponen nuevos planes de intervención escolar, estableciendo mejores lazos de compromiso en el proyecto educativo.

Contribuyen a la solidez de este estudio los hogares de acogida que son facilitadores para fortalecer carencias afectivas que influyen en el desarrollo integral del estudiante, correspondiéndole a las políticas públicas, el reconocimiento del día internacional del servicio y protección de la niñez y la adolescencia.

Este estudio cimentado en los ejes de acción docente tiene un valor agregado al profundizar en la labor de la dupla psicosocial, en particular el rol de los trabajadores sociales que son actores relevantes en la organización, aportando en diferentes dimensiones del ámbito educativo.

Los proyectos educativos consideran a las familias como parte del desarrollo integral de los estudiantes, materializado con la intervención social docente-trabajador social que diversifican los apoyos con la implementación de estrategias crecientes que determinan acciones centradas en un crecimiento organizacional.

Los resultados de una gestión planificada que integra a todos quienes pertenecen a la organización que aportan con el capital humano y que facilita formas de colaboración, articulando alianzas de red socioeducativas, creando contextos de oportunidades de mejora para los estudiantes.

La contribución de este artículo, ha sido develar la importancia de los aportes orientadores de los

equipos de trabajo de un liderazgo intermedio que fortalezcan una convivencia sana entre estudiantes que se contraponen con las estadísticas preocupantes de suicidios en jóvenes adolescentes en su etapa escolarizada. Realidad que solo en la región del Biobío, durante los años 2013 a 2023, muestra un 68% de suicidios adolescentes de sexo masculino y de un 33% en el caso de mujeres (Gutiérrez, 2023).

En general, Gutiérrez (2023) plantea que estas cifras representan un desafío importante para las entidades educativas, quienes deben trabajar colaborativamente con la familia por un mejor bienestar de la población juvenil. Los resultados respecto de la auto aceptación, la búsqueda de relaciones positivas, fijarse metas y el crecimiento personal, revisten la gran importancia en el ámbito del trabajo en los colegios por un mejor desarrollo personal de los educandos.

En atención a las cifras, presentan los argumentos necesarios para desarrollar nuevas estrategias de apoyo a los estudiantes y familia que estén declarados en cada proyecto educativo en un trabajo integrado donde la familia y la escuela deben estar unidas frente a los obstáculos sociales que impiden visibilizar la reconstrucción humana (Peralta, 2020).

Dentro de las sugerencias, es factible destacar la importancia de alejar las pantallas, sobre todo cuando un celular es más relevante que compartir en familia o el entorno de la interacción social, se cierra a la alternativa de mejorar la comunicación dentro del ámbito social dificultando en mayor grado la integración adolescente.

Los resultados de la investigación confirman una correlación positiva entre los factores de satisfacción familiar, destacando las puntuaciones significativas entre los elementos de cada componente. Asimismo, en la variable Satisfacción familiar se reduce a tres componentes que definen las necesidades de las



y los estudiantes que orientan la intervención de los liderazgos intermedios por medio de docentes y las duplas psicosociales en el bienestar de las estudiantes.

Los líderes intermedios cumplen un rol muy importante en apoyo a la contención emocional en las dificultades personales que tienen los educandos, trabajar para fortalecer la vinculación familiar a la Escuela.

---

## REFERENCIAS

- Damour, L. (2023). *The emotional lives of teenagers*. Penguin Random house LLC.
- Fullan, M. (2019). *El matiz por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- Gairín, J. (2024). *Dirección y Liderazgo de los centros educativos*. Narcea.
- Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Akal.
- Gutiérrez, R. H. (Marzo de 2023). *Estudio suicidio adolescente en Chile. ESACH 2023*. Convivo Fundación
- Instituto nacional, D. (2022). En el día contra el bullying: Informe anual. Santiago de Chile.
- Jhonnal Alarco, J. (2012). Google Docs: una alternativa de encuestas online. *Educación Médica*, 15(1), 9-10. doi: 10.4321/S1575-18132012000100004
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones Científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Louis, k., & Murphy, J. (2019). *El enfoque de Liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela*. Confianza relacional.
- Machancoses, M., Siqués, C., & Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar. *Psicoperspectivas*, 21(15), 1-12. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/2285/1557>
- Martín-Bris, M., Miranda-Álvarez, M C., Sebastián-Heredero, E., & Edel-Navarro, R. (2016). *Una Mirada a la pluralidad educativa*. Universidad Veracruzana. <https://iage.fclar.unesp.br/eide/obras.php>
- Ministerio de Educación. (2005). *Marco para la Buena Dirección*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco\\_para\\_la\\_Buena\\_Direccion.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf)
- Ministerio de Educación. (2021). Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2022). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar-2/>



- Peralta, M. (2020). *Reconstruir una sociedad más humana y sus formas de educación*. <https://www.educarchile.cl/articulos/reconstruir-una-sociedad-mas-humana-y-sus-formas-de-educacion>
- Rodríguez, G., & Gairín, J. (2020). Prácticas de liderazgo intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 8. doi: 10.17583/ijelm.2020.4044
- Rojas, M. (2024). *Recupera tu mente, reconquista tu vida*. Editorial Planeta.
- Rosario, C. (2019). Salud emocional, la clave del bienestar. INJUV, Salud mental de los jóvenes en Chile, 11-12.
- Servicio de protección especializada a la niñez y adolescencia. (18 de Febrero de 2024). *El servicio en cifras*. <https://www.servicioproteccion.gob.cl/portal/>
- Sobрино, L. (2008). Niveles de Satisfacción Familiar y de Comunicación entre padres e hijos. *UNIFE*, 110-137. <https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2008/sastisfaccionfamiliar.pdf>
- UNICEF. (2022). *Violencia contra la niñez y adolescencia en Chile*. Universidad Católica.
- Villarreal, D., Copez, A., Paz, A., & Costa, C. (2017). Validez y confiabilidad de la Escala Satisfacción Familiar en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana, Perú. *Actualidades en Psicología*, 31(123). <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v31i123.23573>



# ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN ESCOLAR PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

## SCHOOL INTERVENTION STRATEGIES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Viviana Paula Siano<sup>1</sup>, Natalia Trejos Barris<sup>2</sup>, Josefina Rubiales<sup>1</sup>, Liliana Bakker<sup>1</sup> | <sup>1</sup>Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

<sup>2</sup>Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación, Costa Rica. | [vivicanoro@gmail.com](mailto:vivicanoro@gmail.com), [trejosbarris@hotmail.es](mailto:trejosbarris@hotmail.es), [josefinarubiales@gmail.com](mailto:josefinarubiales@gmail.com), [lilianabakker@gmail.com](mailto:lilianabakker@gmail.com)

### RESUMEN

Los Equipos de Apoyo o Equipos de Orientación Escolar (EOE) desempeñan un rol fundamental en el soporte a docentes y estudiantes durante los procesos de inclusión educativa. Su labor abarca diversas acciones desde la adaptación de currículos y contenidos educativos, hasta la creación de espacios interdisciplinarios en colaboración con profesionales externos. El objetivo del estudio fue analizar las estrategias de intervención aplicadas por los EOE en niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) de escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la comunicación y el comportamiento. Se realizó un estudio exploratorio, transversal con un diseño cualitativo a través de entrevistas grupales en una muestra de 10 EOE. Los resultados evidenciaron que los EOE adaptan las estrategias de intervención según cada caso y realizan ajustes según los efectos obtenidos. Sin embargo, no se registran sistemáticamente las estrategias implementadas ni la evaluación de su efectividad. El estudio aporta evidencia empírica sobre las prácticas psicoeducativas en TEA en escuelas, contribuyendo al conocimiento del estado del arte y al diseño y desarrollo de programas de capacitación orientadas a la inclusión educativa.

**Palabras clave:** TEA, estrategias de intervención, inclusión educativa.

### ABSTRACT

School Orientation Teams play a crucial role in supporting teachers and students during the educational inclusion processes. Their work encompasses various actions, from adapting curricula and educational content to creating interdisciplinary spaces in collaboration with external professionals. The aim of this study was to analyze the intervention strategies applied by School Orientation Teams for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in primary schools in the city of Mar del Plata, Argentina. ASD is a neurodevelopmental disorder affecting communication and behavior. An exploratory, cross-sectional study with a qualitative design was conducted through group interviews with a sample of 10 School Orientation Teams. The results showed that School Orientation Teams adapt intervention strategies on a case-by-case basis and make adjustments based on observed outcomes. However, the strategies implemented and their effectiveness are not systematically recorded. The study provides empirical evidence on psychoeducational practices with ASD in schools, contributing to the knowledge of the current state of the art and the design and development of training programs aimed at educational inclusion.

**Keywords:** ASD, intervention strategies, educational inclusion.



---

## INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea se enfrenta al desafío de la atención a la diversidad, un concepto que incluye la educación inclusiva y busca asegurar el derecho a una educación de calidad para todos los individuos, independientemente de sus diferencias.

La educación inclusiva se define cómo la búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad de los/las estudiantes, concebida como un proceso que promueve la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los actores y requiere de la identificación y eliminación de barreras (Echeita & Ainscow, 2011).

Este enfoque pretende que la sociedad, y específicamente la sociedad educativa, reduzca las barreras que afectan la calidad educativa de los/las estudiantes con discapacidad y del alumnado en general (Booth et al., 2000). Para ello, se reconoce la necesidad de que la comunidad educativa se reestructure para responder y atender a toda la diversidad estudiantil. Actualmente, organismos educativos internacionales promueven que los/las estudiantes con discapacidad, incluyendo aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), reciban una educación de calidad en contextos educativos comunes junto a sus pares, respetando el principio de atención a la diversidad del modelo social (UNESCO, 2015).

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que se caracteriza por dificultades en la comunicación social, patrones de comportamiento repetitivo y restricciones en la flexibilidad del pensamiento y la conducta (APA, 2022). Este trastorno se manifiesta desde las primeras etapas de la infancia y persiste a lo largo de la vida, causando desafíos significativos en diversas áreas del funcionamiento (APA, 2022). El TEA puede presentarse con o sin deterioro intelectual y del lenguaje, y puede estar asociado con condiciones médicas, genéticas o factores

ambientales, lo que contribuye a la heterogeneidad en su presentación clínica y etiología (Hervás et al., 2017). La prevalencia global del TEA es de aproximadamente 1 de cada 100 niños, siendo más frecuente en varones (Zeidan et al., 2022). En Argentina, el estudio más reciente reporta una prevalencia de 1 de cada 128 niños (Contini et al., 2019). Esta condición puede tener un impacto significativo en la calidad de vida y el desarrollo a largo plazo de las personas con TEA, especialmente en el ámbito educativo, donde se enfrentan a múltiples barreras y dificultades para acceder a una educación de calidad y para integrarse socialmente con sus pares. Las dificultades en la comunicación social y el desarrollo tardío del lenguaje verbal son características frecuentemente observadas en niños con TEA en contextos educativos (Santana et al., 2020). Además, las alteraciones conductuales son comunes en el entorno escolar, requiriendo intervenciones específicas (Hervás & Rueda, 2018). Sanmartín (2021) menciona que al realizar un proceso de inclusión escolar se debe de considerar una tríada compuesta por el o la estudiante, su familia y el contexto escolar.

La inclusión educativa implica abordar estos desafíos de manera que se fomente la participación, aceptación y logros de todos los estudiantes. Este reto es considerable tanto para los estudiantes con autismo como para sus maestros y el personal escolar que los acompaña. La cantidad creciente de estudiantes con autismo, la complejidad y diversidad de sus necesidades, y la falta de preparación y apoyo adecuado para los maestros son obstáculos para su plena inclusión en el entorno escolar (Rajotte et al., 2023). Por ello, es crucial que los docentes adquieran conocimientos y formación para integrar estrategias y materiales pedagógicos acordes a las necesidades de los estudiantes con TEA (García-Molina et al., 2018). Por este motivo, la inclusión educativa de las personas con TEA es un tema de gran relevancia y actualidad, que requiere de la participación y el



compromiso de diversos actores sociales, entre ellos, los Equipos de Orientación Escolar (EOE).

Los EOE en Argentina son grupos interdisciplinarios de profesionales que trabajan dentro de cada escuela para brindar apoyo y orientación a docentes y estudiantes en los procesos de inclusión educativa. Trabajan en colaboración con docentes, directivos y otros actores institucionales para resignificar demandas y abordar problemáticas de manera integral. Su objetivo es garantizar una educación inclusiva y de calidad, promoviendo un trabajo colectivo y multidimensional que trasciende la individualidad y contempla la diversidad y versatilidad del contexto educativo (Bertoglio et al., 2017).

No hay estudios con datos sistematizados, predominando investigaciones que abordan la inclusión educativa desde una perspectiva general y enfocándose en la labor institucional en su conjunto. La mayoría de las veces se desconoce cómo se llevan a cabo estas acciones educativas en la práctica y qué resultados se obtienen de las mismas. Las preguntas clave que surgen son: ¿Qué estrategias de intervención aplican los EOE en niños y niñas con TEA de escuelas primarias en Mar del Plata? ¿Qué criterios utilizan para seleccionar, adaptar y evaluar estas estrategias? ¿Qué dificultades y desafíos encuentran en su labor? Este estudio busca abordar estas preguntas, contribuyendo al conocimiento y mejora de las prácticas psicoeducativas en TEA en el ámbito escolar.

---

## **MÉTODO**

### **Tipo de estudio**

Se realizó un estudio exploratorio, transversal con un diseño cualitativo, basado en el análisis de contenido.

### **Participantes**

Muestra: Se conformó de forma intencional por 25 profesionales integrantes de 10 Equipos de Orientación Escolar de escuelas primarias de gestión estatal y privada de la ciudad de Mar del Plata, Argentina, incluidos orientadores/as educacionales (OE), orientadores/as sociales (OS) y orientadores/as de los aprendizajes (OA).

### **Estrategias**

Se administraron entrevistas grupales a los y las profesionales de cada EOE. La guía de entrevista incluyó las siguientes unidades de análisis: tipo de escuela, formación profesional, rol orientador, conocimiento de estrategias de intervención en TEA, tipos de estrategias aplicadas con estudiantes con diagnóstico de TEA, percepción de la experiencia con estudiantes con diagnóstico de TEA.

### **Procedimiento**

Se realizaron los contactos con las instituciones educativas, se comunicaron a los equipos directivos los objetivos de la investigación y se solicitaron los permisos para contactar a los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar. La entrevista con cada equipo profesional se llevó a cabo en un encuentro de aproximadamente 45 minutos de forma grupal en la institución educativa a la que pertenece, realizándose la grabación y posterior desgrabación escrita de las mismas. La participación fue voluntaria y sujeta al consentimiento informado de los/las profesionales. Durante el desarrollo de la investigación se respetaron los principios éticos de la investigación con seres humanos de la Declaración de Helsinki, procurándose las condiciones necesarias para proteger la confidencialidad y actuar en beneficio de los/las participantes.



### Análisis de la información

Análisis cualitativo: Se realizó análisis de contenido de las entrevistas, procedimiento que permite analizar y cuantificar el contenido de la comunicación humana (Cáceres, 2008). Se identificaron las unidades de análisis, luego se clasificaron de acuerdo con los objetivos específicos del estudio, se diseñó un marco de

análisis y se definieron las siguientes categorías, tal como recomienda Ballesteros (2014): conocimiento de estrategias de intervención en TEA, tipos de estrategias aplicadas con estudiantes diagnosticados con TEA, percepción de la experiencia con estudiantes diagnosticados con TEA y necesidades de los EOE con relación al proceso de inclusión educativa.

## RESULTADOS

Los EOE entrevistados están conformados en un 40% por orientadores escolares, un 28% por orientadores de los aprendizajes y este mismo porcentaje por orientadores sociales y solamente en uno de los equipos, representado por un 4%, participa un profesional en fonoaudiología. La totalidad de los EOE refieren brindar una atención a demanda del docente, el cual ante una necesidad realiza la solicitud de apoyo y participación del EOE. Uno de los EOE entrevistados refiere, que debido a la cantidad de horas contratadas por la institución educativa, en caso de ser solicitado el apoyo, este se brinda mediante observación grupal dentro del contexto de aula. En la Tabla 1 se presenta la configuración y características descriptivas de cada uno de los EOE y sus integrantes.

**Tabla 1**

### Configuración y características de los EOE.

	Nro. de miembros	Rol	Alumnos con TEA	Modalidad de atención
EOE 1	2	OE-OS	6	A demanda
EOE 2	2	OE	5	A demanda
EOE 3	4	OS-OA-OE-F	12	A demanda
EOE 4	2	OS-OE	1	A demanda
EOE 5	3	OE-OA-OS	11	A demanda
EOE 6	3	OE-OS-OA	7	A demanda
EOE 7	1	OA	7	Grupal
EOE 8	3	OE-OA-OS	3	A demanda



EOE 9	3	OS-OA-OE	5	A demanda
EOE 10	2	OE-OA	10	A demanda

*Nota: OA= Orientador de los Aprendizajes, OE= Orientador Escolar, OS= Orientador Social; F=Fonoaudiólogo*

Del análisis cualitativo de las entrevistas se establecieron las siguientes categorías: tipos de estrategias aplicadas con estudiantes con diagnóstico de TEA, percepción de la experiencia con estudiantes con diagnóstico de TEA y necesidades de los EOE con relación al favorecimiento de los procesos de inclusión educativa.

La categoría "tipos de estrategias de intervención aplicadas por los Equipos de Orientación Escolar para estudiantes con TEA" (Tabla 2) se refiere a las diversas técnicas y enfoques utilizados por los equipos para abordar las necesidades y desafíos de los estudiantes con diagnóstico de TEA en el ámbito escolar. Del análisis de las entrevistas se clasificaron las siguientes subcategorías; estrategias de anticipación, aquellas centradas en preparar al estudiante con TEA para cambios y transiciones en el entorno escolar, estrategias conductuales enfocadas en modificar conductas específicas a través de técnicas como el reforzamiento positivo y la implementación de sistemas de recompensas, estrategias de currículo flexible aquellas que implican adaptación del currículo y los métodos de enseñanza para atender las necesidades individuales de los estudiantes, estrategias de trabajo colaborativo aquellas que promueven la colaboración y la interacción entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo del estudiante con TEA; y estrategias de intervención con pares promueven actividades de sensibilización y otro tipo con los compañeros de los estudiantes con TEA.

**Tabla 2**

**Tipo de estrategias aplicadas para estudiantes con diagnóstico de TEA.**

Estrategias	EOE	Fragmentos relevantes
De anticipación	EOE 2	- la anticipación que es el caballito de batalla de la mayoría de las configuraciones de apoyo o sugerencias -se trabaja la anticipación de manera grupal, siempre oral.
EOE 2	EOE 3	-orientamos a los docentes a anticipar escenarios. -Anticipar los textos, anticipar la jornada, los cambios de la jornada, anticipar las salidas. Apoyos visuales.
EOE 3	EOE 10	-la anticipación, en muchas aulas están las agendas y la foto del docente con los horarios de las actividades para todos los chicos.
Conductuales	EOE 2	-en lo conductual, está bueno que puedan salir con la expectativa de poder incorporarse de nuevo, cuando son muy disruptivos. -saber cómo tranquilizar, tenemos que ser breves, concisos, directivos.



EOE 5	EOE 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- en el uno a uno esperar a que este más tranquilo y se vuelve a llevar al aula para que este con sus compañeros.</li> <li>- se utilizó la botella de la calma para aplicar técnicas de respiración, relajación.</li> </ul>
EOE 6	EOE 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hay niños que se derivan a los dibujos, o a los videojuegos y así tratamos de atender a sus intereses y negociar con ellos.</li> </ul>
EOE 7	EOE 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la psicóloga nos envía una planilla con refuerzos positivos y castigo, nos mandó una grilla donde está el dibujo con los tres momentos de la jornada en la que se explicita la conducta esperada, le ponemos goles cuando lo logra hacer.</li> </ul>
EOE 8	EOE 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tienen una cajita con material sensorial, cuando están ansiosos o desregulados se les permite agarrar esa cajita y que elijan algo.</li> </ul>
Currículo flexible	EOE 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- adecuación del material que usan, carpeta, cuaderno.</li> <li>- flexibilidad para salir de la clase. Ser flexibles si necesitan tener algo diferente a los compañeros lo pueden tener, por ej. Un juguete.</li> </ul>
EOE 10	EOE 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- por encima de la escritura pongo la oralidad, que pueda decirme en lugar de escribirlo.</li> <li>- la ubicación dentro del aula, brindar más tiempo para realizar las actividades y decírselo desde antes, adecuar la consigna para que le lleve el mismo tiempo que a sus pares eso es más inclusivo a que él sienta que le dan más tiempo y que no lo logra igual que el resto.</li> </ul>
	EOE 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la dinámica de sentarse en grupo para las habilidades sociales.</li> </ul>
	EOE 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- se le ofreció ir a distintos espacios, ya sea venir acá, el pasillo, pero si salir a diferentes espacios o estar con diferentes actores de la institución, los directivos, venir acá.</li> <li>- muchas veces priorizar la conducta y la dinámica en el aula que acompañe este aprendizaje y después enseñarle la letra.</li> </ul>
	EOE 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- atenderlos con imágenes y ver la posibilidad de trabajar con la computadora.</li> </ul>



Trabajo  
colaborativo

- EOE 7
- cerca de la docente, cerca del pizarrón también permitiendo que estos alumnos puedan quedar en ciertos espacios dentro de estas configuraciones.
  - al dar las consignas buscar el contacto visual, incluso una mano en el hombro, posicionarse frente al estudiante, Pedirle que explique la consigna al grupo a ver si la entiende y para que interactúe con su grupo,
  - la consigna impresa
  - se ha facilitado el material de forma previa para que primero lo trabaje en su casa o con su equipo externo, así para las evaluaciones están más preparados,
  - en casos muy específicos se entrega al docente un informe de las condiciones del alumno específico para que pueda evaluar con una semana de antelación y así poder elaborar un formato especial para las clases.
- EOE 8
- ubicación espacial de la clase, brindarles materiales que puedan atraer la atención del niño.
  - en el recreo buscamos crear actividades direccionadas para que puedan interactuar socialmente y cuidamos para que los horarios de la primaria y secundaria sean un poco diferentes y así evitar aglomeraciones.
- EOE 9
- se propone una reorganización horaria o caja horaria, se arma una caja horaria según sus posibilidades,
  - el trabajo en pareja pedagógica, que el docente no quede solo frente a la atención a esa diversidad.
- EOE 10
- según la necesidad, letra más grande, darle más tiempo, actividades más cortas, permitirle salir del salón a dar una vuelta que le ayude a regularse.
- EOE 1
- articulación con agentes externos, profesionales, familias, equipos terapéuticos y docentes.
  - los aportes de la escuela especial son re importantes porque tienen más especializada la intervención entonces nos apoyamos en eso e intentamos construir conjuntamente.



- EOE 3 - comunicación del EOE también con los docentes de áreas especiales.  
- triangular toda la información, entre familia, equipo y docente.
- EOE 4 - orientarlos a que vayan a un espacio de psicología, psicopedagogía, o neurólogo para descartar ciertas cuestiones que uno observa en el aula.  
- sugerencias o dinámicas a las docentes para que puedan trabajar con ese alumno.  
- se piensa en conjunto, lo charlamos entre todos, docentes, equipo directivo, son muchas personas con lo cual requiere que tengamos un dispositivo bien armado entre todos MI, docentes, EOE, profesionales externos.  
- reuniones virtuales con los profesionales externos.  
- toma de decisiones hacerlas en conjunto también entre EOE de escuelas.  
- poder ir al aula, ver y observar y poder dar las sugerencias.
- EOE 5 - en general trabajamos mucho con equipo externo, con las familias y con las actividades físicas y generales para poder observar y tratar de implementar las mejores prácticas.
- EOE 6 - trabajamos en equipo con las entrevistas y posibles diagnósticos. Ofrecemos a las docentes estrategias para que puedan articular un buen trabajo.
- EOE 7 - recibimos también estudiantes de psicología para su práctica.  
- contacto con docentes y psicólogos para buscar informaciones y soluciones a los problemas que puedan surgir.  
- agenda en común con la directora, los docentes y todos los intervinientes.  
- Entrevistas a padres, observación de grupo para dar estrategias con los docentes y dar indicaciones a las docentes distintas estrategias de abordaje y solicitar a los equipos externos que atienden a los chicos de manera particular que nos brinden orientaciones.



	EOE 8	<ul style="list-style-type: none"><li>- hacemos el nexo entre los profesionales externos y los docentes.</li><li>- estrategias más formales como las reuniones REEBS (reuniones de equipo de orientación básica).</li><li>- utilización de un cuaderno como estrategia para mantenernos comunicados entre los integrantes del EOE.</li></ul>
	EOE 9	<ul style="list-style-type: none"><li>- en los casos en los que no hay obra social que se busca el AT por otro lado como convenio con esta institución de formadores.</li></ul>
	EOE 10	<ul style="list-style-type: none"><li>- trabajo en equipo con las docentes</li><li>- trabajamos también con los equipos externos.</li><li>- comunicación diaria por WhatsApp.</li></ul>
Intervención con pares	EOE 1	<ul style="list-style-type: none"><li>- taller de sensibilización.</li></ul>
	EOE 7	<ul style="list-style-type: none"><li>- utilizar a un compañerito como modelo o como apoyo.</li></ul>
	EOE 8	<ul style="list-style-type: none"><li>-enseñarle a trabajar con un compañero en el espacio físico del EOE con alguna actividad que trae la docente que debería de estar realizando en el aula.</li><li>-trabajamos que él también sea referente para otros, siempre resaltando sus fortalezas, él es muy bueno en lo tecnológico, por ejemplo.</li><li>-guiar el juego.</li></ul>
	EOE 10	<ul style="list-style-type: none"><li>-se hacen intervenciones de grupo si hay algo específico, en general se reflexiona con el grupo.</li></ul>

*Nota: OA= Orientador de los Aprendizajes, OE= Orientador Escolar, OS= Orientador Social; F=Fonoaudiólogo*

Como parte de la subcategoría de estrategias de anticipación, el 70% de los EOE participantes destacan el uso de este tipo de estrategia y señalan que su principal función es guiar al docente en su aplicación. Al respecto, refieren el uso de la anticipación mediante apoyos visuales con diferentes niveles representacionales siendo los pictogramas y agendas escritas las más utilizadas y mediante apoyos verbales, señalando el uso de esta estrategia tanto de forma individual con el estudiante con diagnóstico de TEA como grupal. Dentro de las estrategias conductuales, los EOE señalan estrategias de reforzamiento a partir de los intereses y motivaciones del estudiante así como la aplicación de castigo ante conductas disruptivas. Asimismo, refieren el uso de estrategias de prevención y relacionadas a los estímulos



antecedentes. Con respecto a las estrategias dirigidas al currículo, los EOE mencionan que estas se dirigen a flexibilizar tanto el acceso a la currícula como la metodología y estrategias pedagógicas implementadas, las cuales impactan no solo dentro del contexto áulico sino también a nivel institucional. Otra de las subcategorías hace referencia al trabajo colaborativo el cual se basa en la coordinación tanto con los agentes psicoeducativos que forman parte de la institución educativa como fuera de esta. Al respecto, mencionan la necesidad de coordinar la intervención entre los docentes que lo atienden, el equipo directivo de la escuela, la familia, los profesionales externos y la escuela de educación especial y su Equipo de Orientación Escolar. Como parte de las estrategias acordes a la intervención con pares, los EOE destacan la implementación de talleres de sensibilización e intervenciones con el grupo de compañeros así como el trabajo en parejas o el apoyo de un compañero como modelo para facilitar procesos de socialización.

La categoría "percepción de la experiencia con estudiantes con diagnóstico de TEA por los Equipos de Orientación Escolar" (Tabla 3) se refiere a la forma en que los profesionales de los Equipos de Orientación Escolar perciben y comprenden su experiencia al trabajar con estudiantes diagnosticados con TEA en el ámbito educativo.

**Tabla 3**

**Percepción de la experiencia con estudiantes con diagnóstico de TEA.**

Percepciones	EOE	Fragmentos relevantes
Dificultades Socio-ambientales	EOE 2	-se observan muchas dificultades en el trabajo con la familia. y con la capacidad de aceptación de la familia sobre la situación de los hijos.
	EOE 3	-hay muchos docentes y esta cantidad puede ser una barrera para los estudiantes con TEA. Es difícil asegurar que todos comprendan y ejecuten las estrategias de intervención para cada caso.
	EOE 4	-la barrera es que los padres nos den su consentimiento para trabajar y hacer una propuesta de inclusión.
	EOE 7	- el principal desafío es la aceptación por parte de los padres o de la familia. -muchas veces no tienen un parecer médico sobre esta situación.
Desafíos en la intervención	EOE 3	-la cantidad de alumnos por grado. En esta regla, uno para cada treinta, los que más salen desfavorecidos son los estudiantes de inclusión. -el tiempo disponible para dedicar a cada estudiante, es otra barrera.
	EOE 5	-hay docentes que no quieren que interrumpas las dinámicas áulicas y otros docentes si permiten la observación y en trabajo multidisciplinario.
	EOE 8	-trabajar con el cuerpo docente en estas situaciones requieren mucha paciencia y mucha información.



Barreras del entorno educativo	EOE 10	-nos preguntamos qué tan bien le hace a ese niño o niña estar acá.
	EOE 4	-el Equipo de Salud es donde encontramos mayor dificultad para trabajar, porque hay pujas entre salud y educación. Como espacios competitivos y no como espacios donde se puede hacer red.
	EOE 9	-el nene no tiene diagnóstico, pero presenta conductas altamente disruptivas y tiende a una agresión en aumento y son tiempos que sabemos se van a ser largos porque primero la psiquiatra va a intentar tratamiento farmacológico, luego va a pedir el Acompañante Terapéutico pero para el año siguiente. -Salud piensa que Educación deriva demasiado, nosotras en entrevista vamos observando y vamos derivando a fonoaudiología, a psicología, pediatría para empezar a despejar. Salud no da abasto y entonces dice que las escuelas están derivando demasiado.

Los resultados dan cuenta de las dificultades en lo que respecta a la relación con las familias, evidenciándose obstáculos familiares en la aceptación de la realidad de los/as hijos/as con TEA. En lo que respecta al entorno educativo, se identifican barreras tales como el alto número de alumnos/as por clase y la limitada disponibilidad de tiempo para cada estudiante. Además, se señala la existencia de una competencia entre los profesionales de salud y educación en lugar de una colaboración efectiva. En cuanto a los desafíos en la intervención y comunicación, se destaca la necesidad de establecer un diálogo efectivo con los/as estudiantes con TEA y de encontrar las técnicas más apropiadas para comunicarse con ellos. Asimismo, se mencionan los retos asociados a las conductas disruptivas y la necesidad de derivar a profesionales de la salud para su atención.

La categoría "necesidades de los EOE en relación al favorecimiento de los procesos de inclusión educativa" (Tabla 4) se refiere a las demandas y requerimientos específicos que los Equipos de Orientación Escolar tienen en el contexto de su labor para promover la inclusión educativa de los estudiantes con TEA.

**Tabla 4**

**Necesidades docentes en la experiencia con estudiantes con diagnóstico de TEA**

Necesidades	EOE	Fragmentos relevantes
Recursos humanos y Espacios físicos	EOE 1	-nos faltan profesionales en los EOE, otros espacios físicos también son bienvenidos, las cuestiones materiales.
	EOE 6	-más formación en docencia, más recursos humanos, hay escuelas que no tienen equipos.
	EOE 7	-tener más herramientas para poder trabajar con los niños con TEA.
	EOE 10	-más docentes de inclusión que pudieran venir más veces.



Capacitación	EOE 2	-sirven esos espacios, si son bien dirigidos y el tiempo sirve para compartir lo que se ha hecho o qué técnicas o estrategias funcionaron en determinadas situaciones. -jornadas de capacitación, pero de un estilo más como juego de roles, motivando la empatía. -necesitas personas que estén de acuerdo con eso que van a hacer, que entiendan por qué lo van a hacer así.
	EOE 3	-contar con tiempo y espacio, donde profundizar las capacitaciones.
	EOE 4	-mayores capacitaciones donde no tenemos material, tiempo para capacitarnos y de lo teórico es muy importante para entender muchas cosas.
	EOE 10	-fundamental e importantísimo el tema de las capacitaciones.
Reducción de matrícula y trabajo en equipo	EOE 3	-contar con supervisiones para los EOE, que van más allá de la pura gestión administrativa y sean espacio de dudas, preguntas y con alguien que ya haya estado en este rol.
	EOE 5	-Trabajar en las comunidades y familias, sobre las representaciones que hay sobre la discapacidad.
	EOE 7	-contar con profesionales de salud para colaborar en los diagnósticos dentro de la Institución. -hay falta de experiencias reales, escritas, documentadas.
	EOE 9	-reducir la matrícula de los grados, son muy numerosos y 30 niños para atender la diversidad es utópico.
Agilidad y presupuesto	EOE 3	-sistema informatizado de legajo de cada trayectoria educativa.
	EOE 6	-el acceso a lo mejor al certificado de discapacidad.
	EOE 7	-que los planes de inclusión no fueran tan burocráticos.
	EOE 8	-mayor presupuesto del Ministerio de Educación.

Las respuestas de los integrantes de los EOE expresan la importancia de disponer de personal capacitado, instalaciones apropiadas, formación continua, simplificación de procesos administrativos, asignación de más recursos y presupuesto, disminución de la cantidad de alumnos por aula, trabajo colaborativo y desarrollo de la capacitación docente. Estas solicitudes tienen como objetivo mejorar la promoción de la inclusión educativa del estudiantado con TEA.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados permiten un análisis reflexivo sobre las estrategias de intervención que los EOE implementan para favorecer la inclusión educativa de los estudiantes con TEA en escuelas primarias de la ciudad de Mar del Plata. Se observó que los EOE utilizan estrategias como los recursos disponibles en la escuela, la orientación de profesionales externos, los acuerdos con las familias y las características particulares de cada estudiante con TEA. Estas adaptaciones dan lugar a configuraciones de apoyo individualizadas, que se someten a revisiones y evaluaciones periódicas para determinar su impacto en las trayectorias educativas de los estudiantes. Este hallazgo coincide con estudios previos que señalan que los profesionales de la educación enfrentan limitaciones para ofrecer estructuras estratégicas efectivas a los estudiantes con TEA, debido a la falta de herramientas y recursos adecuados (Ragonesi, 2021).

Asimismo, las adaptaciones implementadas surgen de un consenso entre los actores involucrados en el diseño de cada configuración de apoyo, siendo los EOE una voz más entre la dirección de la institución educativa, la supervisión, el equipo docente, los profesores de actividades extracurriculares, los profesionales externos, entre otros. Esta multidisciplinariedad genera escenarios complejos para la toma de decisiones y la implementación de estrategias de intervención adecuadas para los estudiantes con TEA.

Por otro lado, el estudio permitió identificar las técnicas y estrategias que los EOE utilizan para abordar las necesidades de los estudiantes con TEA en el ámbito educativo. Estas

intervenciones se enfocan principalmente en estrategias preventivas, la adaptación del material pedagógico y la flexibilidad para la permanencia en el aula o en el uso de otros espacios físicos de la escuela. En cuanto a la autorregulación emocional, se utilizaron estrategias basadas en los estímulos antecedentes para ayudar a los estudiantes a gestionar sus emociones de manera constructiva. Además, se implementaron dinámicas grupales y actividades de escritura para expresar emociones y fomentar alternativas de expresión. En cuanto a la adaptación del material pedagógico, se emplearon pictogramas y se adaptaron cuadernos y carpetas para facilitar la comprensión y la interacción en el aula, priorizando la anticipación y el uso de apoyos visuales para estructurar el ambiente escolar y clarificar las expectativas. Finalmente, se promovió la flexibilidad para la permanencia en el aula mediante la distribución grupal en lugar de filas, adaptando el entorno físico para reducir la fatiga y mejorar la participación. Estas estrategias integrales reflejan un compromiso por parte de los EOE en la creación de entornos inclusivos que apoyen el bienestar emocional y el aprendizaje efectivo de los estudiantes con TEA.

El propósito de las intervenciones consiste en proporcionar un entorno seguro, amable y de apoyo emocional para los estudiantes, adaptar los recursos y materiales educativos a sus necesidades individuales y ofrecer horarios flexibles que les permitan acceder a la educación regular y a las actividades extracurriculares. Este panorama refleja la importancia que los EOE otorgan a la diversidad y singularidad de cada estudiante con TEA y resalta la relevancia de la adaptabilidad y la personalización en la planificación e implementación de estrategias de apoyo.



Así mismo, se analizaron las percepciones de los EOE derivadas de la experiencia de trabajar con estudiantes diagnosticados con TEA. Se evidenciaron dificultades, desafíos y barreras que abarcan diversos aspectos relevantes. Entre estos, se destacan las dificultades que enfrentan las familias al recibir el diagnóstico, lo que implica la implementación de diferentes dispositivos y el asesoramiento para obtener el Certificado Único de Discapacidad (CUD), necesario para acceder a los cuidados y terapias pertinentes. La percepción de los EOE sobre el trabajo con las familias coincide con otras investigaciones que concluyen que existen deficiencias en la preparación de las familias para afrontar las limitaciones en el desarrollo de la personalidad de sus hijos con TEA (Leyva-Arévalo, 2019). Por otro lado, la percepción de la falta de tiempo para cumplir con las responsabilidades prácticas y cotidianas de los EOE es un desafío para estos profesionales, ya que las matrículas presentan una alta densidad por grado, lo que implica una mayor demanda de atención a problemáticas variadas.

En relación a las necesidades de los EOE para facilitar los procesos de inclusión educativa, las mismas abarcan cuestiones urgentes y prioritarias, tales como la ampliación de cuadros profesionales en todos los niveles educativos. Esta necesidad se relaciona directamente con un aumento en el número de estudiantes con proyectos de inclusión y con las demandas de atención de la población escolar en general. Otra necesidad expresada reiteradamente es la de socialización de la información sobre las diferentes trayectorias educativas, mediante un registro único que permita acompañar longitudinalmente los resultados de las estrategias implementadas y así, obtener información valiosa basada en las prácticas de los EOE. Esta misma necesidad fue identificada en otros estudios que señalan la falta de registros sistemáticos de las actividades realizadas en contextos escolares y que pueden

aportar información relevante para la evaluación y la programación de acciones ajustadas a las necesidades personales y académicas de los estudiantes en riesgo de exclusión social (García Junco, 2022). La agilización de los procesos formales es también un anhelo de los profesionales involucrados en la inclusión educativa. Por último, las capacitaciones en TEA y en otros trastornos del neurodesarrollo y la formación continua de calidad de todos los profesionales de la educación es una de las necesidades más citadas a lo largo de las entrevistas. La importancia de las capacitaciones en TEA mencionada como una necesidad crítica por los miembros de los EOE también se sustenta por artículos relevantes como el de Flannery (2020) que resalta que la formación y preparación de los docentes son fundamentales para la educación de los estudiantes con TEA. El conocimiento de las características del trastorno, los factores coexistentes posibles, las mejores prácticas, las fortalezas y dificultades únicas de cada estudiante es vital para lograr resultados escolares exitosos para los estudiantes con TEA (Flannery, 2020).

El análisis dio cuenta que las intervenciones de los profesionales de los EOE no abordan un enfoque estratégico uniforme respaldado por evidencia empírica, sino que adaptan las intervenciones según factores contextuales como recursos disponibles, orientación de profesionales externos y las necesidades individuales de los estudiantes. Estas adaptaciones son clave para configurar apoyos personalizados que se revisan periódicamente para evaluar su efectividad, reflejando la complejidad y la necesidad de colaboración multidisciplinaria en la toma de decisiones educativas.

Además, se identificaron técnicas específicas utilizadas por los EOE, centradas en la autorregulación emocional, la adaptación del material pedagógico y la flexibilidad en el



entorno escolar. Este enfoque integral refleja un compromiso con la creación de entornos inclusivos que apoyen el bienestar emocional y el aprendizaje efectivo de todos los estudiantes.

Sin embargo, el estudio destacó desafíos significativos a los que se enfrentan los EOE como la falta de recursos adecuados, limitaciones estructurales dentro de las escuelas y falta de capacitaciones específicas. Estos obstáculos subrayan la necesidad de políticas educativas más inclusivas y de una formación continua de alta calidad para todos los profesionales de la educación.

En síntesis, si bien se han identificado y analizado prácticas efectivas de intervención para la inclusión educativa de estudiantes con TEA, es crucial avanzar hacia un enfoque más sistemático y sostenible. Las recomendaciones derivadas de este trabajo tienen el potencial de subrayar la necesidad de políticas educativas que fortalezcan la capacidad de las escuelas para ofrecer una educación de calidad inclusiva

para todos, en línea con los principios de atención a la diversidad promovidos por organismos internacionales (UNESCO, 2015). Los hallazgos de la investigación resultaron concluyentes y evidenciaron que es una práctica generalizada la adaptación de estrategias de intervención de manera individualizada, seguida por ajustes acorde a los resultados obtenidos. No obstante, se observaron fallas significativas en el registro de las estrategias implementadas en el contexto de la inclusión educativa para casos de TEA.

Para profundizar en este campo futuras investigaciones podrían explorar en mayor profundidad la efectividad de intervenciones específicas tendiendo a la optimización de estas para abordar de manera más efectiva las necesidades individuales de los estudiantes con TEA y así mejorar los enfoques inclusivos en educación promoviendo entornos educativos más propicios para el desarrollo integral de todos los estudiantes.



## REFERENCIAS

- American Psychiatry Association [APA]. (2022). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V-TR)*, 5ª edición. American Psychiatry Association. <https://drive.google.com/file/d/0Bwm2HQHfHsSYQ2x1MG1pRHINQVE/view?resourcekey=0-32-1m1PQiELP5lIRBtVaOA>
- Balleteros, B. (2014). *Taller de Investigación Cualitativa*. UNED.
- Bertoglio, R.M., Corizzo, M.M., & Steiman, M.B. (2017). Los equipos de orientación escolar en el sistema educativo: la construcción de legajos grupales: una mirada interdisciplinaria. *Ingenium*, 3(6), 18-20. <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, CSIE. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 2(1), 53-82.
- Contini, L., Astorino, F., & Manni, D. (2017). Estimación de la prevalencia temprana de Trastornos del Espectro Autista. Santa Fe - Argentina. *Boletín Técnico, Serie Zoológica*, 13(12-13). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Contini, L., Astorino, F., & Manni, D. (2019). Estimación de la prevalencia temprana de Trastornos del Espectro Autista. Santa Fe, Argentina. *Boletín Técnico: Serie Zoológica*, 13(12), 21-25. <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/revista-serie-zoologica/article/view/1476>.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Flannery, K. A., & Wisner-Carlson, R. (2020). Autism and Education. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 29(2), 319-343. doi: 10.1016/j.chc.2019.12.005
- García-Molina, I., Nieto Garoz, R., Sanahuja Ribés, A., & Benet-Gil, A. (2018). Percepción sobre el Trastorno del Espectro Autista ¿Estamos preparados para la realidad de las aulas inclusivas? *Agora de Salud*, 5(33), 299-307. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/>
- Hervás, A., Balmaña, N. & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Pediatría Integral*, XXI(2), 92-108. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>
- Hervás, A. & Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 66(1), 31-38. <https://www.svnps.org/documentos/alter-autista.pdf>
- Leyva-Arévalo, D., Olbina-Yais, S.F., & Peña-Hernández, N.L. (2019). Estrategia de orientación a familias de niños con Trastorno del Espectro Autista. *Luz*, 18(3), 70-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589163662006>



- Rajotte, É., Grandisson, M., Hamel, C., Couture, M.M., Desmarais, C., Gravel, M., & Chrétien-Vincent, M. (2023). Inclusion of autistic students: promising modalities for supporting a school team. *Disability and Rehabilitation*, 45(7), 1258-1268. <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2057598>
- Ragonesi, L.P., Bruno, D.S., & Pérez Lugones, F. (2021). Inclusión educativa, aprendizaje y discapacidad social en docentes de niños con trastorno del espectro autista de la CABA. *Psocial*, 7(1), 85-94. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1232225013/index.html>
- Sanmartín, G. (2021). *La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa*. Noveduc.
- Santana, A.M., Fernandes, A.E., Matos, É.F.R., & Santana, M.O. (2020). Inclusión del estudiante con Trastorno del Espectro Autista en la escuela regular. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 11(24), 159-173. doi: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/escuela-regular.
- UNESCO (2015). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción hacia una educación inclusiva de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa).
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M.S., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A., & Elsabbagh, M. (2022) Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15(5), 778-790. doi: 10.1002/aur.2696.



---

# EL PROFESOR DE PRIMARIA COMO MEDIADOR DE CONFLICTOS: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

## THE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER AS CONFLICT MEDIATOR: A SYSTEMATIC REVIEW

Niny Salazar Gómez | Universidad Pontificia Bolivariana, Facultad de Educación, Colombia |  
nijosago@gmail.com

### RESUMEN

El profesor de primaria cumple el papel de mediador en la escuela cuando se presentan situaciones de conflicto entre sus estudiantes. En esta investigación se recogen los estudios científicos realizados en los últimos 5 años (enero 2018-noviembre 2022) que abordan la temática, se categorizan los intereses de estos trabajos y se conceptualizan las categorías a partir de un estudio empírico. Este rastreo investigativo, se adscribe al paradigma cuantitativo de análisis documental de tipo descriptivo y exploratorio, se trata de un estudio ex post facto- Observación naturalista. Obteniendo como resultado la necesidad de documentar el rol del docente como mediador de conflictos y el estudio de la taxonomía de los conflictos en el campo de la educación.

**Palabras clave:** Profesor de primaria, mediador de conflictos, revisión sistemática

### ABSTRACT

The elementary school teacher plays the role of mediator in the school when conflict situations arise among his students. In this research, the scientific studies conducted in the last 5 years (January 2018-November 2022) that address the subject are collected, the interests of these works are categorized and the categories are conceptualized from an empirical study. This investigative tracking, is ascribed to the quantitative paradigm of documentary analysis of descriptive and exploratory type, it is an ex post facto study - naturalistic observation. The result was the need to document the role of the teacher as conflict mediator and the study of the taxonomy of conflicts in the field of education.

**Keywords:** Primary school teacher, conflict mediator, systematic review

---

<sup>1</sup> El acompañamiento, asesoría y el apoyo económico por parte de la UPB y el MEN de Colombia han sido decisivos para la realización de este ejercicio investigativo y sus desafíos, gracias, muchas gracias.



## INTRODUCCIÓN

El conflicto es una preocupación constante en la escuela, el docente de primaria como responsable de sus estudiantes debe asumir el desafío de mediar firmemente en situaciones que alteran las programaciones académicas y la convivencia escolar, puesto que los conflictos muchas veces derivan en actos de violencia.

Mediar en situaciones de conflicto ocupa un rol para el que no siempre se está preparado porque se requiere de competencias específicas que van desde características mediadoras hasta la implementación de estrategias de resolución de conflictos.

Este estudio, se realiza usando como base las investigaciones dedicadas a esta problemática en los últimos 5 años, las cuales han sido difundidas en algunas de las bases de datos más prestigiosas del mundo (Web of Science, EBSCO host, Eric, Tylor & Francis y Scopus), abordando el rol del profesor de primaria como mediador de conflictos en la escuela, las estrategias que se han documentado y los posibles encuentros entre dos categorías (maestro de primaria y mediación de conflictos) que se hacen relevantes en la práctica pedagógica del docente de primaria.

### El profesorado como mediador de los conflictos escolares

El rol del profesor, como mediador de conflictos escolares, se hace necesario cuando emergen situaciones problemáticas en las salas de clases y a las cuales el maestro debe dar dirección, a fin de fortalecer habilidades interpersonales en sus estudiantes y favorecer el equilibrio de los ambientes escolares.

Dentro del perfil de competencias del docente como mediador de conflictos, Merchán-Gavilánez, Rosario y Napa-Yance (2019) consideran

competencias como la creatividad, la negociación cooperativa, la motivación, la capacidad de conducir el conflicto hacia la serenidad, la armonía, la empatía, autoevaluación de los comportamientos y las actitudes de las partes involucradas, para lo cual se precisa una formación y un desarrollo profesional eminentemente emocional y social. Este perfil suele favorecer los ambientes escolares en términos de aprendizaje, frente a la resolución de las situaciones conflictivas que se puedan presentar con los estudiantes.

### El conflicto en la escuela

Hablar de conflictos en educación es hacer referencia a los acontecimientos que, dentro de la convivencia del ser humano, son cotidianos y que deben ser resueltos en los espacios escolares. Los conflictos, involucran aquellas situaciones donde hay desacuerdos, molestias y malestares entre estudiantes, los cuales siempre se generan por alguna situación específica. Este tipo de situaciones perturba el clima escolar, razón por la cual es el maestro quien debe buscar las estrategias para encauzar estos conflictos (Garza De La Vega, 2019).

El clima escolar es un componente sustancial en la formación ciudadana, el respeto y la convivencia (Vásquez de la Hoz, 2009), la práctica del buen trato, la resolución pacífica de los conflictos, la legitimación del otro, son elementos clave en la formación de los estudiantes. De allí que, en el marco de la UNESCO, específicamente en el pilar denominado "Aprender a vivir juntos" se plantea la armonía de las relaciones en la escuela como un aspecto crucial para avanzar en el desarrollo integral del ser humano (Foro Mundial sobre la educación, 2015).

Actualmente, en un escenario en que los conflictos se abordan con violencia, el fortalecimiento de relaciones sanas y la capacidad de aprendizaje permanente sobre la resolución pacífica de los conflictos, se torna decisivo como fin que orienta las prácticas pedagógicas para aprender dentro y fuera de las aulas (Gobierno de Colombia, 2019), esto



quiere decir que, las situaciones de conflicto que se presentan en la escuela podrían ser abordadas y direccionadas desde una mirada constructivista, de manera que, ante el conflicto como un elemento inevitable de la convivencia, se puede lograr un aprendizaje para la vida. En este sentido, Bernal-Martínez y Saker-García, (2013) afirman que el conflicto constituye una oportunidad para generar diferentes aprendizajes y desarrollar habilidades de diferentes tipos, entre ellas, comunicativas y mediadoras.

Desde la posición de Hakvoort et al. (2020) los conflictos son emergentes cuando corresponden a distracciones y perturbaciones menores en el aula, considerándose que no debiera reducirse su importancia porque cuando ocurren, si bien no amenazan la integridad física, afectan o alteran la clase y con ello al resto del estudiantado. Estos autores también plantean, otro tipo de conflictos más complejos, que desencadenan en actos de violencia, sobre los cuales, los maestros deben intervenir inmediatamente, ya que estos si vulneran la seguridad de los integrantes de la escuela.

Por su parte, Saavedra et al. (2007) sostiene que la violencia escolar corresponde a un comportamiento coercitivo, y quien la ejerce tiene la intención de dominar y ejercer control sobre otro sujeto, mediante la ejecución de daño físico, psicológico o social. Bajo esta conceptualización de violencia, el poder y el dominio sobre otros, lleva a los estudiantes a infringir límites y normas transgrediendo la integridad de sus compañeros.

Dentro del marco conceptual de conflicto y de violencia, existen elementos esenciales y aspectos generales, que la escuela, el profesorado, el alumnado y los padres de familia deben considerar, para darle el tratamiento adecuado a la tensión que se presente (Garza De La Vega, 2019).

De manera específica, el conflicto y la violencia en las aulas son preocupaciones constantes, porque generan tensión en el ambiente escolar, principalmente, cuando existe incompetencia al

resolver problemáticas de índole agresiva. Este hecho lleva implícito el rol del docente como agente responsable, cuando estos actos de violencia se dan, porque la forma como se resuelven, se vuelve responsabilidad del profesor, motivo por el cual, el maestro debe contar con competencias que le faciliten la resolución de los conflictos en el aula (Garza De La Vega, 2019).

### **Estrategias de resolución de conflictos: hallazgos conceptuales.**

#### ***La mediación***

La mediación en la escuela, consolida el discurso educativo cuando se realizan búsquedas que tienen que ver con los conflictos y su conceptualización en el campo de la educación. El enfoque que le da cada uno de los investigadores corresponde a los contextos específicos donde se investiga; existe en la literatura un punto de encuentro permanente cuando se focaliza la mirada en las estrategias de prevención y resolución de conflictos.

Para Bonilla et al. (2020) el enfoque de mediación del conflicto se da en la mediación como herramienta transformativa, que sugiere el trabajo de las disputas y diferencias como oportunidades de crecimiento y de transformación moral, lo que incluye reconocimiento de las partes y sus versiones, deliberación y toma de decisiones sobre el conflicto.

Para Martínez-Ibáñez (2018), la mediación es un proceso cooperativo de resolución de conflictos, este proceso implica que las partes involucradas manifiestan su deseo de participar y mostrar voluntad para alcanzar un acuerdo. Torrego-Seijo et al. (2022) agrega que la mediación requiere además de la participación de un tercer neutral dotado de capacidades negociadoras para que los agentes del conflicto busquen auténticas alternativas de solución.

Esta tercera persona neutral, conocida como mediador, es escogida por las personas



involucradas en el conflicto, y es quien ayuda a que estas personas encuentren una solución idónea, contando con el compromiso y no con la imposición de un resultado final. De acuerdo con ello, la mediación escolar constituye un espacio para la gestión del conflicto; un escenario donde los amigos se convierten en adversarios y donde se abre un espacio para la negociación de las partes a partir de las propias interpretaciones donde el disenso es explícito (Acosta-Sánchez, 2019).

De acuerdo con Calderón, citado por Martínez-Ibáñez, (2018) la intervención de un mediador ayuda a mejorar la comunicación y a generar un aprendizaje a partir de lo que se converse. En el proceso comunicativo requerido durante la mediación se vale del diálogo como mecanismo primordial debido a su contribución en la mejora de las relaciones de las partes y la posibilidad de conocer y reflexionar sobre los puntos de vista de los involucrados.

Por lo tanto, un buen estilo de mediación necesita creatividad, negociación cooperativa, motivación, el mediador debe ser capaz de conducir el conflicto hacia la serenidad, la armonía, la empatía, autoevaluación de sus comportamientos y actitudes (Merchán-Gaviláñez et al., 2019) a fin de lograr un punto de reflexión entre los involucrados y el acuerdo de soluciones que contribuyan con cambios positivos en la manera de actuar y esto se refleje en las relaciones interpersonales que a su vez contribuirán con el clima escolar.

### **Interacción verbal y el diálogo**

La interacción verbal juega un doble papel en los actos comunicativos propios del aula de clase (Martínez-Ibáñez, 2018), el lenguaje usado en las interacciones durante situaciones conflictivas puede ser agresivo e incitante; sin embargo, es a través de la misma oralidad y de la cortesía en el lenguaje que se puede favorecer el camino hacia la solución de las diferencias.

En la interacción verbal se ponen en juego aspectos como el tono y el volumen de voz, la intensidad de la expresión, el lenguaje no verbal, la selección de las palabras, los cuales pueden estar enfocados en la agresión o en la pacificación de la situación. Esto quiere decir que estos aspectos pueden ser observables desde dos frentes: el de los involucrados en el conflicto y el del maestro como mediador.

Dentro de esta perspectiva, el diálogo es usado en la escuela como estrategia en la resolución de conflictos, provocando espacios de conversación conciliada y consciente sobre los acontecimientos ocurridos para llegar a acuerdos que favorezcan a los involucrados.

### **Regulación emocional**

La regulación emocional como una estrategia posible y necesaria en la resolución de conflictos en el aula, tiene que ver con el proceso que utilizan las personas para manejar y comprender sus emociones, saber qué sienten, cuándo y cómo lo sienten. En este sentido, la regulación emocional facilita la resolución de conflictos; siendo esta habilidad, indispensable para adaptarse a la dinámica social, mantener la salud mental, física y socioemocional, lo que se atribuye como el adecuado funcionamiento de las relaciones intra e interpersonales (Bonilla et al., 2020).

La consciencia emocional ayudará a entender lo que realmente está molestando a otras personas, a entenderse a sí mismo incluyendo lo que realmente le preocupa, a mantenerse motivado hasta que se resuelva el conflicto, a comunicar de forma clara y eficaz y a atraer e influenciar a los otros (Merchán-Gaviláñez et al., 2019).

Según este panorama, las instituciones educativas constituyen espacios para afrontar de forma democrática los conflictos e ir configurando una cultura de convivencia (Merchán-Gaviláñez et al. 2019), para lo que es relevante el trabajo con la familia sobre los principios que se impregnan en



este espacio de crecimiento, formación y adquisición de virtudes.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, la figura del maestro como mediador de conflictos, ha sido rastreada de manera escasa en los últimos estudios, las investigaciones se refieren al papel de mediador, a las estrategias de la mediación de manera exitosa en la vida escolar, causas e involucrados en los conflictos escolares, pero poco hacen referencia al rol del docente como mediador de conflictos en el aula, si bien, se enuncian características del mediador, estrategias de resolución de conflictos, programas y políticas para la mediación escolar, poco se visibiliza el rol que el maestro lleva a cabo.

Dentro del rastreo de este estudio no hay referencia de una taxonomía propia de los conflictos que se presentan en el aula. Algunos estudios hacen alusión a los conflictos emergentes, otros a los actos de violencia a los que se puede llegar en la escuela, conflictos de orden organizativo, de relaciones personales,

cada uno trabajado desde diferentes miradas y perspectivas. Sería prudente abordar un trabajo empírico que posibilite la clasificación de los conflictos en la educación primaria para generar un referente contemporáneo que dé cuenta de aquellas situaciones comunes en las escuelas y a partir de ello se den otros estudios, porque sin duda el docente es quien posibilita la reducción de problemas de conducta en el aula, con menos interrupciones entre compañeros y con estudiantes más involucrados y participativos en el tema educativo.

Implementar estrategias de resolución de conflictos, es un compromiso del maestro y también debe ser un compromiso de los estamentos estatales y de las instituciones encargadas de la formación de los docentes; trabajar en la identificación de los conflictos debe ser una línea de la educación para la sana convivencia, que además fortalezca las estrategias de resolución de conflicto y genere nuevas alternativas a problemáticas que crecen cada vez con el auge de las tecnologías, las conductas de los estudiantes y las tendencias del mundo contemporáneo.

---

## REFERENCIAS

- Acosta-Sánchez, R. A., & Arboleda-López, P. A. (2019). La educación en mediación escolar como escenario de formación ciudadana. *Espacios*, 40(21), 1-9. <https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/a19v40n21p01.pdf>
- Bernal-Martínez, M., & Saker-García, J. (2013). La convivencia: mirada en las instituciones educativas del distrito d Barranquilla. *Ciencia Ingeniería y Educación Científica*, 20(35) 179-193. doi: <http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>.



- Bonilla, P. R., Armadans, I., & Anguera, T. (2020). Conflict Mediation, Emotional Regulation and Coping Strategies in the educational field. *Frontiers in education*, 5(50), 1-13, doi: 10.3389/educ.2020.00050.
- Foro Mundial sobre la educación. (2015). *Educación 2030 declaración de Incheon*. Unesco.
- Garza De La Vega, D. (2019). Análisis conflictual de la violencia generada en las aulas de educación elemental en México. *Justicia*, 25(37), 35-48, <https://doi.org/10.17081/just.25.37.3457>
- Gobierno de Colombia, (2019). *Informe de la misión internacional de sabios 2019 por la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación*. Bogotá.
- Hakvoort, I., Larsson, K., & Lundström, A. (2020). Teachers' Understandings of Emerging Conflicts. *Routledge Taylor & Francis Group*, 65(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1484800>.
- Martínez Ibáñez, M. A. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y humanismo*, 20(35), 127-142. doi: <http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>.
- Merchán-Gavilánez, M. L., Rosario, C. A., & Napa-Yance, C. (2019). La mediación de conflictos escolares, incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista Conrado*, 15(69) 399-404, doi: <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Saavedra, G.E., Villalta, P. M., & Muñoz Q. M. T. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 2(15), 39-60. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601503>.
- Torrego-Seijo, J. C. (2010). La mejora de la convivencia en un instituto de educación secundaria de la comunidad de Madrid. *Revista Curriculum y Formación del profesorado*, 14(1), 251-274. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113014>.
- Vásquez de la Hoz, F. J. (2009). La Importancia de la inteligencia emocional en la práctica del buen trato en la escuela. *Psicogente*, 422-432. doi: 10.17081/psico.12.22.1071.



# REPRESENTACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SEXUAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

## REPRESENTATIONS OF SEXUAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF TEACHERS

Sara Díaz Ferrada, Ignacio Farías Díaz, Constanza Gouet Bascur, & Héctor Cárcamo Vásquez | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación, Chile | sara.diaz2001@alumnos.ubiobio.cl, ifaridiaz@gmail.com, constanza.gouet2001@alumnos.ubiobio.cl, hcarcamo@ubiobio.cl

### RESUMEN

El trabajo tiene por objetivo describir las representaciones sociales del profesorado de educación básica respecto de la educación sexual. El estudio se realiza en la Región de Ñuble, emplazada en la zona centro sur de Chile. El desarrollo de la investigación se realiza utilizando la metodología cualitativa desde el enfoque fenomenológico. La producción de datos se realiza por medio de la entrevista semiestructurada de tipo individual a un total de 12 profesores en ejercicio, tanto del área urbana como rural. El análisis se desarrolla con la técnica semántica estructural. Los resultados principales del estudio, indican que los y las docentes reconocen la educación sexual como parte de su rol, pero advierten la falta de formación. Si bien reconocen que el modelo de educación integral es el más adecuado, producto de su falta de formación, terminan reproduciendo una educación sexual centrada en la mirada biologicista y patologicista orientada a la prevención.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, profesorado, educación sexual, educación primaria.

### ABSTRACT

The objective of this study is to describe the social representations of basic education teachers regarding sex education. The study is carried out in the Ñuble Region, located in the central-south zone of Chile. The development of the research is carried out using the qualitative methodology from the phenomenological approach. The data production is carried out by means of individual semi-structured interviews with a total of 12 practicing teachers, both in urban and rural areas. The analysis is developed with the structural semantic technique. The main results of the study indicate that teachers recognize sex education as part of their role, but note the lack of training. Although they recognize that the comprehensive education model is the most appropriate, as a result of their lack of training, they end up reproducing a sexual education centered on a biologicist and pathologicist view oriented to prevention.

**Keywords:** Social representations, teachers, sexual education, primary education.



## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es describir las representaciones sociales que construye el profesorado en Chile respecto de la educación sexual. Para comenzar el análisis de esta temática, es necesario contemplar la definición de sexualidad y su relevancia en la vida de las personas. La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la sexualidad como un aspecto central en la vida de los seres humanos y se caracteriza por operar de manera transversal en distintas dimensiones del ser humano, puesto que se relaciona con el sexo, el género, el placer, la intimidad, la reproducción, la orientación sexual, el autoconocimiento, el consentimiento, entre otros (Esquivel, 2019). Cabe destacar que estas dimensiones se expresan a través de los pensamientos, actitudes, conductas, creencias, deseos y valores; por ende, influyen directamente en las relaciones interpersonales de los sujetos (Cabrera, 2022). Por ello, diversos autores, entre los que destaca Gutiérrez (2016), plantean la necesidad de impartir una educación sexual que apunte a mejorar la calidad de vida, en especial cuando de niños, niñas y adolescentes (NNA) se trata.

Para emprender la educación sexual, existen diversos modelos, de modo que se torna inevitable posicionarse en algún modelo particular. Con base en el modelo seleccionado se da cuenta de un enfoque específico a partir del cual se seleccionan y priorizan los contenidos a impartir y las estrategias a utilizar. De acuerdo a Gutiérrez (2016), UNESCO reconoce la existencia de cinco modelos, los cuales son el moralista, el biológico o funcionalista, el afectivo o erótico, el patologicista o preventivo y finalmente, el integral o comprensivo de la sexualidad.

El modelo moralista propone una mirada conservadora, en la cual define qué es lo bueno y lo malo para las personas. Asimismo, genera pautas

de comportamiento en los grupos sociales que se van transmitiendo en el tiempo sin mayor cuestionamiento, puesto que el sujeto relaciona su forma de actuar con el resto del grupo social al que pertenece. El modelo biológico funcionalista se centra en entregar información sobre el funcionamiento del cuerpo humano a nivel reproductivo y en ocasiones a nivel sexual; por lo general se utiliza en clases de biología o ciencias naturales. El modelo afectivo erótico, se focaliza en temáticas como el amor, el placer y la intimidad; se caracteriza por ser muy complejo de impartir en los establecimientos educativos debido a la escasa preparación de los educadores. Sin embargo, se reconocen sus aportes ya que aborda temáticas abstractas dentro de las relaciones sexuales. El modelo patologicista o preventivo, tiene como objetivo educar sobre los factores de riesgo de la sexualidad (enfermedades de transmisión sexual, embarazos no deseados, entre otros). Este modelo es relevante para los funcionarios del área de salud, puesto que fortalece la prevención de enfermedades. Por último, el modelo integral, tiene como propósito educar y formar personas que tengan la capacidad de discernir y ejercer sus derechos sexuales y reproductivos. Este modelo incorpora la perspectiva de género, los derechos humanos y considera los factores culturales. Asimismo, propone una enseñanza transversal durante todo el ciclo vital; que comience desde la infancia temprana, entregando a los niños, niñas y adolescentes habilidades, conocimientos y valores que les permitan desarrollar relaciones saludables y basadas en el respeto, en los ámbitos personal y sexual (UNESCO, 2014; Gutiérrez, 2016; UNESCO 2018).

En el contexto internacional, la educación sexual se desarrolla de diferentes maneras de acuerdo al modelo adoptado por cada país. A modo de ejemplo, en Países Bajos, desde el 2012, se incorporó el modelo integral (Cifuentes, 2020). Los reportes de esta experiencia informan que los y las jóvenes demuestran comportamientos más maduros, responsables y reflexivos en comparación



a jóvenes de otros países de Europa. Por su parte, en el contexto latinoamericano, se encuentra el caso mexicano, país que ha presentado resistencia en el abordaje de la educación sexual por parte de la población conservadora. En el año 1972 logran incorporar por primera vez contenidos de este tipo mediante una Reforma Educativa, bajo el modelo biomédico que se mantuvo durante 20 años. En el año 2006 bajo un contexto de educación secundaria se incorpora un nuevo modelo de educación sexual llamado Enfoque de los cuatro holones, el cual propone integrar la reproductividad, el género, la vinculación afectiva y el erotismo como elementos constitutivos de un sistema (Rubio, & Ortiz, 2012). Este modelo se ha criticado por enfatizar una mirada biologicista; por cuanto la reproductividad se mira desde lo biomédico, el género se relaciona a las características biológicas y diferenciadas entre los sexos (hombre-mujer), el erotismo se aborda desde las respuestas biológicas y el placer desde la sexología.

En el caso de Chile, el abordaje de la educación sexual se inicia en 1964 bajo el periodo del Presidente Eduardo Frei Montalva, enmarcado en el programa "Vida Familiar y Educación Sexual", que incorporó la educación sexual en las escuelas del país, a través de las asignaturas de Ciencias Naturales y Biología. Este programa tuvo como base un enfoque biologicista y su implementación prosiguió durante el periodo presidencial de Salvador Allende (Asociación Chilena de Protección de la Familia [APROFA], 2018; Pilas y Peralta, 2019). Posteriormente, y debido al golpe militar desaparece este programa de educación sexual, por lo que existe un vacío con respecto a las políticas de educación sexual durante todo el periodo de dictadura militar (1973-1989).

Tras la finalización de la dictadura, se retoma el abordaje de la educación sexual. De acuerdo con Gutiérrez (2016), en el periodo del Presidente Aylwin (1990-1994) se crearon políticas que mediante el Ministerio de Educación (MINEDUC)

impulsaron el impartir contenidos de educación sexual; no obstante, al no establecerse mediante un mandato jurídico no existía obligatoriedad en esta materia, por lo que realizar el abordaje quedaba sujeto a la voluntariedad de los establecimientos educacionales. Posteriormente, en el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) se realizan nuevas actividades mediante las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS) en las cuales se aplicaba un abordaje que integraba a estudiantes, docentes y apoderados en las jornadas (Gutiérrez, 2016; Salinas, 2017; APROFA, 2018). Estas constaban de tres sesiones, la primera de problematización de una temática, la segunda de búsqueda de información, y la tercera de discernimiento para conseguir una conducta responsable. Estas jornadas fueron aplicadas hasta el año 2000.

En el transcurso de los años siguientes se crearon otras iniciativas para el abordaje de la educación sexual en el sistema educativo, aunque ninguna con un gran impacto. En el año 2010, se promulgó la ley N°20.418 de Normas sobre Información, Orientación y Prestaciones en Materia de Regulación de la Fertilidad, la que obliga a los establecimientos educacionales que son reconocidos por el Estado chileno a impartir algún programa de Educación Sexual durante el ciclo de Enseñanza Media (Candia, 2020).

En el año 2019, se instala una nueva demanda en la sociedad que alude a la necesidad de impartir educación sexual en los establecimientos educacionales bajo un enfoque integral; lo que además supone un desafío para el profesorado en ejercicio y en formación inicial; pues es una temática ausente curricularmente en las universidades (Balarezo López, & Balarezo Galarreta, 2016). Se intentó modificar la ley por parte de algunos parlamentarios para ampliar la cobertura obligatoria de educación sexual hasta el ciclo de educación básica, pero estas solicitudes no contaron el apoyo necesario para legislar



(Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021). También se buscó modificar la ley actual de educación sexual N°20.418, incorporando el enfoque integral desde el ciclo de educación parvularia (Candia, 2020). Esta propuesta generó polémica y rechazo por parte de la población conservadora que consideraba que este abordaje iba a depravar y sexualizar a los estudiantes, pasando a llevar los valores propios de cada familia. Lo anterior derivó en el rechazo del proyecto de modificación de la ley.

En la actualidad se reconoce una evolución en el concepto de sexualidad, el cual incluye a elementos como el afecto, el género, los derechos, entre otros que son representados por una mirada integral. Asimismo, han surgido movimientos sociales que reclaman en torno a los derechos reproductivos y sexuales, lo que no está garantizado en la constitución actual que posee el Estado chileno. Además, se ha reconocido que la Convención de los Derechos del Niño se posiciona desde la autonomía progresiva y considera a los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de derecho. En este escenario, Chile se encuentra en una posición de desventaja, ya que al no aplicar un enfoque integral al momento de impartir la educación, no está garantizando lo que la Convención de los Derechos del Niño estipula (Candia, 2020).

Finalmente, el año 2023, la diputada Emilia Schneider presentó un proyecto de resolución que solicita al presidente de la República de Chile enviar un proyecto de ley para establecer una Política Nacional de Educación Socioafectiva Integral (El Mostrador, 2023). Esta propuesta incluye un abordaje de la educación sexual desde el ciclo parvulario en adelante, ajustando los contenidos a cada edad y, además, propone jornadas semestrales formativas y reflexivas para la comunidad educativa, entre otras medidas.

Lo anterior, demuestra un interés desde algunos sectores políticos por actualizar la educación sexual con los enfoques recomendados por los expertos,

lo que se refuerza a diversos grupos sociales que también han manifestado su apoyo, entre las que se encuentran la Red Docente Feminista (REDOFEM), la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), el Observatorio de Género y Equidad, entre muchas otras (El Mostrador, 2023; Colegio de Profesoras y Profesores, 2023).

Con base a los elementos expuestos, surgen las siguientes preguntas de investigación ¿cuáles son las representaciones que se forma el profesorado respecto de la educación sexual?, ¿cómo se configuran dichas representaciones?, ¿qué elementos las constituyen?

Con el fin de atender al objeto de estudio, se torna inevitable referirse a la teoría de las representaciones sociales, por cuanto se constituye en el soporte teórico general desde el cual se desarrolla el trabajo analítico del presente estudio.

A modo general, se puede afirmar que las representaciones sociales corresponden a sistemas cognitivos conformados por creencias, normas, valores, estereotipos, que derivan en actitudes específicas. Las representaciones cambian durante el transcurso del tiempo y se van modelando por medio de las interacciones de los sujetos (Ortiz, 2013). Analizar las representaciones sociales permite comprender las dinámicas, las prácticas sociales y los discursos que se van generando de manera colectiva en un grupo social determinado, en este caso, el profesorado de educación básica.

Las representaciones sociales son consecuencia de un proceso y son portadoras de un contenido. Cuando la aproximación es a los contenidos de la representación, subyacen tres dimensiones; una es la información, otra corresponde al campo de representación y, por último, la actitud (Araya, 2002). En la información se alude a la riqueza de datos sobre la realidad que adquieren los sujetos de manera cotidiana, ya sea por contacto directo de las personas con un objeto y práctica social o



mediante los datos que se entregan a través de la comunicación social. En este caso, la dimensión de información gira en torno a la sexualidad y la educación sexual desde los discursos del profesorado. Por su parte, el campo de representación corresponde a un orden interno y jerarquizado de los elementos que componen a las representaciones sociales; esto incluye las creencias, opiniones, imágenes, valores, que los sujetos tienen respecto de un objeto de atención particular (Araya, 2002). Por lo anterior, se indagó en las creencias sobre el concepto de sexualidad y educación sexual presentes en los discursos del profesorado. En lo que refiere a la dimensión actitud, ésta alude a la conducta de las personas hacia un objeto particular de representación. Dichas actitudes pueden orientarse de manera positiva, negativa, favorable y/ o desfavorable. Para los efectos del presente estudio se indagó en las actitudes, comportamientos y formas de abordar la temática de la sexualidad y la educación sexual en particular por parte del profesorado.

---

## MÉTODO

La investigación realizada se posicionó bajo el paradigma comprensivo interpretativo debido a su pertinencia en la búsqueda de significados e interpretaciones desde los discursos de los sujetos de estudio (Walker, 2022; Martínez, 2013). Con respecto a la base epistemológica, esta corresponde a la fenomenología (Fuster, 2019), la cual permitió analizar desde las perspectivas y subjetividades del profesorado, las representaciones que van configurando en torno a la sexualidad y la educación sexual, permitiendo el rescate de elementos no cuantificables. El método de análisis fue el sociofenomenológico (Toledo 2009) considerado pertinente pues facilita el acceso a la intersubjetividad del profesorado frente a la temática de estudio. En consecuencia, el estudio

se enmarca en la línea de las investigaciones de corte cualitativo ya que mediante esta, se pudo acceder a las interpretaciones y subjetividades subyacentes desde los discursos de las personas participantes (Monje, 2011).

Los sujetos de estudio fueron profesores y profesoras de la Región de Ñuble, Chile. Como criterio de homogeneidad se estableció que debían impartir clases en el segundo ciclo de educación básica y en enseñanza media; lo anterior porque en esos ciclos educativos se concentran las etapas de pre y adolescencia, en las cuales los seres humanos presentan cambios físicos y emocionales asociados a la sexualidad. Como criterio de heterogeneidad se resguardó variabilidad de sexo (hombres y mujeres), de distinción geográfica (impartían clases en zonas urbanas y rurales), de diversificación de estudios (profesores egresados de diferentes pedagogías), y de diversificación de enseñanza (que impartían clases en diferentes asignaturas). Como criterio de accesibilidad se aseguró que los profesores hayan accedido libre y voluntariamente a participar, aportando con su tiempo e información a la investigación.

Con respecto al muestreo del estudio, fue seleccionado con base en los criterios de, a) variabilidad estructural, se buscó abarcar e identificar los elementos del colectivo de estudio, en este caso, mediante los criterios anteriormente descritos, de homogeneidad, heterogeneidad y accesibilidad del profesorado, se garantiza la variabilidad; b) saturación discursiva, durante el análisis de las transcripciones de las entrevistas se tenía presente este criterio con el fin de determinar el total de entrevistas a realizar (la saturación se obtuvo en la entrevista 12).

La técnica de producción de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada en su modalidad individual. Se optó porque fuera semiestructurada debido a la flexibilidad y adaptabilidad, permitiendo indagar en elementos emergentes desde los discursos de



los sujetos entrevistados (Díaz et al., 2013). El instrumento fue un guión de entrevista previamente validado mediante juicio experto, el cual agrupó un conjunto de preguntas asociadas a tres grandes categorías correspondientes a la teoría general del estudio, es decir, las representaciones sociales. En ese sentido, las categorías eran: información, creencias y abordaje; todo dirigido hacia el concepto de sexualidad y educación sexual.

Con relación al trabajo de campo, las entrevistas se desarrollaron en modalidad virtual y presencial, de acuerdo con la preferencia de los entrevistados. En ambos casos los audios de las entrevistas fueron grabados. Para llegar a los sujetos de estudio, estos fueron invitados mediante correo electrónico, WhatsApp y mediante intermediarios que conocían a los sujetos y sus características, las cuales cumplían con los criterios de inclusión para el estudio.

**Tabla 1. Caracterización de personas participantes del estudio**

Sujeto	Sexo	Edad	Nivel educativo	Procedencia
S1	Mujer	33	Enseñanza Media	Bulnes-Urbano
S2	Mujer	29	Enseñanza Básica	San Carlos-Rural
S3	Hom-bre	34	Enseñanza Básica	San Ignacio-Urbano
S4	Hom-bre	31	Enseñanza Media	Coelemu-Urbano
S5	Hom-bre	64	Enseñanza Media	Chillán-Urbano
S6	Hom-bre	32	Enseñanza Media	San Nicolás-Urbano

S7	Hom-bre	28	Enseñanza Básica	San Fabián-Rural
S8	Mujer	34	Enseñanza Básica y Media	San Carlos-Urbano
S9	Mujer	45	Enseñanza Media	San Ignacio-Urbano
S10	Mujer	40	Enseñanza Básica	San Fabián-Rural
S11	Mujer	47	Enseñanza Básica	San Fabián-Rural
S12	Hom-bre	30	Enseñanza Básica y Media	San Carlos-Urbano

*Fuente: elaboración propia*

El procedimiento de análisis utilizado fue el análisis semántico estructural (Martinic, 2006), considerado pertinente para los estudios de las representaciones sociales. Los pasos para llevar a cabo este procedimiento fueron en un inicio, la producción de datos mediante las entrevistas semiestructuradas, cuyos audios fueron grabados y posteriormente transcritos. Tras eso se procedió a la precodificación y codificación de las transcripciones, etapa en que se buscaron códigos que se asociaron a las categorías deductivas subyacentes desde la teoría de las representaciones sociales (información - creencias - abordaje) y desde las teorías sustantivas, es decir, los modelos de sexualidad y educación sexual predominantes de acuerdo con la literatura (biologicista, moralista, patologicista e integral). Cabe destacar que también surgieron códigos emergentes que, en este caso, correspondieron a la subcategoría "genérico" que alude a los discursos asociados a la información, creencias o abordaje (surgió en

las tres categorías) pero que no refieren a ningún modelo en particular.

Posteriormente, tras la codificación de la totalidad de las entrevistas se elaboraron estructuras semánticas que graficaron las recurrencias discursivas distinguidas en los informantes, que a su vez, mediante los códigos disyuntivos y su simbología, expresaron la valoración positiva o negativa según cada caso. Finalmente, se realizó una triangulación teórica empírica con el fin de soportar teóricamente los resultados en torno a las dimensiones configurativas de las representaciones que el

profesorado se forma respecto a la educación sexual.

En cuanto a los criterios éticos (González, 2002), este estudio implementó el protocolo de consentimiento informado que aseguró la voluntariedad y la confidencialidad de los sujetos participantes de la investigación, mediante un documento que leyeron y firmaron. Sobre los criterios de calidad (Blesa et al., 2014), se aseguró la reflexividad, la transparencia, la autenticidad, la perspectiva holística, la sistematicidad metodológica, la coherencia y la conciencia de complejidad.

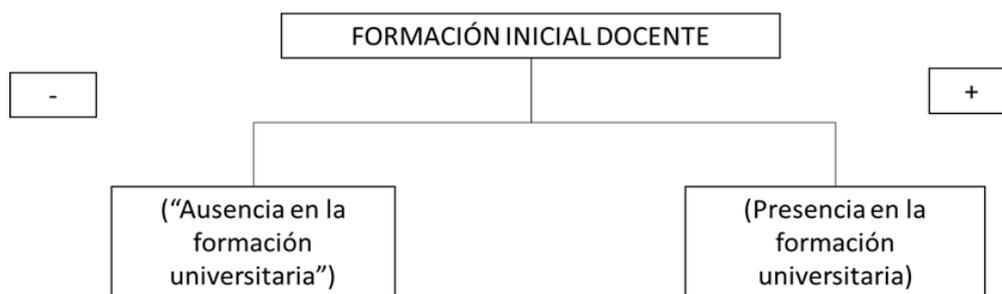
## RESULTADOS

### Categoría Información

Sobre esta categoría, se aprecia una regularidad discursiva asociada a la subcategoría genérico, que alude a los discursos del profesorado que contienen información que no se asocia a con algún modelo de sexualidad o educación sexual en específico. Esto se puede apreciar en la figura 1

**Figura 1**

#### Estructura simple según eje de significación: formación inicial docente



*Nota. Código condensado (“...”) / código hipotético (...)*

*Fuente: elaboración propia*

La figura 1 refleja la recurrencia discursiva en torno a la formación inicial docente, mediante el código explícito de ausencia en la formación universitaria que alude a que el profesorado durante su formación universitaria no recibió los conocimientos e información necesaria sobre sexualidad y educación sexual (Balarezo López, & Balarezo Galarreta, 2016). A continuación, algunos discursos de los informantes que demuestran esta recurrencia:



"Acá en la universidad, no, no me enseñaron nada en sexualidad" (informante n°7, profesor de pedagogía en educación general básica).

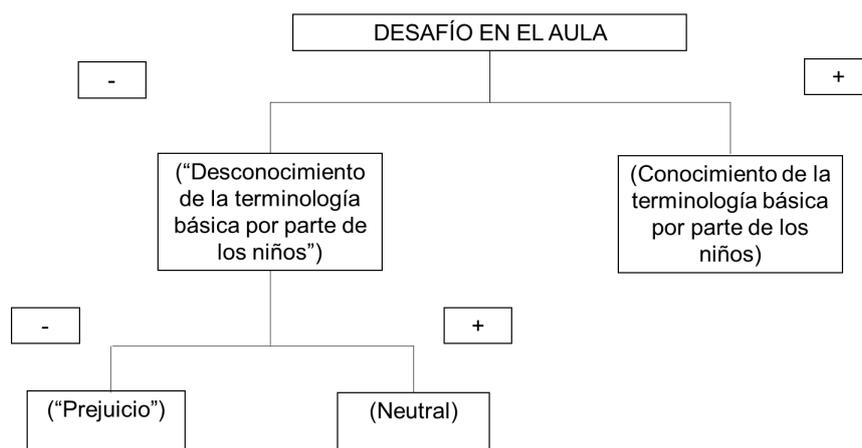
"A ver si tú me lo preguntas. Por ejemplo, desde, desde la, desde la formación profesional universitaria? No, no, no. Nunca tuvimos, digamos, una manera de, de poder orientar o poder formar una educación sexual, la universidad no, no, no nos brindó eso. O si bien se hizo fue de una manera bien, bien superficial, nada en profundidad" (informante n°2, profesora de inglés).

En el primer discurso, el profesor (informante n°7) menciona claramente que la universidad en la que estudió, no le entregó ningún tipo de formación acerca de la sexualidad. En el otro caso (informante n°2), la profesora menciona que, si bien hubo algún contenido superficial, no fue significativo como para realizar un abordaje sobre el tema con sus estudiantes en sus labores de docentes.

Otro aspecto a relevar corresponde a los desafíos en el aula que los profesores consideran presentes al momento de impartir educación sexual con sus estudiantes (Cabrera, 2022). Esto se relaciona a la subcategoría genérico ya que no alude a un enfoque en particular; y se puede apreciar en la Figura 2.

**Figura 2.**

**Estructura de abanico según eje de significación: desafío en el aula**



*Nota. Código condensado ("...") / código hipotético (...)*

*Fuente: elaboración propia*

"Es que a veces los niños no aprenden por la familia, aprenden por las redes sociales, cierto; o aprenden por cuentos que les dice a sus mismos compañeros o amigos ¿entiende? Entonces, al final ellos están aprendiendo información ¿cómo se llama? no completa; no la entienden toda, no entienden, saben esto, pero no lo, no lo tienen muy claro porque les faltó saber eso también, pues" (informante n°7, profesor pedagogía general básica).

"Se da mucho que a los niños les da vergüenza hablar de sus partes íntimas con los nombres que corresponden, y uno debe darles a entender que cada cosa, así como el computador se llama computador, las partes íntimas de los hombres tienen un nombre y las partes íntimas de las mujeres tienen un nombre, y no hay por qué estar poniéndoles nombres vulgares cuando todo se tiene que tratar como corresponde" (informante n°11, profesora de educación general básica).

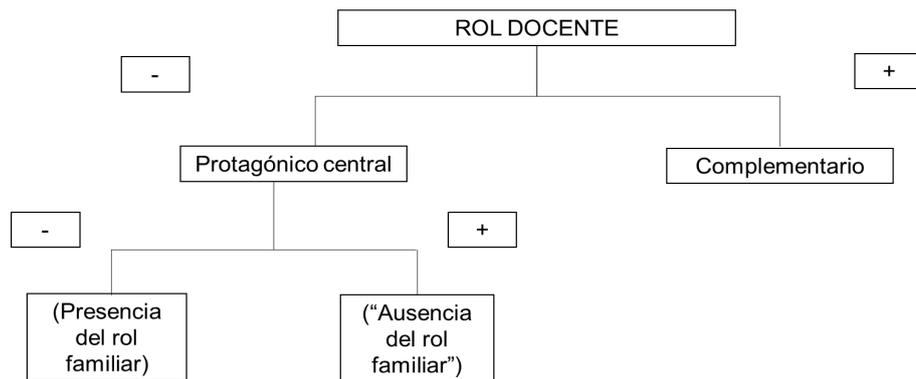
Los discursos anteriores, aluden al desconocimiento en los estudiantes sobre la información relacionada con la sexualidad, quienes acceden a contenidos en otros medios que entregan información incorrecta y distorsionada (Candia, 2020), generando un desafío en el aula, tal como lo expresa la Figura 2. Lo anterior, deriva en los prejuicios que el profesorado identifica en sus estudiantes al momento de impartir clases y que ellos valoran de manera negativa.

### Categoría Creencias

Respecto de las creencias, destaca en particular una regularidad discursiva que se asocia a la dimensión genérico ya que alude a la educación sexual a nivel general, sin vincularse con un modelo. En lo específico, esta refiere a las creencias que el profesorado participante se forma respecto del rol docente con respecto a la educación sexual de sus estudiantes.

**Figura 3.**

#### Estructura de abanico según eje de significación: rol docente



*Nota. Código explícito ... / código condensado ("...") / código hipotético (...)*

*Fuente: elaboración propia*

"La familia es importante, pero hay un gran porcentaje que no se hace cargo de, de esa labor y esa labor se la deja cien por ciento al colegio y se debe entender que es una labor compartida" (informante n°6, profesor de historia y geografía).

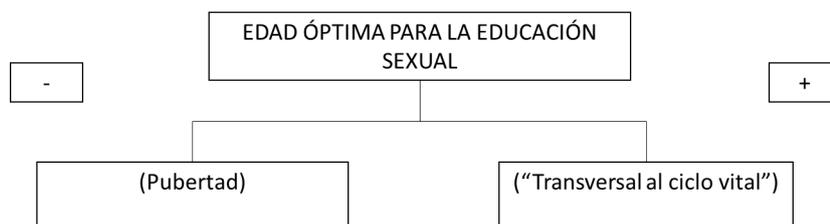
"Hoy en día, nosotros estamos cumpliendo un rol fundamental, muchas veces el rol que deberían cumplir los papás. En este momento, nosotros estamos cumpliendo ese rol y le estamos tratando de entregar de la mejor forma posible, entregándoles herramientas claras y explicándoles de manera positiva que la sexualidad no es mala" (informante n°11, profesora de educación general básica).

En los discursos se entiende que el profesorado reconoce que la familia tiene un rol importante o fundamental, pero a pesar de lo anterior, no se está asumiendo esa labor por parte de las familias, en consecuencia, los profesores están asumiendo este rol (Gutiérrez, 2016). Se interpreta que el profesorado valora positivamente que su rol sea complementario al de las familias, pero también reconocen la posibilidad de asumir el protagonismo cuando sea necesario.

Siguiendo con la misma categoría de creencias, otro aspecto de interés analítico alude a la creencia en torno a la edad que se considera adecuada para impartir educación sexual en los estudiantes (Esquivel, 2019). En ese sentido, el profesorado cree que debería ser de manera transversal en el ciclo vital de acuerdo con el desarrollo de cada individuo. Esta recurrencia se asocia a la subcategoría integral.

**Figura 4.**

#### Estructura simple según eje de significación: edad óptima para la educación sexual



**Nota. Código hipotético (...) / código condensado (“...”)**

**Fuente: elaboración propia**

(Refiriéndose a la etapa para comenzar a impartir la E.S.) “yo creo que mínimo desde pre kínder, NT1 eso sería lo ideal” (informante n°2, profesora de inglés).

“Para mí, la educación sexual debe ser en todo, en todo el ciclo vital, digamos que van teniendo los niños en el colegio siempre por supuesto, teniendo la precaución de que se respete el nivel de desarrollo que tiene cada estudiante para entender que lo que, lo que debe ser adecuado y enseñado cierto, para para los distintos niños” (informante n°3, profesor de castellano y comunicación).

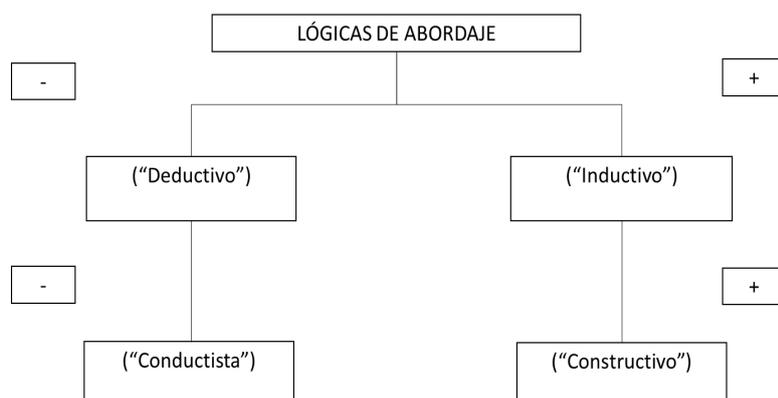
En el discurso de la informante n°2, se alude claramente a que la educación sexual debería impartirse desde el nivel mínimo (NT1); en el otro caso, el informante n°3 refiere a que la educación sexual debe enseñarse durante todo el ciclo vital de las personas, aunque siempre aludiendo a que debe adaptarse al respectivo nivel de desarrollo de los estudiantes (Candia, 2020; Esquivel, 2019). En ese sentido, se identifica la recurrencia discursiva que valora positivamente impartir educación sexual de manera transversal, durante el ciclo vital de los estudiantes.

### Categoría Abordaje

Con respecto a la categoría de abordaje se aprecian diferentes aristas. La primera, se asocia a la subcategoría genérico y alude particularmente a las lógicas de abordaje de la educación sexual utilizadas por el profesorado. En este caso, ellos reconocen que se utilizan ambas lógicas, pero valoran positivamente las de tipo inductivo, derivando una dimensión constructiva de las clases de educación sexual. En contraparte, por parte de los profesores, se valora negativamente, las lógicas de tipo deductivas debido a su naturaleza conductista, las que limitan la creatividad y construcción propia de las clases por parte del profesorado (Cabrera, 2022; Gutiérrez, 2016).

**Figura 5.**

**Estructura paralela según eje de significación: lógicas de abordaje**



*Nota. Código condensado ("...")*

*Fuente: elaboración propia*

"conversaciones, más que charlas, conversatorios, para que los niños, como te decía, sientan que pueden preguntar cosas que ellos no tienen confianza de a veces hacerlo en su familia, que sea la instancia de un conversatorio, más que una charla y que alguien dicte y explique, sino que puedan consultar, preguntar y eso" (informante nº8, profesora de ciencias naturales).

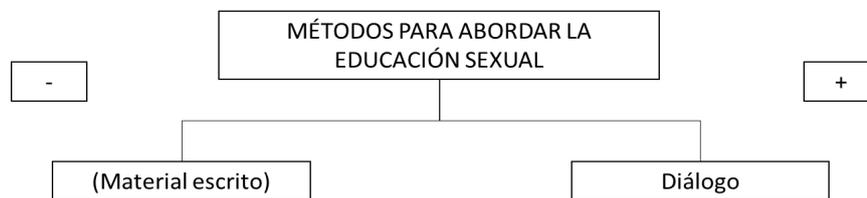
"uno va, uno va digamos haciendo educación sexual en los colegios de acuerdo a la necesidad que vayan presentando los cursos" (informante nº3, profesor de castellano y comunicación).

"(sobre cómo aborda la E.S. con sus estudiantes) Conversando, me encanta conversar con los chiquillos, conversando, si ellos tienen dudas yo las converso, trato de ser lo más abierta posible. No le explicé más allá de lo que ellos solamente preguntan, pero conversando" (informante nº11, profesora de educación general básica).

Siguiendo con la misma categoría de "abordaje", en la subcategoría "genérico" se destaca otra estructura que alude a los métodos para abordar la educación sexual, ante lo cual la recurrencia discursiva del profesorado valora positivamente los métodos dialógicos al momento de abordar la educación sexual con sus estudiantes (Cifuentes, 2020). Lo anterior se puede apreciar en la Figura 6.

**Figura 6.**

**Estructura simple según eje de significación: métodos para abordar la educación sexual**



*Nota. Código hipotético (...) / código explícito ...*

*Fuente: elaboración propia*

"Entonces, la diversidad es, es súper importante, un temazo. Ahí cuento una anécdota también, tengo estudiantes de distinta orientación sexual a los cuales tratamos con su, siempre con su nombre social; y claro, un día quede poco desactualizado porque en realidad empezamos hablar de ese, de ese tipo de temáticas y me dice que es su orientación es fluida y yo no sabía lo que era el género fluido, no tenía idea. Entonces me detuve, lo conversé, la próxima clase lo averiguo y lo, lo trato y pero siempre obviamente incluyendo y respetando aquello pero, pero por eso digo, o sea, el diálogo, la reflexión, incluso nos actualiza a nosotros el diálogo con ellos" (informante nº6, profesor de historia y geografía).

"A lo largo de mi carrera como profesor, es ser lo más frontal posible con los estudiantes, o sea, entender que son jóvenes, de que ya entienden lo que están viviendo, muchos de ellos son sexualmente activos o están a puertas de serlo, y básicamente es ser frontal, o sea, en el sentido de que hablarles de los métodos anticonceptivos, hablarles de que sean responsables, hablarles de su higiene, hablarles de enfermedades de transmisión sexual, del cuidado, de la responsabilidad afectiva, de frente, o sea, más allá de esconder y que algunos apoderados se podrían escandalizar al respecto, es cierto de que es ser lo más frontal posible" (informante nº4, profesor de historia y geografía).



“Entonces, y ahí, dentro de la misma temática que te estoy mencionando, si sale alguna pregunta o algún tema que ellos quieran relacionar con respecto a lo que les está pasando, se va conversando” (informante n°11, profesora de educación general básica).

De los fragmentos expuestos se desprende claramente que el profesorado prefiere impartir educación sexual de manera dialógica, ya que eso permite recoger dudas emergentes durante las clases o incluso en un momento de conversación de forma espontánea (Cifuentes, 2020). Asimismo, uno de los profesores, reconoce que surgen preguntas que en ocasiones ellos mismos no conocen la respuesta de manera certera, lo que da lugar a la actualización permanente por parte del profesorado ante estas temáticas.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A modo general, la presente investigación buscaba develar las representaciones sociales que posee el profesorado de la región de Ñuble respecto a la educación sexual. Mediante el análisis se concluyó que el profesorado muestra que posee información basada en un modelo integral, reflejando creencias también integrales. Sin embargo, el abordaje en el contexto escolar suele ser más bien de tipo patologicista. Además, se observa que la categoría "información" fue la que generó mayor profundidad en el discurso docente.

Mediante los discursos se logró comprobar que este conocimiento no se adquiere en su formación inicial como docentes, sino mediante experiencias personales y motivación propia. En el trabajo, el profesorado indica que enfrenta desafíos en torno al conocimiento y prejuicios de los estudiantes, de la mano de una percepción general de un enfoque biologicista en el ámbito escolar. También se observa una resistencia por parte de las familias, requiriendo permisos para abordar esta educación, lo que sugiere un modelo moralista. Aunque el profesorado valora el enfoque integral, su aplicación queda limitada por normativas específicas (Balarezo López y Balarezo Galarreta, 2016).

Por otra parte, se concluye que el profesorado percibe su rol en la educación sexual como complementario al de la familia, aunque se siente responsable principal cuando esta última falta (Candia, 2020; Gutiérrez, 2016). Su enfoque responde en parte al modelo biológico, al centrar temas como la pubertad y la menstruación principalmente en el género femenino. Desde una perspectiva moralista, respetan la libertad de enseñanza de las familias que optan por no incluir educación sexual. Al mismo tiempo, valoran el enfoque integral, promoviendo el autocuidado, el respeto a la diversidad y la educación sobre consentimiento y límites para prevenir abusos. También reconocen actitudes machistas en los estudiantes, resaltando la relevancia de esta educación de manera transversal en el ciclo vital.

Asimismo, queda demostrado que, el profesorado utiliza un enfoque inductivo y dialogante en educación sexual, adaptando estrategias según las necesidades de sus estudiantes (Candia, 2020). En este abordaje, existen ciertos matices biologicistas y moralistas, especialmente por la obligación de solicitar permisos familiares. También se reconocen componentes patologicistas, abordados cuando surge una situación “problemática” específica. En el marco integral, se incluye contenido valorativo y afectivo, aplicándose a todos los niveles y con un enfoque mixto para todos los estudiantes.



Con base a los elementos expuestos, se aprecia que el modelo integral prevalece en las categorías de información y creencias del profesorado sobre educación sexual, destacándose una visión amplia e inclusiva. Sin embargo, en la categoría de abordaje, este se ajusta a las normativas escolares, enfocándose principalmente en elementos patologicistas (Gutiérrez, 2016; Candia, 2020).

A modo de proyecciones del estudio, destaca la importancia de llevar a cabo estudios en diferentes lugares geográficos del país. Además, se destaca la necesidad de potenciar el enfoque de la Educación Sexual Integral (ESI) en las escuelas, debido al respaldo de los docentes a este modelo, especialmente en la prevención de violaciones de derechos. De igual manera, el Trabajo Social debe crear estrategias que aborden la situación presente, incluyendo

elementos como la tolerancia, el respeto a la diversidad y la defensa de los derechos humanos. Esto ayudaría a que los docentes se sensibilicen y se formen en educación sexual. Finalmente, la investigación apoya la importancia de defender políticas públicas inclusivas y poner en marcha programas de apoyo psicosocial que favorezcan a estudiantes y familias, promoviendo el bienestar integral.

Entre las limitaciones del estudio, se observa que la complejidad de la temática de educación sexual genera resistencia en el profesorado, dado que se trata de un asunto personal y controversial. Se presentaron dificultades en la coordinación de entrevistas debido a horarios de trabajo y la lejanía geográfica, lo que llevó a que la mayoría de las entrevistas se realizarán de forma virtual.

---

## REFERENCIAS

- N Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad FLACSO.
- Asociación Chilena de Protección de la Familia [APROFRA]. (2018). Educación Sexual en Chile. Orientaciones para un Política Pública [Informe]. Chile. <https://media.elmostrador.cl/2020/07/INFORME-EIS-CHILE-junio-.pdf>
- Balarezo, G., & Balarezo, J. (2016). Los padres de familia y la sexualidad en la adolescencia. *Desde el Sur*, 8(1), 189-200. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8061675>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2015). Título: ¿Educación sexual?... me suena [Guía de apoyo]. Chile. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/55150/1/Cartilla%20Educa%20i%20C3%B3n%20Sexual.pdf>
- Blesa, B., Cobo de Guzmán, F., García, M., Gehrig, R., Muñoz, P., Palacios, J., & Rodes, J. (2014). Guía de Criterios Básicos de Calidad en la Investigación Cualitativa. Universidad Católica San Antonio de Murcia. <https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/1097/icuali%202014.pdf?sequence=1>
- Cabrera, D. (2022). Educación sexual integral en la escuela. *Revista UNIMAR*, 40(1), 136-151. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-1-art7>



- Candia, J. (2020). La falta de educación sexual en Chile: Reflexiones desde una perspectiva de los derechos de la infancia [Informe]. Universidad Alberto Hurtado. <http://trabajosocial.uahurtado.cl/wpcontent/uploads/sites/14/2021/05/La-falta-de-educaci%C3%B3n-sexual-enChile.-Reflexiones-desde-perspectiva-de-derechos-de-la-infancia.pdf>
- Cifuentes, P. (2020). Educación Sexual en los Países Bajos [Asesoría Técnica Parlamentaria]. Chile. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28821/1/BCN\\_\\_Holanda\\_educacion\\_sexual\\_Final.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/28821/1/BCN__Holanda_educacion_sexual_Final.pdf)
- Colegio de Profesoras y Profesores de Chile. (18 de abril de 2023). Día clave para avanzar en una política de educación sexoafectiva integral en Chile. [colegiodeprofesores.cl](https://www.colegiodeprofesores.cl/). <https://www.colegiodeprofesores.cl/2023/04/18/dia-clave-para-avanzar-en-una-politica-de-educacion-sexoafectiva-integral-en-chile/>
- Díaz, L.; Torruco, U.; Martínez, M. & Varela M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- El Mostrador. (18 de abril de 2023). Chile necesita Educación Sexual Integral: hoy se vota proyecto que solicita abrir el debate sobre ESI. El mostrador. <https://www.elmostrador.cl/braga/2023/04/18/chile-necesita-educacion-sexual-integral-hoy-se-vota-proyecto-que-solicita-abrir-el-debate-sobre-esi/#>
- Esquivel, C. (2019). Significados en torno a la sexualidad y el bienestar sexual en adultos jóvenes. *Psiquiatría y Salud Mental*, 36(1/2), 7-15. <https://schilesaludmental.cl/web/wp-content/uploads/2022/06/02.-Significados-sexualidad-bienestar-sexual-adultos-jovenes-C.-Esquivel.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- González, M. (2002). Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002905.pdf>
- Gutiérrez, A. (2016). Política de educación sexual en Chile: un camino sinuoso [XXI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública]. Santiago, Chile. [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4\\_uibd.nsf/14154C2DDD19E31C05258105006F4A8A/\\$FILE/gutieiba.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/14154C2DDD19E31C05258105006F4A8A/$FILE/gutieiba.pdf)
- Martínez, V. (2013). Paradigmas de investigación [Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctico-crítica]. [https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7\\_Paradigmas\\_de\\_investigacion\\_2013.pdf](https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf)
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En: Canales, Manuel (Eds.). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 299-319). Santiago: LOM.
- Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa [Guía Didáctica]. Neiva, Colombia. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2014). Educación integral de la sexualidad: conceptos, enfoques y competencias [Documento de programa o de reunión]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232800>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
- Ortiz, E. (2013). Las representaciones sociales: un marco teórico apropiado para abordar la investigación social educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, XIX(1), 183-193. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28026467006.pdf>
- Pilas, J. & Peralta, L. (2019). Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos. *Plurentes Artes y Letras*, (10). <https://revistas.unlp.edu.ar/PLR/article/download/8664/7634?inline=1>
- Rubio, E. & Ortiz, G. (2012). Educación integral de la sexualidad. Formación para maestras y maestros de Educación Básica [Manual para la maestra y el maestro. Nivel secundario]. México. <https://www.amssac.org/wp-content/uploads/2015/07/secundaria-manual-1909121.pdf>
- Salinas, M. (2017). La compleja y triste historia de la educación sexual en Chile. *eldinamo.cl*. <https://www.eldinamo.cl/educacion/2017/08/23/la-compleja-y-triste-historia-de-la-educacion-sexual-en-chile/>
- Toledo-Nickels, U. (2009). El Programa Socio-Fenomenológico de Investigación. *Cinta de moebio*, 35, 67-87. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-554X2009000200001](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2009000200001)
- Walker, W. (2022). Una síntesis crítica mínima de las portaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>



# MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA (2021-2024)

## ENGLISH LANGUAGE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION. A SYSTEMATIC REVIEW (2021-2024)

Florencia Benavente Rubio | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | [florencia.benavente1501@alumnos.ubiobio.cl](mailto:florencia.benavente1501@alumnos.ubiobio.cl)

### RESUMEN

El aprendizaje del inglés en la educación superior exige metodologías innovadoras que superen los métodos tradicionales de enseñanza. Esta revisión sistemática analiza la implementación del Enfoque Comunicativo entre 2021 y 2024, publicada en tres bases de datos científicas: Web of Science, Scopus y SciELO. El estudio se encuentra basado en una búsqueda, análisis, agrupación y síntesis de artículos en donde la literatura indica comprensivamente cómo este enfoque está transformando la enseñanza del inglés, con énfasis en desarrollar competencias comunicativas auténticas y significativas. Los principales hallazgos revelan una implementación heterogénea del Enfoque comunicativo, con variaciones significativas según contextos geográficos y culturales. Las investigaciones de diferentes regiones destacan la eficacia de estrategias como el aprendizaje basado en tareas comunicativas y la simulación de escenarios reales.

**Palabras clave:** Enfoque Comunicativo, competencias comunicativas, metodologías innovadoras, educación superior

### ABSTRACT

The learning of English in higher education demands innovative methodologies that surpass traditional teaching methods. This systematic review analyzes the implementation of the Communicative approach between 2021 and 2024, utilizing the PRISMA 2001 methodology in scientific databases: Web of Science, Scopus, and SciELO. The study is based on the search, analysis, grouping, and synthesis of articles where the literature comprehensively indicates how this approach is transforming English teaching, emphasizing the development of authentic and meaningful communicative competencies. The main findings reveal a heterogeneous implementation of the Communicative Approach, with significant variations across geographical and cultural contexts. Research from different regions highlights the effectiveness of strategies such as task-based communicative learning and the simulation of real-life scenarios.

**Keywords:** Communicative Approach, higher education, task-based learning, teacher training



## INTRODUCCIÓN

Se realiza una búsqueda de artículos en tres bases de datos (Web of Science, Scopus y ScieLo) en el periodo 2021-2024, con el propósito de responder a la pregunta referida a cuán efectivo es el enfoque comunicativo para la enseñanza del inglés como segunda lengua en la educación superior. Este estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, de carácter exploratorio, el cual pretende determinar cuán efectivo ha sido el enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como segunda lengua. La información obtenida considera el análisis de todos los artículos encontrados que cumplieron los criterios (enfoque comunicativo para el aprendizaje de la lengua inglesa en educación superior, 2021-2024) los cuales fueron seleccionados en base a PRISMA 2001.

### Aprendizaje del idioma inglés

La globalización ha remodelado profundamente el panorama de la educación superior, convirtiendo el inglés en una herramienta indispensable para el desarrollo académico y profesional. Crystal (2003), destaca que casi el 80% de la información académica digital mundial está en inglés, mostrando su papel vital como puerta de entrada a la iluminación universal. Este predominio del inglés justifica la necesidad de investigar metodologías efectivas para su enseñanza, particularmente el enfoque comunicativo.

La internacionalización de la educación superior ha intensificado esta necesidad lingüística. Jenkins (2014) enfatiza cómo las academias actuales necesitan que sus académicos cultiven habilidades en inglés para participar con éxito en debates académicos, simposios globales e iniciativas de reubicación escolar. En este contexto, Richards y Rodgers (2014) afirman que el dominio del inglés simplifica el diálogo global y proporciona acceso a materiales académicos actuales y oportunidades de investigación mundial. Esta relevancia del inglés en

el ámbito académico fundamenta la importancia de analizar la efectividad del enfoque comunicativo como método de enseñanza.

### Enfoque Comunicativo

Ante la creciente necesidad del dominio del inglés en el ámbito académico, el enfoque comunicativo surge como una metodología prometedora. Bermúdez y González (2011) define la competencia comunicativa como una capacidad clave para el uso del lenguaje de forma apropiada, considerando la interdependencia que se genera en el espacio, el tiempo, los participantes y la naturaleza de la interacción. Esta definición enfatiza la importancia del contexto y la interacción en el aprendizaje de idiomas, elementos centrales del enfoque comunicativo.

Los avances en otras ciencias como la psicolingüística y la sociolingüística han contribuido significativamente al desarrollo de este enfoque. Estas disciplinas han profundizado en hallazgos científicos cruciales como: la relación entre lenguaje y su contexto, la relación entre lo que se piensa y se expresa con el lenguaje, y la relación entre lenguaje y la cultura de la sociedad (Quevedo et al., 2022). Estos conocimientos han permitido que el enfoque comunicativo responda más precisamente a las necesidades individuales de los estudiantes que aprenden una lengua de comunicación internacional

### Métodos del enfoque comunicativo

La implementación del enfoque comunicativo se materializa a través de diversas metodologías que buscan potenciar la adquisición del idioma inglés en contextos significativos. Entre estas metodologías se encuentran: Task-based Language Teaching, Role play, Project-based Learning, Cooperative Learning, Content-Based Instruction, Discovery Learning, Notional-Functional Approach, Problem-based Learning, Pair and group work method, Linguistic immersion, Reflexive practice Method y Total Physical Response. Estas técnicas han



evolucionado para adaptarse a las diversas necesidades educativas, incluyendo entornos de aprendizaje en línea.

Willis y Willis (2013) respaldan el Aprendizaje Basado en Tareas como uno de los elementos fundamentales, donde los alumnos adquieren dominio del idioma al enfrentarse a desafíos reales, fomentando una inmersión práctica en la aplicación lingüística. Complementando esta perspectiva, Ahedo-Gurrutxaga (2021) enfatiza el valor del Aprendizaje Basado en Proyectos, que combina la adquisición del idioma con tareas significativas y duraderas, permitiendo a los estudiantes interactuar con el idioma a través de escenarios reales y cooperativos.

El Método del Caso, según Estrada y Alfaro (2015), se erige como un instrumento potente para el análisis de situaciones auténticas en inglés, fomentando el desarrollo de habilidades analíticas. Este método guía a los estudiantes a través de problemas complejos que requieren comprensión del idioma y la capacidad de idear y aplicar soluciones apropiadas. Por su parte, el Aprendizaje Cooperativo, destacado por Johnson y sus colegas en 2021, centra su atención en la interacción entre los estudiantes, promoviendo la educación mutua y el trabajo en equipo para lograr objetivos compartidos, aspecto crucial para el aprendizaje exitoso del inglés en entornos variados y multiculturales.

### **Neurodivergencias y entorno educativo**

Además de considerar la efectividad general del enfoque comunicativo, es fundamental analizar su aplicabilidad en contextos inclusivos, particularmente con estudiantes neurodivergentes. La neurodiversidad, como concepto en desarrollo, se refiere a "un término general originalmente acuñado en relación con el autismo, para varias afecciones tradicionalmente patologizadas y asociadas con un déficit que incluyen dispraxia, dislexia, trastorno de déficit de atención e hiperactividad, discalculia, espectro autista y

síndrome de Tourette" (Singer, 1999, citado por Clouder et al, 2020). Este concepto busca reinterpretar estas condiciones, identificando a las personas por sus fortalezas y distintas capacidades, aunque persiste el peso de la cultura de la discapacidad (Armstrong, 2012) que ha influido incluso en legislaciones que condicionan los apoyos pedagógicos a diagnósticos formales.

En este contexto inclusivo, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) representa una de las condiciones más estudiadas y relevantes para el aprendizaje de idiomas. Según la Asociación Americana de Psiquiatría (2014), el TDAH es "**un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo**" (p. 61), manifestándose en múltiples entornos y afectando negativamente actividades académicas. El déficit de atención se caracteriza por la falta de constancia en actividades que requieren funciones intelectuales (Organización Mundial de la Salud, 2009), mientras que la hiperactividad refleja una inquietud excesiva en situaciones que requieren calma.

Paralelamente, la dislexia representa otro desafío significativo en el ámbito educativo, especialmente en el aprendizaje de idiomas. Un alto porcentaje de estudiantes con dislexia es diagnosticado tardíamente (Baro, et al, 2018), frecuentemente al ingresar a la universidad debido a la ausencia de legislación y apoyo escolar previo (Frade & Ramos 2010). Los estudiantes con dislexia tienden a ocultar su condición por vergüenza, aunque suelen mostrarse comprometidos y colaboradores, evitando las tareas de lectura y escritura debido a las dificultades que representan. Estos estudiantes requieren adaptaciones específicas como referencias visuales, textos concisos y evaluaciones que permitan respuestas extensas para demostrar su dominio del tema.

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) presenta características únicas en cada individuo que también afectan el aprendizaje de idiomas. Las



manifestaciones del TEA se agrupan en cuatro categorías principales: comunicación, interacción social, comportamiento y aprendizaje (Government of Newfoundland, & Labrador, 2003). Los estudiantes con TEA experimentan dificultades en el lenguaje y la comunicación, pudiendo parecer absortos en un mundo privado. Adicionalmente, muestran comportamientos distintivos relacionados con hipersensibilidad o hiposensibilidad ante estímulos sensoriales y desafíos ante cambios en la rutina, aspectos que requieren consideración en la planificación educativa.

La literatura actual (2021-2024) presenta una dispersión significativa en el análisis de la efectividad de los doce métodos del Enfoque Comunicativo en la enseñanza del inglés en educación superior, particularmente en contextos inclusivos y con estudiantes neurodivergentes (TEA, TDAH y dislexia). Por esta razón, resulta relevante analizar sistemáticamente la literatura referida al enfoque comunicativo en la educación superior como método de enseñanza del inglés, con especial atención a su aplicación en entornos inclusivos y con poblaciones neurodivergentes durante el periodo 2021 a 2024.

## MÉTODO

### Diseño de la revisión sistemática

Esta investigación utilizó la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) 2001 para garantizar un proceso de revisión riguroso y sistemático (Moher et al., 2009). Se realizó una búsqueda exhaustiva en las bases de datos científicas de alto impacto: Web of Science, Scopus y SciELO.

### Criterios de selección para los estudios

Los criterios de inclusión comprendieron: 1) Rango temporal de estudio: Incluir únicamente investigaciones publicadas entre 2021 y 2024 para garantizar la relevancia y actualidad de los datos. 2) Contexto educativo: Seleccionar estudios centrados exclusivamente en la implementación del Enfoque Comunicativo en la enseñanza del inglés en educación superior. 3) Tipo de metodología: Priorizar investigaciones empíricas que utilicen enfoques cualitativos, cuantitativos o mixtos para evaluar la eficacia del Enfoque Comunicativo en el desarrollo de competencias comunicativas.

### Fuentes de información y estrategia de búsqueda.

En la siguiente tabla (1), la estrategia de búsqueda utilizó palabras claves para la estrategia de búsqueda específica. Estas, se realizaron en las bases de datos seleccionadas, aplicando filtros para garantizar la relevancia y actualidad de los estudios de cada base de datos en el rango temporal 2021-2024.

**Tabla 1**

### Criterios específicos de elegibilidad para la búsqueda sistemática de artículos

Refinación de búsqueda			
Palabras claves	"Enfoque comunicativo", enseñanza de la lengua mediante el enfoque comunicativo", "CLT", "educación superior", "enseñanza del inglés", "efectividad".		
Estrategia de búsqueda	(Communicative approach and ("communicative language teaching or "CLT") and ("English language teaching" or "ESL" or "english as a second language") and ("higher education" or "post-secondary education" or "university") and (effectiveness" or efficiency").		
Bases de datos	Web of Science (WOS) Todas las bases de datos	Scopus Documents search Article, title, abstract, keywords.	SciELO Colecciones
Descriptores	Tema	Título, resumen, palabras claves.	Título, resumen, palabras claves.
Periodo de tiempo	Personalizar rango de tiempo 2021-2024	Limit: 2021-present	Año de publicación 2021-2024
Tipo de documento	Artículo	Artículo	Artículo
Resultados de búsqueda	7	1	4

Fuente: elaboración propia

La búsqueda reveló patrones específicos según la temática: los artículos relacionados con el enfoque comunicativo y sus métodos se distribuyeron de



manera similar en todas las bases de datos, mientras que las investigaciones sobre TEA y TDAH tuvieron mayor presencia en WOS. Por su parte, los estudios sobre dislexia fueron más abundantes en SciELO, que, en términos generales, esta última condición fue la menos documentada en todas las bases de datos consultadas.

## Procedimiento

### *Procesos de selección de estudios*

Después de realizar las búsquedas en las distintas fuentes de información, la estudiante seleccionó las referencias que parecían más relevantes, fijándose en los títulos y resúmenes y siguiendo los criterios definidos. Una vez terminada esta primera selección, identificó los textos que no cumplían los criterios y dejó solo los exactos. Luego, revisó con más detalle los artículos completos usando el mismo enfoque. Al final,

se concretó la lista y quedó con 12 artículos que cumplían con los criterios.

### *Registro y Análisis de datos*

Los estudios seleccionados provienen de diferentes regiones geográficas y contextos académicos, lo que permite una comprensión más amplia del tema abordado. Los trabajos abarcan diversas realidades educativas, mostrando cómo el enfoque comunicativo se adapta y se aplica de manera diferenciada según el entorno institucional y cultural.

Los enfoques metodológicos en la enseñanza del inglés, particularmente el enfoque comunicativo, se reflejan en una variedad de contextos académicos internacionales. Los países que aparecen en este estudio, como Ucrania, Ecuador, Indonesia y Filipinas representan una amplia diversidad de sistemas educativos y culturas pedagógicas, lo que enriquece el análisis sobre la efectividad del enfoque comunicativo en la educación superior.

---

## RESULTADOS

Las publicaciones del período 2021-2024 evidencian una concentración significativa de estudios sobre la evolución del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés. La distribución temporal muestra una mayor producción académica durante 2022 y 2024, período que refleja un énfasis en la innovación metodológica, ejemplificado por investigaciones sobre la implementación de canciones (Foley et al., 2022) y estrategias de enseñanza en línea (Taridi et al., 2024).

Los estudios analizados demuestran un particular interés en evaluar la eficacia de los enfoques comunicativos en diversos contextos educativos, abarcando desde entornos universitarios hasta programas de inmersión. Destaca la investigación de Abdullah et al. (2023), que emplea metodología cualitativa, específicamente el enfoque autoetnográfico, para examinar las experiencias docentes en la implementación del método comunicativo.

En el contexto posterior a la pandemia, las investigaciones de Arnaiz et al. (2022) y de Taridi et al. (2024) resultan especialmente relevantes al abordar la adaptación de los enfoques comunicativos a las nuevas modalidades de enseñanza. Esta adaptación ha sido crucial para mantener la efectividad del método comunicativo en circunstancias donde la interacción presencial se ha visto limitada. La diversidad de revistas académicas especializadas que publican estos estudios evidencia el carácter multidisciplinario de la investigación en este campo, abarcando áreas como la lingüística aplicada, la educación digital y la psicología del aprendizaje.

La literatura revisada refleja, en su conjunto, un sostenido interés académico por examinar tanto la efectividad del enfoque comunicativo en la enseñanza del inglés como su capacidad de adaptación a las



emergentes necesidades educativas, incluyendo la enseñanza en línea y la incorporación de metodologías innovadoras. Este interés académico se traduce en resultados concretos que demuestran el impacto positivo de las intervenciones educativas implementadas, evidenciando mejoras significativas tanto en las competencias lingüísticas de los estudiantes como en la dinámica general del aula.

Los hallazgos de estas investigaciones no solo validan la efectividad del enfoque comunicativo en diversos contextos, sino que también proporcionan orientaciones valiosas para su aplicación práctica en entornos educativos contemporáneos, caracterizados por una creciente digitalización y diversidad de necesidades de aprendizaje. Estos resultados constituyen una base sólida para futuras investigaciones que busquen profundizar en aspectos específicos del enfoque comunicativo y su adaptación a nuevos desafíos educativos.

**Tabla 2**

**Contextualización de los resultados obtenidos**

<b>Método</b>	<b>Contexto</b>	<b>Habilidad que desarrolla</b>	<b>Efectividad</b>
Cooperative Learning	Argelia: Universidad de El-Oued, 12 docentes y 2 estudiantes TEA.	Lectora.	El 58.33% de los profesores consideran que esta estrategia puede ser efectiva para enseñar a estudiantes con TEA.
Content-Based Instruction	Asia: Estudiantes de China, Japón, Corea, Vietnam.	Auditiva, lectora, oral y escrita.	Implementación exitosa.
Discovery Learning	Irán: 76 estudiantes mujeres que cursan inglés en la Universidad Kosar de Bojnord.	Auditiva, lectora, oral y escrita.	Efectivo para aumentar la motivación, aprendizaje autónomo y promover un mayor compromiso en el aprendizaje del inglés.
Notional-Functional Approach	Indonesia: Estudiantes de cuarto semestre de la Universidad Estatal de Makassar.	Auditiva, lectora, oral y escrita.	Desarrollo exitoso de competencias comunicativas.
Problem-based Learning	Ucrania: 222 estudiantes universitarios de 1er y 2do año de facultades humanísticas.	Auditiva, lectora, oral y escrita.	Mejora de un 59.01% en cualidades y 86.80% en habilidades comunicativas.
Pair and group work method	Ecuador: Estudiantes de cuarto nivel de la Universidad Regional Autónoma de Los Andes.	Auditiva, lectora, oral y escrita.	70% de los estudiantes reportan poder comunicarse adecuadamente.



Linguistic immersion		Indonesia: 10 estudiantes universitarios de Kampung Inggris Pare.	Auditiva, lectora, oral y escrita.	Incremento significativo en las habilidades comunicativas.
Reflexive practice Method		Latinoamérica, Norteamérica, Europa, África, Asia: Estudiantes de diferentes niveles educativos.	Auditiva, lectora, oral y escrita.	Necesidad de mejora en la formación docente.
Total Response	Physical	España: Centros educativos en Condado de Huelva, 11 docentes de género mixto (38 y 54 años).	Auditiva, lectora, oral y escrita.	Alto (100% de los docentes lo utilizan)

*Nota: elaboración propia*

La tabla 2 muestra una serie de estudios enfocados en la aplicación de métodos de enseñanza del inglés en diversos contextos y con diferentes resultados en cuanto a la efectividad. En cuanto al método, se observa una diversidad de enfoques, como la inmersión total en inglés en Indonesia, el uso de Role Play en España y Argentina, y el enfoque de Cooperative Learning en varias regiones.

Los contextos abarcan una variedad de ubicaciones geográficas, como Ucrania, Indonesia, Ecuador, China, Japón, Corea, Vietnam, Hong Kong, y varios países de Latinoamérica, Norteamérica, Europa, África y Asia, destacando la diversidad de entornos educativos que incluyen universidades, centros educativos y programas de inmersión. Los estudiantes en estos estudios abarcan diferentes niveles educativos, desde primer y segundo año universitario hasta estudiantes de nivel superior.

En cuanto a las habilidades que se desarrollan, todas las intervenciones tienen como objetivo mejorar las habilidades auditivas, lectoras, orales y escritas de los estudiantes. Se observa que la mejora de las habilidades comunicativas es una constante, con algunos estudios reportando incrementos significativos en las habilidades, como en el caso de Indonesia, donde se destaca un incremento significativo en las habilidades comunicativas.

La efectividad varía según el estudio. Por ejemplo, en Ucrania, la mejora en la velocidad de aprendizaje fue positiva, con un 70% de mejora. En otros casos, como en Ecuador, un 70% de los estudiantes reportaron la capacidad de comunicarse adecuadamente en inglés. En varios contextos, como en Hong Kong, se observa una alta participación estudiantil, lo que sugiere un impacto positivo en la motivación de los estudiantes. Sin embargo, también hay estudios que reportan áreas de mejora, como en el caso de las necesidades de mejora en la formación docente en varias regiones, y en Argelia, un 58.33% de los profesores consideraron que una estrategia puede ser efectiva para enseñar a estudiantes con TEA (trastornos del espectro autista).

### Tabla 3

#### Métodos de enseñanza del inglés



Método	Descripción	Neurodivergencia enfocada
Task-based Language Teaching (TBL)	Este método se fundamenta en el aprendizaje a través de tareas específicas y significativas, donde el idioma se adquiere como producto de una actividad no lingüística intencional.	El 58.33% de los profesores consideran que esta estrategia puede ser efectiva para enseñar a estudiantes con TEA.
Role play	Se utiliza en situaciones como una entrevista de trabajo, un debate sobre un tema social y la resolución de conflictos en un grupo. Los estudiantes asumen roles específicos, como empleador, empleado, moderador o participante, y practican la comunicación en inglés mientras desarrollan habilidades de cooperación y trabajo en equipo.	Implementación exitosa.
Project-based Learning (PBL)	Es un método que involucra a los estudiantes en proyectos complejos del mundo real donde desarrollan y aplican habilidades y conocimientos. Los estudiantes trabajan en proyectos durante períodos extendidos, participando en el diseño, resolución de problemas y toma de decisiones.	Efectivo para aumentar la motivación, aprendizaje autónomo y promover un mayor compromiso en el aprendizaje del inglés.
Cooperative Learning	Se utiliza como estrategia de enseñanza a través de la instrucción mediada por pares, donde los docentes emplean estudiantes como instructores para otros estudiantes en su clase.	Desarrollo exitoso de competencias comunicativas.
Content-Based Instruction	Este método integra el aprendizaje del idioma con contenido académico relevante, permitiendo que los estudiantes aprendan el idioma mientras estudian temas específicos, lo que puede ser especialmente beneficioso para estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.	Mejora de un 59.01% en cualidades y 86.80% en habilidades comunicativas.
Discovery Learning	Método que fomenta el aprendizaje activo donde los estudiantes descubren conceptos por sí mismos a través de la experimentación y la exploración guiada, lo que puede ser particularmente efectivo para mantener el interés y la motivación.	70% de los estudiantes reportan poder comunicarse adecuadamente.
Notional-Functional Approach	Enfoque que organiza el aprendizaje alrededor de funciones comunicativas específicas y nociones conceptuales, permitiendo un aprendizaje más estructurado y contextualizado.	Incremento significativo en las habilidades comunicativas.
Problem based-learning	Método que utiliza problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos, promoviendo el pensamiento crítico y las habilidades de resolución de problemas.	Necesidad de mejora en la formación docente.



Pair and group work method	Promueve la interacción en parejas o grupos, lo que facilita la colaboración y el aprendizaje entre estudiantes con TDAH y TEA en un entorno social controlado.	Alto (100% de los docentes lo utilizan)
Linguistic immersion	Método que sumerge a los estudiantes en un ambiente donde solo se utiliza el idioma objetivo, permitiendo una exposición natural y constante al idioma mientras se adapta a las necesidades específicas de aprendizaje.	Dislexia, TEA
Reflexive practice Method	Enfoque que incorpora la reflexión consciente sobre el proceso de aprendizaje, permitiendo a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora mientras desarrollan estrategias de aprendizaje personalizadas.	TDAH, Dislexia, TEA
Total Physical Response	Se basa en la respuesta física a comandos verbales, donde los estudiantes aprenden siguiendo las instrucciones del profesor sin usar su lengua materna, lo que aprovecha de manera natural la necesidad de movimiento característica de los estudiantes con TDAH.	TDAH

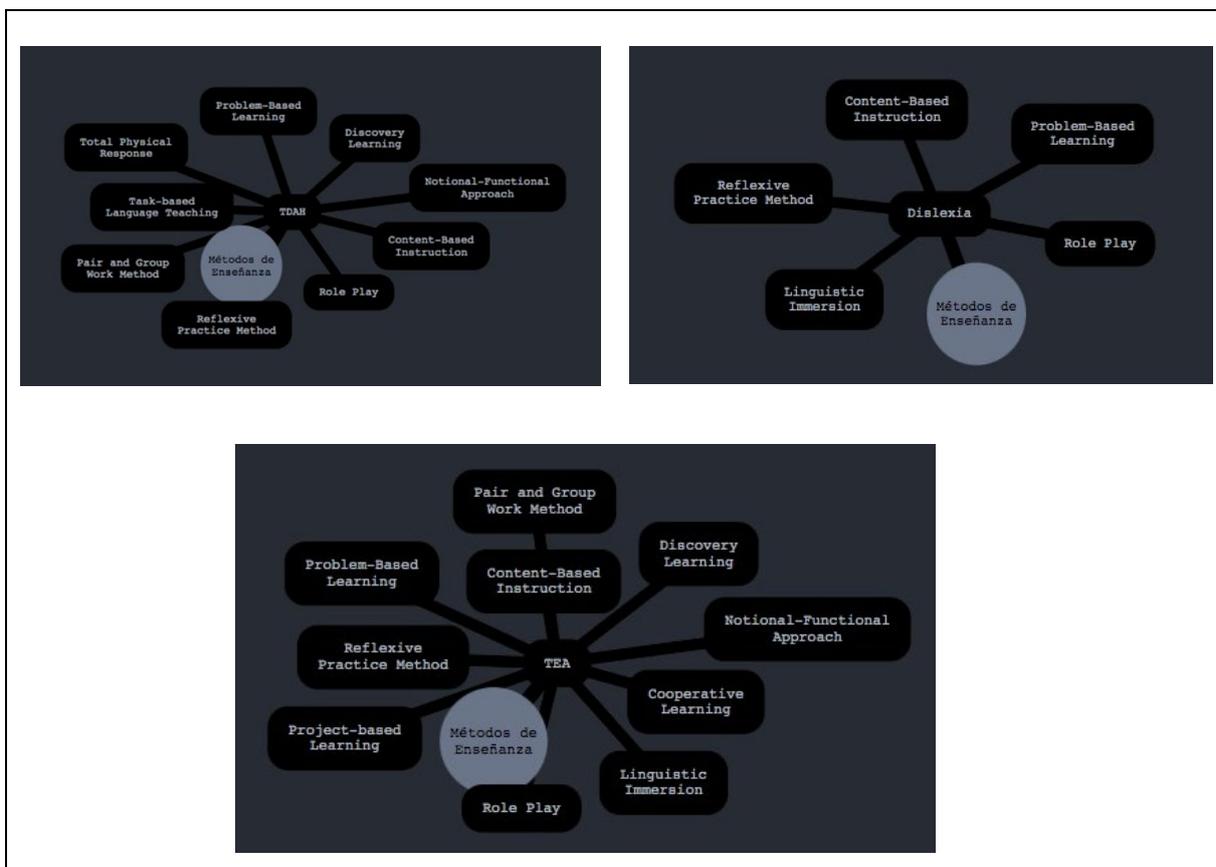
*Nota: elaboración propia*

La tabla 3 muestra diversos métodos educativos utilizados para mejorar el aprendizaje de estudiantes neurodivergentes, como los que presentan TDAH, TEA y dislexia, en el contexto de la enseñanza del inglés. Los métodos listados se enfocan en estrategias que fomentan el aprendizaje a través de actividades significativas y colaborativas, adaptándose a las necesidades específicas de estos estudiantes. Por ejemplo, el Task-Based Language Teaching (TBL) y el Project-Based Learning (PBL) priorizan la realización de tareas o proyectos prácticos, lo que permite a los estudiantes aprender el idioma mientras resuelven problemas reales, favoreciendo a aquellos con TDAH al mantener su atención en actividades concretas. Otros enfoques, como el Role Play y el Pair and Group Work Method, promueven la interacción social y la cooperación entre los estudiantes, mejorando su capacidad para comunicarse en inglés en situaciones de grupo o de roles específicos. Además, se destacan métodos como el Cooperative Learning, que permite a los estudiantes con TEA interactuar y enseñar a sus compañeros, y el Total Physical Response (TPR), que utiliza movimientos físicos para reforzar el aprendizaje, algo particularmente útil para estudiantes con TDAH. La implementación de la Linguistic Immersion y el Notional-Functional Approach también contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas, al sumergir a los estudiantes en un entorno completamente en inglés o al centrarse en la función del lenguaje en contextos reales. En general, estos métodos buscan no solo mejorar las habilidades lingüísticas, sino también crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y adaptado a las diversas necesidades de los estudiantes neurodivergentes.

Desde una perspectiva distinta, es factible señalar que para cada neurodivergencia se podrían utilizar más de una estrategia de las señaladas (véase figura 1)

**Figura 1.**

**Métodos de enseñanza efectivos para estudiantes con Neurodivergencias**



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación es que los métodos más efectivos para enseñar inglés son aquellos que promueven una participación activa y contextualizada de los estudiantes. El Aprendizaje Basado en Tareas y el Juego de Roles, por ejemplo, no solo estimulan el desarrollo de habilidades comunicativas orales y auditivas, sino que también permiten a los estudiantes involucrarse en situaciones reales o simuladas, lo que aumenta su motivación y facilita la internalización del idioma. Estos métodos tienen una efectividad de entre el 80% y 90%, lo que demuestra su capacidad para desarrollar competencias comunicativas en contextos auténticos.

Por otro lado, aunque métodos más tradicionales, como el Método de Traducción y Gramática y el Método Audiolingual, presentan efectividad moderada, su aplicabilidad y utilidad están restringidas a contextos más académicos o estructurados, donde la memorización y la práctica de estructuras lingüísticas precisas son necesarias. Sin embargo, se ha observado que, en ambientes más dinámicos y colaborativos, estos métodos son menos eficientes y, en muchos casos, no fomentan el uso activo y fluido del idioma.

La exploración de cómo estos métodos de enseñanza se implementan en diferentes contextos culturales y educativos constituye una parte esencial de este estudio. Desde universidades en Asia, como Indonesia y Malasia, hasta América Latina y Europa del Este, los resultados muestran que la flexibilidad y la adaptación del enfoque pedagógico según las características del contexto son fundamentales



para el éxito del aprendizaje. Por ejemplo, en entornos donde predomina una enseñanza académica estructurada, el Método de Traducción y Gramática sigue siendo popular, mientras que, en contextos más abiertos y colaborativos, como aquellos en los que se implementa el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Enfoque Comunicativo de Lenguas, los estudiantes son capaces de involucrarse de manera más significativa en su proceso de aprendizaje. Esta variabilidad en la aplicación también resalta la necesidad de personalizar las estrategias de enseñanza de acuerdo con las características específicas de cada institución, región y grupo de estudiantes, lo cual se convierte en un desafío constante para los educadores en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Un aspecto crucial de este estudio fue la consideración de las necesidades educativas de los estudiantes neurodivergentes. El análisis de métodos que pueden ser beneficiosos para estudiantes con TDAH, TEA y Dislexia reveló que los enfoques que fomentan la interacción social, el trabajo en equipo y la participación activa son los más adecuados. Métodos como el Aprendizaje Cooperativo, el Trabajo en Pareja y Grupo, y la Respuesta Física Total ofrecen entornos estructurados y controlados que favorecen la inclusión de estudiantes con neurodivergencias, proporcionándoles las herramientas necesarias para desarrollarse de manera efectiva en el aula. Además, se encontró que el Aprendizaje Basado en Tareas y el Aprendizaje Basado en Proyectos son especialmente valiosos para los estudiantes con TDAH, ya que les brindan la oportunidad de trabajar en proyectos prácticos que no solo mejoran su comprensión del idioma, sino que también les permiten manejar mejor su atención y concentración a través de tareas más estructuradas y con objetivos claros. La flexibilidad de estos enfoques permite que los estudiantes ajusten su ritmo y estilo de

aprendizaje, lo que contribuye a una experiencia educativa más inclusiva y accesible.

Los resultados de esta revisión sistemática subrayan la necesidad de seguir evolucionando en la manera en que abordamos la enseñanza del inglés. Si bien los métodos más tradicionales han demostrado ser efectivos en ciertos contextos, el futuro de la enseñanza del inglés en la educación superior claramente apunta hacia un enfoque más flexible, interactivo y adaptado a las necesidades individuales de los estudiantes. La integración de métodos que favorezcan la participación activa, el aprendizaje colaborativo y la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales es crucial para lograr un ambiente de aprendizaje equitativo y eficiente.

Es fundamental que los docentes y las instituciones educativas continúen investigando y adoptando enfoques pedagógicos innovadores que no solo desarrollen competencias lingüísticas, sino que también fomenten habilidades sociales, cognitivas y emocionales, fundamentales para una comunicación efectiva en contextos globales. Además, la consideración de las diferencias individuales y neurocognitivas de los estudiantes debe ser parte integral de cualquier estrategia educativa, ya que permite garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para alcanzar su máximo potencial.

Finalmente, esta investigación ha proporcionado una visión integral sobre los métodos de enseñanza del inglés en el contexto de la educación superior, destacando no solo su efectividad general, sino también cómo se pueden adaptar para mejorar la inclusión y el aprendizaje de estudiantes neurodivergentes. Este análisis tiene el potencial de orientar futuras prácticas pedagógicas, ayudando a diseñar estrategias más inclusivas, efectivas y adaptadas a la diversidad de los estudiantes en las aulas de inglés de todo el mundo.



---

## REFERENCIAS

- Abdullah, N., Basri, M., & Djirong, A. (2023). An Autoethnographic study on communicative approach in teaching English syntax in a university context. *International Journal of Language Education*, 7(1), 2548-8465. <https://doi.org/10.26858/ijole.v7i1.36457>
- Ahedo-Gurrutxaga, I. (2022). Aprendizaje basado en proyectos: una metodología para activar el compromiso, la motivación y el interés en las aulas de Ciencia Política. *Revista Española de Ciencia Política*, (60), 197-224. <https://doi.org/10.21308/recp.60.07>
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad: Las extraordinarias capacidades que se ocultan tras el autismo, la hiperactividad, la dislexia y otras diferencias cerebrales*. Ediciones Paidós.
- Arnaiz, N. V. Q., Arias, N. G., Galarza, F. P. C., & Paronyan, H. (2022). Post-pandemic communicative approaches to English learning: A case study in Ecuador. *Revista Conrado*, 18(3), 249-257. <https://doi.org/10.46502/issn.1500-2100/2022.18.03.10>
- Baro, E. E., Tralagba, E. C., & Ebiagbe, E. J. (2018). Knowledge and use of self-archiving options among academic librarians working in universities in Africa. *Information and Learning Science*, 119(3/4), 145-160. <https://doi.org/10.1108/ILS-01-2018-0003>.
- Bermúdez, L., & González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum Académico*, 8(15), 95 – 110. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>
- Clouder, L., Karakus, M., Cinotti, A., Ferreyra, M. V., Fierros, G. A., & Rojo, P. (2020). Neurodiversity in higher education: a narrative synthesis. *Higher Education*, 80(4), 757-778. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00513-6>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Estrada, A., & Alfaro, K. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. *Investigación bibliotecológica*, 29(65), 195-212. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v29n65/v29n65a9.pdf>
- Foley, B. R., Simanjuntak, R. A., & Siagian, S. A. (2022). The implementation of songs in teaching English for young learners in online learning context. *The Art of Teaching English as a Foreign Language*, 3(1), 49-58. <https://doi.org/10.36663/tatefl.v3i1.251>
- Government of Newfoundland and Labrador. (2003). *Programming for Individual Needs: Teaching Students with Autism Spectrum Disorders*. Department of Education: Division of Student Support Services.
- Irola, M. M. (2024). Exploring the development of social competences through role-plays in an English language subject in higher education. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 8-25.
- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203798157>



- Johnson, D. P., Ravi, N., & Braneon, C. V. (2021). Spatiotemporal associations between social vulnerability, environmental measurements, and COVID-19 in the Conterminous United States. *GeoHealth*, 5(8), e2021GH000423. <https://doi.org/10.1029/2021GH000423>.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Mulrow, C. D., Gøtzsche, P. C., ... & Ioannidis, J. P. A. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLOS Medicine*, 6(7), 1549-1676. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>
- Organización Panamericana de la Salud. (2009). *Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud*. 10a. revisión. Washington, D.C.: OPS. (Publicación Científica; 554). ISBN 92 75 31554 X
- Quevedo, N. V., García Arias, N., & Cañizares Galarza, F. P. (2022). La utilización de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para la enseñanza y aprendizaje en las universidades del Ecuador. *Revista Conrado*, 18(S2), 509-517. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/download/2489/2414>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.)*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Shaughnessy, N. (2022). Learning with labyrinths: Neurodivergent journeying towards new concepts of care and creative pedagogy through participatory community autism research. *Critical Studies in Teaching and Learning*, 10(spe), 127-150. <https://doi.org/10.14426/cristal.v10iSI.546>
- Taridi, M., Risnita, N., Mohd Yaakob, M. F., & Khairani, M. (2024). An evaluative study for communicative language teaching (CLT) on online teaching and learning in higher education: Indonesian and Malaysian university context. *Education and Information Technologies*, 29(1), 10611-10647. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12221-6>
- Willis, J., & Willis, D. (2013). *Doing task-based teaching*. *Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.

---

**REFLEXIONES PEDAGÓGICAS  
Y/O ACADÉMICAS**



---

# DESERCIÓN DOCENTE EN CHILE: FACTORES, CONSECUENCIAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

## DESERCIÓN DOCENTE EN CHILE: FACTORES, CONSECUENCIAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Tavita Andrea Barriga Silva, Diego Eduardo Canales Osorio y José Martín Lagos Contreras |  
Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | [tbarriga@ubiobio.cl](mailto:tbarriga@ubiobio.cl),  
[diego.canales1501@alumnos.ubiobio.cl](mailto:diego.canales1501@alumnos.ubiobio.cl), [jose.lagos1701@alumnos.ubiobio.cl](mailto:jose.lagos1701@alumnos.ubiobio.cl).

### RESUMEN

La crisis mundial de deserción de profesores ha ido en aumento, y Chile se encuentra entre los países con las tasas más altas de abandono docente. A pesar de esto, la investigación y reflexión sobre este tema han sido limitadas, por lo que es crucial reconsiderar el declive gradual en el prestigio de la profesión docente y examinar las razones que llevan a los profesores a renunciar. Este ensayo tiene como objeto analizar los factores y las consecuencias de la deserción docente en Chile y cómo las políticas públicas han tratado de minimizar la deserción en las instituciones educativas, dado que la pérdida de un docente conlleva consecuencias irreparables en los ámbitos educativo, social y económico. Los docentes son fundamentales en el sistema educativo, pero la atención a sus dificultades es escasa en comparación con la dedicada a los estudiantes. Es crucial comprender cómo las políticas educativas han afectado la profesión docente para poder desarrollar estrategias que promuevan su profesionalización y autonomía. Es necesario cambiar la percepción de los docentes principiantes como agentes de cambio y abordar el abandono del aula desde políticas de retención.

**Palabras clave:** Deserción docente, docentes, sistema educativo

### ABSTRACT

The global teacher attrition crisis has been on the rise, with Chile being among the countries with the highest teacher attrition rates. Despite this, research and reflection on this topic has been limited, so it is crucial to reconsider the gradual decline in the prestige of the teaching profession and examine the reasons that lead teachers to resign. The purpose of this essay is to analyze the factors and consequences of teacher desertion in Chile and how public policies have tried to minimize dropout in educational institutions, given that the loss of a teacher has irreparable consequences in the educational, social, and economic spheres. Teachers are central to the education system, but there is little attention paid to their challenges compared to students. It is crucial to understand how education policies have affected the teaching profession in order to develop strategies that promote their professionalization and autonomy. It is necessary to change the perception of beginning teachers as agents of change and address classroom abandonment from retention policies.

**Keywords:** Teacher Dropout, Teachers, Education System



---

## INTRODUCCIÓN

La disminución de docentes en Chile y a nivel mundial es una crisis que ha ido en aumento. En el contexto chileno, aproximadamente el 20% de los docentes se retira en los primeros cinco años de ejercicio de la profesión (Sacco & Poblete, 2023; Valenzuela et al., 2021). Las demandas parecen ser similares en distintos lugares: salarios mejores, condiciones laborales mejoradas, escasas oportunidades profesionales y una disminución en la importancia de las pruebas estandarizadas, entre otros aspectos (Delgado, 2019).

Este panorama es motivo de preocupación, ya que el bienestar de los docentes debe ser una prioridad, dado que son los encargados de formar y educar a las futuras generaciones, no solo en conocimientos, sino también en el desarrollo de habilidades para desempeñarse como individuos con valores, inteligencia emocional y preocupados por el bienestar colectivo. Es importante destacar que el cuerpo docente no está exento de ser afectado por factores de riesgo.

En este contexto, los índices de deserción son alarmantes, especialmente porque, según estudios, los docentes más propensos a abandonar la profesión son aquellos que tienen un desempeño laboral destacado, son responsables y comprometidos con su trabajo, y tienen expectativas elevadas sobre las metas que se proponen (González-Escobar, 2018). Según la OCDE, la salida de los profesores del sistema educativo tiene un impacto negativo en la calidad y equidad de la educación, mientras que la permanencia, especialmente de docentes altamente cualificados, es un factor determinante para la calidad educativa (Zamora Poblete et al., 2018).

La deserción docente es un tema del cual no se habla, se niega como problema, pero en realidad existen cifras que lo develan, siendo un tema delicado. Con cada baja docente que se tiene, se perjudican diferentes factores; no es sólo la pérdida de un docente, sino que es una oportunidad para que el sistema educativo proponga cambios, tal cual se exponen a continuación:

*“Con cada docente que abandona el trabajo en el aula, se incrementan los desafíos para reemplazarlo, para invertir en la formación, asignación y adaptación de los nuevos docentes, para atender a los alumnos que verán interrumpidos sus procesos de aprendizaje, poniendo a prueba la capacidad de respuesta del sistema para atender las necesidades educativas, para la escuela que con cada reemplazo disminuye sus posibilidades de cohesión a fin de generar una cultura escolar sólida. De este modo, el costo de la deserción docente es económico, social y político...”* (Cervantes, 2019, p.90).

Por ello, es evidente la importancia de reducir al mínimo la deserción en las instituciones educativas, ya que, la pérdida de un docente, es un daño irreparable.

### Conceptualización

En el análisis de la literatura, se observa que el término "abandono docente" se emplea con diversos significados. Esta noción se utiliza para describir tanto a los profesionales que abandonan completamente la enseñanza como a aquellos que dejan el aula pero continúan en el ámbito educativo. Además, abarca a los educadores que renuncian a la profesión en sí misma (González-Escobar et al., 2020; Silva-Peña, 2020).

Por lo tanto, el abandono se define como la interrupción de la práctica como profesor o profesora, afectando a aquellos individuos titulados en la enseñanza que optan por dejar de ejercer como tales (González-Escobar et



al., 2020). Según la OCDE, el abandono también se ha considerado como una forma específica de rotación, donde los docentes se desvincula de la escuela para retirarse de la carrera profesional (Díaz Sacco et al., 2021).

### Factores y causas de la deserción docente

Varios estudios han investigado los posibles factores que influyen en las percepciones y emociones de los profesores, los cuales pueden aumentar su intención de abandonar la enseñanza, ya que esta intención es un indicador clave de los comportamientos de abandono (Wang y Hail, 2021; Mérida-López, 2022). Algunos de los factores que acusan los docentes según Venegas (2021) son:

“dedicar más tiempo a tareas administrativas que a la acción pedagógica, llevándolos a usar tiempo personal para responder a las demandas profesionales, a planificar superficialmente y a no participar en instancias de reflexión y desarrollo profesional” (p.259).

En la literatura, se han propuesto varias explicaciones para el problema de la escasez de docentes y su relación con la oferta y la demanda. En cuanto a la oferta, en muchos países hay poco interés en ser docente (Elacqua et al., 2018). Además, se ha evidenciado que los salarios de los docentes en Latinoamérica y en Chile son poco competitivos en comparación con otras profesiones similares, lo que dificulta atraer y retener a profesionales, especialmente en escuelas vulnerables. En estas instituciones, los docentes a menudo carecen de tiempo para descansar, la infraestructura es inadecuada y las medidas de seguridad son insuficientes (Parra, 2005, citado en Rubio et al., 2019).

Desde la perspectiva de la teoría organizacional, el abandono y la permanencia se ven como decisiones calculadas, donde los trabajadores evalúan los costos y beneficios de quedarse en su trabajo actual frente a otras oportunidades en el mercado laboral (Zamora Poblete et al., 2018). En contraste, March y Simon (1977) consideran el abandono y la permanencia como una "decisión satisfactoria", donde el docente deja de estar satisfecho con algún aspecto de la organización.

Se ha encontrado que las condiciones laborales, el desarrollo profesional y la falta de reconocimiento están entre los principales factores asociados al abandono docente tanto en estudios internacionales como chilenos. Además, la voz del docente, la satisfacción laboral y el agotamiento emocional también están relacionados con el abandono (Vicente de Vera & Gabari, 2019; Cacho León et al., 2022).

En Chile, se ha observado una relación entre el abandono y el bajo reconocimiento social de la docencia, los salarios insatisfactorios y las dificultades para continuar estudios de perfeccionamiento sin dejar el aula (Ávalos y Valenzuela, 2016; Gaete et al., 2017; Orrego, 2023).

Además, se ha destacado el papel de la infraestructura escolar, el clima laboral, el tamaño de la clase y el tiempo destinado a actividades no lectivas en la motivación y el desempeño de los docentes. La gratificación emocional del trabajo pedagógico desafiante y el reconocimiento de los estudiantes también se consideran factores de retención (Ávalos y Valenzuela, 2016; Gaete Silva et al., 2017). Entonces, se necesitan políticas que aborden las condiciones laborales, el desarrollo profesional y el reconocimiento de los docentes para abordar la preocupante tasa de abandono docente en Chile.

Como resultado de lo anterior, se reconoce que las condiciones laborales de los docentes pueden influir en la atracción de la profesión y en la calidad de la enseñanza. Aspectos como la infraestructura y equipamiento



escolar, el ambiente laboral, el tamaño de las clases, la carga horaria y el tiempo dedicado a actividades extracurriculares pueden impactar en la motivación y desempeño de los docentes. Por ejemplo, contar con instalaciones escolares de calidad se ha asociado positivamente con la asistencia y buenas prácticas docentes (Elacqua, et al., 2018), y puede fomentar la colaboración entre los docentes en la comunidad escolar.

Algunas investigaciones han identificado los mecanismos de apoyo ofrecidos por las escuelas, la satisfacción emocional derivada del desafío pedagógico que involucra a los estudiantes y el reconocimiento ganado de ellos como factores de retención. Este último aspecto ha sido estudiado en Chile por Ávalos y Valenzuela (2016), quienes también resaltan dos factores importantes: 1) la capacidad de reflexión y análisis de situaciones críticas que permite a los docentes identificar avances y áreas que necesitan apoyo; y 2) el trabajo colaborativo con colegas más experimentados. La combinación de estos factores actúa como un amortiguador contra la frustración, el estrés excesivo y las dificultades para abordar los desafíos que enfrentan. Además, se ha observado que en la decisión de permanecer en la profesión, los docentes chilenos valoran principalmente aspectos afectivos y emocionales, destacando el vínculo que establecen con los miembros de la comunidad escolar (Zamora Poblete et al., 2018). Estas conclusiones coinciden con estudios internacionales que han demostrado la relación entre emociones positivas en el trabajo y bienestar, lo que sugiere que promover un ambiente laboral satisfactorio podría aumentar la retención de los docentes en el sistema educativo (Dreer, 2024).

### Proceso histórico de la educación

Entender los cambios históricos que ha experimentado la profesión docente en Chile en las últimas décadas es esencial para comprender la situación actual y evitar simplificaciones inapropiadas, las cuales a menudo llevan a responsabilizar a los docentes de la baja calidad educativa. El estatus de los docentes es un concepto socialmente construido, que evoluciona con el tiempo y se ve influenciado por el contexto (Venegas, 2021). La posición actual de la profesión docente contrasta con el prestigio que solía tener hace unas seis décadas (Elacqua, et al., 2018). Durante varias décadas, la profesión docente ha sido descuidada, lo que ha contribuido a su desvalorización. Entender cómo ocurrieron estos eventos ayuda a desarrollar políticas educativas que puedan restaurar el prestigio de la profesión y revertir esta situación.

Gran parte de la explicación del declive histórico del prestigio docente radica en la manera en que se logró la expansión masiva de la cobertura educativa en América Latina a mediados del siglo XX. Esta expansión, tanto en la educación primaria como secundaria, implicó la incorporación de miles de nuevos maestros a las plantillas docentes. Dado que este proceso ocurrió de forma rápida, a menudo se realizó a expensas de la calidad en la formación inicial de los docentes. Por lo tanto, no es realista esperar que la profesión docente conserve el mismo prestigio que tenía en el siglo pasado, ya que el valor atribuido a ella cambia con el tiempo (Venegas, 2021). Además, el aumento del número de maestros generó una presión cada vez mayor sobre los salarios docentes en las finanzas públicas. Durante la crisis de los años ochenta, por ejemplo, los docentes experimentaron una reducción drástica en sus salarios, mucho más significativa que la sufrida por otros profesionales. Estos dos factores, el descuido en la calidad de la formación inicial y la disminución de los salarios reales, contribuyeron al deterioro del prestigio de la profesión docente (Elacqua, 2018).

Por último, existe un problema más amplio, influenciado en parte por los factores mencionados anteriormente, que es la baja calidad de los aspirantes y la formación inicial de los docentes. En muchos casos, la expansión de la matrícula escolar se abordó mediante un aumento en la inscripción en programas de formación docente con poca regulación (Elacqua et al., 2018). En cuanto a la demanda, varios factores, como las fluctuaciones en la



matrícula, la extensión de la jornada escolar y la reducción en el número de clases, han generado una mayor necesidad de docentes para cubrir el currículo. Además, los procesos de contratación, que en muchos casos han elevado los estándares para los candidatos a docentes, pueden tener efectos negativos en el flujo de nuevos postulantes al sistema (Elige Educar, 2019). La rotación laboral y la salida del sistema de muchos docentes, ya sea hacia otras profesiones o por jubilación, también representan un problema en muchos países.

Según Elacqua, a la pérdida de prestigio de la profesión docente se suman los cambios en el mercado laboral femenino, que han creado nuevas oportunidades de empleo para las mujeres, potencialmente más atractivas que la docencia. La docencia ha sido, y sigue siendo en su mayoría, una profesión ejercida por mujeres. Aunque a principios del siglo XX la docencia era una de las pocas opciones profesionales para las mujeres, a partir de la década de 1960 surgieron numerosas alternativas laborales para ellas, lo que llevó a muchas mujeres talentosas a buscar otras profesiones, lo que contribuyó al deterioro del prestigio docente.

### **Reformas educativas en Chile**

Para Darling-Hammond (Díaz Sacco, 2021) hay dos grandes modelos que han prevalecido en el diseño de reformas educativas a nivel internacional: un primer modelo que se vincula con la rendición de cuentas e incentivos a las escuelas, estrategias de mercado y una fuerte orientación hacia el logro de los estudiantes en pruebas estandarizadas, concebidas como motivadoras extrínsecas; y otro modelo orientado a la consolidación de un enfoque sistémico, con una fuerte preocupación por la capacitación y apoyo docente. Para el docente el "estrés se percibe bajo la lógica de un locus de control externo y con rasgos motivacionales marcadamente exógenos, sumado a una franca resignificación de los motivos causales como creencias y pensamientos automáticos" (Rubio et al., 2019, p. 309).

Con respecto a lo anterior, a lo largo de la historia de las reformas educativas chilenas se han desarrollado políticas educativas del primer modelo, orientadas a la sobreexaminación, la competencia entre escuelas y la entrega de incentivos individuales a los docentes. Esta lógica ha desencadenado diversos elementos que caracterizan al sistema educativo chileno como la competencia entre escuelas, la captación y mantención de estudiantes, la estandarización de los objetivos educativos y un uso excesivo de pruebas estandarizadas como formas de medir la calidad de la educación. Esto no constituye un fenómeno reciente, ya que emerge desde la consolidación del modelo neoliberal que incidió, durante los años ochenta, en la desregulación y precarización de la formación docente y en la eliminación del carácter universitario de la profesión. Si bien a finales del siglo XX, en el periodo post-dictadura, emergen diversas iniciativas para mejorar las condiciones laborales de los docentes, la tendencia del modelo educativo chileno incluso se llegaría a profundizar durante la democracia. Se puede apreciar que el Estado de Chile no contribuye a la valorización docente, esto se puede ver, por ejemplo, en la ausencia de profesionales de la educación en los puestos protagónicos, como el Ministerio de Educación, en el cual desde el periodo post-dictadura de los 20 ministros solo 3 han sido profesores (Venegas, 2021). No obstante, la precarización de las condiciones laborales de los docentes, los bajos salarios y la existencia de contratos de menor estabilidad constituyen los principales predictores de la deserción docente en Chile (Díaz Sacco, 2021).

La implementación de las nuevas leyes de educación, que comenzaron a regir de forma paulatina desde 2016, cambia de manera relevante el escenario asociado a los hallazgos de este estudio. Estas leyes son: la ley de Inclusión (Ley N° 20.845), la ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903) y la ley de Nueva Educación Pública (Ley N° 21.040). A continuación, se describen aspectos de cada una de estas leyes (Carrasco, Manzi y Treviño, 2018).



Los cambios que implica la ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903, 2016), en su gran mayoría se encuentran en la línea con lo que sería deseable para atenuar condiciones que en este estudio incidieron en mayor rotación docente. Las mejores condiciones laborales que contempla esta ley deberían incidir en un aumento de la retención de profesores en sus puestos de trabajo. La equiparación parcial de las condiciones laborales entre las escuelas públicas y las subvencionadas podrían atenuar las diferencias de retención observadas entre estos dos sistemas. El proceso de inducción laboral propuesto en esta ley también se espera que promueva una mayor duración en los puestos de trabajo por parte de los profesores. Sin embargo, las diferencias que pueden producir las comunidades escolares en la implementación de ese proceso son una fuente de variabilidad para los resultados esperados por parte de este factor.

La ley de Nueva Educación Pública (Ley N° 21.040, 2017) establecerá un nuevo sistema de organización de la gestión de las escuelas públicas. Esta nueva entidad cuenta con una oportunidad única de gestión que es difícilmente equiparable a las capacidades de una escuela por sí sola y a lo que pueden proveer todas las municipalidades del país, considerando sus diferencias en términos de recursos. Al respecto, se propone que la Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) implementen monitoreos de estado y prospectivos de sus profesores. Esto, con el propósito de implementar procesos de reclutamiento y retención oportunos a los ciclos de rotación laboral de los profesores. Y, por otro lado, los SLEP puedan establecer contratos complementarios entre escuelas de un mismo servicio, para maximizar la cantidad de horas contratadas de los profesores, y así promover la retención al interior de un mismo servicio local.

La ley de Inclusión (Ley N° 20.845, 2015), que se espera cambie la composición de los estudiantes en las escuelas, probablemente requiera una revisión en la forma de organizar a los alumnos y la docencia, para contribuir a la calidad y equidad del proceso educativo. Será indispensable avanzar en la generación de modelos de enseñanza para contextos de diversidad con inclusión. La formación inicial y continua de los docentes, con herramientas claras y que puedan probar en el contexto de sus clases, será de vital importancia para el desarrollo de una nueva forma de enseñar consistente con estos cambios progresivos. Esta transformación puede tener efectos positivos sobre la movilidad docente, en cuanto distribuya a los estudiantes vulnerables y evite su concentración mayoritaria en solo algunas escuelas. Paradójicamente, también se podrían generar cambios en la composición de los estudiantes que operen como un factor estresor para los profesores, quienes ahora deberán atender a estudiantes con otras características para los cuales se sientan menos preparados.

Se espera que los cambios introducidos por las nuevas leyes antes mencionadas, en su mayoría, tengan un efecto positivo sobre las trayectorias profesionales de profesores. Sin embargo, dado que se trata de reformas de reciente introducción y que se están implementando con diversa gradualidad, se hace necesario monitorear y evaluar su efectividad, empleando estudios de seguimiento para comparar los efectos futuros de las leyes en curso.

### **Efectos de la deserción docente en la educación e importancia de la retención**

El fenómeno del abandono docente se percibe como una preocupación grave debido a sus diversas repercusiones en los ámbitos educativo, social y económico. Si se considera que el rendimiento de los estudiantes está estrechamente relacionado con la experiencia de los docentes, el abandono de estos profesionales tiene un impacto negativo en el rendimiento estudiantil. Además, el abandono docente reduce la colaboración entre colegas y afecta negativamente el sentido de comunidad dentro de las instituciones educativas. A nivel administrativo y económico, los costos asociados al reclutamiento y formación de personal de reemplazo son significativos. Richardson y Watt (2005) han identificado esta problemática como una crisis



de abandono que ha recibido considerable atención por parte de investigadores e instituciones a nivel internacional (Mérida-López & Extremera, 2020).

Entre las consecuencias destacadas se encuentra el impacto negativo en los logros académicos de los estudiantes y los costos adicionales asociados al reclutamiento de nuevos profesores (Carrasco et al., 2018). En este sentido, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señala que la rotación de docentes afecta directamente los costos relacionados con la búsqueda, selección y capacitación de nuevos educadores, además de incidir en el progreso académico de los estudiantes, ya que se pierde la experiencia acumulada por los docentes que abandonan (Díaz Sacco, 2021).

En Chile, se ha observado que los docentes con mejores resultados en los exámenes de ingreso a la educación superior tienen una mayor probabilidad de abandonar la profesión. Esta rotación de profesores, derivada del abandono precoz, tiene efectos negativos en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente aquellos en situaciones desfavorables (Zamora et al., 2018). En las escuelas con tasas de abandono más altas, se interrumpe la continuidad y planificación de los programas educativos, lo que conlleva costos considerables en términos escolares y financieros relacionados con la contratación y gestión del personal docente.

Además, desde la perspectiva de la equidad en la educación, la escasez de docentes se concentra principalmente en escuelas de menor nivel socioeconómico, ubicadas en áreas rurales o geográficamente aisladas. Esto afecta especialmente a ciertas asignaturas del currículo que requieren mayor especialización, como matemáticas, ciencias e idiomas extranjeros, las cuales han ganado relevancia en años recientes (Observatorio Docente, CIAE U. de Chile, 2018; Pennington y Trinidad, 2019; Elacqua et al., 2020).

En el contexto chileno, el abandono temprano de la profesión docente representa un alto costo para el sistema educativo, ya que genera la necesidad de contar con un gran número de nuevos docentes para reemplazar a los que se retiran. Esto pone presión en los establecimientos educativos, que deben esforzarse constantemente en buscar, seleccionar y retener nuevos docentes, dificultando así la concentración en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula (Zamora et al., 2018).

---

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Podría argumentarse que los docentes son el pilar fundamental del sistema educativo y, por lo tanto, es crucial que estén bien en todos los aspectos. Actualmente, se han realizado numerosos estudios enfocados en los diversos problemas y riesgos a los que se enfrentan los estudiantes, proporcionando planes de acción y recomendaciones para garantizar su seguridad y bienestar tanto físico como mental. Sin embargo, la información disponible sobre las

dificultades, desafíos y problemas que enfrentan los docentes es bastante limitada.

El fenómeno del abandono docente es altamente complejo y multidimensional, independientemente de la perspectiva desde la cual se analice. Recuperar la educación implica comprender el origen de estos problemas, así como las deficiencias y fortalezas del sistema educativo, y desarrollar estrategias para abordar estas deficiencias y construir un enfoque educativo que se aleje del mercantilismo.

Es crucial examinar cómo las políticas educativas han contribuido al deterioro de la condición de los docentes, con el fin de diseñar estrategias que promuevan una verdadera profesionalización y



autonomía en su trabajo. Es esencial cambiar la perspectiva hacia los docentes novatos, reconociéndolos como agentes de cambio que pueden revitalizar el entorno escolar.

Abordar el abandono docente como un proceso individual y desde la perspectiva de las políticas públicas implica enfocarse en la retención más que en simplemente brindar apoyo o mantener los procesos de desarrollo profesional continuo. Es necesario repensar los programas de formación inicial para detectar tempranamente las señales de posible abandono y abordar la desmotivación por la enseñanza en contextos de práctica profesional.

También es importante investigar las expectativas de los estudiantes de Pedagogía para determinar si están preparados para enfrentar los desafíos del sistema educativo. El abandono no debe considerarse únicamente como una pérdida económica en términos de

inversión en la formación, sino como un proceso complejo en el contexto de una carrera docente más amplia.

Desde la perspectiva de la sociedad, los docentes a menudo son percibidos como los que abandonan, pero rara vez se cuestiona al sistema educativo como responsable del abandono de los docentes. Esta percepción puede generar una presión social sobre los docentes para que permanezcan en el aula, a pesar de las dificultades. Sería beneficioso replantear el concepto de "abandono" como un proceso de búsqueda en lugar de algo negativo.

Además, los docentes enfrentan malestar al cargar con la responsabilidad de las deficiencias del sistema educativo y al ser tratados como simples "instructores" o "cuidadores de niños" en un entorno administrativo burocrático que les quita autonomía y no valora adecuadamente su rol.

---

## REFERENCIAS

- Ávalos, B., & 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>
- Benjamin Dreer (2024) Teachers' well-being and job satisfaction: the important role of positive emotions in the workplace. *Educational Studies*, 50(1), 61-77, doi: 10.1080/03055698.2021.1940872
- 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)
- Carrasco, D., Manzi, J., & Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? *Temas de la Agenda Pública*, 13(105), 1-20. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/45735>
- Cervantes Holguín, E. (2019). Vocación frustrada: aproximaciones a la deserción docente en México. *Convergencias. Revista de Educación*, 2(3). [www.revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/1768](http://www.revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/convergencias/article/view/1768)



- Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. McGraw Hill.
- 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. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59514>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V., & Paredes, D. (2018). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? BID*. Washington, DC.
- Elacqua, G., Soares, S., Marotta, L., Martínez, M., Montalva, V., Westh Olsen, A., & Méndez, C. (2020). *El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo. BID*. Washington, DC.
- Elige Educar (2019). Análisis y proyección de la dotación docente en Chile. Estudio Elige Educar. Santiago, Chile. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/11/resumen-ejecutivo-anaxxlisis-y-proyeccioxxn-dotacioxxn-docente-en-chile-ee2019.pdf>
- 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*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/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. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Ley N° 20.845. Diario Oficial de la República de Chile, 08 de junio de 2015. Santiago, Chile. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Ley N° 20.903. Diario Oficial de la República de Chile, 01 de abril de 2016. Santiago, Chile. <https://bcn.cl/2f72c>
- Ley N° 21.040. Diario Oficial de la República de Chile, 24 de noviembre de 2017. Santiago, Chile. <https://bcn.cl/2f72w>
- Mérida-López, S., & Extremera, N. (2020). Cuando la falta de compromiso ocupacional del profesorado novel no es suficiente para explicar la intención de abandono: ¡la inteligencia emocional importa! *Revista de psicodidáctica*, 25(1), 52-58.
- Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T. y 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: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.001>



- Observatorio de Formación Docente, CIAE U. de Chile (2018) Evolución de la oferta de formación docente en carreras de Pedagogía en Educación Media. [https://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/Informe\\_OFD\\_5.pdf](https://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/Informe_OFD_5.pdf)
- Orrego-Tapia, V. (2023). Rotación y deserción docente en Chile: ¿Por qué es importante y cómo prevenirla y/o mitigarla? *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 267-281. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1395>
- Rubio González, J., Andrade Daigre, P., Fravega Araneda, G., Macalusso Salgado, S., & Soto Sandoval, A. (2019). Factores psico-socio-ambientales asociados al estrés laboral en profesores chilenos del ámbito rural y urbano. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 300-311. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.358>
- Sacco, A. D. y Poblete, G. Z. (2023). Un estudio sobre las motivaciones para dejar la profesión docente en Chile. *Educação & Sociedade*, 44. <https://doi.org/10.1590/ES.259709>
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C., & González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190331>
- Valenzuela, J. P., López, I., & Sevilla, A. (2021). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la última década: aprendizajes para mejores políticas públicas. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Santiago, Chile. [https://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015docentes/Movilidad\\_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf](https://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=2015docentes/Movilidad_Valenzuela%20y%20Sevilla.pdf)
- 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
- Venegas Traverso, C. (2021). Pensamiento del profesorado chileno acerca de la carrera docente: evidencias 2011-2019. *Calidad en la educación*, (55), 238-274. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1010>
- Wang, H., & 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. <https://doi.org/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. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=So185-26982018000200029&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982018000200029&lng=es&tlng=es)



# INTERCAMBIO ACADÉMICO: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE UNA DOCENTE EN FORMACIÓN

## ACADEMIC EXCHANGE: A REFLECTION ON THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF A TEACHER IN TRAINING

María Fernanda Chiquillo Varela | Universidad del Atlántico, Facultad Ciencias de la Educación, Colombia | Licenciada en matemáticas | [mariafernandachiquillo@gmail.com](mailto:mariafernandachiquillo@gmail.com)

### RESUMEN

Este trabajo presenta una reflexión sobre el proceso formativo de las prácticas pedagógicas en matemática en un intercambio académico, mediante la experiencia de una estudiante de licenciatura en matemáticas de la Universidad del Atlántico, Colombia en su intercambio en la Universidad del Bío-Bío, Chillán-Chile durante el periodo académico 2024-1. A partir de las experiencias vividas durante este periodo académico, se visualizan las características de la práctica profesional pedagógica y los aportes de diferentes entes académicos que hicieron parte de este proceso de formación. Las condiciones de la práctica en Chile, enriquecen la formación docente debido a la oportunidad de conocer el sistema educativo, la experiencia por su parte, permite adquirir nuevas perspectivas académicas y profesionales al interactuar en una cultura distinta.

**Palabras clave:** Intercambio internacional, práctica profesional, experiencia académica, formación docente

### ABSTRACT

This paper presents a reflection on the formative process of pedagogical practices in mathematics in an academic exchange, through the experience of a mathematics undergraduate student from the Universidad del Atlántico, Colombia in her exchange at the Universidad del Bío-Bío, Chillán-Chile during the academic period 2024-1. From the experiences lived during this academic period, the characteristics of the pedagogical professional practice and the contributions of different academic entities that were part of this training process are visualized. The conditions of the practice in Chile enrich the teacher training due to the opportunity to learn about the educational system, the experience in turn, allows acquiring new academic and professional perspectives by interacting in a different culture.

**Keywords:** International exchange, professional practice, academic experience, teacher training



---

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como propósito reflexionar acerca del significado de un intercambio académico, a partir de la experiencia de una estudiante de licenciatura en matemáticas de la Universidad del Atlántico, sede puerto Colombia, al hacer parte de la convocatoria UALEB por parte de la ORII y convenios con la carrera de Pedagogía en Educación Matemática de la Universidad del Bío-Bío, campus la castilla, Chillán-Chile, en el periodo académico 2024-1. En él se abordan los retos y desafíos que conlleva realizar el último semestre de la carrera en otro país en un sistema educativo diferente.

De este modo se ofrece una revisión de los puntos más catárticos de la práctica, gracias a los cuales se pudo construir una visión más amplia de las prácticas docentes en educación matemática en Chile. Junto con ello, se ofrece una revisión de experiencias similares que permiten una exposición completa del proceso de movilidad estudiantil en instituciones de educación superior.

Inicialmente, es necesario definir la movilidad internacional estudiantil como una oportunidad para adquirir nuevas perspectivas académicas, culturales y profesionales, enriquecer la formación académica y ampliar los conocimientos y habilidades profesionales y personales. La movilidad académica es utilizada como una estrategia clave por las Instituciones de Educación Superior (IES) para internacionalizar sus programas educativos, promoviendo el intercambio, la interacción y el diálogo entre estudiantes de diferentes instituciones, tanto nacionales como internacionales, facilitando prácticas, cursos, estancias y residencias profesionales (Cabrera y Flores, 2021).

Marín (2016) concibe la movilidad académica como una oportunidad de crecimiento académico, profesional, laboral y personal, la cual deja una experiencia significativa y una oportunidad valiosa de autodescubrimiento e intercambio cultural, de adquisición de conocimientos y una gran ocasión para descubrir otro entorno y contexto. Del mismo modo, Ruiz et al (2019), señalan que en su intercambio se desarrollan otras habilidades, ya que esta experiencia permite fortalecer el perfil profesional, dando como resultado un reconocimiento de diversos recursos y estrategias.

En este sentido, la reciente experiencia de movilidad estudiantil, en la cual una estudiante tuvo la oportunidad de realizar su último semestre académico de Licenciatura en Matemáticas en la Universidad del Bío-Bío, permite señalar que ha sido una vivencia inigualable para contrastar y cuestionar habilidades, conocimientos y experiencias en torno a la profesión docente.

En el ámbito de la reflexión profesional, académica y personal, un intercambio conduce a situaciones nuevas que configuran un impacto en diversas dimensiones de quien participa en tal proceso. A lo largo de este periodo, fueron varios los desafíos que pusieron a prueba las capacidades y que, al mismo tiempo, abrieron puertas para nuevas formas de pensamientos, perspectivas y formas de concebir una cultura escolar diferente. El principal reto consistió en entender y trabajar con un sistema educativo diferente al ya acostumbrado; de igual modo, fue desafiante conocer el contexto social en el que se desarrolla tal sistema.

Seguido, y para contextualizar acerca de la movilidad, en este periodo académico la estudiante de intercambio cursó dos asignaturas: Actividad de Titulación y Práctica Profesional. Este artículo se enfoca en la experiencia



de la práctica pedagógica, donde se pueden identificar algunas similitudes y diferencias claves en los sistemas educativos de Colombia y Chile.

### Características de la Práctica Profesional

Algunos elementos fundamentales de la Práctica Profesional en la Universidad del Bío-Bío establecidas en el Protocolo de Prácticas Avanzadas son: fechas de inicio y finalización, reuniones de tutoría, pautas evaluativas y protocolo. En este último se establecen las actividades a realizar durante las prácticas, las que inician con una reunión de tutoría, continúan con la presentación, la introducción e inserción en el centro educativo asignado y finalizan con una reflexión denominada TANEP. No obstante, la finalización de las prácticas se oficializa con la entrega de las actas de notas de las prácticas.

Los momentos de la práctica en el centro educativo, se organizan en periodos de observación participante y colaboración y de docencia completa y directa, incluso con retos agregados (dirección de grupo) que fomentan la autonomía e iniciativa en docentes noveles. Durante todo este proceso de práctica, tiene mucha importancia que las y los estudiantes practicantes se sustenten en las políticas educativas y administrativas que ayudan al mejoramiento continuo. Tanto en su quehacer cotidiano, como para la planificación y ejecución de un Proyecto de Intervención Educativa, de carácter bidireccional y/o transversal, que fortalezca alguna necesidad del centro de práctica y, con impacto en la comunidad educativa.

La docencia directa se realiza en especialidad y en Orientación, según las horas pedagógicas con las que trabaja el establecimiento educacional, las evaluaciones relacionadas a la docencia se realizan en base a pautas de evaluación que deben ser rellenas por los docentes colaboradores en varios momentos. Estos docentes tienen la función de guiar, proporcionando apoyo tanto pedagógico como profesional, aportando de este modo, al mejoramiento educativo a partir del desarrollo de diversas actividades y la entrega de herramientas útiles para el aprendizaje significativo.

Por otro lado, para las funciones de jefatura de curso, es necesario aprender a planificar para la asignatura de orientación, dado que, a diferencia del currículo colombiano, en Chile, se considera una asignatura que apunta al desarrollo personal, social y académico del estudiantado. Hecho que representa un factor de impacto en la formación, ya que los espacios de la práctica profesional se generan a través del acercamiento con los estudiantes y a partir del conocimiento de sus situaciones, las cuales se podrían reflejar en su rendimiento académico y comportamiento en el aula.

En este sentido, el rol de la jefatura de curso en el currículo chileno es integral, dado que abarca desde la orientación y acompañamiento personal y social de los estudiantes del curso asignado, hasta la coordinación pedagógica y la gestión administrativa de dicho curso. Los profesores jefes tienen la responsabilidad de diseñar, llevar a cabo y evaluar las actividades de su curso, alineadas con las bases curriculares de la asignatura de orientación. Esto incluye tomar en cuenta las necesidades e intereses, especialmente en lo que respecta a sus perspectivas vocacionales, profesionales y laborales (MINEDUC, 2021).

Al término del proceso de las prácticas, se realiza un proceso de reflexión y participación en el Seminario de Cierre de Buenas Prácticas Pedagógicas, y se entrega como producto final un Informe Final de Práctica Profesional, donde se evidencia el análisis y la reflexión de la experiencia de toda la práctica (UBB, 2024).



## Las clases de Matemáticas

Otro desafío de la práctica profesional, es la realización de clases de matemática, debido a que las planificaciones presentan diferencias notables, en particular la inclusión de diferentes componentes del currículo desde los aprendizajes esperados que son muy concretos y medibles, lo que facilita la evaluación y el seguimiento del progreso de los estudiantes, hasta las orientaciones específicas y definidas para cada nivel y asignatura, pese a ser diferentes estaban muy bien definidos lo cual ayuda a la adaptación.

Las dos primeras semanas en el centro educativo, fueron destinadas a la inducción basada en la observación de clases. Mientras se realizaba este proceso de adaptación en los cursos asignados, se pudo observar una predisposición negativa por parte de algunos estudiantes hacia las matemáticas, razón por la cual en las clases se optó por implementar técnicas de aprendizaje activo, como el uso de problemas en la vida real, el trabajo en grupo y las discusiones acerca de los temas abordados; estas últimas se realizaban al finalizar las clases, dejando un valioso desafío en torno a los intereses y dificultades de los estudiantes.

A modo general, el currículo chileno para educación básica y media está organizado de manera estructurada y accesible, facilitando la planificación de las clases. Adicionalmente, se destaca, la incorporación de lineamientos específicos para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales. También, cabe resaltar que la educación técnico-profesional está bien establecida, con una fuerte conexión entre el currículo escolar y las demandas del mercado laboral (MINEDUC, 2021).

Por otro lado, la interacción con los estudiantes requirió de esfuerzos adicionales, ya sea por la metodología de enseñanza o por la diferencia cultural, pero gracias a la ayuda del tutor y de la profesora guía se logró la adaptación al formato chileno, realizando planeaciones completas teniendo en cuenta habilidades transversales, las necesidades educativas especiales y la evaluación formativa.

## La jefatura de curso

El papel de profesor jefe consiste en la coordinación académica, la orientación y el apoyo específico a los estudiantes, la comunicación con las familias, la gestión de la disciplina y la evaluación y seguimiento del rendimiento académico. Estas acciones en Colombia, las desarrolla el director de grupo. El propósito de la jefatura de curso es contribuir a la formación integral del estudiantado mediante la promoción del desarrollo personal, afectivo y social, el fomento de la reflexión de los intereses, inquietudes y necesidades, tanto como de las condiciones, situaciones y experiencias o desafíos en términos del bienestar y del desarrollo biopsicosocial (MINEDUC, 2023).

Orientación es un espacio habilitado para que los estudiantes realicen test vocacionales, talleres de proyectos de vida, planificación y metas, autocuidado y relaciones interpersonales, además, para hablar de salud mental y de las diferentes emociones dado ese largo camino que les espera en sus vidas.

En las clases de orientación, el taller planificado fue: "mi futuro" cuyo propósito fue mostrar una perspectiva académica y personal de logro sobre el desempeño en matemáticas. Sin dejar de lado, los factores emocionales que entretejen las creencias de los estudiantes acerca de la matemática, en la que los padres y la escuela son pilares los fundamentales. Este espacio de orientación propició otra forma de ver a los estudiantes más allá de las clases de matemáticas, de verlos como estudiantes generadores de conocimiento disciplinar y personal, conociendo sus proyectos de vida, entendiendo cómo se puede aportar desde el rol docente.



### **Retroalimentación**

Una de las experiencias más significativas fue el proceso de evaluación y retroalimentación de la práctica. Según Lolaya y Carvajal (2019), la retroalimentación en la práctica es un proceso integrado en la formación de docentes, donde se revisa el desarrollo del proceso por medio de la observación de clases, el uso de recursos educativos y las evidencias de aprendizaje de los estudiantes. Este proceso de retroalimentación se da en tres momentos de la práctica profesional donde se observan tres clases de especialidad y tres clases de orientación.

Gracias a la retroalimentación se puede ver desde un punto objetivo, replantear ideas y así realizar un análisis minucioso de las habilidades y conocimientos. Para este intercambio, se incluían preguntas de introspección, tales como: ¿soy lo suficientemente inclusiva en mis aulas de clase?, ¿los estudiantes comprenden los conceptos matemáticos o solo lo hacen de forma mecánica?, ¿los recursos usados son adecuados para desarrollar el tema a abordar?, ¿tengo en cuenta las necesidades de mis estudiantes al momento de planificar mis clases?

El proceso de reflexión, se hace esencial al permitir a los docentes en formación ajustar estrategias, integrar nuevas habilidades para desarrollar nuevas estrategias que respondan a los desafíos del aula (Cabrera y Flores, 2021). Cabe destacar, que las reuniones semanales con el tutor y las retroalimentaciones del tutor y profesor colaborador son ámbitos distintos, mientras que en las reuniones semanales se abordan temas generales, posibles herramientas, reconocimiento de la realidad de los diferentes centros de práctica, en la retroalimentación del tutor y del profesor colaborador se consideran temáticas específicas.

La rúbrica de evaluación, contenía diversos criterios de evaluación divididos por dimensiones, las cuales se encuentran estipuladas en el Marco para la Buena Enseñanza, instrumento guía, tanto para el docente tutor, como para el colaborador quienes realizan procesos de acompañamiento y mentoría a profesores (CPEIP, 2021).

### **Las figuras de profesor colaborador y tutor**

La figura de profesor colaborador (quien está en el centro), es crucial ya que conoce el contexto, así como también las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora en las planificaciones, mientras que se refinan las técnicas y estrategias del estudiante en práctica. De este docente se destaca además la participación en las reuniones de Grupos Profesionales de Trabajo (GPT) también conocidos como Consejo de Profesores, espacio en el que se reúnen todos los profesores y directivos del establecimiento para abordar diferentes temas como la organización y ejecución de actividades culturales, deportivas y académicas. En estas reuniones también se piensan estrategias para el mejoramiento del instituto y de las distintas estrategias implementadas en el aula de clases.

Por su parte, la figura de profesor tutor (quien está en la universidad), realiza las reuniones semanales, para hacer retroalimentaciones generales, incluyendo ideas nuevas para implementar y también para generar espacios de colaboración y reflexión conjunta. Estas reuniones son instancias enriquecedoras que podrían implementarse en todos los procesos de práctica docente, dado el impacto positivo para cada docente en formación y la gran oportunidad de compartir experiencias, estrategias y métodos implementados por cada docente practicante en su centro de práctica.



En estos espacios se hace un análisis y avance de todas las prácticas en los centros educativos, se observan los casos y situaciones afrontadas en las prácticas y se determina cómo abordar cada uno de ellos, estas retroalimentaciones constituyen verdaderos apoyos para la mejora continua. Además, son espacios de colaboración entre las y los docentes de formación, relevantes para la réplica en los procesos de práctica.

Por su parte, las retroalimentaciones individuales entre tutor y practicante luego de cada observación de clases ya sea de orientación o especialidad, permiten identificar tanto las fortalezas como las áreas de mejora en el proceso de la práctica docente, permitiendo ajustar la metodología usada e incorporar nuevas.

Del mismo modo, la reflexión acerca de cada momento de la clase (inicio, desarrollo y cierre), luego de cada evaluación de clases, ayudan al desempeño de la práctica profesional y favorecen la integración del conocimiento disciplinar con los conocimientos pedagógicos. Del mismo modo, favorecen aspectos tales como la atención a los estudiantes con necesidades educativas especiales y el uso de lenguaje inclusivo en el desarrollo de la clase.

Finalmente, es posible señalar que las retroalimentaciones grupales e individuales son muy valiosas dado que se mira desde otra perspectiva la práctica docente, dentro de un contexto de aprendizaje inclusivo y respetuoso, teniendo en cuenta las diversas realidades sociales, culturales y emocionales de los estudiantes, buscando siempre la mejora continua y teniendo como objetivo principal al estudiante y su desarrollo profesional.

### **Relación con las familias**

Ha sido evidente que, dentro de los aspectos novedosos, estuvieron las reuniones de apoderados (padres y madres de familia) realizadas una vez al mes, las cuales representan la oportunidad de lograr un acercamiento a la familia. La participación de los apoderados en estas reuniones, permite involucrar a los padres en el proceso educativo del estudiante, razón por la cual se consideran propicias para compartir información acerca del proceso académico y desde ahí aportar al desarrollo integral del estudiante. De esta manera se fomenta una relación cercana y positiva entre apoderados y docentes.

Desde un plano personal, estas reuniones ayudan a los padres y docentes a identificar y abordar problemas académicos o de conducta que estén afectando al estudiante, asimismo, permiten contar con información específica del estudiante que ayuden a determinar cuáles son los factores más relevantes. Cabe destacar que, a partir de estas reuniones, el centro de práctica brinda herramientas y estrategias de intervención y apoyo para dar solución a la problemática y así garantizar el rendimiento y bienestar del estudiante.

La comunicación con los padres se realiza a partir de las reuniones y también a través de las entrevistas, cuando existe una problemática particular, las entrevistas ayudan a construir una alianza sólida con el hogar, lo que en última instancia beneficia el desarrollo y el éxito académico de los estudiantes.

### **Relación con el estudiantado**

En general, la interacción con los estudiantes dentro y fuera del salón de clases se dirige a fortalecer las competencias comunicativas y al autoconocimiento emocional, los estudiantes expresan en todo momento, su agrado por compartir con sus docentes en práctica, en este caso una persona extranjera, hecho que favorecía la discusión académica, cultural e incluso personal.



Algunas de las actividades significativas realizadas durante las clases fueron los temas económicos y financieros, lo cual despertó un interés especial en los estudiantes dado que se inició con los temas básicos y previos en los cuales se sintieron interpelados. Algunos ejemplos de ejercicios realizados fueron: precio del IVA en los productos, tasa de natalidad de una nación, descuentos y promociones en productos, consumo de servicios públicos, entre otros. En dichas situaciones los y las estudiantes resolvían indicando variación, aumento y disminución, así como del concepto de porcentaje y así llegar al tema central de interés simple y compuesto, donde se generaron buenas discusiones acerca de las fórmulas y la manera en la que se derivan otras fórmulas al despejar variables, finalmente para el concepto de interés compuesto donde se hacía un análisis entre la tasa de interés simple y la compuesta y cual es conveniente usar.

Todo esto en un contexto de clase común a los cursos asignados en los cuales reinaba un clima de respeto entre los y las estudiantes y también hacia la docente, el buen comportamiento y el uso de un buen lenguaje para comunicarse, la buena disposición por atender, entender y comprender los contenidos y conectarlos con situaciones cotidianas, hechos que facilitaron la enseñanza y el aprendizaje del estudiantado.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta movilidad fue una oportunidad de crecimiento profesional y personal, en la que se pudo desarrollar habilidades docentes y experimentar un nuevo sistema educativo que ofrece a su estudiantado el desarrollo de habilidades y competencias. También permitió adquirir nuevas perspectivas académicas, culturales y profesionales, enriqueciendo la formación y ampliando los conocimientos y habilidades de una práctica que se desarrolla en un contexto distinto.

La Práctica Profesional, se reconoce como una metodología de aprendizaje activa que puede transformar la percepción de los estudiantes hacia las matemáticas. Esta experiencia evidencia que ser flexible y estar dispuesto a experimentar con nuevas técnicas pedagógicas puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En el futuro, se extiende la invitación a continuar explorando y aplicando métodos innovadores para hacer que la educación matemática sea más efectiva y atractiva, sobre todo porque en educación matemática, los conocimientos

disciplinares son importantes, así como también lo son, el desarrollo de competencias socioemocionales que favorecen el aprendizaje de los estudiantes.

Los espacios generados en la práctica en Chile fueron significativos en el desarrollo profesional, ya que se dio paso a la creación de materiales didácticos adaptados y a la modificación del contenido del currículo para hacerlo accesible a todos los estudiantes. También las planificaciones en un sistema educativo distinto y la integralidad que implica (directrices, formatos, estrategias, etc.) se incluye como un valioso aporte. En síntesis, los aspectos más destacados durante las prácticas de la estudiante fueron las reuniones de tutorías y asistir a los GPT.

En otro sentido, se entiende que en Colombia ciertas nociones de carácter legal y curricular no ven como óptimo la asignación de funciones de dirección de grupo a los docentes practicantes, por lo que sería relevante considerar la integración de tal iniciativa en las prácticas profesionales colombianas, ya que los resultados tienen un impacto positivo para fortalecer el manejo del aula y la planificación escolar.

Por lo mismo, es posible concluir que el intercambio permitió experimentar y conocer



una cultura distinta. Más allá de las relaciones interinstitucionales entre las Instituciones Educativas de Educación Superior, este proceso constituyó una comunicación intercultural que apunta al desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza, y la atención de problemáticas del propio contexto con ayuda de otras perspectivas. A nivel personal, un intercambio puede fortalecer la confianza en el desarrollo de la labor profesional en cualquier entorno, teniendo como ingredientes la iniciativa y la autonomía.

Para finalizar, la estudiante de intercambio considera que este semestre fue enriquecedor, lleno de diversos aprendizajes, retos y adaptaciones, gracias al recibimiento e inclusión durante la movilidad estudiantil. Esta fue una experiencia que resulta enriquecedora desde un ámbito disciplinar e integral para la enseñanza y el aprendizaje de los jóvenes.

---

## REFERENCIAS

- Cabrera, D., & Flores, A. (2021). Experiencias de movilidad saliente en estudiantes de la Universidad Autónoma de Puebla. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 125-151. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.395>
- Campuzano-López, J. G., Mero-Ponce, J. K., Zambrano-Zambrano, J. R., & Quiroz-Parrales, L. A. (2021). La retroalimentación como estrategia para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 57-69. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i4.2081>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2021). Estándares de la Profesión Docente Marco para la Buena Enseñanza. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Loyola, C. y Carvajal, A. (2019). Retroalimentación efectiva de las prácticas pedagógicas: el caso de las conversaciones desafiantes. *Revista Estudios en Educación*, 2(3), 67-96. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/67>
- Marín, S. (2016). Intercambio académico, una experiencia de crecimiento personal, profesional, laboral, académico y cultural. *Funlam Journal of Students Research*, (1), 109-117. doi: 10.21501/25007858.2146
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2021). Orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educacional en el sistema escolar y deroga circular N°600, de 1991 del Ministerio de Educación (Resolución Exenta N° 2076) [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/Orientaciones\\_promoverorientacioneduc.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/04/Orientaciones_promoverorientacioneduc.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2023). Orientaciones didácticas. Unidad de Currículum y Evaluación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334747\\_recurso\\_.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-334747_recurso_.pdf)
- Santiago Ruiz, A. D., García Rodríguez, J. F., & Santiago, P. R. (2019). ¡Movilidad Estudiantil nuevas experiencias académicas, otros significados! *Atenas*, 1(45), 36-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478058273003>



## Reflexión Pedagógica

Intercambio académico: Una reflexión sobre la práctica pedagógica de una docente en formación

9

Universidad del Bío-Bío (UBB). (2024). Protocolo de actuación de prácticas avanzadas. Facultad de Educación y Humanidades.  
<https://drive.google.com/file/d/1jokMJbErzuDMsSAtonjjTvXCtXw4qLm/view>



---

# TRES PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN GÉNEROS DISCURSIVOS: REFLEXIONES PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR INFORMES DE LABORATORIO

## THREE GENRE-BASED PEDAGOGICAL PERSPECTIVES: REFLECTIONS ON TEACHING HOW TO WRITE LABORATORY REPORTS

Benjamín Sagua Sierra | Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras, Chile |  
bsagua@uc.cl

### RESUMEN

La alfabetización académica es una práctica de suma importancia. Se trata de un proceso mediante el cual las personas adquieren competencias para operar con textos propios de los ámbitos universitario y profesional. Sin embargo, la situación de estas competencias es problemática en Latinoamérica. Existen pocos espacios previos a la enseñanza superior en los que las personas tienen la posibilidad de desarrollar habilidades de lectoescritura en campos especializados. Este panorama resulta desafiante para programas como los de Ciencia 2030 de las universidades beneficiadas, que en su mayoría buscan incorporar la enseñanza explícita de habilidades comunicativas propias del quehacer académico en carreras de pregrado de Ciencia y Tecnología. Por ello, el objetivo que se plantea esta discusión es reflexionar en torno a la aplicabilidad de tres modelos pedagógicos basados en género discursivo para la enseñanza de la producción de informes de laboratorio en un curso de química general. A pesar de las evidentes diferencias entre los modelos pedagógicos, es posible elaborar una propuesta que contemple las ventajas de cada uno y materializar un marco metodológico para la enseñanza de la lectoescritura en contextos académicos que sea organizado y coherente con las múltiples necesidades de los estudiantes.

**Palabras clave:** Didáctica de la lectoescritura, alfabetización académica, enseñanza de escritura, pedagogías basadas en género, informes de laboratorio.

### ABSTRACT

Academic literacy is an extremely important practice. It is a process through which people acquire competencies to operate with texts specific to university and professional environments. However, the situation of these skills is problematic in Latin America. There are few spaces prior to higher education in which people have the possibility of developing literacy skills in specialized fields. This scenario is challenging for programs such as Science 2030 of the beneficiary universities, which mostly seek to incorporate the explicit teaching of communication skills specific to academic work in undergraduate Science and Technology programs. Therefore, the objective of this discussion is to reflect on the applicability of three pedagogical models based on discursive genre for teaching the production of laboratory reports in a general chemistry course. Despite the evident differences among the pedagogical models, it is possible to elaborate a proposal that contemplates the advantages of each one and to materialize a methodological framework for the teaching of literacy in academic contexts that is organized and coherent with the multiple needs of the students.

**Keywords:** Didactics of literacy, academic literacy, teaching writing, gender-based pedagogies, laboratory reports.



<sup>1</sup> Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) /ANID BECAS/ MAGÍSTER NACIONAL 22241907

---

## INTRODUCCIÓN

La alfabetización académica es la enseñanza de habilidades para la lectura y la escritura en el contexto académico. Este es el proceso mediante el cual los estudiantes adquieren competencias en textos académicos, mejorando su rendimiento (Molina-Natera, 2014; Moyano, 2017; Urrejola & Vidal-Lizama, 2023). De este modo, la alfabetización académica es una práctica de suma importancia dentro de la enseñanza superior.

La relevancia de saber leer y escribir para la academia ha suscitado programas para enseñar lectura y escritura académicas alrededor del mundo. Molina-Natera (2014) observa que países angloparlantes del hemisferio norte poseen centros de escritura consolidados en las instituciones de educación superior, con una gran producción científica y un alto índice de éxito en sus tareas de enseñanza. En Latinoamérica, la autora evidencia que la situación de estos programas de escritura es incipiente y, aunque fuertes, hasta 2014 existían pocos referentes dentro de la región.

La situación latinoamericana resulta problemática, especialmente por la falta de desarrollo de habilidades de lectoescritura en la educación secundaria. Moyano (2017) plantea que son pocos los espacios previos a la universidad donde los estudiantes tienen la oportunidad de aproximarse a discursos especializados. Además, con la apertura de las universidades a grupos sociales históricamente segregados, la enseñanza de lectura y escritura resulta aún más desafiante. Se trata de estudiantes que han sido excluidos de las interacciones profesor-estudiante, producto de aulas secundarias inequitativas (Rose y Martin, 2018) y, por lo tanto, requieren de un sólido acompañamiento en la transición a la universidad y de metodologías explícitas de enseñanza (Urrejola & Vidal-Lizama, 2023).

Inmerso en este contexto, el programa Ciencia 2030 de una universidad privada tiene como uno de sus propósitos el desarrollo de habilidades comunicativas en carreras de pregrado. Esta iniciativa financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile incorpora la enseñanza explícita de habilidades comunicativas en la formación de estudiantes de pregrado en las disciplinas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas. Al centrarse en las habilidades de lectura y escritura en distintas áreas, el programa se enfrenta a los desafíos latinoamericanos planteados hasta ahora y a las dinámicas discursivas propias de cada disciplina.

Esta discusión bibliográfica se centra en los desafíos que implica la enseñanza de lectura y escritura de informes de laboratorio a estudiantes de primer año, en el contexto del curso Laboratorio de Química General. Este es un curso teórico-práctico de pregrado que se caracteriza por brindar herramientas necesarias para el trabajo experimental en un laboratorio químico. Como parte de su metodología, el curso implica clases expositivas, instrucción previa al laboratorio (pre-laboratorio), uso de tecnologías de la información y la comunicación, talleres de habilidades comunicativas, trabajo entre pares, la producción de informes de laboratorio y la elaboración de un cuaderno de laboratorio. Estas últimas dos metodologías



son las evaluaciones que los estudiantes enfrentan en el curso y requieren de sólidas habilidades para la escritura.

Frente a estas circunstancias, dos grandes preguntas surgen: ¿Qué enseñar? y ¿Cómo enseñar? (Moyano, 2017). De tradiciones estructuralistas a otras de corte socio-cognitivo han intentado dar respuesta a estas preguntas (Urrejola & Vidal-Lizama, 2023). Sin embargo, de acuerdo con Hyon (1996), ninguna de ellas ha sido tan relevante como los modelos pedagógicos que tienen el foco en la enseñanza de géneros discursivos; entre las que destacan los Nuevos Estudios Retóricos, Inglés para Propósitos Específicos y la Escuela de Sídney. A pesar de compartir como objeto de enseñanza los géneros discursivos, cada modelo posee sus propias concepciones sobre este y la manera en que debe enseñarse.

De este modo, el objetivo que plantea esta revisión bibliográfica es evaluar la aplicabilidad de los tres modelos pedagógicos basados en géneros discursivos, para la enseñanza de la producción de informes de laboratorio en un curso de laboratorio de química. En consecución de este objetivo, el texto se organiza en los siguientes cuatro apartados. En primer lugar, se realiza una exposición que describa la concepción de género discursivo que cada modelo posee. En segundo lugar, se retratan los principios pedagógicos que orientan a cada modelo. En tercer lugar, se discuten las diferencias entre los modelos y la manera en que se complementan para la enseñanza de la escritura de informes de laboratorio. Por último, se establece una síntesis de los principales elementos señalados.

### **Concepción de género discursivo por cada modelo pedagógico**

Aun cuando los tres modelos pedagógicos poseen como punto de partida la enseñanza de géneros discursivos, cada uno los entiende de manera distinta. Según Hyon (1996), los Nuevos Estudios Retóricos (NER de ahora en más) son un modelo pedagógico que se enfoca en los aspectos sociales y contextuales de los géneros. Más que un fenómeno de naturaleza lingüística, el género se concibe como un constructo multidimensional que se adapta a las necesidades humanas en el marco de un contexto material y social determinado (Bawarshi & Reiff, 2010). Bajo este modelo, los géneros son acciones retóricas orientadas a un propósito y emergen en situaciones socioculturales recurrentes, reflejando formas de pensar, ser e interactuar relativamente estables entre los seres humanos (Bawarshi & Reiff, 2010; Hyon, 1996). Así, para este modelo, los géneros son fórmulas de interacción humana que se producen bajo un determinado contexto.

Como señalan Bawarshi y Reiff (2010), para los NER, el contexto no se reduce al tema y a las relaciones entre los hablantes. Según los autores, el contexto considera los aspectos materiales, sociales, culturales e ideológicos que enmarcan la interacción humana y la posicionan dentro de una estructura social. Así, los géneros encarnan la estructura social y, a la vez, se ven determinados por ella (Bawarshi & Reiff, 2010). Sin embargo, este fenómeno no se lleva a cabo a partir de un solo género. Bawarshi y Reiff (2010) señalan que los géneros poseen la capacidad de establecer complejas redes de relaciones que se despliegan consecutivamente en el tiempo y que determinadas comunidades emplean para sus propósitos. Estas redes se denominan 'cadenas de género' y forman parte de eventos sociales altamente institucionalizados mediante normas implícitas, denominados 'ceremonias' (Bawarshi & Reiff, 2010). A su vez, las 'ceremonias' se enmarcan en situaciones de mayor envergadura, articulándose en amplios 'sistemas de actividad' que actúan como el contexto material, social, cultural e ideológico en el que se producen e intercambian los géneros (Bawarshi & Reiff, 2010; Bazerman, 2013). De esta manera, la forma en que los NER conciben a los géneros es relacionada al complejo contexto en que estos se utilizan como formas de acción retórica.



De manera similar, Inglés para Propósitos Específicos (IPE de ahora en adelante) posee interés en los géneros como instrumentos situados. En IPE, los géneros son entendidos como un conjunto de eventos comunicativos que se articulan en consecución de un propósito comunicativo superior (Swales, 1990). Así, los géneros se desenvuelven en esferas claramente identificables de actividad humana, conocidas como 'comunidades discursivas' (Bawarshi & Reiff, 2010; Flowerdew, 2015). Las 'comunidades discursivas' son redes socio-retóricas conformadas por agentes sociales que comparten propósitos comunicativos (Bawarshi & Reiff, 2010). En otras palabras, se trata de personas que desempeñan un rol similar en la sociedad y se encuentran relacionadas por el lenguaje que utilizan para cumplir sus objetivos. Bawarshi y Reiff (2010) destacan que los integrantes de las comunidades discursivas utilizan uno o más géneros para lograr aquellos propósitos, relacionándolos de distintas maneras. Así, los géneros son construcciones orientadas a un fin, reconocidas por las comunidades discursivas y capaces de establecer diversas maneras de interrelación.

Esta diversidad de relaciones ocurre sistemáticamente en las comunidades discursivas y es denominada 'constelaciones de género' (Flowerdew, 2015). Aunque este fenómeno se puede asociar a las 'cadenas de género' concebidas por los NER, IPE establece la existencia de cuatro tipos de relaciones entre géneros que no se reducen a relaciones temporales. De acuerdo con Flowerdew (2015), IPE distingue entre jerarquías, cadenas, conjuntos y redes de género. Según el autor, las jerarquías son las formas en que los géneros se organizan por rango de acuerdo al propósito comunicativo. Las cadenas implican una sucesión cronológica de géneros. Los conjuntos son un grupo de géneros disponibles para la comunidad en el quehacer cotidiano. Finalmente, las redes son el repertorio total de géneros que posee una comunidad discursiva en un momento determinado. Estas relaciones manifiestan el carácter social del género para IPE.

Sin embargo, para IPE, los recursos lingüísticos también juegan un rol fundamental en la constitución de los géneros (Swales, 1990). Los géneros se caracterizan por su propósito social, pero también por los elementos formales determinados por este propósito, entre los que destacan el estilo, el contenido y, por sobre todo, la estructura (Swales, 1990). Esta estructura se encuentra constituida por una concatenación de unidades significativas denominadas movidas retóricas (Swales, 1990). Estas movidas retóricas están determinadas por recursos léxicos y gramaticales específicos que son reconocidos fácilmente por las comunidades discursivas (Hood, 2011; Swales, 1990). Por lo tanto, los géneros son concebidos a partir de los recursos léxicos y gramaticales relevantes que le componen y la manera en que estos recursos se disponen al cumplimiento de un propósito comunicativo superior.

En cambio, aun cuando el contexto sociocultural resulta relevante, la Escuela de Sídney (ES en adelante) posee un especial interés por los patrones lingüísticos que componen a los géneros discursivos. Hyon (1996) y Martin (2016) afirman que la ES, es una propuesta pedagógica basada en la aproximación teórica de la Lingüística sistémico-funcional. Para esta teoría, el lenguaje es un gran sistema semiótico que actúa como plano de expresión del contexto (Matthiessen & Teruya, 2024). Aquella interacción entre contexto y lenguaje se denomina realización (Martin & Rose, 2008; Matthiessen & Teruya, 2024).

En esta teoría, contexto y lenguaje se dividen en niveles organizados de mayor a menor grado de abstracción (Matthiessen & Teruya, 2024; Vidal-Lizama & Leiva, 2021). El contexto se divide en los niveles de género y registro, que representan a la cultura y la situación comunicativa inmediata respectivamente (Martin & Rose, 2008). Mientras, el lenguaje se organiza en los estratos semántico-discursivo, léxico-gramatical y fonético-fonológico (Martin & Rose 2007; 2008). Cada estrato del lenguaje organiza sus recursos jerárquicamente en distintos sistemas orientados a la generación de distintos significados (Matthiessen & Teruya, 2024).



En su transposición pedagógica, la ES toma como referencia esta manera de concebir al lenguaje. De esta manera, entiende al género como el contexto de cultura (Hyon, 1996; Dreyfus et al., 2016). Este se manifiesta en una secuencia de etapas orientadas a un fin, que se encuentran constituidas por recursos de lenguaje en sus distintos niveles (Dreyfus et al., 2016; Hood, 2011). A esta secuencia de etapas se le conoce como 'estructura esquemática' y, si bien es posible asociarla a las movidas retóricas concebidas por IPE, Hood (2011) enfatiza que los recursos lingüísticos que componen la 'estructura esquemática' no se limitan al ámbito léxico y gramatical. Para la ES, los recursos lingüísticos que constituyen a los géneros involucran también los estratos semántico-discursivo y fonético-fonológico (Hood, 2011). De esta manera, la forma en que la ES concibe a los géneros es mucho más compleja en términos lingüísticos.

Como se ha descrito hasta aquí, existe un entendimiento transversal del género como un fenómeno social. En los tres modelos pedagógicos, el género se encuentra íntimamente conectado al contexto, incluso siendo determinado por este. Sin embargo, cada modelo concibe al género, y el grado de incidencia del contexto en este, sobre la base de su propio marco teórico. En primer lugar, los NER caracterizan al género de manera sociológica, concibiéndole como una acción enmarcada en un contexto abstracto. Según lo señalado previamente, los NER realizan un énfasis especial en el contexto, entendido como las dimensiones materiales, sociales, culturales e ideológicas de la situación en la que se producen e intercambian los géneros. De esta manera, el contexto no se entiende de forma semiótica ni se limita a la realidad inmediata como en la ES, sino que el contexto abarca las condiciones físicas, los recursos, las relaciones sociales, las dinámicas de una cultura y el sistema de creencias en un momento determinado.

En segundo lugar, IPE también considera los aspectos contextuales en los que se producen e intercambian géneros, pero de manera más concreta. IPE sitúa a los géneros como instrumentos utilizados por comunidades que comparten propósitos comunicativos. Ahora bien, contrario a los NER, IPE no solo se preocupa por la manera en que los géneros interactúan entre sí cronológicamente, sino también por el repertorio total de géneros que una comunidad posee, la manera en que los organiza jerárquicamente y los conjuntos de géneros que utiliza de manera cotidiana. Otra distinción con los NER es que IPE posee un interés por los recursos lingüísticos que constituyen a los géneros, sobre todo por la estructura que estos poseen en términos léxicos y gramaticales.

Por último, la ES también concibe a los géneros en términos del contexto. Sin embargo, distinto a los demás, para este modelo el contexto es un fenómeno semiótico que determina patrones de lenguaje. Además, posee una visión más compleja sobre los géneros discursivos en términos lingüísticos, producto de su base teórica en lingüística. Como se comentó, para la ES, los géneros son herramientas sociales modeladas lingüísticamente en etapas, de modo que los recursos lingüísticos son los elementos fundamentales para la identificación de un género. Distinto a IPE, la ES posee una visión más compleja sobre los recursos lingüísticos, pues estos no se reducen a las intuiciones que los hablantes poseen sobre el contenido, el estilo y la estructura, sino que se entienden a propósito de la manera en que determinados patrones realizan al género, a través de los tres estratos del lenguaje.

### Principios pedagógicos por cada modelo pedagógico

Las diferencias no sólo se reflejan en la concepción que cada modelo posee sobre el género, sino también en sus principios pedagógicos. En primer lugar, los NER realizan un énfasis en la práctica recurrente de la producción en situaciones determinadas, asumiendo que, de esta manera, los estudiantes adquirirán las convenciones sociales propias de un ámbito disciplinar (Hyon, 1996). En segundo lugar, IPE se centra en la



enseñanza de géneros reconocidos por las comunidades discursivas, las movidas retóricas que los constituyen y los recursos léxico-gramaticales en juego (Hyon, 1996). Por último, la ES se focaliza en la enseñanza explícita de los diversos patrones de lenguaje que permitan insertarse exitosamente en una cultura (Hyon, 1996; Martin, 2016). A continuación, se profundiza en los principios pedagógicos que rigen a cada modelo y las prácticas que utilizan para la enseñanza.

En primer lugar, el carácter situado, dinámico y complejo de los géneros provoca que los principios pedagógicos de los NER privilegien una enseñanza basada en el uso. Los NER no enseñan explícitamente una estructura de los géneros, en cambio, se enfocan en que los estudiantes participen activamente en la creación de textos y les orienta a comprender el contexto en el que estos se utilizan (Bawarshi & Reiff, 2010; Hyon, 1996). Este modelo carece de instrucción explícita y asume que, con el uso en situaciones reales, los estudiantes serán capaces de interiorizar las acciones retóricas para producir un género. Además, cree que el uso en contextos concretos permite a los estudiantes adquirir conciencia sobre el lugar del género dentro de 'cadenas', 'ceremonias' y 'sistemas de actividad'; proceso mejor conocido como uptake (Bawarshi & Reiff, 2010).

La propuesta pedagógica de los NER toma forma concreta en los programas de Writing across the curriculum (WAC). Los programas de WAC son diversos y carecen de una estructura uniforme (Condon & Rutz, 2012). Sin embargo, poseen como puntos en común el carácter sociocultural de la producción escrita, el posicionamiento del estudiante como responsable de su aprendizaje y la concepción de la escritura como práctica fundamental de instrucción (Condon & Rutz, 2012; Craig, 2013). Es decir, para los NER, la práctica recurrente de la producción resulta una herramienta fundamental para el aprendizaje de los estudiantes. Es más, los NER proponen que el pensamiento crítico de los estudiantes se desarrolla mediante la escritura constante (Bazerman, 2013; Condon & Rutz, 2012).

De acuerdo con Craig (2013), de acuerdo con la forma en que conciben la escritura, es posible identificar dos perspectivas pedagógicas predominantes entre los WAC. Estas perspectivas pedagógicas son *Writing to learn* y *Learning to write*. Por un lado, el autor afirma que *Writing to learn* posiciona a la escritura como un proceso que favorece el aprendizaje a lo largo del currículum. Por otro lado, *Learning to write* caracteriza a la escritura como un producto institucionalizado que permite a los estudiantes participar de una comunidad disciplinar. En ese sentido, *Writing to learn* implica una escritura expresiva y *Learning to write* una escritura transaccional. A pesar de estas distinciones, ambas perspectivas proponen que toda actividad de escritura debe incorporar momentos en que se brindan indicaciones, momentos de práctica, e instancias de revisión y retroalimentación en contextos disciplinares (Bazerman et al., 2016; Condon & Rutz, 2012; Craig, 2013).

Ahora bien, la concepción del género que posee IPE implica una propuesta pedagógica centrada en los recursos léxico-gramaticales como en las comunidades que los emplean. A diferencia de los NER, el modelo pedagógico de IPE se centra en un repertorio concreto de recursos léxicos y gramaticales, y en la forma en que estos son usados por las personas para cumplir con determinados propósitos en una situación determinada. De este modo, IPE utiliza el Análisis del discurso y la Etnografía para aproximarse al género, su objeto de enseñanza (Flowerdew, 2014; Hood, 2011). Una vez establecidos los componentes esenciales del género en su dimensión retórica y social, IPE establece un proceso de enseñanza explícito, centrado en el estudiante como individuo y organizado en una secuencia lógica de tareas de aprendizaje de lengua (Flowerdew, 2014; Hyon, 1996).

Las tareas de aprendizaje de lengua son un componente fundamental para la propuesta pedagógica de IPE. Según Flowerdew (2014), la secuenciación de tareas implica organizar actividades que, por un lado,



posean distintos grados de protagonismo de los estudiantes, de acuerdo al control que el docente desee ejercer sobre ellos, y, por otro lado, que las actividades de aprendizaje de lengua se encuentren relacionadas con el pensamiento crítico a través de la reflexión y la composición de textos relevantes para el estudiantado. El autor explica que una secuencia de tareas aprendizaje de lengua exitosa permite a los estudiantes una apropiación de los recursos lingüísticos esenciales para la producción de un género importante para ellos. Estos recursos lingüísticos se centran en la organización global constituida por movidas retóricas y patrones léxicos y gramaticales recurrentes (Flowerdew, 2014; Swales, 1990). Asimismo, las tareas permiten generar conciencia sobre los propósitos comunicativos que logran esos recursos en una situación real o potencial, a través de la reflexión sobre el uso de determinados recursos por sobre otros (Flowerdew, 2014).

Como se ha mencionado, uno de los recursos lingüísticos que IPE contempla es la organización global del género en movidas retóricas. De hecho, muchos investigadores se han centrado en descomponer la estructura de varios géneros discursivos en movidas retóricas concretas para su enseñanza explícita (Hyon, 1996). Ahora bien, aunque esta descomposición aborda los recursos léxicos y gramaticales, no posee una metodología basada en una teoría del lenguaje, sino que recurre a la validación por parte de los expertos de una comunidad discursiva (Hood, 2011). Esto determina una enseñanza explícita de patrones lingüísticos identificados por las intuiciones de los hablantes.

Por último, la concepción de género de la ES implica una propuesta pedagógica cuyo objetivo es ilustrar la semiosis, o bien, la forma en que el lenguaje crea distintos tipos de significado (Martin, 2016). De esta manera, la ES establece un proceso de enseñanza-aprendizaje explícito que sitúa al docente como principal responsable, se encuentra orientado al grupo-curso y está organizado en una secuencia de actividades de aprendizaje (Dreyfus et al., 2016; Hyon, 1996). Estas actividades de aprendizaje son el núcleo de este modelo pedagógico.

Las actividades de aprendizaje son una interacción particular al interior del aula. De acuerdo con Rose y Martin (2018), las actividades de aprendizaje constituyen un modelo sistemático de interacción entre docentes y estudiantes en la sala de clases, y se caracteriza por un control sostenido del profesor. Rose y Martin (2018) estructuran las actividades de aprendizaje en cinco fases, inspiradas en el proceso social de adquisición de lengua. Las fases de las actividades de aprendizaje son preparar, focalizar, tarea, evaluar y elaborar. De acuerdo con los autores, cada fase se orienta a que los estudiantes puedan resolver tareas de manera exitosa, con un apoyo sostenido por parte del docente. Es a través del éxito de la tarea y una retroalimentación positiva que se establecen las condiciones necesarias para que el docente pueda enseñar recursos semióticos relevantes para la construcción de textos.

Las actividades de aprendizaje constituyen un micro-nivel en la organización de la enseñanza dentro del paradigma de la ES. A partir de la ES surgen al menos tres propuestas para la enseñanza de géneros, las que se distinguen por el tipo de etapas que integran en una organización global de la enseñanza. La primera de estas tres propuestas de organización global de la enseñanza es el Ciclo de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta se caracteriza por una secuencia cíclica de etapas de aprendizaje que brindan autonomía progresiva al estudiante en el proceso de escritura (Dreyfus et al., 2016). De acuerdo con Dreyfus et al. (2016), el Ciclo se compone por tres etapas: deconstrucción del género, construcción conjunta y construcción independiente. De acuerdo con los autores, la deconstrucción se centra en hacer visibles las etapas en las que el género focalizado se organiza y en identificar los recursos lingüísticos recurrentes, sobre los cuales el docente puede construir un metalenguaje compartido. La construcción conjunta implica la creación de un texto entre profesor y estudiantes. Finalmente, la construcción



individual cierra el ciclo con el objetivo de que cada estudiante sea capaz de producir un texto de manera autónoma. Los autores también señalan que de manera transversal a cada etapa se realizan dos actividades: la construcción del contexto y la negociación del campo. El objetivo de estas actividades es introducir a los estudiantes en el contenido del texto que deben crear.

La segunda propuesta corresponde a una recontextualización del Ciclo de enseñanza-aprendizaje en la educación superior latinoamericana. En esta propuesta de organización global de la enseñanza, Moyano (2017) adapta el Ciclo de enseñanza-aprendizaje, dejando una sola etapa de construcción e integrando una etapa de edición al final del ciclo. Además de estos cambios, la propuesta de Moyano (2017) enfatiza la autonomía progresiva de los estudiantes en cada etapa, de modo que tanto la deconstrucción, la construcción y la edición involucran momentos de trabajo entre docente y estudiantes, trabajo colaborativo entre estudiantes y, finalmente, trabajo autónomo.

La tercera propuesta de organización global de la enseñanza corresponde a leer para aprender. Esta propuesta se distingue del Ciclo de enseñanza-aprendizaje, pues integra la lectura como práctica fundamental para la producción de textos y para el aprendizaje en general (Rose & Martin, 2018). Con este nuevo foco, leer para aprender está constituido por tres conjuntos de estrategias de enseñanza, organizadas por el grado de apoyo que ofrecen a los estudiantes, según sus necesidades. Se distinguen tres estrategias de lectura, tres estrategias de escritura conjunta y tres estrategias de escritura independiente, las que pueden utilizarse sin seguir una secuencia cíclica (Martin, 2016; Rose & Martin, 2018).

Con base en lo expuesto en este apartado, es posible apreciar que los principios pedagógicos revisados destacan aún más las diferencias de cada modelo. Los NER poseen una aproximación pedagógica que dispone el control en el estudiante. Además, su fundamento es la instrucción implícita de la producción mediante la participación del estudiante en situaciones relevantes de una disciplina. En cambio, IPE y la ES constituyen alternativas explícitas de enseñanza de recursos lingüísticos de acuerdo a la concepción que cada una posee sobre el género, mediante la realización de tareas concretas. Por un lado, IPE lleva a cabo su enseñanza mediante la realización de tareas de aprendizaje de lengua que se centran en la reflexión sobre el uso de recursos léxicos y gramaticales en las movidas retóricas que constituyen un género. Por otro lado, la ES lleva a cabo su enseñanza a través de la realización de actividades de aprendizaje que involucran a todos los estudiantes, en donde el profesor posee el control y aprovecha el éxito estudiantil para enseñar contenido lectivo novedoso desde los distintos estratos y significados que componen al lenguaje como un sistema que realiza al contexto. Estas actividades de aprendizaje constituyen un micro-nivel de interacción entre docentes y estudiantes, y se pueden incorporar en una de tres alternativas de organización global de la enseñanza encaminadas a la autonomía del estudiante.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Es posible observar que los tres modelos poseen bastantes diferencias entre sí. Al considerar su concepción sobre los géneros y sus propuestas de enseñanza, los tres modelos pedagógicos no

hacen más que distinguirse. Sin embargo, es posible identificar que todas poseen un gran interés por la producción como una práctica social. A pesar de sus diferencias, cada modelo puede ofrecer instancias de aprendizaje significativo. De hecho, tal como mencionan Urrejola y Vidal-Lizama (2023), un marco teórico explícito y organizado resulta beneficioso para la enseñanza, incluso si este modelo integra distintas perspectivas teóricas. A continuación,



se realiza una propuesta pedagógica que integra los tres modelos pedagógicos revisados para la enseñanza del género 'informe de laboratorio', haciendo un hincapié en la forma en que sus diferencias se complementan.

La propuesta pedagógica toma como base la adaptación que Moyano (2017) realiza al ciclo de enseñanza-aprendizaje elaborado en el marco de la ES. Esta decisión se fundamenta en que el modelo de la ES posee un anclaje firme en una teoría funcional sobre el lenguaje, lo que permite una enseñanza explícita de los fenómenos lingüísticos, la construcción de un metalenguaje sólido que permita a estudiantes y profesores referirse a ellos exitosamente y propicia la autonomía progresiva del estudiantado. De esta manera, los ciclos de deconstrucción, construcción y edición pueden orientar la producción de los nueve informes de laboratorio, tomando como base para la etapa de edición la entrega del informe anterior y aprovechando los errores en entregas previas como oportunidades de aprendizaje para comenzar un nuevo ciclo.

Es necesario considerar que el curso de laboratorio de química se compone de estudiantes de primer año. Por lo tanto, se trata de personas que requieren de una socialización en las prácticas relacionadas con el quehacer científico. De esta manera, el Ciclo de enseñanza-aprendizaje propuesto por Moyano (2017) necesita integrar el reconocimiento del género en un contexto más amplio. Los modelos de los NER y el IPE, aunque carecen de un entendimiento profundo de los patrones lingüísticos, ofrecen un modelamiento distinto del contexto en el que los géneros se insertan, complementando el entendimiento semiótico que posee la ES con información sobre las condiciones que rodean a los géneros y sobre las comunidades discursivas que los usan.

Por un lado, los NER permiten pensar el uso del lenguaje en un contexto que involucra las realidades materiales, sociales, culturales e

ideológicas. En el caso del curso de química, este contexto amplio es el universitario y disciplinar propio de la ciencia, en donde el estudiantado debe interactuar con nuevas realidades materiales, formas de relaciones humanas y maneras de interpretar los fenómenos que observan (López, 2024). Con ello, el Ciclo de enseñanza-aprendizaje podría iniciar sus actividades de enseñanza en los pre-laboratorios, donde los estudiantes puedan reconocer los materiales del laboratorio de química, anotando las características y usos que estos poseen en sus cuadernos de laboratorio. Además, los pre-laboratorios pueden ser una buena instancia para presentar los experimentos que se realizarán mediante científicos o académicos destacados y con estudiantes de años superiores, en donde los estudiantes puedan registrar en sus cuadernos de laboratorio los cambios que también podrán observar en sus propios experimentos. De esta manera, el estudiantado tendrá la posibilidad de situar el género informe en el amplio 'sistema de actividad' en el que se inserta.

Por otro lado, el concepto de 'constelaciones de género' que ofrece IPE puede favorecer el Ciclo de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta permite integrar prácticas de una comunidad discursiva que resultan invisibles para la ES. Bajo esta premisa, es posible identificar que en el laboratorio de química existe un conjunto de géneros compuesto 'informes de laboratorio', 'cuadernos de laboratorio' y 'notas de campo'. Estos géneros establecen una jerarquía que los científicos utilizan en sus experimentos, pues las 'notas de campo' se integran en el 'cuaderno de laboratorio' y este es necesario para la elaboración de un 'informe'. Es decir, la jerarquía de géneros resulta una herramienta útil para negociar el campo y construir el contexto a lo largo de los ciclos de la propuesta. Como complemento desde el modelo de los NER, las notas de campo podrían posicionarse como actividades de escritura expresiva a lo largo de



todo el curso. Así, se puede monitorear los resultados que los estudiantes obtienen sobre los fenómenos observados en sus experimentos.

IPE también puede favorecer el Ciclo de enseñanza-aprendizaje con el carácter reflexivo propio de sus tareas de aprendizaje de lengua. Como destaca Zepeda (2023), es sólo a través de la retroalimentación o reflexión guiada que los eventos previos se transforman en oportunidades de aprendizaje significativo, sin importar si estos eventos fueron buenos o malos. Es decir, recibir información sobre el propio desempeño y pensar sobre este son la única manera de aprender tanto de los éxitos como de los errores. Por lo tanto, las tareas de aprendizaje de IPE que tomen como base de análisis los informes producidos en el contexto del curso pueden resultar fundamentales para la autonomía definitiva del estudiantado, ya que implican una reflexión sobre los efectos retóricos de los recursos lingüísticos y las maneras en que los textos logran sus propósitos comunicativos.

Si bien el ciclo integra una reflexión de los recursos lingüísticos en la etapa de deconstrucción, Zepeda (2023) enfatiza que la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje no debe ser única ni aislada, sino que se debe sistematizar. De tal manera que toda secuencia de aprendizaje debería implicar instancias recurrentes de reflexión al finalizar una evaluación. Por ello, el Ciclo de enseñanza-aprendizaje podría integrar oportunidades de reflexión sobre el propio proceso de escritura al final de cada ciclo, tal como las reflexiones que realiza IPE a propósito de los recursos lingüísticos, pero también sobre los propósitos y el proceso de producción. Esta instancia se consolidaría como una etapa adicional al final de cada ciclo, en la que los estudiantes puedan pensar críticamente sobre los recursos, pero también sobre su propio desempeño y el del resto de sus compañeros.

La figura 1 ilustra la propuesta pedagógica integrada que se comentó hasta el momento.



Fuente: Adaptado de Moyano (2017)

A modo de consolidación de la propuesta, el ciclo de enseñanza-aprendizaje resultante se presenta como una secuencia cíclica que involucra cinco etapas de aprendizaje de distinta naturaleza. Estas etapas son el reconocimiento del sistema de actividad, la deconstrucción del género, la construcción del texto, la edición del texto y la reflexión. Además, al igual que el ciclo original, la negociación del campo y la construcción del contexto son actividades transversales a cada etapa. A continuación se describe brevemente cada una de ellas.

El ciclo propuesto se inicia con el reconocimiento del sistema de actividad. En esta etapa, los estudiantes tienen la oportunidad de aproximarse a la disciplina. El reconocimiento del sistema de actividad resulta importante, pues sitúa al estudiantado dentro de las prácticas sociales, culturales y materiales propias de un campo disciplinar. En esta etapa, los estudiantes pueden identificar los géneros que la comunidad discursiva utiliza y que, en el ámbito de esta propuesta, pueden actuar como instancias recurrentes para la negociación del campo y la construcción del contexto. Por ello, en la figura 1 esta etapa se encuentra fuera del ciclo, pues sirve como un iniciador de las



secuencias cíclicas que toman la deconstrucción como punto de partida.

La segunda, la tercera y la cuarta etapa del ciclo propuesto son la deconstrucción, la construcción y la edición. Estas etapas mantienen las características propuestas por Moyano (2017), de modo que implican la identificación de los recursos lingüísticos relevantes del género discursivo, la producción de un texto con tales recursos y la edición del texto después de una retroalimentación. Estas etapas se realizan mediante tres instancias de trabajo con distinto grado de interacción entre profesores y estudiantes, orientadas a la autonomía progresiva de estos últimos.

La quinta etapa del ciclo es la reflexión. En ella, los estudiantes piensan sobre los textos que han producido, con especial atención en los recursos del género focalizados en la deconstrucción. Este momento puede incorporar comparaciones de los textos realizados e identificar fortalezas, oportunidades de mejora y brindar sugerencias. La reflexión resulta fundamental, pues desarrolla las habilidades metacognitivas de los estudiantes (Zepeda, 2023) y genera un juicio evaluativo sobre los recursos lingüísticos que les permita juzgar la adecuación de estos. La reflexión permite dar un cierre al contenido y preparar a los estudiantes para comenzar un nuevo ciclo focalizado en otros recursos lingüísticos.

### Reflexiones al cierre

Los modelos teóricos para la enseñanza de lectoescritura comentados aquí poseen claras diferencias en la forma en que conciben el género como objeto de aprendizaje y los principios pedagógicos que orientan su enseñanza. Por un lado, los NER posicionan al género como una práctica social amplia y promueven la escritura situada como actividad de aprendizaje constante. Por otro lado, Inglés para Propósitos Específicos caracteriza al género como una herramienta inserta en una

comunidad discursiva y la enseñanza de este se vincula estrechamente con la conciencia de los hablantes respecto a los elementos que lo componen. Por último, la Escuela de Sídney concibe al género como un fenómeno lingüístico orientado a un propósito social y enmarca su enseñanza en actividades que permitan a los estudiantes identificar distintas características lingüísticas.

Estas diferencias pueden integrarse en una propuesta pedagógica que contemple las ventajas de cada modelo. En este sentido, es posible elaborar una propuesta integradora y materializar un marco metodológico para la enseñanza de la lectoescritura en contextos académicos, que sobrelleve las desventajas que cada modelo por sí sólo posee con la ayuda de otro. En primer lugar, los NER pueden aportar con la manera en que modelan el contexto, considerando las realidades materiales, sociales, culturales e ideológicas que rodean a la acción retórica. En segundo lugar, IPE es capaz de contribuir con el carácter reflexivo de sus actividades de aprendizaje de lengua y las relaciones entre los géneros que es capaz de establecer en función de una comunidad discursiva. Finalmente, la ES puede contribuir con su concepción especializada de los recursos lingüísticos, el diseño de las interacciones entre docentes y estudiantes, y la organización global de la enseñanza en función de distintas etapas que propician la autonomía progresiva de los estudiantes. De esta manera, la metodología resultante podría ser una alternativa válida, al tratarse de una propuesta organizada y coherente con las múltiples necesidades de los estudiantes, brindando un enfoque integral que considere tanto los aspectos situacionales y discursivos del género como la reflexión sobre estos y el propio desempeño. Una metodología como la sugerida puede ofrecer una enseñanza más profunda, flexible y adaptada a los diversos desafíos de la lectoescritura en el ámbito académico.



Sin embargo, la propuesta ha sido diseñada en consideración de modelos que proponen la integración de la escritura de manera sistemática y, como lo es el caso de IPE y la ES, requieren la participación de personal especializado en la disciplina y el lenguaje. Esto resulta un gran desafío, sobre todo para el contexto latinoamericano, pues la presencia de programas de escritura en las universidades ha sido limitada económicamente, disminuyendo su incidencia en el currículum de las carreras y

limitándose, en algunos casos, a intervenciones en ocasiones específicas dentro del aula (Anson, 2023). Esto implica pensar metodologías de enseñanza que integren las etapas propuestas sin la participación constante de especialistas en escritura e integrar la capacitación a docentes disciplinares, de modo que los estudiantes puedan verse beneficiados no sólo en intervenciones, sino a través de sus mismos docentes de cátedra.

---

## REFERENCIAS

- Anson, C. (2023). Prólogo: Variables multidimensionales en el desarrollo y la sustentabilidad de los programas de escritura. En E. Moyano y M. Vidal-Lizama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar* (pp. xxi-xxxv). The WAC Clearinghouse.
- Bawarshi, A., & Reiff, M. (2010). *Genre: An Introduction to History, Theory, Research and Pedagogy*. Parlor. <https://wac.colostate.edu/books/referenceguides/bawarshi-reiff/>
- Bazerman, C. (2013). Knowing Where You Are: Genre. En S. McLeod (Ed.). *A Rethoric of Literate Action: Literate Action*. Parlor. <https://wac.colostate.edu/books/literateaction/v1/rhetoric.pdf>
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., & Garufis, J. (2016). *Escribir a través del currículum: una guía de referencia*. Facultad de Lenguas UNC. <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Condon, W., & Rutz, C. (2012). A Taxonomy of Writing Across the Curriculum Programs: Evolving to Serve Broader Agendas. *College Composition and Communication*, 64(2), 357-382. <http://www.jstor.org/stable/43490756>
- Craig, J. (2013). *What is Writing Across the Curriculum?. En Integrating writing strategies in EFL/ESL context university*. Routledge.
- Dreyfus, S., Humphrey, S., Mahboob, A., & Martin, J. (2016). *Introduction to 'Sydney School' literacy Programs. En Genre Pedagogy in Higher Education. The SLATE Project*. Palgrave MacMillan.
- Flowerdew, J. (2015). John Swales's approach to pedagogy in Genre Analysis: A perspective from 25 years on. *Journal of English for Academic Purposes*, 19(1), 102-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2015.02.003>
- Hood, S. (2011). Does it matter what genre means? Analyzing introductions to research articles within different traditions. *Journal of University of Science and Technology Beijing*, 27(2), 8-16. <http://bkds.ustb.edu.cn/en/article/id/a7a17ceb-3b98-49ad-8c58-52103dfe4882>



- Hyon, S. (1996). Genre in Three Traditions: Implications for ESL. *TESOL*, 30(4), 693-722. <https://www.jstor.org/stable/3587930>
- López, D. (2024). The quality of reports in undergraduate physics laboratory courses and their relationship with the level of scientific abilities [tesis de doctorado no publicada, Pontificia Universidad Católica de Chile y Australian Catholic University].
- Martin, J. (2016). One of Three Traditions: Genre, Functional Linguistics, and the "Sydney School". En N. Artemeva y A. Freedman (Eds.), *Genre around the globe: beyond the three traditions*. Trafford.
- Molina-Natera, V. (2014). Centros de escritura: Una mirada retrospectiva para entender el presente y futuro de estos programas en el contexto latinoamericano. *Legenda*, 18(18), 9-33. <https://www.researchgate.net/publication/275465149>
- Moyano, E. (2017). Diseño e implementación de programas de lectura y escritura en el nivel universitario: principios y estrategias. *Lenguas Modernas*, 50(2), 42-72. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/4925>
- Rose, D. y Martin, J. (2018). *Leer para aprender: lectura y escritura en las áreas del currículum*. Pirámide.
- Swales, J. (1990). *The concept of genre*. En *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Urrejola, K., & Vidal-Lizama, M. (2023). Opciones teóricas y didácticas en el programa PLEA para la enseñanza de la alfabetización disciplinar inicial. En E. Moyano y M. Vidal-Lizama (Eds.), *Centros y Programas de Escritura en Latinoamérica: opciones teóricas y pedagógicas para la enseñanza de la escritura disciplinar*. The WAC Clearinghouse.
- Zepeda, S. (2023). La retroalimentación efectiva y su potencial para mejorar el aprendizaje. En C. Förster (Ed.), *El poder de la evaluación en el aula: Mejores decisiones para promover aprendizajes* (pp. 121-147). Ediciones UC.



# MULTIPLICADORES: UNA ESTRATEGIA PARA LA PROMOCIÓN DEL PROGRAMA DE INGENIERIA DE SISTEMAS EN COMUNIDADES INDÍGENAS Y MIGRANTES

## MULTIPLIERS: A STRATEGY FOR PROMOTING THE SYSTEMS ENGINEERING PROGRAM IN INDIGENOUS AND MIGRANT COMMUNITIES

Jesús Alberto Muñoz Mesa y Teresa Marinelly Agreda Sigindioy | Universidad del Desarrollo, Facultad de Ingeniería, Chile; Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile | [j.munozm@udd.cl](mailto:j.munozm@udd.cl); [teresa.agreda2201@alumnos.ubiobio.cl](mailto:teresa.agreda2201@alumnos.ubiobio.cl)

### RESUMEN

Uno de los grandes retos que presenta la educación en sistemas es lograr una mayor diversidad de estudiantes, en este caso de estudiantes tanto indígenas como migrantes. Si bien, la literatura da cuenta de un alto número de proyectos enfocados a promover los programas de STEM en mujeres, aún no se ha abordado de manera suficiente en comunidades indígenas y migrantes. Por consiguiente, resulta importante proponer la estrategia de multiplicadores como fundamento para promover que estudiantes indígenas y migrantes se motiven por matricularse en la carrera de ingeniería de sistemas. La estrategia de multiplicadores es entendida como el acompañamiento integral brindado por un líder mentor. Se busca idealmente que el multiplicador pertenezca a la misma cultura de aquella persona a la que brinda apoyo, aunque no se descarta la posibilidad de que esta labor pueda ser desempeñada por un líder multiplicador de otro entorno. Se concluye que la estrategia de multiplicadores es una estrategia para contribuir a que estudiantes indígenas y migrantes se motiven por estudiar ingeniería de sistemas y junto a esto, alcanzar en el programa una mayor diversidad de estudiantes, quienes a su vez se convierten en nuevos multiplicadores en sus comunidades.

**Palabras clave:** Democratización de la educación; enseñanza superior; informática.

### ABSTRACT

One of the great challenges of education in systems is to achieve a greater diversity of students, in this case both indigenous and migrant students. Although the literature reports a large number of projects focused on promoting STEM programs among women, motivation in indigenous and migrant communities has not yet been sufficiently addressed. Therefore, it is important to propose the strategy of multipliers as a basis for promoting indigenous and migrant students to be motivated to enroll in a career in systems engineering. The multiplier strategy is understood as the integral accompaniment provided by a mentor leader. Ideally, the multiplier should be from the same culture as the person being supported, although the possibility that a multiplier leader from another environment could perform this task is not ruled out. It is concluded that the strategy of multipliers is a way to help indigenous and migrant students to study systems engineering and, together with this, to reach a greater diversity of students in the program, who in turn become new multipliers in their communities.

**Keywords:** Democratization of education; higher education; computer science.



## INTRODUCCIÓN

La globalización ha transformado el panorama educativo y laboral, generando tanto oportunidades como desafíos para las universidades, siendo éstas un pilar esencial para el desarrollo personal y profesional. En este contexto, el proceso de formación en Ingeniería de Sistemas se presenta como una carrera clave que abre puertas a numerosas oportunidades en el mercado laboral (Núñez Brizuela, 2021).

Las investigaciones indican que se ha desarrollado un alto número de proyectos enfocados a motivar el ingreso de las mujeres a las áreas STEM, especialmente para el programa de Ingeniería de Sistemas, donde se han identificado claramente las ventajas de involucrar a mujeres en equipos de desarrollo (Rodríguez-Pérez et al., 2021). Sin embargo, se ha prestado muy poca atención a la motivación de las comunidades indígenas y migrantes para acceder al programa de Ingeniería de Sistemas (Fry et al., 2021; Grant & Söderbergh, 2020).

En tal sentido, surge la necesidad de fomentar estrategias que puedan promover a que las personas indígenas y migrantes se motiven por matricularse en la carrera de formación de Ingeniería de Sistemas. Una de las estrategias que se propone aquí, es el uso de líderes "multiplicadores", siendo los mismos individuos de cada comunidad quienes sean los embajadores, que llevan información y experiencias propias para acompañar y brindar apoyo a una o varias personas de su comunidad (Leithwood y Louis, 2011; Pinto Vieira, 2022) en el acceso al grado de Ingeniería de Sistemas.

La estrategia de líderes multiplicadores, requiere de planificación y formación en habilidades tanto pedagógicas como comunicativas (Casada, 2020), las cuales son fundamentales para un mayor acercamiento con sus comunidades. La estrategia es escalable, una vez que se establece un núcleo de multiplicadores, los que, a su vez, pueden formar a otros, creando un incremento de multiplicadores (Pinto Vieira, 2022) y junto a ello, una mayor difusión de la formación del grado de Ingeniería de Sistemas.

Tras un proceso de investigación en tres bases de datos (Wos, Scopus y Scielo) sobre la temática de multiplicadores se seleccionaron artículos relevantes al tema de mentorías y liderazgo multiplicador, publicados en los últimos cinco años. A partir de la interpretación se estructuró el manuscrito en tres secciones: el primero aborda los principales desafíos de las minorías para acceder a la universidad, el segundo explica los principales aportes que genera la diversidad en el proceso formativo en Ingeniería de Sistemas y el tercero propone el uso de la estrategia de multiplicadores para solucionar la problemática de carencia de diversidad cultural en el programa de Ingeniería de Sistemas. Además, se resalta el valor de la diversidad, siendo una oportunidad para enriquecer la educación, debido a que la diversidad permite conocer una variedad de perspectivas y experiencias que aportan al conocimiento, la creatividad y la innovación.

### Desafíos de acceso a la universidad para minorías

Las minorías enfrentan una serie de barreras que limitan su acceso en la formación universitaria. La barrera principal es la económica, lo que se traduce en dificultades para pagar matrículas universitarias, costos de libros, compras de materiales y pago de transporte. Unido a ello, se deben considerar los gastos relacionados con la vivienda para aquellos estudiantes que son oriundos de regiones distintas a su lugar de residencia (Villa, 2022; Park et al., 2013).

De hecho, aunque se considerara el acceso universal a la educación puede no ser la mejor opción. Al respecto, Salmi y D'Addio (2020) señalan que países con becas generosas como Australia, Nueva Zelanda y Canadá



(donde la educación tiene un alto costo) tienen un acceso más equitativo a la educación que países donde se implementa la educación gratuita para todos. La educación gratuita tiene tres problemas: a) ingresos (matrículas) no se traducen en egresos (graduaciones), b) tiende a favorecer a estudiantes con mejores condiciones socioeconómicas (ser regresiva), c) aumentan el tiempo de estudio y, en consecuencia, el costo por estudiante.

En añadidura, comúnmente se considera que con la ayuda financiera o la adjudicación de becas es suficiente, pero estas no siempre alcanzan o no son accesibles, y a nivel internacional muy pocas veces se ofrecen ayudas de sostenimiento completo (Lambrechts, 2020). Este hecho limita el acceso y las oportunidades, como se ejemplifica en el caso de las pasantías mencionadas por Hang et al. (2024), donde más del 70% de los estudiantes de primer año de Ingeniería del Software reportan interés por hacer una pasantía y, menos del 25% de ellos lo consiguen. El porcentaje de quienes no lo logran, es aún más alto entre estudiantes que pertenecen a minorías o con condiciones especiales.

En última instancia, el desafío al que se enfrentan las comunidades minoritarias, es entre otras, la desigualdad en el acceso a las tecnologías y servicios (Mora, 2021; Galvis-Molano et al., 2022). Esta falta de acceso crea una brecha significativa en términos de habilidades académicas y preparación para los exámenes de ingreso, lo que reduce para ellos la posibilidad de ser admitidos en una universidad.

### **Impacto de la diversidad en ingeniería de sistemas**

La diversidad cultural se entiende como la variedad de culturas que comparten un mismo espacio geográfico, lo que incluye comunidades indígenas y población migrante (Ortega, et al., 2019) las que cuentan con creencias, cosmovisión y características únicas (Alexandra, et al., 2022). Esa amplia gama de experiencias, perspectivas y habilidades que aporta la interculturalidad internacional y las comunidades indígenas contribuye en el abordaje de las problemáticas desde múltiples ángulos y con ello, generar soluciones innovadoras y aplicables a una mayor variedad de situaciones (Agreda, 2024).

Peters (2022), argumenta que las perspectivas globales deben integrarse en cada aspecto de la vida y no tratarse como una disciplina separada. Adicionalmente, agrega que los estudiantes deben desarrollar empatía y habilidades críticas para apartarse de la información falsa y malintencionada que busca dividir a las poblaciones en líneas étnicas y raciales.

Por otra parte, la diversidad impacta en la innovación y creatividad, debido a que se genera una alineación entre las perspectivas y experiencias con expectativas culturales, sociales y económicas de los usuarios finales a escala internacional (Grant & Söderbergh, 2020). Lo que además impacta en la aceptación de los usuarios de aquellos productos tecnológicos dada la utilidad que le encuentran.

Sumado a lo anterior, Herrington y Tretyakov (2005) consideran que la diversidad en el programa de Ingeniería de Sistemas fomenta la preparación global para el mercado laboral. Esto se debe a que los entornos empresariales son multiculturales e internacionales, por lo que los graduados deben estar preparados para trabajar con personas de diferentes culturas a nivel internacional y, por tanto, un conocimiento previo desde el aula les permite desarrollar habilidades interculturales de diálogo para trabajar en equipo con diferentes grupos culturales.

En última instancia, la presencia de diversidad reduce sesgos o estereotipos. Esto se debe a que supuestos sobre quien puede o no puede ser ingeniero competente puede ser cuestionado cuando se observa una diversidad de personas en dicho programa. Además, la interacción entre sujetos de diferentes culturas puede



Llevar a un respeto mutuo y a valorar las contribuciones de ideas, experiencias y percepciones de cada uno de los sujetos (Agreda, 2024; Ortega-Ferreira et al., 2023).

### **Multiplicadores: Impulsando la Inclusión en Ingeniería de Sistemas**

El término multiplicadores ha sido definido de varias maneras y utilizado en diversos contextos (Currie, 1993; Millán Guzmán, 2023). No obstante, en este estudio se emplea para referirse a los líderes que brindan acompañamiento integral a otras personas, contribuyendo al aumento constante de nuevos multiplicadores. Idealmente, se busca que el multiplicador provenga de la misma cultura que las personas a las que brinda apoyo, lo cual no solo incrementa su conocimiento, sino que también mejora la forma en que se relaciona con ellos.

Aunque sería ideal, no se descarta la posibilidad de que un líder multiplicador provenga de otro entorno que tenga la capacidad investigativa necesaria para familiarizarse con la cultura de las personas a las que apoya (Windchief et al., 2018). Esto garantiza un mejor entendimiento y una conexión más efectiva con quienes se benefician de su acompañamiento.

A lo largo del tiempo, las iniciativas para motivar a las comunidades indígenas y migrantes a formarse en Ingeniería de Sistemas han sido escasas o nulas. En general, en el ámbito de las ingenierías se han desarrollado muy pocas iniciativas dirigidas específicamente a estos grupos minoritarios. De hecho, Kwapisz et al. (2021) llevaron a cabo entrevistas con estudiantes indígenas de ingeniería, ellos señalaron la ausencia de suficientes ingenieros que sirvan como modelos a seguir dentro de su comunidad, así como también la ausencia de líderes en la misma área.

Un dato relevante de aquel estudio es el alto deseo de los entrevistados por volverse líderes y modelos a seguir para inspirar a otros jóvenes de su comunidad a formarse en ingeniería. Además, subrayaron la importancia de la ingeniería para ellos, sus familias y sus comunidades. No obstante, no aspiran a incrementar el porcentaje de estudiantes de su comunidad en la ingeniería, sino que consideran esencial "indigenizar" la ingeniería, es decir, incorporar los saberes de las comunidades indígenas.

Una de las estrategias utilizadas fue desarrollada por la Universidad de Auckland, la que fue denominada estrategia 5Rs (*readiness, recruitment, retention, role modeling, research*). Esta estrategia consistía en el uso de los conocimientos previos de los estudiantes indígenas con su carrera, y enriquecida con actividades dedicadas a fomentar la identidad indígena y el sentido de pertenencia, con mantras como que si un estudiante falla es una falla del grupo (SPIES). De aquella estrategia surgió una nueva, que consistía en que los estudiantes indígenas de niveles superiores fueran mentores de estudiantes novatos. Tras ver el éxito de las mentorías y demás actividades, nuevos estudiantes se motivaban a asumir el rol de mentores a medida en que sus estudios avanzaban.

Dicha estrategia fue analizada por Leydens et al. (2017), quienes encontraron que la estrategia, además de mejorar la retención del 100%, impacta en el desempeño académico en cada uno de los estudiantes samoanos. Complementariamente, en entre 2003 y 2010, la tasa de aprobación entre Maoríes pasó de 89,8% a 94,9%, mientras la proporción de A (calificación máxima) pasó del 15% al 33,5%. Los autores valoran además los logros del programa 5Rs bajo la óptica de los criterios E4SJ, resaltando el impacto positivo que la iniciativa tiene en los estudiantes, más de centrarse únicamente en los números de la universidad (una crítica común a este tipo de programas).



Por otro lado, Dornian et al. (2020) describen el programa "Schulich Ignite"; este es un programa de talleres de programación diseñado para estudiantes de media, concebido con el propósito de despertar su interés en la programación. Los mentores/talleristas eran estudiantes de pregrado de Ingenierías Eléctrica y de Software de primeros años (quienes entienden mejor los desafíos que enfrentan los nuevos estudiantes y potenciales futuros ingenieros de software). Los autores señalan que en aquellas ediciones donde se le dio un enfoque de género, priorizando el reclutamiento de mentoras, se obtuvo una mayor participación femenina. Dado lo anterior, los autores sugieren que se debería dar prioridad al reclutamiento de estudiantes indígenas como mentores, con el objetivo de fomentar la participación y retención de nuevos estudiantes indígenas en los talleres.

En tal sentido, los líderes multiplicadores juegan un papel fundamental para promover la diversidad en el programa de Ingeniería de Sistemas. Tal como se indicó al inicio del apartado, estos líderes no solo poseen habilidades técnicas y de liderazgo, sino que también presentan un fuerte compromiso con la contextualización cultural. Esta estrategia ha demostrado resultados positivos en otros contextos, y por tanto resulta pertinente el uso de esta en el programa de Ingeniería de Sistemas para la promoción y motivación al ingreso de estudiantes migrantes e indígenas a esta carrera.

Se propone que esta estrategia sea implementada siguiendo las siguientes recomendaciones:

- a) Identificar a posibles mentores indígenas y migrantes dentro del proceso de formación de Ingeniería de Sistemas que cuente con al menos un semestre de formación culminado y que esté interesado en promover a sus pares el ingreso a la carrera de Ingeniería de Sistemas.
- b) Brindar apoyo mediante talleres y uso de material informativo sobre el programa de Ingeniería de Sistemas de manera digital e impresa.
- c) Crear redes de apoyo entre multiplicadores indígenas y migrantes a fin de facilitar el intercambio de información y experiencias. Dichas redes pueden incluir encuentros presenciales o virtuales.
- d) Se requiere brindar apoyo en estrategias de investigación a aquellos estudiantes que no pertenecen a una comunidad indígena ni tienen condición de migrantes. Esto les permitirá contextualizarse con los grupos a los que desean brindar mentoría.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El programa de Ingeniería de Sistemas enfrenta un gran desafío en lo que respecta a carencia de diversidad en sus programas educativos (Fry et al., 2021; Grant & Söderbergh, 2020). Ello no solo afecta la representación de la diversidad dentro de la profesión, sino también limita las perspectivas, experiencias y habilidades que estas comunidades pueden aportar al programa.

En consonancia con lo anterior, al reunir sujetos con diversidad cultural, se amplían las formas en que se puede abordar un tema. Al respecto, Grant y Söderbergh (2020) señalan la importancia de que la tecnología adopte un enfoque más holístico, que no solo la haga accesible por los bajos precios y facilidad de entrega, sino que también incorpore diseños inclusivos y culturalmente apropiados.

En tal sentido, la diversidad garantiza soluciones que pueden ser ampliamente aplicadas a diferentes usuarios y contextos. Al respecto, Inmaculada et al. (2024) señalan que, al fomentar la diversidad, también se asegura que el aporte tecnológico responda a las



necesidades, intereses y problemas de diversos grupos de la sociedad a escala internacional. Además, la diversidad enriquece el aprendizaje al ofrecer una variedad de perspectivas y enfoques para abordar los problemas (Grant & Söderbergh, 2020), lo que además se complementa con espacios donde se discuten y exploran múltiples soluciones a diferentes desafíos (Agreda, 2024). Estas interacciones también preparan a los estudiantes para trabajar en entornos laborales diversos y globales tras su graduación.

Dada la problemática se propone la implementación de la estrategia de multiplicadores, partiendo de la identificación y capacitación de actores clave que actúen como líder multiplicado en sus comunidades. Además, se resalta que la estrategia puede tener un impacto multiplicador, dado que fomenta que los estudiantes beneficiados sean nuevos multiplicadores, creando con ellos cadenas que amplíen aún más el interés de indígenas y migrantes por ingresar al programa de Ingeniería de Sistemas.

La carencia de diversidad en el programa de Ingeniería de Sistemas representa un desafío no solo de cantidad, sino del desaprovechamiento de aquellos conocimientos, experiencias, perspectivas e ideas que puede aportar la diversidad al programa. Dada esta problemática de carencia de estudiantes de comunidades indígenas y migrantes, se propone la estrategia de multiplicadores como una de las formas para motivar a estas poblaciones hacia el ingreso a dicho programa de formación.

La estrategia de multiplicadores implica que una persona acompañe y apoye a otra, pero además sea un ejemplo para que nuevas personas se conviertan en multiplicadores. Dichos

multiplicadores presentan un fuerte compromiso cultural, lo que no solo beneficia a las minorías, sino que también promueve el valor por lo diverso, el respeto hacia el otro y una mayor diversidad cultural.

Los beneficios de la diversidad en Ingeniería en Sistemas son numerosos, estos van desde la mejora en la toma de decisiones hasta la promoción de una cultura más inclusiva que erradique los estereotipos, y de paso a la equidad. Además, el impacto también se genera en la formación de los estudiantes hacia el mercado laboral, el cual cada vez es más multicultural. Entre los beneficios específicos para el pregrado de Ingeniería de Sistemas se incluyen la mejora del aprendizaje mediante la diversidad de perspectivas, la toma de decisiones de manera más integral al considerar diferentes puntos de vista y la preparación efectiva para un mercado laboral diverso y global.

La estrategia de líderes multiplicadores, contribuye de manera significativa en la búsqueda de alcanzar una mayor diversidad de estudiantes indígenas y migrantes en el programa de Ingeniería de Sistemas. Siendo además, una estrategia que contribuye a incrementar la cantidad de multiplicadores, quienes a su vez impactan positivamente en sus comunidades.

Finalmente, al fomentar la diversidad en el programa de ingeniería de Sistemas se fortalece la capacidad de la disciplina para responder de manera efectiva a las diferentes necesidades tecnológicas que pueden tener los distintos grupos de la sociedad. Ello no solo impulsa la innovación y la creatividad, sino que también asegura que las tecnologías desarrolladas sean socialmente responsables.



## REFERENCIAS

- Agreda Sigindioy, T. M. (2024). Transformando la educación: el papel de la formación intercultural del profesorado para la integración de estudiantes migrantes internacionales. *Innovaciones Educativas*, 26(40), 223–234. <https://doi.org/10.22458/ie.v26i40.4816>
- Alexandra, V., Ehrhart, K. H., & Randel, A. E. (2021). Cultural intelligence, perceived inclusion, and cultural diversity in workgroups. *Personality and Individual Differences*, 168, 1–6 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110285>
- Bolaño, I. M., Jaime D. U., & Malka C. C. (2024). *Experiencias de la Internacionalización en las Instituciones de Educación Superior (IES) en Latinoamérica*. Editorial CECAR.
- Casado Arjona, A. (2020). Promoción de la cultura del buen trato por líderes estudiantiles del sexto grado del nivel secundario del Centro en Artes Dr. Fabio Amable Mota [Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana (UNIBE)]. <https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/1180?locale=es>
- Currie, L., & Escudero, G. P. (1993). El uso de los conceptos de multiplicador en la literatura económica. *Cuadernos de economía*, 13(18), 416–431 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4935062>
- Fry, R., Kennedy, Y., & Funk, C. (2021). STEM jobs see uneven progress in increasing gender, racial and ethnic diversity. Pew Research Center. [https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/20/2021/03/PS\\_2021.04.01\\_diversity-in-STEM\\_REPORT.pdf](https://www.pewresearch.org/wp-content/uploads/sites/20/2021/03/PS_2021.04.01_diversity-in-STEM_REPORT.pdf)
- Galvis-Molano, D. L., Silva-Arias, A. C., & Sarmiento-Espinell, J. A. (2022). Logro educativo de las instituciones con estudiantes de minorías étnicas en Colombia. *Entramado*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.7505>
- Grant, P., & Söderbergh, C. (Eds.). (2020). *Minority and Indigenous Trends 2020-Focus on technology*. Minority Rights Group.
- Hang, K., Schrock, T., Ostrander, T. J., Berg, R., Menezes, T., & Wang, K. (2024). Industry Mentoring and Internship Experiences at a Community College Baccalaureate Program in Software Development. In Proceedings of the 55th ACM Technical Symposium on Computer Science Education V. 1 (SIGCSE 2024). Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 456–462. <https://doi.org/10.1145/3626252.3630878>
- Herrington, T. K., & Tretyakov, Y. P. (2012). Intercultural Communication in the Global Classroom. *The Journal of Transnational American Studies*, 4(1). <https://doi.org/10.5070/t841012843>
- Kwapisz, M., Hughes, B. E., Schell, W. J., Ward, E., y Sybesma, T. (2021). “We’ve Always Been Engineers:” Indigenous Student Voices on Engineering and Leadership Identities. *Education Sciences*, 11(11), 675. <https://doi.org/10.3390/educsci11110675>
- Lambrechts, A.A. (2020). The super-disadvantaged in higher education: barriers to access for refugee background students in England. *Higher Education*, 80, 803–822 <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00515-4>



- Leithwood, K., & Louis, K. (2011). *Linking Leadership to students learning*. Editorial Jossey Bass.
- Leydens, J. A., Morgan, T. K. K. B., & Lucena, J. C. (junio, 2017). Mechanisms by Which Indigenous Students Achieved a Sense of Belonging and Identity in Engineering Education [presentación de paper]. 2017 ASEE Annual Conference & Exposition, Columbus, Ohio. <https://doi.org/10.18260/1-2--28661>
- Millán Guzmán, B. (2023). El efecto multiplicador para capacitación interna. [Tesis de maestría, Universidad la Salle, México]. <https://repositorio.unibe.edu.do/jspui/handle/123456789/1180>
- Mora, R. P. (2021). Minorías étnicas, desigualdad y educación en tiempos de pandemia. *Dialogia*, 38, 1-23. <https://doi.org/10.5585/38.2021.20441>
- Núñez Brizuela, C. M. (2021). Proyecto de tutorías para estudiantes mujeres de la carrera de ingeniería en sistemas #yoteayudo. Encuentro Internacional de Educación en Ingeniería. <https://doi.org/10.26507/ponencia.1598>
- Ortega, S., Patiño, J.C., & Rojas, C. (2019). *Global environment, ethics and society*. EAN Editions.
- Ortega-Ferreira, S., Mejía Corredor, C., Patiño Prieto, J. C., & Senior Mesa, P. A. (2023). Medición de Diversidad: actitudes y situaciones de discriminación: Estudio en una Institución de Educación Superior Colombiana. *Revista Prisma Social*, 41, 4-26. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4971>
- Park, J., Denson, N., Yamp., & Bowman, N. A. (2013). Does socioeconomic diversity make a Difference? Examining the effects of racial and socioeconomic diversity on the campus climate for diversity. *American Educational Research Journal*, 50(3), 466-496. <https://doi.org/10.3102/0002831212468290>
- Peters, L. (2022). *Creating the Global Classroom: Approaches to Developing the Next Generation of World Savvy Students (1st ed.)*. Routledge.
- Pinto Vieira, E. (2022). A liderança multiplicadora e sua influência no processo discipulador. *Via teológica*, 22(44), 170-197. <https://periodicos.fabapar.com.br/index.php/vt/article/view/253>
- Rodríguez-Pérez, G., Nadri, R., & Nagappan, M. (2021). Perceived diversity in software engineering: a systematic literature review. *Empirical Software Engineering*, 26(5), 38-102. <https://doi.org/10.1007/s10664-021-09992-2>
- Salmi, J., & D'Addio, A. (2020). Policies for achieving inclusion in higher education. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 47-72. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1835529>
- Villa Lever, L. (2022). Sin sueños no hay futuro: aspiraciones de indígenas universitarios. *Revista Mexicana de Sociología*, 84(4), 941-978. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2022.4.60388>
- Windchief, S., Arouca, R., & Brown, B. (2018). Developing an Indigenous Mentoring Program for faculty mentoring American Indian and Alaska Native graduate students in STEM: a qualitative study. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 26(5), 503-523. <https://doi.org/10.1080/13611267.2018.1561001>



---

# ANÁLISIS CRÍTICO DEL FILM "AMÁRRATE A SALAMANCA": LISÉRGICA, BRUJERÍA Y CULTURA POPULAR

## CRITICAL ANALYSIS OF THE FILM "AMÁRRATE A SALAMANCA": LYSERGIC, WITCHCRAFT AND POPULAR CULTURE

Carlos Yévenes Guerra | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación Chile | carlos@gmail.com

### RESUMEN

El presente trabajo es un acercamiento ético-estético al *film* "AMÁRRATE A SALAMANCA", 3ra apuesta del binomio Rodríguez-Faúndez, que experimenta el lenguaje audiovisual como soporte de registro y creación para exploración de un cine B en educación. El artículo observa los mecanismos productivos, procedimientos técnicos, y sistemas de pensamiento que interactúan con la pieza influyendo su estructura, distinguiendo aspectos de la producción y de la creación como polaridades en tensión, que determinan diferencias epistémicas a la hora de abordar el Cine-Escuela como campos de significación en contextos educativos. Instala la propuesta de los autores en una línea de Cine Social o Tercer Cine, abordando in extenso su concepción americana junto a la cronología de su desarrollo en una "cinematográfica contemporánea en Chile", desde los cánones del Nuevo Cine Chileno hacia los rípos de un Cine Post-dictadura finisecular

**Palabras clave:** Tercer cine, cine social, cineclubismo, educación artística, cine-escuela

### ABSTRACT

This paper presents an ethical-aesthetic approach to the film "AMÁRRATE A SALAMANCA", the third collaboration of the duo Rodríguez-Faúndez, who experiment with audiovisual language as a medium for recording and creation to explore B cinema in education. The article examines the productive mechanisms, technical procedures, and systems of thought that interact with the piece, influencing its structure. It distinguishes aspects of production and creation as polarities in tension, which determine epistemic differences when addressing Cinema-School as fields of meaning in educational contexts. The authors' proposal is placed within the framework of Social Cinema or Third Cinema, thoroughly exploring its American conception along with the chronology of its development in "contemporary cinema in Chile," from the canons of the New Chilean Cinema to the remnants of a late 20th-century post-dictatorship cinema.

**Keywords:** Third cinema, social cinema, film club, art education, film school, cinema school



---

## INTRODUCCIÓN

En esta 3ra apuesta, el binomio Rodríguez- Faúndez continúa experimentando el soporte audiovisual como sistema de registro para la exploración de un cine B en el campo educativo, recurriendo a las formas de la telenovela, el videoclip, el happening y el docu-reportaje, configurando un estilo propio. Se trata de una apuesta -por un lado- de cine comunitario-social y por otra más sesentera, televisiva-educativa, todo desde la contemporaneidad de los autores que combinan pop, brujería, paganismo y sincretismo con el mundo natural, en el acto de la creación colectiva.

La pieza se graba en la localidad de Salamanca, popularmente concebido como pueblo embrujado y tierra de brujas. El corto anterior se registró en Ralco, Alto Biobío, territorio pehuenche perteneciente al *Wallmapu*. Existe un claro objetivo entonces, de rescatar prácticas, usos, costumbres y leyendas situadas en voces y memorias subalternas, aproximando el horizonte de sus trabajos y producción cultural (del tiempo, del corto y del lugar) al realismo mágico en su creación, buscando contribuir a la fragmentación de una realidad totalitaria, diversa y menos plana, tras una visión estética corpórea, pagana e hiperreal, amalgamando un ecosistema de significados que se moviliza entre la naturalización de la cultura y la culturización de la naturaleza.

Respecto de ello, se estima que este corto contribuye a la observación en el área educativa, de entregar una realidad más mágica, más artificial, con un aporte en la naturaleza y sus elementos. Salamanca (*Salla*=peña, *Mancca*=bajo, infierno) es un vocablo quechua que refiere a aquelarre, reunión de brujas o almas juntas en el infierno, destinadas al goce; el baile la bebida y diversión, conspirando hacia los seres humanos y renegando de toda religión o moral. La Salamanca es algo así como un patrón geográfico o fenómeno que se repite en diferentes lugares del mundo; una especie de "espectro de potencias primordial" o *saeculum*, que representa un espacio- tiempo con patrones recurrentes. Luego hay múltiples Salamancas en diferentes lugares, todas con la misma constitución mítica. La Salamanca más importante es la de *Sanagasta*, sin embargo, existen innumerables locaciones, todas ellas en el hueco de algún monte o en cavernas apartadas donde la topografía las hace inaccesibles. Se ha pretendido derivar el vocablo del Aimará Salamanca que significa "piedra abajo" pero la mayoría presume que tanto el mito como la denominación son de origen hispano y común en toda América del Sur.

En Chile, Salamanca tiene petroglifos, sobre los cuales había que investigar en torno a ellos, en la zona en particular denominada Chalinga". El equipo de la película inventa entonces a "La bruja de Chalinga", haciendo guiño a esos imaginarios y eco del misterio, generando una constitución oracular en la figura de los petroglifos.

La visión fantasma y el conjuro se conjugan con la presencia permanente de la naturaleza como protagonista y/o escénica en movimiento, dialogando en la mirada cinematográfica con la revitalización del *Ngen*, entidad espiritual mapuche - común asimismo a entidades de los pueblos del *Tawaintinsuyo*- que regulan los equilibrios entre el mundo natural y cultural de los seres humanos. La exaltación de la naturaleza en la película, como medio de coexistencia invita a valorarla desde otro lugar, proponiendo el rescate de un poder mágico -sobrenatural- presente en la tierra como personaje.

Esta idea de fondo admite el desplazamiento de nuevas sensibilidades en las comunidades, que superan la tecnología como panacea y camino de realidad alternativa y progreso de la vida y los ecosistemas.



---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al videar el film surgen algunas ideas sobre cine, autor, procesos de creación artística, identidad, educación, producción cultural regional y cine social.

Al vincular cine, educación y sociedad, sobreviene la visión de que las universidades en tanto espacios abiertos-comunitarios de acceso, transferencia y pensamiento crítico, están llamadas a constituirse en dispositivos para la circulación de producciones cinematográficas de autor, generadas al interior de los procesos creativos y de registro de la propia universidad, que no tienen cabida en otras plataformas de consumo audiovisual, generando canales y circuitos distributivos alternativos para dialogar y difundir una imagen otra; una pulsión social de cine y realización.

Lo anterior precisamente es lo que da sentido a la existencia de Cine Clubes universitarios, que congregan prácticas cinecublistas como instancias educativas y culturales de apreciación, diálogo y creación ciudadana, constituyendo acciones de resistencia ante la pérdida de espacios para visionar películas fuera de un circuito de mercado comercial. Esta es la gran relevancia de los Cine Clubes en contextos educativos, junto a la invitación y acceso para que los públicos puedan visitar nuevas estéticas, materiales salvaguardados y la sistematización de un catastro contemporáneo de films; registros y películas, sin espacio en esferas ejecutivas comerciales.

Una segunda línea de contenidos propuestos en/por el *film*, y desde el punto de vista de la creatividad y el pensamiento crítico, es el sistema de pensamiento de una producción autoral que trabaja en un real que no es de la ciencia sino el del inconsciente propiamente tal.

En ese vacío se desenvuelven los films de un cine-otro, un cine de autor.

Las fisuras y grietas que acontecen a una imagen convencional -superpuesta en la mercadotecnia del cine comercial- admiten la corrosión subversiva de sus materiales, y la expansión de los horizontes contenidos en esa imagen, accediendo a la apreciación de otras tipologías de mundo y dimensiones tras la fuga del cuadro, desde el *studium* de la imagen hacia el *punctum* de la creación.

Se disemina entonces una diversidad de poéticas, lenguajes e inconscientes, generados en y desde imágenes e imaginarios -a veces específicos y predominantes u otros alternos y desperdigados-, hallados en la búsqueda y azar de las comunidades imbricadas en la ruralidad de los cines del Sur; sueños y relatos. Dependiendo del observador y afinando la dioptría y el análisis- podemos apreciar -reunidas y/o desparramadas en el film-, una amplia gama de temáticas que se topan y separan en un campo polisémico y al mismo (re)curso (re) constitutivo de signos idealizados, operando tras el velo espectral de un territorio corpóreo definido performáticamente como "Identidad". En ese punto conceptual asoma la noción instrumental de "producción regional"; un entramado cultural ad-hoc maquinizado al interior de los cánones productivos de una precaria industria audiovisual chilena.

Esta forma de producción local, no obstante ser y constituir su propio núcleo de creación (su propio real), desde lógicas de centro y poder son considerados como imágenes de cines continentes "objetivas de un logos *folk*" en desplazamiento hacia un ethos susceptible de dar cuenta ya no de fugas subjetivas-creativas sino de representaciones; procedimientos y lenguaje- al interior de una producción sin centro conocido; descentrada por carecer de tributo y reporte histórico al capital.



Luego la producción regional es siempre la producción de la ausencia; la carencia de centro, que inventa el lenguaje como prótesis para hablar, hallar, sacar, etc. La expresión "producción regional" es una subordinación acuñada para empaquetar contenidos culturales a la manera de comodities, sistematizando una expresión local de manera reductiva, sublimando una idea de "Cosa Total" donde superviven periféricas parcelas provincianas de un todo constituido por los flujos del capital. Para Lacan sublimar es crear un objeto que ponga el vacío en juego.

En el caso del cine de autor, un cine-otro o descentrado, se podría decir que se trata de cines constituidos por films de alto valor creativo y cinematográfico, que arrancan en un grado o de la imaginación suponiendo siempre la puesta en juego del vacío en su aventura proyectual. Sus temáticas tensionan, desbordan e hibridan la convención de la tecnología como respuesta a la construcción de un sujeto social contemporáneo, al tiempo que sus (des)estructuras y formatos responden a las plásticas y estéticas de un cine en ejercicio, un "Cine-Escuela", como género de pertenencia y lugar de apreciación.

Lo anterior lleva a pensar en este tipo de películas como espacios de liberación, que apuestan por la creación y el inconsciente más que por la convención de un promedio. No da cuenta de espacios totales sino más bien de agujeros -como los de Gordon Matta-Clark, que agrietan un sensorium - los sistemas de sentido actual - para la emancipación de la imagen y la aparición de su espectro visual, apresurando la conciencia al vacío, el sueño y la divagación, como materiales críticos para la construcción de futuro y sistemas de pensamiento divergente mediante la deriva y la imaginación.

Durante la década del 60 el cine chileno participa de un acontecer continental que a partir de una problemática escenográfica latinoamericana, busca la (re) construcción y la (re)evolución de la imagen propia, movilizand

las capas de la creación que daban forma al arte y la cultura hacia la creación colectiva participativa de un proyecto común y social de arte integrado, con lógicas, momentos, hitos y estéticas simultaneas en diversas zonas del continente y Tawaintinsuyo. Del Nuevo Cine Chileno del 60, un fenómeno de cine social con base en la problemática de la cultura popular. Este Nuevo Cine Chileno se enmarca en lo que se conoció como Cine Social o Tercer Cine. Este movimiento se concibió en América Latina como proceso y dispositivo de "descolonización cultural". Se presenta como mecanismo técnico y de sentido, al servicio de la "liberación" de los países del Tercer Mundo y sus movimientos revolucionarios que se desarrollaban en las metrópolis americanas. El término nace con el manifiesto "Hacia un Tercer Cine" ligado a la Organización de Solidaridad de los Pueblos de África, Asia y América Latina (OSPAAAL), nacida de la Primera Conferencia Tricontinental desarrollada en La Habana en 1966.

Hacia 1967 surge en Chile como tendencia significativa, y se conecta con otros movimientos culturales de la época, como la Nueva Canción chilena y el Cinema Novo brasileño. Su acta de nacimiento se considera el Festival de Cine de Viña del Mar de 1967, donde los cineastas chilenos se reunieron y compartieron intereses estéticos y políticos.

Este movimiento estaba marcado por la revolución social, el anti-imperialismo y la construcción de una cultura local y propiamente autodeterminada. El Nuevo Cine buscaba desarrollar una identidad cultural independiente y crítica, con base en las tensiones propias y comunes a los signos; campos y territorios subalternos de la cultura americana. Promovía la propuesta de una cultura nacional anti-colonial; comunicando, educando e ideologizando mediante la imagen mass media sobre conflictos sociales; ruralidad o marginalidad presentes en las realidades locales de la población. El Chacal de Nahueltoro (1969,



Miguel Littin), filmada en Ñuble, es una de las obras claves del periodo.

#### "¡¡LA DEMOCRACIA PUS LOCO...LLEGÓ LA DEMOCRACIA!!" CONTINUISMOS Y PODER

Los aportes del Nuevo Cine Chileno traspasan los 60. Sus procedimientos se traslapan al Cine del Exilio del 70 y se manifiestan también en el Cine de la dictadura del 80, proyectando sus métodos, visualidades y colaboraciones hacia adelante, en el denominado Cine de la PostDictadura (90) durante el retorno a la Democracia. Así por ejemplo en "Caluga o Menta" (1990, G. Justiniano) se va a un grupo de jóvenes tendidos al sol en las calles de su población, dialogando con operadores y funcionarios municipales, luego de ser interpelados por estos respecto de su opinión sobre las propuestas de progreso proyectadas por el establishment, status quo de poder, dispuestas para el mejoramiento de su calidad de vida. Estas dicen relación con planteamientos urbanísticos –cosméticos y despolitizados-, desafectados de una idea humana de desarrollo, concretados en el hermoseamiento de áreas verdes, la remodelación de calles, avenidas y multicanchas y la instalación de juegos en las plazas vecinales como sistemas de control comunitario, en un diseño que se mantiene hasta nuestros días. Hacemos un paréntesis a la revisión del film para observar en este punto, la precariedad del proyecto social que arranca en los años 90, inaugurando un proceso aséptico de impunidad; continuismo y depuración programática, constituyendo un texto paradójico y estético de la desaparición en los términos de Roland Barthes y Juan Luis Martínez, uno teórico y el otro artífice de la muerte de la obra y del autor, pero en una clave emergente expresada por el poeta de la generación del 90 Javier Bello Chauriye, que homologa dicha estética en una doble dimensión de la desaparición; 1) la de los cuerpos y subjetividades mutiladas en dictadura militar, y 2) la del espacio público en tanto cuerpo

colectivo, dilapidado en post-dictadura. Retomando luego la escena del film, la propuesta de los operadores políticos es abordada por la sabiduría popular de uno de los jóvenes, que expresa de manera contundente su sentido representando la voz de toda una generación. El joven señala al funcionario: "tuvieron tanto tiempo... y ahora recién se acuerdan de los locos; ahora que nos volvimos locos". La crudeza y velocidad discursiva del fragmento da cuenta temprana del fracaso del proyecto social que comienza a instalarse en Chile, en una época truncada por el descrédito hacia la clase política y el poder. Una señal de denuncia y desesperanza que solo el arte y la poesía lucida de la imagen son capaces de presentar en su reverso espectral, y que nadie tomó en cuenta en el anverso del tiempo y la política sociocultural.

Ante todo ello es posible decir que los elementos éticos y estéticos que orientan y divagan en el film de Faúndez buscan sondear esa fisura y espacio agrietado, por la desesperanza del poder como respuesta al desarrollo integral de la vida; la interacción del ser humano en sus vínculos, las relaciones con el medio ambiente y el entendimiento con las máquinas, otorgando posibilidades a lo desconocido como una forma azarosa de replantear nuevas comprensiones y aprensiones para tejer relaciones con el mundo más allá del logos, del conocimiento científico y del avance de la tecnologías, aproximando una nueva comprensión de ethos hacia un estado de lo ominoso.

En síntesis, es posible señalar que el cine puede ser una herramienta educativa poderosa que ofrece una amplia gama de atributos como recurso a utilizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. A través de la proyección de un film o un documental es posible fomentar la comprensión y el análisis crítico de temáticas complejas, se puede además fomentar valores como la empatía y el respeto entre el



estudiantado, y desarrollar habilidades cognitivas como el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

El cine además puede ayudar a abordar temas controvertidos y difíciles de trabajar en el aula, de manera segura y respetuosa. Esto porque la discusión en torno a una película puede fomentar la comunicación efectiva, la colaboración y la creatividad.

Por todo lo señalado, resulta pertinente señalar que el cine puede ser considerado un recurso poderoso que contribuye al desarrollo integral de los y las estudiantes.

La incorporación del cine en el currículo escolar puede tener un impacto positivo en la formación de personas críticas, reflexivas y comprometidas con su contexto.

En este sentido hacer cine también es una contribución al proceso educativo y esta obra en particular puede ser entendida como un recurso que fortalece el desarrollo de habilidades y competencias importantes para la escuela.

---

## REFERENCIAS

- Barthes, R. (1981). *Camera lucida: Reflections on Photography*. Macmillan.
- Herrera, J., Garrido, M., Varas, R., & Yévenes, C. (2010). *Poetas al cierre*. Temporada 3. MINCAP, Canal TVU.
- Justiniano, G. (1990). *Caluga o Menta*. Arca Ltda. <https://cinechile.cl/pelicula/caluga-o-menta-el-niki/>
- Littin, M. (1969). *El Chacal de Nahueltoro*. *Cine Experimental Universidad de Chile y Cinematográfica Tercer Mundo*. <https://cinechile.cl/pelicula/el-chacal-de-nahueltoro/>
- Memoria Chilena, Biblioteca Nacional de Chile. (s.f.). *Nuevo Cine chileno*. <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-92826.html>
- Ocaranza, E. (s. f.). *Folklore argentino*. [folkloredelnorte.com.ar](http://folkloredelnorte.com.ar) <https://www.folkloredelnorte.com.ar/>
- Ossa Coo, C. (1971). *Historia del cine chileno*. Empresa Editora Nacional Quimantú.
- Pueblos originarios. *Cosmología* (s.f.). *La Leyenda de Salamanca*. <https://pueblosoriginarios.com/sur/andina/colla/salamanca.html>



---

# LA SEDUCCIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE BAUDRILLARD

## EDUCATIONAL SEDUCTION FROM BAUDRILLARD'S PERSPECTIVE

Carlos Germán Juliao Vargas | Grupo de investigación interinstitucional Tlaminime, Colombia |  
cgjuliao@gmail.com

### RESUMEN

Esta reflexión pretende ahondar en el concepto de seducción y en un autor que lo analiza como homónimo a la producción, lo que permite reafirmar, siempre con una intención pedagógica, que el proceso educativo no puede limitarse a generar, producir o transmitir informaciones o habilidades. En primer lugar se genera un análisis conceptual cercano a lo expresado por Baudrillard, con una intención fenomenológica hermenéutica abierta a la divergencia de enfoques para resaltar los múltiples aspectos y relaciones del concepto "seducción". Luego, se examina cómo este marco conceptual puede encajar en el discurso pedagógico y praxeológico, desde un enfoque más convergente, inductivo y deductivo a la vez, alejado quizás de la fidelidad textual. En síntesis, la seducción desde Baudrillard, responde a cuatro ejes integradores en torno a los cuales puedan gravitar otras nociones como la pedagogía. Finalmente, es posible afirmar que, desde una perspectiva praxeológica, las cuestiones educativas reales, podrían darse en una relación de seducción pedagógica.

**Palabras clave:** Seducción, Baudrillard, intención pedagógica, discurso pedagógico/praxeológico

### ABSTRACT

This reflection intends to delve into the concept of seduction and an author who analyzes it as homonymous to production, which allows reaffirming, always with a pedagogical intention, that the educational process cannot be limited to generate, produce or transmit information or skills. First of all, a conceptual analysis close to Baudrillard's expression is generated, with a hermeneutic phenomenological intention open to the divergence of approaches in order to highlight the multiple aspects and relationships of the concept "seduction". Then, it is examined how this conceptual framework can fit into the pedagogical and praxeological discourse, from a more convergent approach, inductive and deductive at the same time, perhaps far from textual fidelity. In synthesis, seduction from Baudrillard's point of view, responds to four integrating axes around which other notions such as pedagogy can gravitate. Finally, it is possible to affirm that, from a praxeological perspective, the real educational questions could occur in a relation of pedagogical seduction.

**Keywords:** Seduction, Baudrillard, pedagogical intention, pedagogical/praxeological discourse



---

## INTRODUCCIÓN

En un trabajo anterior, se señalaba que *una auténtica educación praxeológica tiene que seducir al sujeto aprendiz hasta convertirlo en todo lo que potencialmente podría llegar a ser (alguien otro), y para ello tiene que subvertir sus convicciones, creencias y prejuicios, así como su contexto; todo lo anterior significa que la acción educativa tiene algo de perversión, sobre todo porque va más allá de lo cognitivo, pudiendo perturbar lo afectivo y pasional* (Juliao Vargas, 2023, p. 93).

A partir de él se pretende profundizar la reflexión, aunque esta vez centrada en el proceso educativo de la seducción y en un autor que la analiza por oposición a la producción, lo que permite reafirmar, siempre con una intención pedagógica, que el proceso educativo no puede limitarse a generar, producir o transmitir información o conocimiento.

No se busca aquí, realizar un estudio exhaustivo sobre el pensamiento del filósofo y sociólogo Baudrillard (1981), crítico mordaz de la cultura francesa; sino limitarse a ciertos aspectos considerados pertinentes. En su libro el autor *“completa su asistemática teoría de la posmodernidad, presentando el desconcertante concepto de seducción, el cual parece formar parte de un pensamiento tan extrasociológico como extrafilosófico”* (Tillería 2019, p. 3).

En primera instancia se procura un análisis conceptual cercano (en lo posible) a lo expresado por el autor (intención fenomenológica/hermenéutica abierta a la divergencia de enfoques), para resaltar los múltiples aspectos y relaciones del concepto “seducción”. Luego, se examina cómo este marco conceptual puede encajar en el discurso pedagógico/praxeológico; para hacerlo, se reduce la variedad de ideas de Baudrillard sobre la seducción a cuatro ejes integradores en torno a los cuales puedan gravitar otras nociones. Por último, se plantean las cuestiones educativas reales que podrían darse en una relación de seducción pedagógica.

### Las diversas ideas de Baudrillard sobre la seducción

Si bien las ideas sobre la seducción en Baudrillard no muestran un orden metodológico, si ofrecen una imagen con diversos rostros a lo largo de la historia: (a) mágica y ceremonial, en las culturas arcaicas (fase ritual); (b) obra del demonio, con el cristianismo, pagana y perversa, como juego nocivo de las apariencias (fase estética); y (c) derivada de la producción, en la era tecnológica, diferente de esa seducción predominante del simulacro (fase política).

Los sistemas productivos e interpretativos la excluyen de su campo conceptual, incluido el sistema educativo, porque la esencia de lo seductor rechaza toda teoría que pretenda detentar la verdad y perturba las ansias de gestión y planificación total que prevalecen. Es por eso por lo que se prefiere “integrarla”, de forma difusa e inocua, a la gran maquinaria productiva, volviéndola algo alienado y alienante.

En su forma original, la seducción es lo que se opone a la producción. *“La seducción retira algo del orden de lo visible, la producción lo erige todo en evidencia, ya sea la de un objeto, una cifra, o un concepto”* (1981, p. 37). Si la era antropogénica actual (era del capital) está dedicada a producir, a dominar el universo, a promover y exhibir (cultura exhibicionista), entonces la seducción es del orden del artificio, de lo secreto, del ritual iniciático, de lo simbólico; de ahí que Baudrillard afirme que *“producir es materializar por la fuerza lo que es de otro orden, del orden del secreto y de la seducción”* (p. 37). Donde lo real es escandaloso,



sólido e impuesto, la seducción esgrime la ligereza y la reversibilidad del juego de las apariencias y los signos.

Como estrategia de las apariencias, la seducción no es tanto el espacio del deseo, como del juego, de los retos y las relaciones duales. No es del orden de la gestión productiva del goce propio de la civilización mercantil, porque un deseo cuya demanda ocurre en nombre de una ideología de libertad está tan enajenado como el deseo golpeado por la prohibición. Y así, se convierte, según Baudrillard, en *“un producto de extracción, producto tecnológico de una maquinaria de los cuerpos, de una logística de los placeres que va derecho a la meta y sólo encuentra su objeto muerto”* (1981, p. 25). A través de ese deseo esclavizado la sociedad actual, trata de promover una forma degradada de la seducción, como producto para lubricar las relaciones sociales. Pero la seducción originaria no puede satisfacerse con ese lugar alienado de un deseo erigido como principio de realidad en la sociedad de consumo.

La seducción no se abandera con una verdad a promover, imponer o producir; ella navega en la incesante reversibilidad de las apariencias y no requiere ser fundada, demostrada o justificada: sólo juega y desbarata los signos constitutivos de la realidad. A lo cierto y necesario, ella opone lo insoluble, lo incierto, la “catástrofe” en el sentido de las teorías del caos. Retomando la etimología de *seducere* (conducir, llevar aparte, desviar del camino), Baudrillard señala que *la seducción constituye una estrategia de desplazamiento, de desviación de la verdad. Si la seducción es aterradora y los sistemas tienden a excluirla o normalizarla (como se ha hecho con la locura), es según Baudrillard, porque la forma reversible prevalece sobre lo lineal, lo excluido, lo dominante, lo seductor y lo productivo* (1981, p. 22).

Esta voluntad de producirlo todo, de mostrar y demostrar, constituye una empresa de *“desublimación de las apariencias”* (1981, p.37), de desencanto de la realidad, donde todo se materializa bajo las especies más objetivas. Ello sólo puede ser represivo en el sentido del hombre unidimensional de Marcuse (1993) y contraproducente en el sentido de la némesis médica de Illich (2011); y terminará generando su propia herejía. La sobredeterminación elimina la consistencia de lo real y deja en su lugar una determinación mecánica, ciega y vacía. Se trata de una ilusión de plenitud, según sostiene Baudrillard, propia de *“cualquier discurso que crea en la transparencia”* como aquellos *“del discurso funcional, del discurso científico, de cualquier discurso de la verdad”* (1981, p.45). Y si el poder, la fuerza, la técnica logra seducir, es porque revelan su fragilidad, su reversibilidad a pesar de sí mismos y no porque expresen el dominio absoluto ni la plenitud del ser.

Baudrillard retoma el famoso cuento árabe que, como el Edipo de Sófocles, muestra que el esfuerzo propio por huir del destino es sólo para tejerlo sin saberlo. La muerte, que en esta historia representa el programa inexorable frente al cual toda escapatoria es vana, parece asombrada por ciertas circunstancias que se le escaparon pero que, a pesar de ello, llevaron a cabo su plan: *“Ni inconsciencia, ni metafísica, ni psicología en todo ello. Ni siquiera estrategia. La muerte no tiene un plan... podría haberse dejado de cumplir y, sin embargo, todo conserva la ligereza del azar, del gesto furtivo, del encuentro accidental, del signo ilegible. Así funciona la seducción...”* (1981, p. 71). Lo que seduce aquí es el signo sin razón que escapa a toda referencia y que constituye el poder de seducción, el *“poder del significante insignificante, del significante insensato”* (p. 72). Así está en la profecía autocumplida de Merton donde una señal vacía lanzada al aire, sin fundamento, contra toda lógica, puede trazar el camino hacia la realidad que anuncia... y así ocurre, para tomar un referente pedagógico bastante desgastado, en el “efecto Pígalión” de Rosenthal y Jacobson (1971).

De modo que la seducción no busca convencer ni persuadir, busca la complicidad secreta en el desvío de signos. No quiere demostrar nada, ni exhibir para hacer creer o producir, sólo se presenta como un artificio sin motivo; una circulación secreta que se comparte sin constituirse en una comunicación esotérica:



*Por eso ni la magia ni la seducción son del orden del creer o del hacer creer, pues utilizan signos sin credibilidad, gestuales sin referencia, cuya lógica no es la de la mediación, sino la de la inmediatez de todo signo, cualquiera que sea. No hacen falta pruebas: cada uno sabe que el encanto reside en esta reverberación inmediata de los signos; no hay tiempo intermedio, tiempo legal del signo y de su desciframiento. Ni creer, ni hacer, ni querer, ni saber: las modalidades del discurso le son ajenas, así como la lógica distinta del enunciado y de la enunciación (1981, p. 73).*

La seducción constituye, pues, un desafío lúdico, lanzado al otro y a uno mismo, para alejarse de la necesidad y del peso tranquilizador de los signos y volverse vulnerable. Seducir es exponerse: tanto seductor como seducido vagan al borde de un vertiginoso abismo donde todo puede disolverse. Esta relación dual no es del orden de un contrato donde todo está enumerado y definido; es del orden de un pacto, cuya permanencia no está garantizada: **"Seducir es fragilizar. Seducir es desfallecer. Esta fragilidad es la que ponemos en juego en la seducción y la que le proporciona su fuerza"** (1981, p. 79). Se podría, para ilustrar esta idea, decir que es aceptar ser falsable, no en el sentido de Popper de una afirmación que debe, para ser científica, exponerse a la refutación, sino en el sentido literal del término: para ser desviado de su verdad primaria.

De ahí que, en la seducción de Baudrillard "es menester que todo se responda mediante alusión sutil, y que todos los signos caigan en la trampa" (1981, p.97). Los signos sólo redoblan la seducción del seducido, donde él y el seductor se pierden. La seducción es la estrategia del espejo, no un reflejo terapéutico a la manera de Rogers (1978), sino un desdoblamiento cautivador y lúdico donde los dos miembros de la relación dual se embriagan. La seducción es una estrategia analógica que pretende relaciones oblicuas; no se basa en la lógica lineal de la distinción y la diferenciación utilizada para descifrar el mundo y darle un sentido operativo. Su objetivo no es desencantar el mundo ni hacerlo transparente, sino saborear ese más allá, siempre complejo y caótico, que le otorga su encanto e intensidad. Pero si bien no es lineal, la relación que establece la seducción no es por ello una afinidad mística que le permitiría al seducido fundirse con la realidad idolatrada. No lleva, según Baudrillard, "a una relación de fusión o de confusión (eso es la mística), sino a una relación dual" (1981, p.100), agonística, siempre teñida de sombras y equívocos, que no podría darse sin esa dimensión enigmática donde se despliega la auténtica libertad.

Si la seducción es del orden del juego, no se puede olvidar que no hay juego sin reglas. La regla, a diferencia de la ley, no ofrece una decodificación necesaria del universo, no tiene pretensión de universalidad, sólo es trivial. O se juega y se cumple la regla o no se juega. La regla nunca impone su hegemonía, pero cuando se entra en el juego ya no se trata de libertad, constricción o resignación. Como ejemplo, Baudrillard remite a un cuento de Borges, La lotería en Babilonia (1941), donde los juegos de azar se imponen como clave en el orden social de esa sociedad ficticia. ¿No es seductor participar en un juego, esotérico y sagrado, que de repente lo convierta a uno en alguien rico o notable, o que logre lo que desee? Se trata, al fin de cuentas, del albur, de la total indiferencia **"entre lo real real y lo real aleatorio"** (1981, p. 142).

Ciertamente, ese juego divertido y desafiante que refleja una relación especial propia de las sociedades míticas tiende a degradarse en el juego funcional propio de la sociedad actual. Hoy existe la terapia de juego, el juego-aprendizaje: "El juego, describe Baudrillard, se ha convertido en una 'función vital', una fase necesaria del desarrollo" (1981, p. 149). Se le asigna a un fin necesario y vital. Se ha convertido en objeto de un deseo, de una demanda de producción. Bajo esta forma ya no tiene nada de la "pasión por la ilusión" característica de la forma original de la seducción. La seducción se convierte así en una "seducción suave", difusa, psicologizada. Las masas alienadas de antaño con su conciencia mistificada se han convertido en las

masas seducidas por un deseo desviado de su verdad. La seducción suave y difusa ya no es ese juego mortal constitutivo de su forma inicial: no es más que un ejercicio de “lubricación” de las relaciones sociales con sus técnicas de manipulación, de persuasión gratificante de las relaciones. Como “valor de cambio” está en todas partes, desde lo pedagógico hasta lo político, y se confunde con todo.

Habiendo terminado de explorar las múltiples dimensiones del concepto de seducción en Baudrillard, se intentará ahora reducir esta multiplicidad de significados a unas pocas ideas orientadoras que sean transferibles y utilizables a nivel pedagógico.

### La seducción como ruptura con la ideología de la producción.

Las ideas de Baudrillard arrojan luz sobre la tendencia actual a valorar lo productivo como un modo de relación social y a devaluar todo enfoque relacional diferente, como el que podría encarnar una relación de seducción. La ideología de la producción, surgida de la era burguesa, no se contenta con producir objetos de consumo, sino que somete toda la realidad a su proceso. Se impone como ley social: todo, no sólo se puede producir, sino que se debe producir.

Baudrillard va, desde la perspectiva de este análisis, más allá del análisis marxista clásico que sigue prisionero de esta ideología de la producción. Más allá de análisis sociológicos marxistas como el de Van Ussel (1974) quien mostró que la ética burguesa de la productividad y la competitividad habrían fomentado un cuerpo y un tipo de subjetividad [él no usa estas palabras, pero habla de un “**tipo humano totalmente inédito**” (p. 7)] subordinados a la disciplina laboral y a los requisitos del rendimiento económico propios de la sociedad industrial. Para Baudrillard, por el contrario, hay una desprivatización de lo interior controlada por la ideología productivista. La objetivación se ha convertido, según él, en el proceso por el cual la ideología dominante recupera elementos latentemente secretos como el deseo o la seducción. Recuperados, reorganizados por la ideología, que pierden todo carácter subversivo y cualquier dimensión libertaria para convertirse en un deseo de masas alienante donde se deleita una seducción funcional, como un efecto placebo. El auténtico proceso seductor será, pues, el arte de frustrar o de romper con el modo de producción relacional propio del neoliberalismo capitalista.

El análisis de Baudrillard arroja luz sobre el carácter acaparador de una forma de relacionarse centrado en la producción, en este sentido resulta fácil advertir que el universo educativo contemporáneo no se opone a esta ideología. Esa ambición cartesiana de convertirse en maestros “poseedores de la verdad” es propia de una cultura educativa que también simula. Al mismo tiempo que Paulo Freire (2005) denunciaba la pedagogía “bancaria” que esclaviza al alumno a ser un depositario de conocimientos, Iván Illich (2011), expresa su ácida crítica a la educación institucional; la institución escolar, dijo, pretende imponerse como la vía obligada para acceder a la realidad y a la verdad, convirtiéndose en el único lugar de producción de saberes.

Como “**Iglesia Universal de esta decadente cultura**” (Illich 2011, p. 184), constituye, una “industria del saber” que hace de la alienación un apresto para la vida al “**enseñar la necesidad de ser enseñado**” (p. 186) según un proceso concreto que presenta el aprendizaje como un conjunto de “**bienes de consumo**” (p. 165) producidos por la institución educativa y sólo por ella. En esta perspectiva, sólo puede haber un saber, impuesto y producido institucionalmente, que luego los estudiantes impondrán a otros: producción y reproducción del conocimiento. Illich compara la escuela con una “vaca sagrada”, pues sólo la escuela con sus procesos acredita las competencias adquiridas allí y desacredita aquellas que no se adquieren en su interior.



Ante esto, Chomsky (2003) señala que “el control del pensamiento es una industria próspera, ciertamente indispensable en una sociedad libre basada en el principio de decisión de la elite y en el respaldo o pasividad del público” (p. 58). Esa es una cuestión esencial para los que él llama “los ingenieros del consenso democrático” (p. 56): ¿Los gobiernos? ¿Los poderes económicos? ¿Las iglesias? ¿El profesorado? En cierta forma todos hacen parte de esa industria que quiere controlar el pensamiento.

Meirieu (1998), en consonancia con su principio de educabilidad, su pedagogía diferenciada y su maestro armado con “las paradojas de una acción sin objeto”, denuncia esta visión positivista y técnica mostrando que el mito de Frankenstein o el de Pigmalión brotan de modo inconsciente en los educadores. Sin rechazar la tarea científica en la educación, refuta su visión tecnicista: “no se hace un alumno agregando conocimientos; no se genera mecánicamente la intención de aprender por medio de la organización de dispositivos” (p. 139). Este autor considera que las relaciones han sido instrumentalizadas, y que cuando la transmisión cultural es sacrificada se obtienen adolescentes, sin pasado ni futuro, propensos a precipitarse en todo tipo de fundamentalismos para “quedar absorbidos por un ideal fusionario que les permita, por fin el existir dentro de un grupo y encontrar una identidad colectiva por medio de la renuncia a cualquier búsqueda de identidad social” (p. 27).

Zizek (1999) plantea que la actual sociedad de mercado (en apariencia no ideologizada), representa una ideología “que siempre es autorreferencial” y a ese nivel, debiera argumentarse y pensarse, de modo que se logren los cambios acertados para no terminar con el planeta y crear una sociedad más comprometida con el bienestar de todos. Si la economía se piensa como un “estado de cosas objetivo”, paralelo al paso del “ser” hacia el “tener” y la hegemonía de la imagen, entonces, la educación sólo podría responder al estado de cosas actual, siendo privados de la facultad de pensar en cambios y mejoras personales y sociales.

La ruptura con este modo de relación, subordinado a la ideología productivista, parece constituir, por tanto, una preocupación clave del discurso pedagógico actual. Esta preocupación por otro tipo de relación educativa abre una puerta a la seducción en la medida en que ésta busca revertir las relaciones centradas en la producción. La seducción no es la exhibición técnica de la verdad o del ser, sino, por el contrario, como se verá en lo que sigue, el abstraer algo en las cosas y en la verdad, manteniendo algo del secreto de la compleja realidad.

Cuando un docente se obsesiona en detallar objetivos, criterios, subcriterios, competencias y estándares de desempeño, se pierde en aras de la instrumentación y el rigor académico, en acciones mucho más complejas que el ejercicio mismo de aprender. Esa actitud, constituye una regresión infinita que impide captar la realidad. Los enfoques globales y psicolingüísticos sobre el aprendizaje inicial de la lectura constituyen una reacción contra aquel enfoque silábico demasiado obsesionado por el detalle y el desciframiento. La investigación sobre el aprendizaje de segundas lenguas también ha señalado que se aprende mucho mejor a vivir en otra lengua si no se analiza lo que se percibe “auditivamente”. De cierta manera, el enfoque mítico participativo, en el sentido de McLuhan (1969), o empático, como propone Rogers (1982), parecen mucho más efectivos.

Tochon y Houssaye han demostrado que la formación de maestros se enfrenta a problemas similares. Tochon (1989) señala que la formación de un maestro termina, de modo curioso, cuando comienza a adquirir experiencia; pero, sólo cuando tiene suficiente experiencia comienza a hacerse preguntas teóricas. Y Houssaye (1995), por su parte, denuncia la ilusión que existe en el “saber sobre el saber hacer”.



Hay, pues, en el discurso educativo cierta advertencia contra una transparencia-fusión que, bajo el pretexto de gestionar el proceso de evaluación del aprendizaje para ayudar al estudiante, lo aprisiona en una realidad funcional, única, que quiere silenciar todo lo demás y acabar con lo privado, con el juego de una membresía libre. La seducción rechaza esta transparencia sin riesgo, sin oscuridades.

Toda seducción se desgasta, tanto en el plano social como en el pedagógico; no pudiendo esperar, por tanto, reducirla a una receta técnica para reproducirla por siempre. En ese sentido, defraudará las expectativas de ciertos maestros que buscan técnicas milagrosas, siendo rechazada por no ser operativa. Pero ella existe en el campo educativo y ejerce su hechizo. Lo saben, quienes fueron estudiantes y los actuales aprendices también lo saben: ciertos cursos y maestros seducen y cautivan sin saber en realidad por qué. Querer a toda costa limitar dicha seducción a una técnica estereotipada reutilizable por cualquiera, es querer eternizarla, cuando lo que se necesita es más bien tratar de “domarla”, como al zorro del Principito. Es un poco como la experiencia estudiada por Tochon (1989): todos los esfuerzos por apropiarse de ella, eclipsando el tiempo del deambular experiencial, generan distancia de ella y sólo cuando ya no se busca, se posee y se conoce.

Si la seducción es un fenómeno evanescente, ¿significa que no hay nada que pueda circunscribirla? Si así fuera, ella sería aquello de lo que no se puede hablar. Sin embargo, se pueden esbozar sus contornos sin pretender una descripción operativa. De hecho, hay esfuerzos de racionalización que ayudan a darle una forma más precisa. Por ejemplo, los análisis sociológicos y educativos en torno al concepto de decisión, como la noción de “racionalidad limitada” del nobel de economía Herbert Simon (1972), los análisis de Crozier y Friedberg (1990) sobre el actor y el sistema, las consideraciones de Schön (1982, 1992) sobre el profesional reflexivo, la investigación de Tochon (1989) sobre la improvisación, el experto y el novato. Todos estos enfoques no contemplan una irracionalidad total en términos de la conducta humana sino una racionalidad parcial.

Schön (1986), por ejemplo, describe el comportamiento del profesional que reflexiona en y sobre la acción no como aquel técnico sometido a las instrucciones elaboradas por la ciencia “de las tierras altas”, sino como una improvisación reflexiva en un “terreno pantanoso”, improvisación a la vez intuitiva y racional, que valora más la relevancia que el rigor. Y la relevancia no está ligada a la capacidad de describir de antemano y con precisión la propia acción. Más bien procede de una integración intuitiva del proceso, guiada por el placer derivado de la acción relevante, como aquel que experimenta el tenista cuando siente que ha golpeado bien la pelota.

Schön, afirma que “**Cuando usamos un bastón para sondear un lugar, no nos concentramos en el bastón en nuestra mano, sino en las características del lugar, que descubrimos a través de esta sensación tácita**” (1986, p. 83). La lógica de la explicación, por tanto, no es la de la acción; pero si bien no deben confundirse, esto no significa que la primera no tenga influencia sobre la segunda. El practicante reflexivo usa ambas en un juego entre un conocimiento tácito, espontáneo y este mismo saber reflejado en y durante la acción.

En este sentido, Schön sostiene que hay un aspecto tanto predecible como impredecible en la reflexión sobre la acción, en una dinámica viva que el saber intuitivo puede iluminar y modificar, señalando además que dicho saber intuitivo es conservador, y corre el riesgo de quedar atrapado en una imagen de experticia técnica que lo empujará a volverse insensible a las distorsiones e incertidumbres de la acción y a ignorarlas mientras practica la desatención selectiva. Es aquí donde la reflexión sobre la acción espontánea en y durante la acción puede agudizar la sensibilidad y deshacer esta tentación de percibir la realidad a lo Procusto, es decir ajustándola a la mirada.



¿Qué paralelo es posible de trazar entre las consideraciones de Schön y su relación con la seducción? La seducción pedagógica no es del orden del rigor propio de la racionalidad técnica; es del orden de una racionalidad limitada que expresa la relevancia de lo evolutivo, intuitivo y reflexivo, que corrige e improvisa según los cambios de los signos relacionales. Estas nociones de pertinencia, práctica reflexiva e improvisación parecen estar en el centro del pensamiento pedagógico actual. Gauthier y Tardif (1994) sostienen que la pedagogía encontró su primer fundamento en Dios, lo que bien ilustra la educación sistematizada por los religiosos. Luego lo trasladó a la ciencia, una nueva divinidad con su mito de la racionalidad técnica, para considerar en la actualidad un fundamento más matizado en el campo del practicante reflexivo y la racionalidad parcial que éste actualiza. La seducción, por su parte, rechaza también el encierro en los dos primeros órdenes, el de Dios y el de una ciencia percibida como única relación con el mundo. No puede adherirse a un orden que pretende ser el absoluto, la totalidad, siendo para ella todo reversible.

**“La realidad sólo es llamativa cuando nuestra identidad se pierde en ella”** (Baudrillard 1981, p. 89). Seducir es, pues, invitar al otro a alejarse de los caminos que conducen a verdades tranquilizadoras, a perderse en un mundo donde lo que está en juego ya no es la verdad y su promesa de plenitud ontológica, sino el juego imaginario de las apariencias donde puede deshacerse del peso de la realidad. En este juego, ya no se trata de la lógica lineal que tan a menudo se usa para descifrar el mundo. No hace falta esta lógica en un mundo donde la seducción pertenece a la inmediatez de los signos. Seducir no es convencer, es buscar complicidad.

Esa complicidad no se rige por las leyes; sólo hay reglas tácitas con las que estamos de acuerdo para que el juego pueda jugarse y si no las queremos basta no jugar. El juego es objeto de un pacto tácito y no de un contrato formal; no requiere prueba textual de obediencia ni asistencia. No hay sanción por salirse del juego. La regla sólo establece los rituales sin los cuales el juego no sería; el juego sigue siendo una relación dual que se puede deshacer. Seducir es una invitación a jugar con reglas, puramente rituales, que no tienen necesidad ontológica. Una vez en el juego, todos se convierten en jugadores dentro de esta reverberación infinita de signos, y lo que los une y los seduce, es el ritual del juego y la pasión que despierta. Claro que hay un líder del juego, pero el límite entre líder y liderado es fluido, porque la relación de seducción siempre es agonista y no es la disolución del seducido en la realidad del líder. La seducción, para Baudrillard, no es una relación ni fusional ni confusional, es un desafío al otro para alejarse de una verdad totalitaria. Si constituye un desafío para el otro, es porque es libertad inicial, pero en cuanto los jugadores entran en el juego, ya no se trata de libertad sino de pasión por el juego.

En el plano pedagógico, se acostumbra a hablar del “contrato pedagógico” cuyo interés es neutralizar la arbitrariedad, tanto del maestro como del aprendiz, para generar una relación unívoca, seria, responsable de la ley y sus consecuencias. La seducción, por el contrario, aunque se refiera a lo educativo, cae por debajo del contrato. Como la retórica para Perelman (1952), cuyo impacto es del orden del “hecho” y no del “derecho”, la seducción no reside en un universo que pretende borrar el poder de reversibilidad de los signos. Seducir significa mantener una relación tácita de tipo pactado, más secreta que explícita, más cómplice que oficial, siendo siempre reversible y frágil. Seducir es invitar a este juego de desplazamiento de los signos de lo real. Las metáforas de Schön, según Tremmel (1993), decepcionan a los analistas; incluso quienes se adhieren a sus ideas recaen en una visión lineal al prescribir su programa educativo de práctica reflexiva. Schön, describe el trabajo del alumno y del profesor como una estructura danzante y compleja en la que se dibujan roles y modelos en mundos virtuales y reales. Nunca prescribe soluciones o certezas sino paradojas.

Referirse a la complicidad del otro y no sólo a las balizas tranquilizadoras del contrato es realizar una acción arriesgada, es aceptar la paradoja inherente a la educación que a Meirieu (2013) le gusta recordar a menudo: apostar por el otro sin garantía objetiva. Hay un espacio ambiguo y paradójico, en el que ocurre el quehacer educativo. Houssaye (1995) habla de este espacio como de una “brecha” o “falla” entre teoría y práctica, que genera y nutre la pedagogía, pero también, agrega la seducción. Si la pedagogía reside en este vacío que ninguna teoría de la práctica educativa puede llenar, es este vacío, dice Houssaye, el que permite que lo pedagógico (y, a mi modo de ver, lo seductor) surja. De hecho, ninguna teoría de la práctica puede convertirse en práctica en sí misma.

Generar saber sobre el hacer conduce, de hecho, a un saber sobre el saber hacer, por lo tanto, a una persistente distancia entre la teoría y el desafío existencial de la acción con toda la inmediatez que ello conlleva. La producción de saber pedagógico, por lo tanto, nunca puede volverse pedagógica en sí misma, así como la producción de saber sobre la seducción no genera el proceso seductor concreto. Sin embargo, es esta ilusión, dice Houssaye, la que alimenta el discurso de las ciencias de la educación. Que un estudiante mencione que cierta introducción teórica a la metacognición le permitió saber lo que estaba haciendo y ser más eficiente, no garantiza que dicho conocimiento gestione su práctica diaria con eficacia; él conoce la letra, el discurso teórico pero ¿su acción real refleja de hecho este saber? Esa es la vieja pregunta del Protágoras de Platón: ¿se puede enseñar la virtud? ¿Sí esta última no puede ser transmisible a través del conocimiento, podría, por los efectos seductores del lenguaje, incitar a su juego? ¿No es acaso la naturaleza de la seducción invitar al juego del saber para no unirse al significado etimológico de la palabra escuela?

Pero ¿qué es lo que en últimas instancias seduce?, a esta pregunta Baudrillard respondería: el poder del significativo insignificante, lo que parece sin razón, lo paradójico, lo no utilitario y que le lanza un desafío lúdico al arraigo en el ser, a la rutinaria sujeción a la realidad. ¿No se encuentra aquí uno de los aspectos del oficio de maestro? (Meirieu, 2013; Serres, 1991), invitar al otro a perderse para intentar construir un nosotros? ¿No es esa actividad sin faro lo que podría ser una auténtica relación de seducción?

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Puede parecer arcaico hablar de seducción, sin embargo, ella alimenta la vida diaria, pues no se puede olvidar que educar es “sacar a la luz de dentro de uno mismo y seducir es llevarlo de una a otra parte. **“Solo educa quien es capaz de seducir, y el porqué es simple: la neuropsicología nos enseña que nadie se mueve por las ideas (la corteza prefrontal); si acaso lo mueve su pasión por las ideas; y a la mayoría de las personas nos mueven las emociones (el sistema límbico)** (Juliao Vargas 2023, p. 97).

Desde aquí, Windisch (1982) indica que lo que le otorga fuerza a un discurso social, lo que lo hace atractivo, no son los temas objetivos sino lo que afecta la forma de percibir, conocer o sentir la realidad social. La lógica racional y deductiva no siempre moviliza; son las otras lógicas (simbólica, representativa, afectiva), presentes en los procesos de seducción, las que suelen tener mayor impacto. Mientras más quiere imponerse la razón, más despierta la búsqueda de los mundos oscuros del deseo. Por eso, en las películas de ficción cuyo tema es la educación (como la Sociedad de los poetas muertos o Entre los muros), el aula se presenta a menudo como un lugar de seducción: el maestro se enfrenta a una clase difícil que debe ser conquistada y domada. Diversos medios de



seducción le permitirán afrontar y poner en marcha la dinámica de aprendizaje y enseñanza. Por lo que no es posible prescindir del rol que desempeña la seducción en el proceso educativo.

La relación de seducción parece cruzarse con el discurso pedagógico, pero ¿es de verdad un elemento relevante en la transmisión de los saberes? No se puede olvidar que el propósito de la educación es conducir a las personas; seducir también es conducir, pero por "caminos indirectos". La seducción pedagógica pretende encaminar, pero mediante desvíos, incluyendo la ruta de lo afectivo en la relación maestro-aprendiz.

Tras sondear la lexicografía de la palabra seducción, y constatar su polisemia, sus connotaciones duales, negativas y positivas, conviene determinar la percepción social sobre este término. En cuyo caso, este término sigue siendo difícil de definir con claridad, sobre todo porque perturba y fascina al mismo tiempo. La etiqueta negativa de la seducción es un poco más fuerte en los maestros de primaria y se va reduciendo en los profesores de bachillerato y universidad, pero en general los educadores se muestran cautelosos, negándose a dejarse llevar por el vértigo que esta palabra despierta. Para los no docentes los significados abarcan desde el universo de la magia y el encanto hasta la violencia del poder, pasando por el señuelo, el cine, la mentira y la falsedad.

Ascendiendo en la jerarquía de los niveles escolares, se constata también el surgimiento paulatino de la idea de cierta seducción "inteligente" propia de ciertos maestros. Estudiantes universitarios plantean su necesidad subrayando también sus límites. Un maestro, dice alguno, es 25% de conocimiento y 75% de actuación!, pero puede convertirse en "abuso de poder", señala otro e incluso reflejar "cierta incompetencia oculta". En general, la presencia consentida de la seducción avergüenza. Pero realidad o fantasía, acontecimiento o

construcción posterior, la seducción es un hecho ineludible en la historia de todos, incluyendo el proceso educativo.

Esta sublimación de la búsqueda original permanecerá siempre teñida por la carencia, por la incapacidad de conocer para siempre el fondo del deseo del otro y de satisfacer el propio deseo. Pero es esta sublimación la que permitirá aceptar en cierta medida esta privación irremediable como componente inherente de la verdad. Esta sed de conocimiento puede estratificarse en "prótesis intelectuales", hundiéndose en la pérdida del sentido del saber para no ser más que un mecanismo de defensa.

El peligro del maestro-seducor es no hacer su trabajo como un distanciamiento que permita que el aprendiz-seducido y el seductor se desencadenen para que el gusto por el saber se independice de quien lo ofrece. No se debe olvidar que educar es emancipar, sacar lo mejor que un sujeto posee y que aún desconoce; es ayudar a que alguien se convierta en persona, consiguiendo su mayor plenitud posible y que se manifieste como tal ante los otros; pero asimismo es socializar a esa persona, integrándola, seduciéndola con valores y patrimonios perdurables, para que no sea un excluido social (Juliao Vargas, 2023). La dificultad del proceso educativo residiría en el hecho de que esta seducción se establece sin ser uno consciente de ella, de ahí la necesidad de formar maestros para ello, de modo que la lucidez prevalezca sobre el engaño mutuo. En estos tiempos, mientras algunos ponen el énfasis en las disciplinas, los saberes y las competencias, y otros proclaman la necesidad de la profesionalización y otros alburas pedagógicos, ¿no será mejor enfocarse en lo que constituye la esencia de este difícil pero necesario oficio de maestro: la capacidad de seducción? (Juliao Vargas, 2011).

¿No es entonces normal, en un sistema educativo que encarga al maestro transmitir conocimientos de forma pura, que la seducción,



tan viciada de tabúes y tan denigrada socialmente, sea utilizada como estrategia de lo imposible para conjurar los miedos que acechan la relación pedagógica? Retomando cierta afirmación de Ardoino en Educación y Relaciones (1980) que pide a los maestros que asuman la paradoja de "*instituir, en su acción misma, el principio de su desaparición*", señalo que nunca perdamos de vista que el maestro sólo es un "sujeto de transición" hacia el saber, que debe poner en marcha "un trabajo de duelo sobre su persona y no sobre el conocimiento que posee" (p. 291).

Seducir finalmente no es una solución fácil. No se trata de complacer para ocultar los vacíos de

la cultura o desconocimiento de los procesos educativos. No se trata de la seducción blanda y degenerada que constituye más un efecto de lubricación de las relaciones sociales, sino de una auténtica fascinación. Se trata de dominar los saberes disciplinarios y de jugar con múltiples signos reversibles. Es manifestar una experiencia, un saber hacer (Tochon 1989) lo que da esa distancia lúdica necesaria para tomar en cuenta al otro y reajustarse a la relación. Es el signo de un profesional reflexivo en el sentido de Schön (1982); se trata de la astuta Metis griega (en griego antiguo es consejo, truco) aquella titánide y oceánide que personificaba la prudencia y, en sentido negativo, la perfidia: un símbolo del poder de la creación.

---

## REFERENCIAS

- Ardoino, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction a une analyse plurielle des situations éducatives*. Gauthier-Villars
- Astolfi, J-P. (1994). "Évaluer oui, mais pas trop". *Pédagogie collégiale*, 8(1). <https://es.scribd.com/document/420855625/Astolfi-jean-pierre-Evaluer-Oui-Mais-Pas-Trop>
- Baudrillard, J. (1981). *De la seducción*. Cátedra.
- Chomsky, N. (2003). *Piratas y emperadores*. Ediciones B.S.A.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. Alianza Editorial.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Gaëtan Morin Éditeur.
- Houssaye, J. (1995). "Une illusion pédagogique?". *Cahiers pédagogiques*, no 334, mai.
- Illich, I. (2011). "La sociedad desescolarizada" y "Némesis médica" en Obras Reunidas I. FCE.
- Juliao Vargas, C.G. (2011). El imposible, pero necesario, oficio de maestro. *Revista Interacción* 53. <https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/el-imposible-pero-necesario-oficio-de-maestro>



- Juliao Vargas, C.G. (2023). Otra mirada sobre la acción educativa: Entre seducción, conversión, subversión y perversión. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 5(1), 93-112. <https://doi.org/10.22320/reined.v5i1.6240>
- McLuhan, M. (1969). "L'avenir de l'éducation" en *Mutations 1990*. HMH.
- Marcuse, H. (1993). *El hombre unidimensional*. Planeta-Agostini.
- Meirieu, Ph. (2013). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Meirieu, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Perelman, Ch. (1952). *Rhétorique et philosophie. Pour une théorie de l'argumentation en philosophie*. P.U.F
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós.
- Rogers, C. (1978). *Orientación Psicológica y Psicoterapia*. Narcea.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1971). *Pygmalion a l'école: l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman.
- Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Schön, D. (1986). "Vers une nouvelle épistémologie de la profession face à la crise du savoir professionnel". En Thomas, A. y Ploman, E. (dir). *Savoir et développement: une nouvelle perspective mondiale*, p.66-93. Ontario Institute for Studies in Education Press.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Serres, M. (1991). *Le tiers-instruit*. Éditions Bourln.
- Simon, H.A. (1972). "Theories of Bounded Rationality". En: McGuire, C.B. y Redner, R. (eds.). *Decisions and Organization* (pp. 181-176). North-Holland Publishing Co.
- Tillería, L. (2019). "Baudrillard. Filosofía de la seducción". *Humanidades* 9(2), 1-21. <https://doi.org/10.15517/h.v9i2.37516>
- Tochon, F. (1989). *L'improvisation bien planifiée*. Éditions St. Boniface.
- Tremmel, R. (1993). "Zen and the Art of Reflexive Practice. Teacher Education". En *Harvard Educational Review*, 63(4). <https://doi.org/10.17763/haer.63.4.m42704n778561176>
- Ussel, J. (1974). *La represión sexual*. Roca.
- Windisch, U. (1982). *Pensée sociale, langage en usage et logiques autres*. L'Age d'Homme.
- Zizek, S. (1999). *Dije economía política, estúpido* <https://feeye.uncuyo.edu.ar/web/epistemologia/Lineadetiempo/Documentos/zizek/dije-economia-politica-estupido.html>



# NORMA OFICIAL MEXICANA DE TELETRABAJO Y SUS IMPLICACIONES EN LA EMPRESA

## MEXICAN OFFICIAL STANDARD ON TELEWORKING AND ITS IMPLICATIONS IN THE COMPANY

Elizabeth Del Cueto Espejo, Guadalupe Madero Valencia, Susana Gallegos Cázares, María Esther Carmona Guzmán, Eric Morales Reyes | Universidad Veracruzana, Facultad de Administración, México | edelcueto@uv.mx, gmadero@uv.mx, sgallegos@uv.mx, marcarmona@uv.mx, ermoraes@uv.mx

### RESUMEN

Actualmente, la gestión del capital humano es un importante factor de éxito en una organización, puesto que favorece el desempeño de tareas con mayor eficiencia para alcanzar las metas organizacionales y del equipo de trabajo en cualquier empresa. No hay que olvidar que una empresa, depende mucho de las habilidades y talentos de sus empleados, y de cómo se organice y distribuya el trabajo, siendo este un motivo suficiente para evaluar la gestión del capital humano. Esta evaluación se entiende como una ventaja competitiva y como un elemento diferenciador importante. Por lo mismo, debe valorarse como un recurso que debe construirse y mantenerse mediante diversos métodos, como programas de capacitación o desarrollo, para agregar valor a la estructura empresarial. En este sentido, la Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-037-STPS-2023, surge como un marco importante, en que se especifican las condiciones de seguridad y la salud de los lugares donde las personas realizan actividades de teletrabajo. Su objetivo es prevenir accidentes y enfermedades y promover un entorno de trabajo seguro y saludable, por lo que es de gran ayuda para evitar riesgos físicos, ergonómicos y psicosociales en el trabajo a distancia.

**Palabras clave:** Desarrollo organizacional, gestión, capital humano, NOM 037

### ABSTRACT

Currently, human capital management is an important success factor in an organization, since it favors the performance of tasks with greater efficiency to achieve organizational and team goals in any company. It should not be forgotten that a company depends a lot on the skills and talents of its employees, and on how the work is organized and distributed, being this a sufficient reason to evaluate the management of human capital. This evaluation is understood as a competitive advantage and as an important differentiating element. Therefore, it should be valued as a resource that must be built and maintained through various methods, such as training or development programs, to add value to the business structure. In this sense, the Mexican Official Norm PROY-NOM-037-STPS-2023, emerges as an important framework, which specifies the safety and health conditions of the places where people perform teleworking activities. Its objective is to prevent accidents and illnesses and to promote a safe and healthy work environment, so it is of great help to avoid physical, ergonomic and psychosocial risks in telecommuting.

**Keywords:** Organizational development, management, human capital, NOM 037



---

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, derivado del uso de dispositivos electrónicos e informáticos algunas empresas ofrecen trabajo de forma presencial y remota, debido a que trabajar de este modo, puede incrementar la productividad de los funcionarios de una empresa, esto porque suscita menos momentos de ocio. En el año 2023, se elaboró el proyecto de la Norma Oficial Mexicana NOM037-STPS-2023, de Teletrabajo-Condición de seguridad y salud en el trabajo, también denominada NOM-037.

Esta ley entra en vigencia el día 5 de diciembre de 2023, a los 180 días naturales de su publicación en el DOF, condición que aplica a nivel nacional para ser utilizada en todos los centros laborales con empleados que trabajan de forma remota. Esta norma tiene como objetivo de acuerdo a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social *“Establecer las condiciones de seguridad y salud en el trabajo, en los lugares de trabajo donde las personas trabajadoras bajo la modalidad de Teletrabajo realicen sus actividades, a fin de prevenir accidentes y enfermedades, así como promover un medioambiente seguro y saludable en su entorno laboral”* (Diario Oficial de la Federación, 2023).

Los aspectos más destacados de esta nueva norma, incluyen por ejemplo que los empleadores deben proporcionar a sus trabajadores, las herramientas que necesitan para realizar su trabajo, incluido los accesorios ergonómicos (sillas ergonómicas u otros si son necesarios), así como también, todo lo que necesitan para descansar y detenerse al final de la jornada laboral. Del mismo modo, la empresa debe realizar el pago proporcional del consumo de internet y de la energía eléctrica.

Una organización puede estar conformada por muchas personas, pero la ley establece que solo se requieren dos personas para crearla. Desde una perspectiva económica, una organización puede considerarse una unidad que produce bienes y servicios utilizando un conjunto de factores de producción, que incluyen seres humanos, materiales tecnológicos e información. Al respecto, los autores Hernández Palomino et al, plantean que el desarrollo organizacional es el *proceso mediante el cual la organización evalúa las conductas, los valores, las creencias y las actitudes de la gente para enfrentar la resistencia al cambio; con lo que puede implementar cambios en la cultura de la organización para lograr altos grados de productividad y eficiencia* (2011, p.9).

### Talento humano de las organizaciones

La experiencia de los empleados externos (en línea), ha cobrado una relevancia sin precedentes en el aumento de la eficiencia, algunas empresas utilizan métodos y técnicas que les ayudan a gestionar a sus empleados para lograr el éxito esperado. Comprender cómo funcionan los productos de una empresa ayuda a decidir qué productos utilizar en un negocio en línea y garantiza el éxito en el teletrabajo.

Por lo mismo, resulta fundamental que las empresas implementen políticas que promuevan la comunicación efectiva, la colaboración y el bienestar de los empleados a distancia.

De acuerdo con Bohlander et al (2018), la idea de las organizaciones de “competir por medio de las personas” se fundamenta en el hecho de que alcanzar el éxito depende cada vez más de su capacidad para administrar el capital humano. El término capital humano se describe como los conocimientos, habilidades, capacidades y otros atributos de los empleados (knowledge, skills, abilities, and other attributes, KSAO) que tienen valor económico para una organización.



Para comprender mejor por qué un concepto anteriormente conocido como recursos humanos ahora se llama gestión del capital humano, es importante comprender cómo evolucionó el concepto. En este sentido, el autor Naumov García (2018, p.23), describe diferentes definiciones que han evolucionado desde una concepción tradicional a una moderna.

### **Definiciones Tradicionales**

- Departamento de personal: concepto elaborado en base a las necesidades de la empresa, la nómina y el pago puntual y oportuno de la misma al personal, así como efectuar las retenciones de impuestos correspondientes, cumpliendo con lo establecido por las leyes.
- Administración de personal: surgido para planear, organizar y dirigir los procesos de recursos humanos, con la finalidad de integrar a la empresa el personal adecuado a las especificaciones de los puestos, y así poder asegurar la productividad de los mismos.
- Relaciones laborales: cuyo rol es planear, organizar y administrar el proceso de las relaciones laborales que existe entre empresa y sindicato, a través de un buen manejo del contrato colectivo celebrado entre ambos, así como del personal no sindicalizado, que asegure la prevalencia de un buen ambiente de trabajo y fomente la productividad de la empresa.
- Relaciones industriales: Destinadas a la administración de los procesos de recursos humanos, como reclutamiento, selección, contratación, capacitación y desarrollo del personal, así como el manejo de las relaciones laborales, pero solamente del personal que trabaja en la industria.
- Administración de recursos humanos: cuya finalidad es planear, organizar y dirigir el total de los procesos de recursos humanos, a través del reclutamiento, la selección, contratación y desarrollo del mismo, compensándolo de manera equitativa, a través de la administración de sueldos y prestaciones, de acuerdo con sus habilidades y posición que ocupa en la estructura organizacional.

### **Definiciones Modernas**

- Administración del talento humano: originado para identificar y potenciar los talentos de cada una de las personas que labora en la empresa, para hacerla más productiva y competitiva.
- Administración por competencias del capital intelectual: cargo encargado de integrar a la empresa, personal con un alto nivel de competencias derivadas de sus talentos y requeridas por el puesto a ocupar, para asegurar la eficiencia en su desempeño.
- Administración del talento por valores: cuya misión es planear, organizar y dirigir a la organización, basándose en los valores éticos y filosóficos que le dan grandeza a la empresa.
- Gestión total del capital humano: Proceso de administrar el capital más valioso de la organización, que es el personal que labora en ella, a través de la gestión total de cada uno de los elementos básicos que integran a este sistema, como son reclutamiento, selección, contratación, inducción y desarrollo, la administración de sueldos y beneficios, integración de la familia, cuidar la relación de la empresa con su entorno, así como con las instituciones laborales que inciden en la vida del personal y el cierre de la vida laboral, con la finalidad de que las personas que laboran en la empresa lleven una vida personal y laboral equilibrada.

El capital humano de una empresa se puede definir como un activo intangible que se refiere a las habilidades, educación, conocimientos y experiencia que tienen todas aquellas personas de la organización y que ayudan a la empresa a alcanzar sus objetivos a través de su trabajo y resultados.



Vásquez (2023), plantea que existe una importante coyuntura en materia de gestión del capital humano ya que a veces persiste un mito en torno a este esquema de trabajo, como por ejemplo que una persona es menos productiva en esta modalidad, generando la obvia sensación de desconfianza paranoica sobre la productividad.

La calidad de vida en las organizaciones se encuentra entre el alto desempeño y el alto nivel de vida, por lo que el capital humano debe aceptar la influencia de la ética y la responsabilidad social como valores centrales que conducen a la competitividad organizacional, a pesar de que la labor sea a distancia.

Según Larrarte (2028), el capital humano corresponde al conjunto de conocimientos y entrenamientos para realizar las labores productivas con distintos grados de complejidad y especialización, considerando que una empresa requiere muchos campos de conocimiento y disciplinas para articular todas sus actividades. Este capital está destinado a garantizar que la empresa tenga colaboradores integradas con el trabajo y caracterizadas por la realización de las actividades encomendadas, las que aseguran el crecimiento de las personas en su ámbito profesional y personal.

A medida que las normas de teletrabajo entran en vigor, los modelos híbridos pueden intensificarse, pero esto es un giro regulatorio. Por lo que entra en vigor la NOM de Teletrabajo: ¿Cuáles son las nuevas reglas del juego? menciona que lo más importante de la normativa es que los trabajadores deben certificar a las autoridades laborales, en caso de inspección, que cubren todos los aspectos relacionados con la seguridad y la salud en el lugar acordado para proporcionar dicho servicio. En otras palabras, el empleador necesita contar con pruebas fotográficas y de video para confirmar que el lugar donde el empleado realiza sus labores cumple con los estándares básicos de seguridad y salud (Hernández, 2023).

Hay que señalar que las tecnologías digitales permiten a las empresas de todo el mundo llegar a los clientes adecuados en el momento adecuado, optimizar sus operaciones diarias y seguir siendo competitivas, asimismo el capital humano es de suma importancia para que las empresas logren ser competitivas en su entorno.

En esta misma línea, Guardado López & Martínez Flores (2023), sostienen que se puede concluir que, en materia de capital humano, hay un interesante escenario al contar con una estructura normativa de relaciones laborales más definida en teletrabajo. Asimismo, los gerentes de las organizaciones pueden manifestar que cuentan con las competencias directivas para gestionar a equipos de trabajo no sólo de forma presencial, sino también en modo teletrabajo.

#### **Objeto de la Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-037-STPS-2023**

La NOM-037 guía en toda la República Mexicana y se utiliza para todos los centros de trabajo que cuenten con teletrabajadores. Esta norma aplica a toda persona que trabaja bajo esta modalidad, más del 40% de su jornada laboral, en un lugar distinto al centro de trabajo y a todo centro laboral que cuente con personas que trabajen más de 40% de su tiempo en un domicilio particular. El principal objetivo de la norma es normalizar el trabajo remoto o el home office, especificando las condiciones de trabajo no presencial.

En México, existen importantes problemas relacionados con las condiciones ambientales del hogar del trabajador o del lugar donde se elige teletrabajar, pues la NOM-037 considera que un espacio físico es ideal para brindar privacidad al teletrabajador. Benjumea Arias et al (2020), sostiene que el teletrabajo es una modalidad laboral que está emergiendo por las bondades que representa para las organizaciones y sus colaboradores, asociado a otros beneficios como la disminución de la contaminación ambiental, los tiempos de desplazamiento y la movilidad en las grandes metrópolis.



Algunos resultados indican que, con el logro de un aumento en la calidad de vida del talento humano, se redundará en una mayor productividad, competitividad e innovación en las organizaciones. Con respecto a la gestión estratégica del talento humano en las organizaciones, en lo que se relaciona con las nuevas tendencias de trabajo, como el trabajo en red o teletrabajo.

Conforme a lo previsto por el artículo 35 de la Ley de Infraestructura de la Calidad, la Secretaría del Trabajo y Previsión Social presentó ante el Comité Consultivo Nacional de Normalización de Seguridad y Salud en el Trabajo, en su Segunda Sesión Ordinaria, celebrada el 14 de junio de 2022 el Proyecto de Norma Oficial Mexicana PROY-NOM-037-STPS-2022, Teletrabajo-Condiciones de seguridad y salud en el trabajo, para su aprobación, y que el citado Comité lo consideró procedente y acordó que se publicara como Proyecto en el Diario Oficial de la Federación;

La Norma Oficial Mexicana NOM-037-STPS-2023, Teletrabajo-Condiciones de seguridad y salud en el trabajo, indica como objetivo: Establecer las condiciones de seguridad y salud en el trabajo en los lugares de trabajo en donde las personas trabajadoras bajo la modalidad de Teletrabajo realicen sus actividades, a fin de prevenir accidentes y enfermedades, así como promover un medioambiente seguro y saludable en su entorno laboral. Y como campo de aplicación. La presente Norma Oficial Mexicana rige en toda la República Mexicana y aplica a todos los centros de trabajo que cuenten con personas trabajadoras bajo la modalidad de Teletrabajo (Diario oficial de la Federación, 2023).

Con base en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, las empresas que deseen cumplir con la NOM-037STPS-2023 tienen obligaciones, una vez que se cuenta con la información siguiente:

- Nombre de las personas trabajadoras bajo la modalidad de Teletrabajo
- Genero
- Estado civil
- Actividades a desarrollar
- Nombre y perfil de puesto
- Tiempo (en porcentaje) de la relación laboral que usa para realizar Teletrabajo
- Número telefónico de contacto
- Domicilio de las personas trabajadoras bajo la modalidad de Teletrabajo
- Lugares de trabajo propuestos por las personas trabajadoras bajo la modalidad de Teletrabajo y convenidos con el patrón
- Razón social y domicilio del centro de trabajo
- Listado del equipo de cómputo y ergonómico otorgado a la persona trabajadora

NOTA: La confidencialidad de los datos contenidos en el listado de personas trabajadoras bajo la modalidad de Teletrabajo estará bajo la responsabilidad del patrón (2023).

El derecho laboral o derecho del trabajo en México tiene su origen en acontecimientos históricos, políticos y económicos. El artículo 123 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos define los derechos y garantías laborales. Sobre ello, la legislación laboral en México está federalizada, y su sistema laboral está consolidado por lo estipulado en el artículo 123 de la Constitución, debido a que es el Congreso de la Unión que tiene la facultad de dictar las leyes sobre el trabajo.



La Ley Federal del Trabajo - Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1º de abril de 1970 y la última reforma publicada DOF 12-06-2015 indica lo siguiente en los dos primeros artículos:

Artículo 1º.- La presente Ley es de observancia general en toda la República y rige las relaciones de trabajo comprendidas en el artículo 123, Apartado A, de la Constitución.

Artículo 2º.- Las normas del trabajo tienden a conseguir el equilibrio entre los factores de la producción y la justicia social, así como propiciar el trabajo digno o decente en todas las relaciones laborales. Se entiende por trabajo digno o decente aquél en el que se respeta plenamente la dignidad humana del trabajador; no existe discriminación por origen étnico o nacional, género, edad, discapacidad, condición social, condiciones de salud, religión, condición migratoria, opiniones, preferencias sexuales o estado civil; se tiene acceso a la seguridad social y se percibe un salario remunerador; se recibe capacitación continua para el incremento de la productividad con beneficios compartidos, y se cuenta con condiciones óptimas de seguridad e higiene para prevenir riesgos de trabajo. El trabajo digno o decente también incluye el respeto irrestricto a los derechos colectivos de los trabajadores, tales como la libertad de asociación, autonomía, el derecho de huelga y de contratación colectiva. Se tutela la igualdad sustantiva o de hecho de trabajadores y trabajadoras frente al patrón. La igualdad sustantiva es la que se logra eliminando la discriminación contra las mujeres que menoscaba o anula el reconocimiento, goce o ejercicio de sus derechos humanos y las libertades fundamentales en el ámbito laboral. Supone el acceso a las mismas oportunidades, considerando las diferencias biológicas, sociales y culturales de mujeres y hombres.

El Derecho laboral o del trabajo no sólo es influido por factores económicos, políticos y sociales, sino que parte de su conformación depende muchas veces de ello. El concepto de derecho de trabajo, es un espacio donde se presenta la síntesis de muchas de las luchas que esta rama jurídica ha librado al paso del tiempo para tratar de marcar sus fronteras.

Tejedo Sanz et al. (2022), determinan el Trabajo a Distancia a continuación: El Derecho Laboral sufre continuas modificaciones, ya que trata de adaptarse a la realidad cambiante del mundo en que vivimos. Esto sucedió con el incremento del trabajo a distancia, que hizo necesario desarrollar el artículo 13 del Estatuto de los Trabajadores mediante el Real Decreto-Ley 28/2020, posteriormente sustituido por la Ley 10/2021, de 9 de julio, de trabajo a distancia. Esta ley define los siguientes conceptos:

- Trabajo presencial: aquel que se presta en el centro de trabajo o en el lugar determinado por la empresa.
- Trabajo a distancia: forma de organización del trabajo o de realización de la actividad laboral, conforme a la cual esta se presta en el domicilio de la persona trabajadora o en el lugar elegido por esta, durante toda su jornada o parte de ella, con carácter regular (considerando como tal el 30 % de la jornada en un periodo de referencia de 3 meses).
- Teletrabajo: aquel trabajo a distancia que se lleva a cabo mediante el uso exclusivo o prevalente de medios y sistemas informáticos, telemáticos y de telecomunicación (pág. 39).

Derivado del COVID-19 se implementó modelos de trabajo no presencial de forma masiva, (Camacho Solís), indica que la utilización de tecnología es ineludible en la organización del trabajo y el soporte técnico. En el actual contexto de la economía, la crisis financiera de las empresas y patrones, así como el grave efecto transversal de la pandemia del COVID-19, sectores e industrias estaban por lograr la modernidad tecnológica; no obstante, la virulencia del COVID-19 obligó a empleadores y empresas a diseñar un entorno laboral diferente. (2020)



Si bien la NOM-037 y el teletrabajo ofrecen varias ventajas, también hay implicaciones financieras a considerar. En primer lugar, el teletrabajo puede ahorrar a las empresas cantidades significativas de costos de oficina, como alquiler, servicios públicos y suministros, y puede reducir los costos físicos de fábrica, pero esto último depende en gran medida del perfil de la empresa y de los socios comerciales.

Según indica (Corrales, 2020), el número de personas a nivel global y en México trabajando remotamente, desde su casa, tiene ya varias décadas y ha crecido exponencialmente; pero en la actualidad, ha sido una "bala de plata" como medida para ayudar a contener el COVID-19, y para continuar con las actividades de trabajo, en todos los sectores.

Este modelo de trabajo nunca había sido tan oportuno como lo fue durante la pandemia y esto también es gracias a las soluciones tecnológicas, que cada vez ofrecen mayores facilidades para la movilidad, la interacción, la comunicación, la distribución de trabajo que sigue al sol y, sobre todo, que propicia un mayor balance trabajo-familia, que sea sostenible y pueda crear valor personal, organizacional y social.

En los últimos años, el trabajo remoto se ha convertido en una tendencia mundial y se ha mantenido luego de la crisis por la pandemia COVID-19. Siendo la crisis financiera y el desarrollo de la informática las que han obligado a miles de empresas a ofrecer opciones de trabajo como home office o formatos híbridos. Las razones para ello, han sido principalmente, ahorrar recursos, mejorar la calidad de vida de los empleados, hacer que los procesos sean más eficientes, entre otros.

María del Rocío Adame Magaña (2021), señala que a pesar de que no existe un término o definición comúnmente aceptado para los acuerdos de trabajo remoto, algunos autores utilizan los términos tele desplazamiento o teletrabajo, para describir aquella situación en que los empleados trabajan fuera de una oficina, mientras que otros definen tele desplazamiento sólo como aquel trabajo que se realiza desde el hogar (Kowalski & Swanson, 2005). El término "teletrabajo" (telework) tiende a usarse más en Europa y en algunos otros países, mientras que "teleconmutación" (telecommuting) es más usado en los Estados Unidos. El término teletrabajo se deriva etimológicamente de la combinación de la palabra griega tele, usada como prefijo, que se traduce como "lejos", y de trabajo, que se refiere a la actividad de trabajar. En latín, (trípaliare, de tripálium, 2021), se refiere a llevar a cabo una actividad física o intelectual constante, con esfuerzo.

El programa NOM implementa medidas preventivas contra el riesgo de trabajadores remotos establecidas por el decreto que reforma el Artículo 311 y adiciona el Capítulo XII Bis de la Ley Federal del Trabajo en materia de Teletrabajo, publicado el 11 de enero de 2021, en el Diario Oficial de la Federación, particularmente en el inciso J), del artículo 330. Aplica únicamente para el desarrollo de actividades que los teletrabajadores utilizan con tecnologías de la información y las comunicaciones, con más del 40% de su jornada laboral semanal.

Igualmente, de conformidad con el artículo 330-A, el teletrabajo es una forma de organización del trabajo subordinado, que consiste en el ejercicio de una actividad remunerada en lugares distintos a la(s) institución(es) del empleador, por lo que no se requiere la presencia física del trabajador el cual está bajo la modalidad de trabajo remoto en el ámbito laboral, el cual se realiza utilizando las tecnologías de la información y comunicación, para el contacto y control entre el trabajador a distancia y el empresario.

La norma oficial mexicana (Diario Oficial de la Federación, 2023), declara que hay cumplimiento de ella, cuando se presenta evidencia sobre la política de Teletrabajo establecida por escrito, implantada, mantenida y difundida en el centro de trabajo, se definen de manera precisa las responsabilidades y obligaciones para los directivos y para las personas trabajadoras bajo la modalidad de teletrabajo, en cumplimiento a lo



previsto por el artículo 330-B de la Ley, que incluye las establecidas en el contrato colectivo de trabajo o en su caso el reglamento interior de trabajo.

Es importante que el capital humano que trabaja a distancia indique la dirección donde trabajará y esta dirección no podrá cambiarse sin previo aviso al empleador, esto es importante porque el trabajador y el empleador deben asegurarse de que el nuevo alojamiento tenga las condiciones de seguridad e higiene necesarias para realizar el trabajo correctamente,

En este sentido resulta significativo señalar que el capital humano que trabaja en línea, se encuentre informado sobre la NOM 037 (Secretaría del trabajo y prevención social, 2023), respecto de lo siguiente:

- Condiciones Inseguras: Aquéllas que derivan de la inobservancia o desatención de los procedimientos o medidas de seguridad establecidas en la ley o la normatividad de la materia, que pueden conllevar la ocurrencia de incidentes, accidentes y enfermedades de trabajo o daños materiales en el lugar de trabajo.
- Condiciones Peligrosas: Aquellas características inherentes a las instalaciones, procesos, equipo, herramientas y materiales, que pueden provocar un incidente, accidente, enfermedad de trabajo o daño material en el lugar de trabajo.
- Factores de Riesgo Ergonómico: Aquéllos que pueden conllevar sobre esfuerzo físico, movimientos repetitivos o posturas forzadas en el trabajo desarrollado, con la consecuente fatiga, errores, accidentes y enfermedades de trabajo, derivado del equipo, herramientas o puesto de trabajo.
- Enfermedad de Trabajo: Todo estado patológico derivado de la acción continuada de una causa que tenga su origen o motivo en el trabajo o en el medio en que el trabajador se vea obligado a prestar sus servicios (2023, pp.8-9).

El objetivo básico de este marco normativo es garantizar las condiciones de bienestar, salud y seguridad de los empleados formales que desempeñan sus funciones de forma remota, el cual es el resultado de las reformas al Artículo 311 de la Ley Federal del Trabajo.

Desde el punto de vista del NOM-037 (Malacara, & Rosally, 2024), indican que las obligaciones para los empleadores, establece la necesidad de contar con una política de teletrabajo. Esta política debe abordar aspectos cruciales como mecanismos de comunicación, la reversibilidad del modelo de trabajo y la duración del horario laboral. Además, se requiere que las empresas mantengan una lista actualizada de los empleados que operan bajo esta modalidad.

La norma también exige que los empleadores informen a los trabajadores sobre los riesgos asociados al teletrabajo, incluyendo factores ergonómicos y psicosociales. Para verificar las condiciones de seguridad y salud en el trabajo remoto, se debe crear una lista de verificación, donde el empleado reporte si su lugar de trabajo cuenta con suficiente iluminación, ventilación o ruido que le impida concentrarse en su labor.

Asimismo, el empleado debe proporcionar a los trabajadores una silla ergonómica y los insumos necesarios para garantizar un entorno laboral adecuado. También incluye la aplicación de exámenes médicos y el seguimiento de los avisos de accidentes de trabajo.

El mantenimiento de los equipos de trabajo y la atención a casos de violencia familiar son elementos adicionales que las empresas deben abordar conforme a la nueva normativa.



---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha visto, el trabajo remoto supone un enorme reto para las empresas, la cual aumenta a partir del COVID-19, uno de los más importantes es precisamente el relacionado con la tarea de garantizar las condiciones adecuadas para que los trabajadores, puedan realizar su trabajo de forma sana y segura en el home office, el cual es una opción laboral antes y después del coronavirus.

Si bien esta forma de trabajo existe desde hace años, gracias a la expansión del uso de Internet, el desarrollo de diversas herramientas digitales y la posibilidad de desempeñar el teletrabajo desde casa, en determinadas profesiones. Por

ello, la importancia del capital humano reconoce todo lo que representa la NOM-037, porque es la única manera de organizar a las empresas para la adecuada gestión de los empleados que trabajan en remoto.

Hay algunos puntos principales para poner en práctica la norma, como actualizar siempre la información de su equipo, integrando el nombre, puesto, método de trabajo, actividad, contacto y dirección, igualmente indica algo muy importante que es recomendar y notificar a los empleados sobre cambios de dirección para mantener la base de datos precisa.

La NOM-037 tiene como objetivo establecer directrices encaminadas a garantizar las condiciones laborales justas e igualitarias para los empleados que realizan su trabajo fuera de las infraestructuras de la empresa, denominados trabajadores virtuales o teletrabajadores.

---

## REFERENCIAS

- Adame Magaña, M. d. (2021). *Beneficios del teletrabajo en organizaciones gubernamentales de la Ciudad de México del 2016 a 2020*. México: Universidad La Salle México. <https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/handle/lasalle/2284/Caso%20Estudio%20Home%20Office%20MRAM%20RocioAdame%20v.%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Benjumea-Arias et al. (2020). *Beneficios e impactos del teletrabajo en el talento humano*. CEA, 15. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=3519571](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3519571)
- Bohlander et al. (2018). *Administración de Recursos Humanos*. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- Camacho Solís, J. I. (2020). El teletrabajo, la utilidad digital por la pandemia del COVID-19. *Revista latinoamericana de derecho social ScIELO*. <https://doi.org/10.22201/ijj.24487899e.2021.32.15312>
- Corrales, M. (11 de septiembre de 2020). *EGADE IDEAS*. <https://egade.tec.mx/es/egade-ideas/opinion/el-home-office-ante-el-covid-19-0>
- Diario Oficial de la Federación. (08 de junio de 2023). *Secretaría de Gobernación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5691672&fecha=08/06/2023#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5691672&fecha=08/06/2023#gsc.tab=0)



- Guardado López, S. C., & Martínez Flores, J. (2023). NOM 037: Sus implicaciones en el capital humano y financiero, 14(27), 49-56. *Universidad Nacional Autónoma de México*.  
<https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=4494>
- Hernández Palomino et al. (2011). *Desarrollo Organizacional*. Pearson Educación.
- Hernández, G. (05 de diciembre de 2023). *El Economista*.  
<https://www.eleconomista.com.mx/capitalhumano/Entra-en-vigor-la-NOM-de-Teletrabajo-Cuales-son-las-nuevas-reglas-del-juego-20231204-0082.html>
- Larrarte, P. (2018). *Fundamentos de Administración*. Bogotá, Colombia: Fundación Universitaria del Área Andina.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/326425223.pdf>
- Malacara, N., & Rosally, N. (11 de enero de 2024). *Expansión*. <https://expansion.mx/carrera/2024/01/11/nom-037-ley-home-office>
- Naumov García, S. L. (2018). *Gestión e innovación total del Capital Humano*. Grupo Editorial Patria.  
<https://elibro.net/es/ereader/bibliotecauv/111482?page=23>.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2023). *Guía Informativa NOM-037STPS-2023*. México: Gobierno de México  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/915613/GUIA\\_INFORMATIVA\\_NOM-37\\_1\\_1.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/915613/GUIA_INFORMATIVA_NOM-37_1_1.pdf)
- Tejedo Sanz, J., Iglesias Prada, M.A., Sánchez Pastor, C., & Meseguer, P. (2022). *Gestión de Recursos Humanos*. Macmillian Iberia.



---

# WHYS AND WAYS GROUP ACTIVITIES CAN BE USED IN ENVIRONMENTAL EDUCATION

## RAZONES Y FORMAS DE UTILIZAR ACTIVIDADES GRUPALES EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Aditya Alam Soeta Bangsa, George M. Jacobs, Ingrid A. Gavilán Tatin | Independent Researcher, Indonesia, Kampung Senang Charity and Education Foundation, Singapore, Independent Researcher, Chile | [adityaalamo@gmail.com](mailto:adityaalamo@gmail.com), [george.jacobs@gmail.com](mailto:george.jacobs@gmail.com), [igavilantatin@gmail.com](mailto:igavilantatin@gmail.com)

### ABSTRACT

Earlier this century, a group of Southeast Asian educators produced an “English via Environmental Education” textbook for undergraduates at universities in Indonesia, an emerging economy. Now, taking into account the important role of digital learning and the ever-worsening climate crisis, the book has been revised and is being made available for free online to increase its use throughout Indonesia and internationally. The present article uses the book’s activities as a model for why and how to integrate student-student interaction in environmental education (EE). Despite challenges, including unequal learning opportunities, peer dependency, time constraints, difficulties in individual assessment, and competitive academic cultures; the textbook illustrates that cooperation, whether on a small or large scale, makes a meaningful difference. The article advocates for the implementation of cooperative learning activities in EE to empower students as agents of change in building a more sustainable world and future for all.

**Keywords:** cooperative learning, environmental education, language learning, learning materials

### RESUMEN

A comienzos de este siglo, un grupo de educadores del Sudeste Asiático elaboró un libro de texto titulado “English via Environmental Education” para estudiantes universitarios en Indonesia, una economía emergente. Actualmente, teniendo en cuenta el importante papel del aprendizaje digital y la creciente crisis climática, el libro ha sido revisado y se ofrece gratuitamente en línea para fomentar su uso tanto en Indonesia como a nivel internacional. El presente artículo utiliza las actividades del libro como modelo para explicar por qué y cómo integrar la interacción entre estudiantes en la educación ambiental (EE). A pesar de los desafíos, incluidos las oportunidades de aprendizaje desiguales, la dependencia de los compañeros, las limitaciones de tiempo, las dificultades en la evaluación individual y las culturas académicas competitivas, el libro de texto demuestra que la cooperación, ya sea a pequeña o gran escala, marca una diferencia significativa. El artículo aboga por la implementación de actividades de aprendizaje cooperativo en la EE para empoderar a los estudiantes como agentes de cambio en la construcción de un mundo más sostenible y un futuro para todos.

**Keywords:** aprendizaje cooperativo, educación ambiental, aprendizaje de idiomas, materiales didácticos



## INTRODUCCIÓN

Nothing in nature lives for itself  
Rivers don't drink their own water.  
Trees don't eat their own fruit.  
The Sun doesn't shine for itself.  
Flowers' fragrances are not for themselves  
Living for each other is the rule of nature.  
-Anonymous

This article has two main purposes. First, the article highlights that cooperation among students and between students, teachers and others, makes mountains and oceans of sense in environmental education (EE). Second, the authors hope to convince readers that although cooperation among students and, indeed, between any people generally, can be difficult, a wide variety of simple, brief ways exist to add cooperation to EE activities. These ways are illustrated with examples from a new book, *EEE2*, "English via Environmental Education", 2nd edition, (Lie et al., in press). This is a free online book using environmental examples mostly from Indonesia and intended for senior high school and university students anywhere in the world.

### Why Cooperation in EE Activities

The first section of the article highlights the value of cooperation in many spheres, with the ultimate goal of explaining why cooperation should be included as a major, but not the only, way students learn in EE. Cooperation makes sense in EE activities for at least five reasons. First, cooperation reigns in nature. Second, cooperation is essential in so much of human-human interactions. Third, EE is about humans understanding that the wise and kind paths lie in cooperation between humans and the rest of nature. Fourth, the research strongly suggests that student-student cooperation is associated with gains on cognitive and affective variables. Fifth, but not least, cooperating is more fun.

#### *Cooperation in Nature*

While the poet Tennyson highlighted competition in nature, describing the situation as "nature red in tooth and claw," a great many examples exist of inter- and intra-species cooperation, not to mention cooperation among members of nature's five kingdoms (Haskell, 2012; Maximino & Soares, 2021). Famous examples include the egrets who remove insects from water buffaloes and warn the buffaloes of danger, and fungi helping trees communicate (Pappas, 2023). However, this cooperation is alloyed with competition, including parasitism and predation. As Haskell (2012, p. 13) put it, "All life melds plunder and solidarity. Parasitic brigands are nourished by cooperative mitochondria within"

#### *Cooperation among humans*

Cooperation, not competition or going it alone, is by far the main way that humans live today. We can see this cooperation in how our food is produced and how that food reaches us in a division of labor that spans the globe. This cooperation has led to many benefits. Nowadays, we more than ever also have a division of



knowledge, as people around the world contribute their expertise to design smartphones, develop vaccines, and create more advanced microchips. Such cooperation among humans is neither easy nor ubiquitous, but without it, our world would be far more difficult and drearier.

#### *Cooperation between humans and the rest of nature*

The role of humans in relation to our environment has changed greatly. Humans initially were very minor actors in terms of both numbers and impact on others. For example, Kimmerer (2013) recounted that in the creation story of some North American indigenous peoples, humans are referred to as the younger siblings of creation. Now, human population stands in excess of eight billion, and humans have come to strongly impact other species and the physical environment (Harari, 2015). Indeed, some scientists have argued that, due to this impact, the current geological era should be called the Anthropocene, with anthro meaning human and cene referring to a geologic era (Steffen et al., 2011). While much of human impact has been negative, many examples exist of efforts by people to live in harmony with nature, e.g., nature reserves, sanctuaries for endangered species and animals whom humans would otherwise eat, efforts to clean up pollution, and technological innovations, such as alternative energy and alternative protein.

#### *Cooperation among students*

A great deal of theory and research support the regular use of thoughtfully planned group activities among students (Johnson & Johnson, 2009; Maslow & Lewis, 1987; McCafferty et al., 2006; Vygotsky, 1978). Learners of English as a second language are the audience for the book that is the focus of the current paper, and research and three hypotheses regarding second language acquisition also support the regular use of group activities. The Input Hypothesis states that if learners understand large quantities of speech and/or writing in the target language (the language they are studying), they will gain fluency in that language (Krashen, 1989), and in groups, students have more chance to obtain and understand input, compared to when alone they are reading or listening to teachers. A second hypothesis, the Interaction Hypothesis states that to make a larger percentage of the input students receive comprehensible, students need opportunities to interact with others, such as asking what a particular word means or how to spell a difficult vocabulary item (Long, 1981). While it is difficult for one teacher to engage in such interaction with a room full of students, groupmates can readily interact with each other. The third hypothesis is the Output Hypothesis which maintains that in addition to input and interaction, learners also need to produce output, i.e., speech or writing, in the target language, and that they learn more about the target language by observing whether others can comprehend their output. In a teacher-led class of, for example, 30 students, each student has few opportunities to produce output, but when students learn in groups of two, three, or four members, they have dramatically more output opportunities.

#### *Cooperation is enjoyable*

Humans are social animals (Aronson & Aronson, 2018). We need to belong and to feel the esteem of others (Ooi & Cortina, 2023). However, typical classroom rules – “Eyes on your own paper. No talking to your neighbors” – deprive students of the many benefits of social engagement. These benefits include greater motivation, higher achievement, wider perspectives, and development of social skills (Mendo-Lázaro et al., 2018). Fortunately, in the authors’ experience, group activities are common in textbooks for language



learners and teachers' guides for language educators, and such activities can brighten students' learning experience.

### **A Cornucopia of Unique Group Activities from the EEE2 Book**

The second and most in-depth portion of the article looks at some of the nuts and bolts of how group activities can be incorporated in EE lessons. Examples are given from a book known as EEE2. This is the second edition of "English Via Environmental Education" (Lie et al., in press), a book written by a group consisting mostly of English lecturers at Indonesian universities.

Below are 31 different ways that the EEE2 book guides students to cooperate with peers and others. This collection of group activities helps students learn from each other by working together on English learning tasks, tutoring one another, discussing ideas, and doing projects. Through active engagement and knowledge-sharing, students reinforce their understanding, while the teacher guides the process. In this approach, students take on both teaching and learning roles in the classroom. Moreover, activities beyond the confines of the classroom are also present, further empowering students to participate broadly in environmental action in their role as good citizens engaged in participation toward a better and sustainable future.

#### *Take Turns*

One of the most natural forms of cooperation in the classroom starts with working with one, two, or three partners. However, two problems can arise. First, one or more of the partners may attempt to dominate the group, depriving others of chances to learn and to contribute to the learning of the other group members. Second, one or more of the group members may attempt to avoid their fair share of the group's work. Both domination or avoidance not only hinder learning, they also harm the group's morale.

Turn taking may decrease the likelihood of these two problems. In Activity 1, students are working on a set of questions. To encourage everyone to have a chance and to nudge everyone to use that chance, students take turns. Giving reasons for answers provides learning support. In Activity 2, after everyone has had a turn to speak, the group attempts to agree on an answer to present to the class, along with the reasoning behind that answer.

1. "Work with a partner. Take turns to answer the questions. Give reasons for your answers."
2. "Make a group of four and take turns to give answers, and then try to agree on one answer for your group. Be ready to present your group's ideas with supporting reasons to the class."

#### *Play Roles*

In any kind of group, members frequently have roles. In education, where students need to develop in an all-around way, we want students to have opportunities to play many roles. From a language learning perspective, different roles use different language functions (Casta & Hufana, 2016).

In Activity 3, students play the roles of question asker and question answerer. Please notice that web resources support students' ability to check each other's answers. In Activity 4, one group member plays the role of facilitator. Roles should rotate, rather than the student best at a particular role always playing that



role. Activity 5 focuses on the role of spokesperson. When students do not know in advance who will do this role, it encourages everyone to be ready and to help all their groupmates to be ready. Activity 6 uses a number of roles.

3. "Work with a friend. One of you looks at the completed list in A and asks the other for the simple past tense form. When you are finished, the other partner will do the asking. If you have more time, find a web resource that has a complete list of irregular verbs. Take it in turns with your partner to test each other."
4. "Discuss the following questions in small groups. One group member will be a facilitator who helps everyone to have turns to speak."
5. "One of you will be called at random to report your group's solutions to the whole class."
6. "After you make a plan for your event, give each group member a job to do in carrying out your plan. Examples of jobs include:
  - a. make a poster to invite others to have a day without cars
  - b. design a flyer or video to post on social media
  - c. speak to another English class
  - d. distribute information about other types of transport besides cars and motorcycles."

#### *Work Alone, then Together*

Some students prefer time to prepare before interacting with groupmates. In particular, less proficient students can benefit from time to formulate what to say to other group members.

In Activity 7, students first work alone before sharing with their partner who checks their work.

7. "Make another True/False item related to the reading. Show the True/False item to your partner, see if the two of you have the same answer, and be ready to support your answer with evidence from the reading."

#### *Discuss with Others*

Many exciting and challenging questions arise in EE. Students need opportunities to talk over and develop their ideas with others. Partners provide a place for discussion that may be less stressful than a whole-class discussion. Then, after discussing with partners, if students do share with the entire class or with another group, they should be sure to include their partners' ideas, not just their own.

In Activity 8, to help students with ideas and vocabulary for their discussions, students can avail themselves of the internet and other assistance.

8. "With a partner, discuss the following questions. You can use the internet for help."



### *Work Alone After Cooperating*

The goal of peer interaction is to strengthen students' ability to work on their own. Just as teachers can help students learn, so too can peers be of assistance. To paraphrase the famous educator Lev Vygotsky (1978), what we can do today with assistance, we can do tomorrow on our own.

In Activity 9, please notice that although near the end of the activity, students work alone, their partner is still available for support. This idea of ongoing cooperation fits with what was said in the first section of this article about the omnipresence of cooperation.

9. "Find a partner. Review the reading passage and find nouns formed from verbs and nouns formed from adjectives. Then, fill out the table. Please also supply the original verbs or adjectives. The first two examples have been done for you. When you finish, work alone to find examples not in the reading passage. Check with your partner, and then, add them to the table."

### *Receive and Give Assistance*

Teachers need to emphasize that learning is a collaborative effort, where students are not alone, and they are free to receive and give assistance. As the saying goes, "Those who teach learn twice," i.e., they learned first, and then they reinforced and probably deepened their learning when they taught someone else. Of course, this is a two-way street; before students can help peers, peers need to show they are receptive to being helped.

In Activities 10 and 11, students are encouraged to seek and supply help. The idea is that the classroom, and indeed the world, is a place of lifelong learning, and cooperation facilitates that learning.

10. "If you are not sure what an irregular verb is, reread How English Works or ask another student."
11. "All the adjectives and adverbs in the reading passage have been underlined. Put a circle around the adjectives. If you finish before others, ask them if they want help."

### *Give and Receive Feedback.*

Students can learn by providing each other with feedback. Students less proficient in English can learn grammar and vocabulary when they read what their more proficient peers have written. When more proficient students read their peers' writing, they can more clearly see where help is needed, as well as praising what was done well. Similarly, when environmental knowledge is concerned and pro-environment action is being planned, peer feedback can be useful. After all, one teacher cannot provide prompt advice to a classroom full of students, but groupmates are right there, and concerns and plans can, if necessary, later be taken to teachers.

In Activity 12, please note how students' writing is supported by the two drawings. In Activity 13, note that peer feedback is directed to focus on ideas, rather than grammar or punctuation. Then, in Activity 14, feedback is guided by a checklist.

12. "Look at the two drawings. One shows Indonesia in 1900, and the other shows Indonesia in 2025. Write about the differences and similarities you see. Compare what you wrote with what a partner wrote."
13. "Students work alone on a journal entry and then exchange entries. Then, they react to the ideas (not grammar or other surface features) of their partner's entry."



14. "Exchange your journal with a partner and review your partner's writing. Use the following Journal Peer Review Checklist. You may also use the checklist to review your own writing."
- Is everything clear?
  - Is there anything you would like to know more about?
  - What is the purpose of this piece of writing? Will it accomplish its purpose?
  - What is the best sentence or paragraph? Why is it good?
  - Is there anything you can learn from this piece of writing that can help you become a better writer?
  - Each lesson in this book has a language focus. Is the lesson's language focus used in this piece of writing?
  - Any suggestions for changing the vocabulary?
  - Any other ideas for improving this piece of writing?
  - Any suggestions to help the writer gain further understanding of the lesson?

#### *Change Partners*

Students' language skills and content knowledge can grow when they have repeat opportunities to discuss the same ideas. The easiest way to do this is for members of a group of two to exchange members with a neighboring pair. Similarly, students can be in groups of four who first work in pairs before reforming as a foursome and taking turns to share.

In Activity 15, students do what could be called Think-Pair-Switch. After thinking alone, they discuss with one partner and then change partners. In Activity 16, the sharing is with the entire class, but again, students need to include their partner's thoughts in what they share.

15. "Think alone first. Then, compare answers with a partner and discuss. Next, switch partners with another pair and share your partner's ideas plus your discussion with your new partner."
16. "Discuss the following questions with your partner. Be ready to share your discussion, not just your own ideas, with the class."

#### *Develop Cooperative Skills*

To be effective group members, students need many cooperative skills. These include (1) checking that others understand, (2) asking group members to paraphrase or repeat what they said, to explain a term, to speak more slowly or more loudly, (3) praising or thanking others, (4) disagreeing politely and responding to disagreement, and (5) asking for reasons, examples, spelling, or definitions. Students not only need to learn the English to use these skills, but they need repeated practice so that, one-by-one, these skills become part of how they interact with others.

In Activity 17, students work on listening attentively to groupmates, by paraphrasing what others have said in order to check for understanding. Paraphrasing also helps the person being paraphrased to check if they have spoken clearly.



17. "Remember to listen carefully to each other before you raise any objections to their arguments. One way to practice listening carefully is to paraphrase what the previous speaker said before giving your own ideas. Paraphrase means to repeat the same ideas but to change some of the words or the order of the words."

#### *Cooperate Beyond the Classroom*

Learning should not be confined to the classroom. The *EEE2* book includes activities in which students interact with people in addition to their groupmates and classmates.

In Activity 18, students connect with people across generations. In this way, they will often learn how the world was a different place before humans impacted the environment to such a large degree. In Activity 19, students do EE with people outside their school. In Activity 20, the people with whom students work are those in organizations doing EE and taking pro-environment actions.

18. "Talk to your grandparents or someone of their age about their town in the days when they were young. How much pollution was there then?"
19. "Then, work with two or three classmates to develop your own questionnaire. Fill up the questionnaire about your own water use and compare results. Then, use the questionnaire with people outside your class. Based on your findings, teach people how they can save water. You can use brochures, posters, plays, social media posts, videos, or other ways of teaching. Check to see if you have used commas correctly."
20. "Work with environmental groups to deliver the praise and suggestions to local authorities."

#### *Participate in Pro-Environment Actions*

A Malay proverb tells us that "A rope of three strands is not easily parted." In other words, there is strength in numbers. When group members work together to plan and carry out actions to protect the environment (with teacher guidance), the group's brains and energy greatly multiply what one student could do alone. Thus,  $1 + 1 = 3$ , not 2.

In Activity 21, students decide on the own pro-environment action, with their partner(s) to provide encouragement. In Activity 22, group solidarity is manifest in a special group handshake, a way to promote a common group identity, just as sports teams might do so via special colors, mascots, cheers, or logos. In Activity 23, groups need to consider many factors to choose an impactful and doable project. This connects to the 5th EE objective of evaluating proposed solutions. Activities 24 and 25 focus on writing. Even if English is not the right language for an intended audience, students can do an English version to promote their English skills as a companion to the version in the other language.

21. "What is one way that you will help reduce global warming? Explain what you will do to a partner. One week later, report to your partner about what progress you have made."
22. "Next, work together to find possible solutions for the problems. Each time you agree on a solution, give one another your special handshake and then go back to work."
23. "First, read about the efforts some Indonesian people have made to help reduce flooding. Then, choose a project to work on with your group."



24. "Think about something you and other people can do to solve the problems. Write a letter, email, social media post, etc. Each group member should send what the group wrote to a different newspaper, a magazine, social media platform, etc., and tell the group what reaction they receive."
25. "Reaching out can be to educate others, and we can also reach out to others to learn from and with them. Who could you contact to learn more about sustainability in your area? Write a letter, email, text, or message (or call or visit them):
  - A local recycling center
  - A community organization working on environmental issues
  - Your university administration about improving waste management programs"

#### *Do Whole-Class Activities*

It is exciting for an entire class to work together. These projects provide students with a sense of agency and collective responsibility. This grows the powerful unity of all the classmates. The class becomes a group of groups. Students who might never talk to each other now have a reason to get to know each other. A student who might have been ignored or even bullied by classmates can now be an important member of their class.

In Activity 26, the class plans how to reach out to others at their school and beyond. Maybe the school's classes can hold a friendly competition to see which class can do the most impactful environment action project. In Activities 27 and 28, students use their acting and singing skills. The creative aspect of the projects makes learning more enjoyable, fostering a sense of pride and accomplishment, as students contribute to a cause they care about.

26. "With your class, choose some ideas that you can implement in your class, at home, or in your school. You can write a speech to be shared at a school-wide assembly to list all the things your class will do and share it with the rest of your schoolmates. These ideas can be ones implemented by individuals, as well as by companies, governments, and other organizations, such as universities."
27. "Organize a small play or performance for your community. You can write the script first in English if you like, but you should perform in the right language for your audience."
28. "Collect songs related to environmental issues. The songs can be in Indonesian or English. Create a bilingual song book with each song in both Indonesian and English. Sell the book to raise funds for environmental causes. Arrange for a concert where songs from your book are sung. Make your songbook more interesting by adding some pictures or photos related to the topics."

#### *Do Self-Reflection*

One of the essential aspects of EE is that students reflect on what their unique role is with regard to the future of the planet. Group activities can promote reflection on this, as well as on how students contribute to the effectiveness their EE group. The hope is that students will make reflection a regular part of their lives.

In Activities 29 and 30, students consider their experience as a group member. Many reasons exist why groups may not function optimally. Indeed, it is an important learning experience for each student to understand themselves as group members and what they can do to optimize the contribution of their groupmates. Activity 31 calls on students to consider their own participation in sustainable practices.



29. "Did you find it useful to work in a group? Why/why not?"
30. "When you have finished your group project, write how you participated and what you learned from the experience, including what you learned about how to work with others."
31. "How can people you know be persuaded to use the practice of *sasi* in their lives? Work in a small group to brainstorm ideas. For example, eating local foods would be one type of *sasi*. Or, you could only buy paper goods, such as notebooks, made from recycled paper. When you make your choice, put the *sasi* into practice for two weeks. At the end, tell others about what you did."

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Cooperative learning, while beneficial, presents several challenges that educators must address to promote its effectiveness. One common issue is unequal participation, where some students dominate discussions while others are deprived of opportunities to participate, leading to an imbalance in learning opportunities (Keramati & Gillies, 2021; Lim et al., 2023). The flip side of this problem is dependence on peers when some students may not engage actively (Hsiung, 2012). These two problems can be addressed in various ways, as seen in some of the activities in the previous section. Here are some of those ways:

- Taking turns
- Playing roles
- Randomly selecting who speaks to the class
- Providing time for each group member to work alone
- Engaging in peer feedback
- Doing self-reflection

Last but not least, the hope is that EE lessons are not what has derisively been called TENOR (Teaching English for No Obvious Reason) lessons (Abbott, 1989). EE gives students powerful reasons to learn English and help their peers learn: so that they can combine with others

to save our species and the other species with whom we share the planet.

Another significant challenge when using cooperative learning is time constraints, as cooperative learning often requires extended periods for discussion and negotiation, which may not fit into strict curricular schedules (Farzaneh & Nejadansari, 2014). This challenge can be addressed in several ways.

- In the Flipped Classroom, students learn content outside of class, e.g., watching videos of teacher lectures, reading background material, and finding internet resources (Galindo-Dominguez, 2021). Then, in class, students have more time for peer interactions.
- Students can cooperate outside of class, either in person or electronically.
- Indeed, EE is often about what students do outside of class, whether it is monitoring water quality, educating younger students or seniors, interviewing people involved in environmental protection, taking part in community events, or visiting companies to learn about how green the companies really are.

Assessment challenges arise with cooperative learning, as individual contributions within group work can be difficult to measure fairly, sometimes leading to frustration among students who feel their efforts are not adequately recognized (Lim et al., 2023). Several points deserve to be understood here.



- Not everything students do needs to be graded.
- Formative assessment can be used. Peer- and self-assessment can be part of this.
- Sometimes, students can work together but be assessed alone. After all, that is what happens with teachers helping students: they prepare students for assessment, but do not do the assessments with students.
- When students' grades are partially dependent on the quality of their groupmates' work, this motivates students to skilfully and persistently help their groupmates. As pointed out in the first section of this article, in so many aspects of life, humans depend on each other.

Additionally, cultural differences can impact cooperative learning, as competitive academic cultures may hinder the collaborative mindset needed for effective teamwork (Keramati & Gillies, 2021). The competitive culture, not just in academics but also in many other spheres of life, may be the more difficult challenge to successful group activities in EE. Too many people feel that life is a zero sum, win or lose game. Thus, helping others harms the helper. Relatedly, people feel scarcity, not abundance, in terms of knowledge, skills, grades, places at university, and other areas of human endeavor. Thus, for example, raising money to help endangered animals or to promote alternative energy use by small farmers is throwing money away.

However, a great deal of data and human experience shows the foolishness of this scarcity view. As the ancient Chinese philosopher Lao-Tze is believed to have said, "The wise do not lay up treasure. The more they give to others, the more they have for themselves." Similarly, the 17th century English author John Bunyan wrote

in *The Pilgrim's Progress*, "A man there was, though some did count him mad. The more he cast away, the more he had." Research-based support for the wisdom of helping others comes from the studies done by Webb and her colleagues who found that when students helped peers by giving explanations, both the helped and the helpers benefited (Webb et al., 2009). For a simple environmental example, when students do tree planting, those trees benefit the people in their immediate area by adding beauty, cleaning the air, and lowering the temperature. At the same time, by removing CO<sub>2</sub> from the Earth's atmosphere, the trees benefit people everywhere in the world.

This article has had two goals. One, the article sought to encourage fellow educators and environmentalists to look at the world through the lens of abundance and cooperation. Yes, scarcity, competition, and self-absorption also exist, but focusing on the world we hope to see makes it easier to grow that world. Two, the article hoped to show that while obstacles to student-student cooperation undoubtedly exist, students and teachers can easily take minor steps toward reducing the power of these obstacles. These include selecting several available choices to tackle cooperative learning challenges we have discussed earlier. To conclude, perhaps the simplest actions anyone can take toward achieving the kind of EE via cooperation envisioned in the article is to be the change that we hope to see by cooperating with colleagues, family members, and students, and by taking action for the environment, both individual actions, such as eating a sustainable, plant-based diet, and large-scale actions, such as campaigning for governments to promote alternative energy.



## REFERENCIAS

- Abbott, G. (1989). *Approaches to English teaching*. In G. Abbott & P. Wingard (Eds.), *The teaching of English as an international language: A practical guide*. Collins.
- Aronson, E., & Aronson, J. (2018). *The social animal (12th ed.)*. Worth Publishers, Macmillan Learning.
- Casta, J. S., & Hufana, E. R. (2016). Language functions in ESL textbooks. *TESOL International Journal*, 11(1), 65–80.
- Farzaneh, N., & Nejadansari, D. (2014). Students' attitude towards using cooperative learning for teaching reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 287–292. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.2.287-292>
- Galindo-Dominguez, H. (2021). Flipped classroom in the educational system. *Educational Technology & Society*, 24(3), 44–60. <https://www.jstor.org/stable/27032855>
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens: A brief history of humankind (J. Purcell & H. Watzman, Trans.)*. Vintage Books.
- Haskell, D. G. (2012). *The forest unseen: A year's watch in nature*. Viking.
- Hsiung, C. (2012). The Effectiveness of Cooperative Learning. *Journal of Engineering Education*, 101(1), 119–137. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2012.tb00044.x>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Keramati, M. R., & Gillies, R. M. (2021). Advantages and challenges of cooperative learning in two different cultures. *Education Sciences*, 12(1), 3. <https://doi.org/10.3390/educsci12010003>
- Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed Editions.
- Krashen, S. D. (1989). *The input hypothesis: Issues and implications (1st ed.)*. Longman.
- Lie, A., Amy, S., Chau, M. H., & Jacobs, G. M. (Eds.). (in press). *English via environmental education (2nd ed.)*. Peachey Publications.
- Lim, S., Reidak, J., Chau, M. H., Zhu, C., Guo, Q., Brooks, T. A., Roe, J., & Jacobs, G. M. (2023). *Cooperative learning and the sustainable development goals*. Peachey Publications Ltd.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 379(1), 259–278. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Maslow, A., & Lewis, K. J. (1987). Maslow's hierarchy of needs. *Salenger Incorporated*, 14(17), 987–990. [https://www.researchgate.net/publication/383241976\\_Maslow's\\_Hierarchy\\_of\\_Needs](https://www.researchgate.net/publication/383241976_Maslow's_Hierarchy_of_Needs)
- Maximino, C., & Soares, M. (2021). Cooperation in animals, and what it tells us about scientists. *Science for the People Magazine*, 24(3). <https://magazine.scienceforthepeople.org/vol24-3-cooperation/cooperation-in-animals/>



- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M., & DaSilva Iddings, A. C. (Eds.). (2006). *Cooperative learning and second language teaching (1st ed.)*. Cambridge University Press.
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M.-I., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. *Frontiers in Psychology*, 9, 1536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Ooi, S. X., & Cortina, K. S. (2023). Cooperative and competitive school climate: Their impact on sense of belonging across cultures. *Frontiers in Education*, 8, 1113996. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1113996>
- Pappas, S. (2023, May 1). Do trees really support each other through a network of fungi? *Scientific American*. <https://www.scientificamerican.com/article/do-trees-support-each-other-through-a-network-of-fungi/>
- Steffen, W., Grinevald, J., Crutzen, P., & McNeill, J. (2011). The anthropocene: Conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 369(1938), 842–867. <https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0327>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Webb, N. M., Franke, M. L., De, T., Chan, A. G., Freund, D., Shein, P., & Melkonian, D. K. (2009). 'Explain to your partner': Teachers' instructional practices and students' dialogue in small groups. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 49–70. <https://doi.org/10.1080/03057640802701986>



# MÁS ALLÁ DEL DÉFICIT ACADÉMICO: DE LA DIDÁCTICA TRADICIONAL A LA POTENCIALIDAD DEL SUJETO EN EL SISTEMA ESCOLAR CHILENO

## BEYOND ACADEMIC DEFICIT: FROM TRADITIONAL DIDACTICS TO THE POTENTIALITY OF THE SUBJECT IN THE CHILEAN SCHOOL SYSTEM

Juan Daniel Robles Parada, Cristóbal Mauricio Rivera Vicencio | Universidad de Chile, Facultad de  
Filosofía y Humanidades, Chile | [juan.robles.parada@gmail.com](mailto:juan.robles.parada@gmail.com), [curiverav@gmail.com](mailto:curiverav@gmail.com)

### RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo examinar críticamente la noción de déficit académico desde una perspectiva didáctico-epistemológica. La urgencia de esta reflexión radica, por un lado, en el escaso cuestionamiento de los supuestos didácticos que sustentan la idea de carencia, y por otro, en la hegemonía de metodologías innovadoras que buscan subsanar brechas sin problematizar la lógica normativa que las produce. La pregunta central que orienta este trabajo es: ¿Qué enfoque didáctico resulta más pertinente para tensionar la noción de déficit educativo y reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje? Como respuesta, se propone una didáctica centrada en el sujeto, que reconozca el mundo interno del estudiante como una fuente legítima para la construcción de saberes. Este enfoque busca reconfigurar la experiencia educativa, valorando las trayectorias, subjetividades y contextos socioculturales de los estudiantes, con el fin de promover prácticas pedagógicas que trasciendan la lógica de la estandarización y el rendimiento.

**Palabras clave:** Déficit académico, didáctica tradicional, estandarización, didáctica del sujeto.

### ABSTRACT

This article aims to critically examine the notion of academic deficit from a didactic-epistemological perspective. The urgency of this reflection lies, on one hand, in the limited questioning of the didactic assumptions underlying the idea of deficiency, and on the other, in the predominance of methodological innovations that seek to remediate knowledge gaps without challenging the normative logic that sustains them. The central question guiding this work is: ¿What didactic approach is best suited to challenge the concept of educational deficit and reorient teaching and learning processes? In response, the article proposes a subject-centered didactic perspective, one that recognizes students' inner world as a legitimate source for knowledge construction. This approach seeks to reconfigure the educational experience by valuing students' subjectivities, life histories, and sociocultural contexts, thereby fostering pedagogical practices that transcend the logic of standardization and performance.

**Keywords:** Academic deficit, traditional didactics, standardization, subject didactics.



---

## INTRODUCCIÓN

La Real Academia de la Lengua (RAE) define la carencia como “falta o privación de algo” (Real Academia Española, s.f.), es decir, la ausencia de un elemento necesario o deseado ya sea material, emocional o de cualquier otra índole. Esta falta puede generar una sensación de vacío o insatisfacción, que varía dependiendo de la importancia que se le otorgue a lo que se carece. La carencia, entonces, no solo se refiere a lo que físicamente nos falta, sino también a lo que, desde un plano subjetivo, se percibe como esencial para el bienestar o el logro de ciertos objetivos, actitudes o acciones concretas.

En el campo de la educación, existe una vasta literatura que ha esgrimido la identificación y análisis de diversas carencias al interior de la comunidad escolar, que confluyen en el ámbito afectivo, social, parental, rendimiento académico, entre otras (UNESCO, 2022; Donoso & Schiefelbein, 2018; Bellei, 2015). No obstante, en este artículo, nos centraremos en problematizar específicamente sobre la noción de carencia académica, la cual ha sido históricamente entendida como la falta de conocimientos, habilidades o competencias que los estudiantes presentan en comparación con los estándares educativos preestablecidos (Bell, 2004). Esta concepción, que antecede a los estudios contemporáneos sobre diversidad, género y los modelos educativos inclusivos socioculturales o bien, vinculados a las neurociencias y avances de la psicología educativa, sigue siendo predominante en muchos contextos.

Lejos de ser un concepto emergente del siglo XXI, la carencia académica se inserta en una tradición pedagógica profundamente arraigada en el binomio enseñanza-aprendizaje, que permite comprender al estudiante como un sujeto “deficiente” o “incompleto” en relación a los logros que los proyectos educativos vigentes del sistema disponen para él y se articulan mediante la mediación del docente de asignatura: “**El educando es siempre una figura carencial frente a la plenitud adulta del docente**” (Baeza, 2017, p. 25). Y es en este acuerdo tácito, donde el perfil estudiantil se configura en función del desarrollo de habilidades y actitudes orientadas a la competencia en un sistema laboral, ya sea a través de una formación técnica de nivel medio, o una educación humanista y/o científica, con miras al acceso a la educación superior y la obtención de un título profesional. **Así, el sistema busca conciliar las exigencias del mercado laboral con una formación que prioriza la empleabilidad y la productividad** (Pabón et al., 2019, p. 218).

La comprensión tradicional de la carencia académica se sustenta en la producción de datos estadísticos provenientes de evaluaciones sistemáticas realizadas por organismos ministeriales y unidades técnicas especializadas (Black & Wiliam, 1998). En este marco emerge la noción de Estado evaluador, que alude a un modelo de gobernanza en el que el Estado chileno desplaza su rol como garante del derecho a la educación hacia una función centrada en la medición, comparación y control de resultados mediante instrumentos estandarizados. Según Rodríguez y Martínez (2017), esta lógica configura una cultura de rendición de cuentas y performatividad, donde escuelas y docentes son constantemente sometidos a procesos de clasificación y regulación basados en los datos generados por evaluaciones externas, reduciendo así la comprensión de las trayectorias escolares a una mirada técnica y cuantitativa. Estos datos, a su vez, se estructuran en función de objetivos secuenciales definidos en un currículo nacional orientado por competencias (OECD, 2018; MINEDUC, 2023; Tiana, 2020). Este enfoque se apoya en un paradigma de corte positivista, que concibe el conocimiento como un conjunto de aprendizajes observables, medibles y cuantificables, dando lugar a una serie de dispositivos evaluativos aplicados en momentos determinados del año escolar.



Ahora bien, en los últimos años, la sensación de carencia en cuanto al rendimiento escolar ha adquirido un mayor protagonismo en los ámbitos institucionales, especialmente tras la irrupción del COVID-19 en el año 2020. Esto se debe, por un lado, a que la pandemia desató una profunda crisis sanitaria, con el establecimiento de cuarentenas que limitaron la movilidad de las personas, lo que permitió no solo la prevención de enfermedades, sino también un auge en el uso de la tecnología como medio de interacción social. En este contexto, se dio lugar a una nueva forma de existencia y de relación social, orientada a salvaguardar la vida y la salud de las personas.

La pandemia del COVID-19 se constituyó en una oportunidad para visibilizar y cuestionar los cimientos de una crisis educativa preexistente, que durante años había permanecido relegada en los discursos políticos, académicos y estudiantiles. La interrupción abrupta de la presencialidad y la transición forzada hacia modalidades remotas no solo pusieron en evidencia profundas desigualdades, sino que también revelaron la fragilidad estructural de los sistemas escolares. En este escenario, la CEPAL (2021) advirtió que la crisis significaba **“una ruptura de ciertos paradigmas, innovaciones y aprendizajes en las experiencias de adaptación a la educación remota, que hacen difícil volver atrás y obligan a reestructurar los sistemas educativos de manera que sean más resilientes e inclusivos”** (p. 3).

Aunque la pandemia brindó una oportunidad única para replantear las estructuras educativas, este momento no impulsó necesariamente cambios significativos en las bases del sistema educativo chileno, ya que, si bien se implementaron medidas de emergencia como la educación remota, estas no derivaron en una transformación profunda del sistema ni en una mejora sostenible de sus fundamentos (CEPAL & UNESCO, 2020; Banco Mundial, 2020; Garnier, 2022). En lugar de avanzar hacia un modelo más flexible e inclusivo, se optó por reforzar las estructuras preexistentes, bajo lo que se denominó la "nueva normalidad". De este modo, lejos de convertirse en un catalizador de cambio profundo, la crisis sanitaria derivó en un proceso de adaptación a una "normalidad" educativa que continuó regida por los mismos criterios de rendimiento académico. Este regreso a la normalidad consolidó la perpetuación del "Estado evaluador" (Rodríguez & Martínez, 2018), que, en lugar de promover una educación que reconozca las diversas formas de aprendizaje, los distintos contextos y la singularidad de cada estudiante, siguió priorizando la medición del rendimiento y la alineación con las demandas del mercado laboral.

Dicha tendencia quedó particularmente evidenciada con la implementación del Plan de Reactivación de Aprendizajes, un programa estructurado en tres ejes prioritarios. El primer eje, "Convivencia y salud mental", se enfocó en mejorar el ambiente escolar y atender las necesidades emocionales de estudiantes y docentes. El segundo eje, "Revinculación de la asistencia", estuvo destinado a reincorporar a los estudiantes que se habían desvinculado de sus procesos de aprendizaje durante la pandemia, asegurando su regreso al sistema educativo y un seguimiento constante de su permanencia. Finalmente, el tercer eje, "Fortalecimiento de aprendizajes", ha buscado "fortalecer la acción pedagógica de las comunidades educativas para acelerar los aprendizajes y superar las brechas" (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

El Plan de Reactivación de Aprendizajes, aunque bien intencionado al intentar mitigar los efectos de la pandemia, refleja una respuesta principalmente reactiva que no desafía las bases estructurales ni los lineamientos didácticos preexistentes en el sistema educativo chileno. De hecho, la premisa de acelerar los aprendizajes podría ser contraproducente, ya que subestima la importancia del proceso reflexivo y la construcción profunda del conocimiento, para seguir perpetuando las restricciones invisibles de los sujetos institucionales: "el problema o dificultad debe ser solucionable dentro de un tiempo acotado y con recursos que ya se encuentran alrededor del sujeto porque ya han sido tratados por el docente" (Baeza, 2017, p. 34). Esta premura podría generar frustración en la comunidad educativa si los resultados no cumplen las



expectativas establecidas, al priorizar la rapidez sobre aprendizajes profundos y no la recursividad y contradicción de los mismos.

Ahora bien, como hemos sugerido, la noción de carencia educativa mantiene un vínculo histórico con la expansión de las evaluaciones estandarizadas. Sin embargo, estas no pueden ser comprendidas como simples instrumentos objetivos de medición —si es que algo puede, en rigor, ser permutado a lo objetual—, sino más bien como dispositivos cargados de significados ideológicos. En esta línea, diversos autores advierten que tales evaluaciones han sido consolidadas dentro de una auténtica mitología educativa, la cual sustenta la creencia de que es posible medir la calidad y el aprendizaje de manera neutral, homogénea y técnica (Ferrer, 2019; Razonpublica, 2022). Esta mitología, de carácter utilitarista y reduccionista, oculta los efectos segregadores de estas prácticas, naturalizando un orden escolar basado en la comparación, la competencia y la exclusión de trayectorias que no se ajustan a los estándares definidos por sistemas de rendición de cuentas. Como señalan Bolívar y Bolívar (2011), este modelo evaluativo se torna **“aplicado, técnico o normativo”, emitiendo “juicios de valor sobre lo que se debe hacer, sin teorizar los fenómenos de la enseñanza”** (p. 9). En consecuencia, se configura un marco normativo que clasifica y estigmatiza a los estudiantes, asociando sus resultados con un supuesto déficit que, en muchas ocasiones, no representa la complejidad real de sus procesos formativos.

Un claro ejemplo de la mitología educativa que ha prevalecido en Chile es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Creado originalmente en 1982 para ofrecer a los padres información sobre la selección escolar y evaluar el cumplimiento del currículo mínimo, el SIMCE se ha alejado de su propósito inicial, convirtiéndose en un indicador que refuerza las desigualdades y limita la mirada crítica sobre los procesos educativos (Meckes y Carrasco, 2010; Falabella, 2015).

A lo largo de los años, el SIMCE ha desempeñado un papel central en el mercado educativo, promoviendo la competencia entre las escuelas y la libre elección de centros educativos dentro de un modelo basado en el mercado (Arredondo, 2019). Esta dinámica ha generado consecuencias importantes para la comunidad educativa, pues la presión por la estandarización proviene de fuentes externas que no tienen en cuenta las perspectivas de docentes y directivos, lo que ha reducido la autonomía en la gestión educativa y debilitado el conocimiento específico de cada institución. Además, esta presión ha incrementado la sobrecarga laboral de los docentes, fomentando una competencia desmedida entre las escuelas y contribuyendo a la desprofesionalización del trabajo docente (Cornejo, 2014; del Solar, 2009).

En este contexto, la pandemia y la suspensión del SIMCE en los años 2020 y 2021, respaldada por el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Decreto Supremo N°48 de 2021, representaron una interrupción en el ciclo de medición masiva. Sin embargo, la reactivación del SIMCE en 2022 tuvo como objetivo recuperar datos clave sobre el rendimiento de los estudiantes, con la intención de evaluar los efectos de la crisis sanitaria en los procesos de aprendizaje. Así, el SIMCE se estableció nuevamente como una herramienta para medir el impacto de la pandemia en los estudiantes y proporcionar información objetiva que permitiera ajustar políticas públicas y diseñar estrategias pedagógicas orientadas a cerrar las brechas educativas generadas por el confinamiento.

A pesar de estos efectos perjudiciales, el SIMCE sigue siendo una de las principales herramientas para orientar las propuestas de mejora educativa tanto en las instituciones escolares como en el marco de las políticas educativas vigentes, adoptando un enfoque unidireccional que se limita a solucionar los vacíos pedagógicos detectados sin cuestionar los conceptos subyacentes ni los instrumentos empleados (Falabella, 2015). En lugar de fomentar una reflexión crítica sobre los resultados obtenidos, la estrategia ha priorizado la innovación y el fortalecimiento de las prácticas docentes en función de una didáctica objetivizada y



utilitaria. Lo anterior, con el objetivo de mitigar los efectos negativos sobre el rendimiento académico. Sin embargo, es esencial asentar que **"el reconocimiento y la confianza requeridos en todo proceso pedagógico se ven quebrantados por la mirada del déficit, la sospecha y el estigma, lo que genera rechazo y cuestiona las capacidades del estudiante"** (Pérez & Bañados, 2020, p. 49). En este sentido, resulta necesario desplazar la lógica remediadora centrada en las carencias del estudiantado y abrir paso a una comprensión pedagógica anclada en sus posibilidades actuales, donde el vínculo educativo no se reduzca a una triada funcional entre docente, alumno y conocimiento, sino que se configure desde la participación situada de un pensar didáctico sostenido en los sujetos, sus potencialidades, su cultura y su presente histórico (Baeza, 2017).

### Teoría y reflexión

Históricamente, la didáctica ha sido una disciplina que carece de un cuerpo epistemológico claro, delimitado y autónomo (Gaete, 2015). De hecho, **"las primeras aportaciones a la didáctica no trajeron consigo un sistema teórico acabado y consistente que pudiera satisfacer completamente las expectativas de quienes se relacionan con ella"** (Abreu et al., 2017, p. 87). En lugar de ello, esta dinámica refleja la naturaleza abierta y flexible del proceso educativo, siempre dispuesto a adaptarse a los nuevos desafíos, contextos y necesidades de educadores y estudiantes. Así, la didáctica no debe considerarse un conjunto cerrado de conocimientos, sino más bien un campo vivo que se nutre de la experiencia y la continua búsqueda de mejores enfoques de lo que da sentido a lo pedagógico y educativo. No obstante, existe un consenso tentativo, aunque sujeto a discusión teórica, que sostiene la existencia de **"tres paradigmas o maneras de investigar la enseñanza: el estándar o positivista, el interpretativo y el crítico"** (Cometta, 2001, p. 60).

El primer paradigma, tiene su origen en la visión didáctica de Comenio, quién considera dos principios claves de su inserción en el campo del saber educativo: democratización de enseñanza a través de métodos ideales y la búsqueda constante de innovación y eficacia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Abreu et al., 2017, p. 88). Desde este aspecto, **"la didáctica comeniana se centraliza absolutamente en la transmisión del saber"** (Gaete, 2015, p. 602) y es fuertemente crítica por su academicismo (Gaete 2015).

El segundo paradigma de la didáctica propone un enfoque basado en un **"conocimiento personal, construido a partir de la experiencia práctica, narrado en biografías e historias, estudios de casos y en una conversación reflexiva con los contextos de trabajo"** (Cometta, 2001, p. 91). En este enfoque, el sujeto deja de ser un ser universal dentro de un discurso objetivo y no contingente, para convertirse en un sujeto concreto y contextualizado (Cometta, 2001, p. 91). Así, la construcción del saber se enmarca en **"una concepción práctica de la enseñanza"** (Cometta, 2001, p. 93), en la que la interpretación implica una estructura personal, tácita y subjetiva de la comprensión

Finalmente, el tercer paradigma aborda la didáctica desde una perspectiva crítica, orientada hacia la reflexión teórica aplicada a acciones concretas. **"Este paradigma destaca la importancia de considerar niveles de análisis que permitan entender el aula como una realidad específica, lo social como un subconjunto de lo ambiental y lo escolar como un subconjunto de lo institucional"** (Rojas, 2009, p. 94). En este enfoque subyace una visión política y social, con el propósito de construir un conocimiento reflexivo que impulse la transformación de la sociedad.

La convergencia de los tres paradigmas en la didáctica, que no son necesariamente excluyentes, dado que se entrelazan o constituyen nodos que entrelazan contradicciones y tensiones (dado que coexisten diversas trayectorias, formaciones y niveles de experticia docente dentro de una misma dependencia educativa), ha conducido a la concepción predominante de la didáctica como una técnica orientada a guiar los procesos de



enseñanza-aprendizaje en el ámbito pedagógico. Este enfoque refleja una didáctica tradicionalista, cuya función sigue siendo "formar en una visión hegemónica del conocimiento y los valores, intentando configurar un tipo de subjetividades atemporales y descontextualizadas" (Gaete, 2015, p. 595). No obstante, este modelo tiende a soslayar las consecuencias de la carencia del rendimiento académico a nivel nacional, obviando las dinámicas y relaciones que inciden en dicho fenómeno, así como las implicancias en el sujeto (educando).

La persistencia del modelo tradicional en el sistema educativo puede comprenderse a partir de diversas influencias históricas y epistemológicas (Tenti Fanfani, 2009). Por un lado, la irrupción de la psicología conductista consolidó prácticas pedagógicas centradas en la repetición y el control externo del comportamiento. Por otro, el enfoque del aprendizaje significativo contribuyó a legitimar dicho modelo al sostener que el aprendizaje se produce cuando los nuevos contenidos se vinculan de manera sustantiva con los conocimientos previos del estudiante (Ausubel, 1976). A esto se suma la adopción de una planificación centrada en la eficiencia y la previsibilidad de los resultados, lo cual reforzó estructuras rígidas y estandarizadas dentro del proceso educativo (Narodowski, 2006), lo que finalmente, lo desemboca en una expresión tecnocrática de la didáctica, de corte científico, que se presenta bajo una aparente neutralidad política y una eliminación simbólica del sujeto (Cometta, 2001, p. 57).

En este sentido, la didáctica se concibe como un "sistema sobre cómo abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Kansanen, 1998, p. 15), una meta-teoría en la que se pueden comparar y aplicar diversos modelos pedagógicos según las necesidades del contexto educativo. Así, la didáctica se articula como un marco flexible que integra enfoques diversos y permite a los docentes adaptar y aplicar estrategias pedagógicas para abordar las demandas cambiantes del aula. Sin embargo, es crucial señalar que, frente a esta perspectiva de la psicología, los enfoques y constructos teóricos empleados históricamente han sido utilizados como modelos para imaginar situaciones educativas, pero en ningún caso han abordado de manera efectiva los desafíos que implica estudiar los conocimientos de los alumnos en sus contextos didáctico:

*En ningún caso han asumido los desafíos que provoca el estudio de los conocimientos de los alumnos en sus condiciones didácticas y se han formulado propuestas educativas sin examinar el aprendizaje de los alumnos en la situación peculiar caracterizada por el encuentro entre sus conocimientos previos con el saber a enseñar y el docente* (Castorina, 2015, p. 7).

Según Castorina (2015), la psicología del conocimiento se trasladó al ámbito educativo sin someterse a una revisión crítica, asumiendo erróneamente que el conocimiento didáctico se deriva exclusivamente de las investigaciones sobre el desarrollo cognitivo que han prevalecido en el ámbito educativo internacional. En realidad, este conocimiento abarca no solo la comprensión del niño, sino también la naturaleza del contenido que se transmite, la acción del docente y las condiciones institucionales que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, en el contexto de la relación didáctica, las interacciones entre maestro, alumno y contenido están determinadas por acuerdos implícitos que, en muchas ocasiones, no son plenamente conscientes para los involucrados.

Según María Baltar y Claudia Carrasco (2013), a partir de la década de 1940 en Chile, las investigaciones psicológicas comienzan a ser materializadas como "una práctica profesional cuya función es la de solucionar problemas escolares" (p. 178) y, por tanto, se comienza a introducir poco a poco la figura del psicólogo para inducir "su particular mirada, sus preocupaciones, métodos y explicaciones al fenómeno educativo" (Baltar & Carrasco, 2013, p. 178). Sin embargo, no será hasta que la comunidad escolar finalmente desarrolle un proceso de apropiación y de subordinación metodológica de acuerdo con sus marcos referenciales, su grado



de acción, implicancia y compromiso con el escenario educativo donde desempeña su práctica educativa. 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

Como se ha mencionado hasta el momento, la didáctica tradicional se ha entendido como un vasto recetario de intervenciones que buscan impactar el proceso de aprendizaje de manera estandarizada, sustentadas en una epistemología científica y psicológica reduccionista que la alinea con corrientes como el positivismo y el funcionalismo (Pérez et al., 2016, p. 572). Este enfoque normativo se enfoca en la implementación de secuencias didácticas dentro del marco curricular y las metas educativas institucionales, siendo respaldado por lineamientos científicos fuertemente influenciados por los estudios de la psicología educativa, los cuales han sido fundamentales desde el siglo XX hasta la actualidad. Sin embargo, la didáctica no es una rama emergente, "cuya juventud a veces determina la inconsistencia y la diversidad de criterios en relación con su teoría" (Álvarez, & Álvarez, 2017). Su diversidad más que ser abordada como un obstáculo y un impedimento para aunar pensamientos, permite dar mayor sustantividad a sus problemas y disputas epistemológicas. Como también, permite insertar una gramática conceptual en consonancia con la materialidad concreta y real de los espacios educativos.

En las últimas décadas ha habido una intencionalidad política y social por re-significar la didáctica dentro del debate educativo en Latinoamérica (Bolívar, & Bolívar, 2011; Baeza, 2017, Pimienta, 2013), sobre todo porque se ha

visto "silenciada tanto por el discurso de la psicología educacional o de la "instrucción" como por el enfoque curricular, que han pretendido acaparar su campo" (Bolívar, & Bolívar, 2011, p.8). Silencio que da espacios de contrasentido e incongruencias, dado que la didáctica en el último tiempo ha tenido una extensa literatura y junto a ello, ha sufrido "**profundas transformaciones, debido al surgimiento de nuevas formas de conocimiento en educación, a los importantes avances de la investigación educativa**" (Moreno, 2011, p. 31).

Ahora bien, al **ampliar la visión de la didáctica hacia un enfoque de formación continua e interminable, la relación entre educador y educando se convierte en un encuentro dinámico entre sujetos que se unen para crear y transformar** (Albornoz, & Cornejo, 2017, p. 10). Según Quintar (2009), la didáctica tradicional cumple una función ideológica al reproducir un conocimiento des-historizado, lo que cosifica al sujeto y refuerza un modelo educativo homogéneo, generalmente vacío y desconectado de los contextos de los estudiantes y los territorios en los que se insertan. En nombre del proceso pedagógico, se perpetúan prácticas de conocimiento que responden a la naturalización de un ideario político y epistemológico propio de la modernidad, que se presentan como innovaciones e incluso como propuestas críticas. Este enfoque promueve un aprendizaje acumulativo, organizado en secuencias fijas e impuestas a todos por igual (Gaete, 2015). Además, el control sobre la temporalidad del aprendizaje lo reduce a un proceso lineal, continuo y progresivo (Gaete, 2015), marcado por una dicotomía entre el "deber ser" y la



generación de respuestas medibles y observables.

La carencia en esta concepción didáctica se establece en la perpetuación de la "zona del no ser", concepto acuñado por Fanz Fanon (1952), correspondiente a un espacio donde la humanidad de los sujetos queda despojada de reconocimiento. Al no atender a la realidad particular de los estudiantes que construyen conocimiento, se les obliga a ajustarse a un patrón considerado legítimo según teorías pedagógicas impuestas, negando así su subjetividad (Castorina, 2015). Esta dinámica alimenta la brecha de lo no alcanzado, limitando las capacidades intelectuales de los estudiantes a cumplir con estándares predeterminados para demostrar competencia, sin considerar su potencial crítico y creativo:

Los sujetos, independiente de su cultura y de su historia, deben aprender ciertos contenidos – habilidades, destrezas, competencias– seleccionados para ellos como válidos y cuya posesión permitiría, de alguna manera, la igualdad entre los individuos, que podrían aspirar, así, a una mejor calidad de vida y al ascenso social. **Dicho ideario se ha mantenido incólume hasta la fecha, sostenido por ciertas lógicas e intereses de producción que pretenden configurar un cierto tipo de sujeto y subjetividades** (Gaete, 2015, p. 598)

Aunque la idea de cubrir vacíos de conocimiento puede parecer una solución pragmática para abordar las brechas educativas, sobre todo en un período post- pandemia, en realidad perpetúa una visión deficitaria que margina a los estudiantes y subestima sus capacidades. En lugar de ver al estudiante como un vacío que debe ser llenado, es más productivo enfocarse en su potencial como co-responsable de su propia formación, reconociendo su capacidad para transformar y enriquecer el proceso educativo. Además. Este enfoque restrictivo no solo reduce las prácticas docentes, sino que también despoja a los estudiantes de la oportunidad de explorar

sus propios pensamientos y experiencias. Como señala Bertrán (2024), los adultos formadores, tienden a subestimar a la comunidad estudiantil **"ofendiendo su ingenio e inteligencia [...] tendemos a dar por sentado que sus edades los inhabilitan para escuchar o leer entre líneas, saltar de una palabra dicha a un imaginario y de ese imaginario a un sentido particular"** (p. 9). Esta subestimación infantiliza sus realidades personales, relegando temas cruciales como los problemas sociales, familiares o emocionales a un segundo plano, a pesar de su relevancia para el desarrollo integral del estudiante.

Al no valorar estos aprendizajes, la educación se convierte en un proceso despersonalizado que no responde a las necesidades reales de los estudiantes. Como señala Bertrán (2024, p. 11)., **"todo aquel que se aleja de esta lógica epistemológica queda relegado, al menos simbólicamente, a tener que parecerse a ese sujeto universal para el que la escuela trabaja"**. Así, se perpetúa una educación superficial y fragmentada, que no favorece el desarrollo de individuos críticos, reflexivos y empáticos. Asimismo, una relación educativa que reconozca a los estudiantes como sujetos complejos y situados podría generar un ambiente de aprendizaje legítimo y enriquecedor, donde sus experiencias sean reconocidas y valoradas.

Al mismo tiempo, Contreras (2016) subraya la importancia de recuperar la experiencia vivida de los estudiantes dentro del proceso educativo. Las escuelas, para él, no son solo espacios donde se transmite conocimiento, sino lugares donde se vive y se expresa lo social. Como apunta Retuert (2017), **"las escuelas se forman a partir de la sociedad y al mismo tiempo expresan lo social, no quedando al margen de las crisis sociales, culturales y políticas"** (p. 326).

Contreras (2016) amplía esta visión al sostener que el aula no debe ser vista únicamente como un espacio para aplicar el currículo, sino como un lugar donde **"primero que todo, se vive"** (p. 18). Reconocer a los estudiantes como sujetos



activos, atravesados por sus propias experiencias, permite que el proceso educativo sea más cercano a sus realidades, promoviendo un aprendizaje más holístico y significativo.

Desde este enfoque, la didáctica, basada en un planteamiento epistemológico crítico, redefine el conocimiento como un proceso de construcción de sentidos y significados históricos. El sujeto que construye ese conocimiento no es un ente aislado, sino que está "sujeto a su territorialidad contextual y a su subjetividad" (Quintar, 2006, p. 12). De modo que "una didáctica del sujeto, en este aspecto, asume que su punto de vista está del lado de los protagonistas del acto didáctico y sobre todo de los educadores, no del lado de las agencias de decisión curricular sujetadas a los vaivenes del poder político de turno" (Baeza, 2017, p. 29) Así, el individuo se articula en torno a su contexto y su capacidad de deseo, lo que lo convierte en un ser dialéctico, capaz de transformar su entorno a través de su reflexión y acción. En este sentido, la didáctica debe alinearse con la realidad dinámica y cambiante del mundo, reconociendo que la realidad nunca es estática ni definida. Las concepciones de una persona sobre un tema específico son complejas de modificar, pero el cambio es posible cuando el docente se siente insatisfecho con lo que piensa y hace, dispuesto a considerar alternativas y a conectar sus concepciones previas con las teorías actuales aplicables a la educación. Se trata, en definitiva, de una interacción entre sujetos que se entrelazan y se potencian mutuamente, participando ambos en un proceso de formación continua. Este cambio de perspectiva no solo puede revitalizar vínculos que se habían anulado, sino que también promueve una interacción constitutiva que no solo valida el saber, sino que lo transforma, generando así un espacio educativo más dinámico y transformador.

El desafío para los docentes y la comunidad educativa radica en crear espacios pedagógicos que fomenten un aprendizaje integral,

reconociendo las experiencias, emociones y realidades sociales de los estudiantes. La didáctica debe ir más allá del contenido disciplinar, permitiendo que los estudiantes interactúen activamente con el conocimiento, transformándolo según sus necesidades y contextos. Como señalan Martínez, Collazo y Liss (2009), el vínculo profesor-estudiante se configura como un entramado afectivo, que, al ser reconocido por ambos, trasciende la mera transmisión de conocimientos y se convierte en una interacción transformadora. Este enfoque invita a replantear la carencia académica, entendiendo a los estudiantes no como sujetos faltos de conocimiento, sino como individuos con trayectorias educativas únicas que aportan experiencias previas y contextos culturales que influyen en su aprendizaje. Al reconocer estas singularidades, se fomenta un entendimiento inclusivo que valora las diferencias, promoviendo un entorno educativo que, más que centrarse exclusivamente en el rendimiento académico, también impulse el desarrollo personal y social de los estudiantes, atendiendo sus dimensiones emocionales y sociales para evitar la desconexión con el proceso educativo.

La persistencia de una mirada deficitaria en el sistema escolar chileno revela no solo una concepción ahistórica del aprendizaje, sino también una negación estructural del sujeto que aprende. A lo largo del artículo se ha evidenciado cómo la didáctica sustentada en modelos tecnocráticos, positivistas y funcionalistas, ha configurado un espacio educativo que invisibiliza trayectorias, contextos y experiencias estudiantiles, reduciendo la formación a metas estandarizadas y rendimientos cuantificables.

Frente a este panorama, se propone un giro epistémico y didáctico desde la lógica del objeto hacia la centralidad del sujeto. Reconocer al estudiante como un ser situado, con historia, deseos, lenguaje y afectos, implica tensionar la noción de carencia y reconfigurar el proceso educativo como un espacio de producción de



sentidos, en el cual la subjetividad no sea comprendida como una amenaza, sino como una posibilidad constitutiva del saber.

Como proyección investigativa, se propone el desarrollo de estudios de caso, investigaciones narrativas o etnografías didácticas que permitan profundizar el precedente reflexivo, superando las restricciones que lo confinan a una dimensión exclusivamente teórica, y así ampliar el horizonte interpretativo del fenómeno. Esta línea responde a la necesidad de conformar comunidades pedagógicas que interpelen críticamente la cultura evaluativa dominante y habiliten escenarios formativos donde el sujeto que aprende recupere su palabra, su historia y su

derecho a significar. Así, una didáctica que acoja lo singular, lo conflictivo y lo situado podrá contrarrestar los efectos de una escuela que aún insiste en enseñar a un sujeto que no existe. Únicamente una educación que reconozca la potencia del sujeto podrá constituirse como un proceso emancipador.

Esta apuesta representa una opción ética y política de fondo: repensar qué, cómo y a quién enseña. Allí donde la escuela nombra el déficit, se propone la posibilidad; donde se impone la norma, se propone la pregunta; donde se clausura el sentido, se propone una pedagogía abierta al otro, a su historia y a su deseo de saber.

---

## REFERENCIAS

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G., & Martínez, R. J. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81–92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Albornoz Muñoz, N., & Cornejo Chávez, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: Tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 7–25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Arredondo, E. (2019). El significado del SIMCE para los estudiantes: Entre la diferenciación y la responsabilidad por los resultados. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, 17(21), 62–87.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Trillas.
- Baeza Araya, A. R. (2017). Resignificar la didáctica: Colonialidad y desnaturalización del acto didáctico en la perspectiva de una didáctica de sujeto. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(17), 9–39. <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/728>
- Baltar de Andrade, M. J., & Carrasco Aguilar, C. (2013). Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. *Psicología para América Latina*, (24), 173–190.
- Bellei, C. (2015). *Educación con sentido: Mejoramiento de la educación y justicia social en América Latina*. LOM Ediciones. <https://lom.cl/producto/educar-con-sentido/>
- Bell, L. (2004). *The principles and practice of educational management*. Paul Chapman Publishing.



- Bertrán, C. (2024). *Lo que la escuela no ve*. Ediciones Filacteria.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bolívar, A., & Bolívar Ruano, M. R. (2011). La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes. Entre la agenda clásica y actual de la didáctica. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 3–26.
- Castorina, J. A. (2015). Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa: Un análisis crítico. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 25(2). 373-391. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384541744020>
- CEPAL. (2021). *Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos de América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48204-educacion-tiempos-pandemia-oportunidad-transformar-sistemas-educativos-america>
- Cometta, A. (2001). La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿Qué conocimiento? ¿Qué didáctica? *Fundamentos en Humanidades*, 11(3). 56-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400303>
- Contreras, J. (2016). Tener historias que contar: Profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15–40. doi: 10.18593/r.v41i1.9259
- Cornejo, R. (2014). Clínica del trabajo y protocolo de riesgos psicosociales: Un análisis desde la educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 20(1), 173–188.
- Donoso, S., & Schiefelbein, E. (2018). *La educación en Chile: Evidencias, logros y desafíos*. Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://ediciones.uc.cl/libro/la-educacion-en-chile-evidencias-logros-y-desafios/>
- Falabella, A. (2015). The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing, and accountability policies in Chilean schools. *Educational Philosophy and Theory*, 47(3), 299–314.
- Fanon, F. (1952). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.
- Ferrer, G. (2019). Destruyendo mitos: Las pruebas estandarizadas. *La Educación en Debate*, 74. Editorial UNIPE. <https://editorial.unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate/numeros-68-al-77-ano-2019/item/105-destruyendo-mitos-las-pruebas-estandarizadas>
- Gaete Vergara, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20(62), 595–617. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206203>
- Kansanen, P. (1998). La "deutsche Didaktik". *Revista de Estudios del Currículum*, 1(1), 14–20.
- Martínez, D., Collazo, M., & Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educación y Sociedad*, 30(107), 389–408. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702005>
- Meckes, L., & Carrasco, R. (2010). Two decades of SIMCE: An overview of the National Assessment System in Chile. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 233–248. doi: 10.1080/09695941003696214



- MINEDUC. (2021). *Plan de Reactivación de Aprendizajes: Documento estratégico*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.mineduc.cl>
- MINEDUC. (2023). Bases curriculares 7° básico a 2° medio. Unidad de Currículum y Evaluación. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos/37730>
- Moreno, T. (2011). Didáctica de la Educación Superior: Nuevos desafíos en el siglo XXI. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(2), 26–54. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327290003>
- Narodowski, M. (2006). *La escuela del futuro: Entre la utopía y el mercado*. Fondo de Cultura Económica.
- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030 – The OECD learning compass 2030*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Pabón-Mantilla, A., Aguirre, J., & Botero, A. (2019). Transformaciones de la educación producto del influjo del modelo neoliberal: Escuela sin atributos y jurisprudencia constitucional colombiana. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 213–226. <https://doi.org/10.22335/rlct.v11i2.879>
- Pérez, L., & Bañados, C. (2020). Tensiones, limitaciones y posibilidades de lo educativo. *Revista de Educación*, 44(1), 47–68. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242020000100047](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242020000100047)
- Pérez Ramírez, F., Palacio Ríos, L., & Hernández Zuluaga, G. (2016). Consideraciones para la construcción crítica del currículum y la didáctica en los humanismos. *El Ágora U.S.B.*, 16(2), 571–590. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-80312016000200012](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312016000200012)
- Pimienta, J. (2013). *Evaluación de los aprendizajes por competencias*. Pearson Educación.
- Quintar, E. (2006). *La enseñanza como puente a la vida*. Instituto Politécnico Nacional.
- Retuert Roe, G., & Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis (Santiago)*, 16(46), 321–345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>
- Rodríguez, P., & Martínez, R. (2017). Estado evaluador y performatividad en educación: Entre la rendición de cuentas y la producción de subjetividad docente. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 125–146. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226907>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral: Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31(1), 119–133. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>
- Tenti Fanfani, E. (2009). *La escuela y la cuestión social*. Siglo XXI Editores.
- Tiana, A. (2020). El currículo basado en competencias como respuesta a los desafíos de la educación contemporánea. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 25–46. <https://rieoei.org/RIE/article/view/4291>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>



## Reflexión pedagógica

Más allá del déficit académico: de la didáctica tradicional a la potencialidad del sujeto en el sistema escolar chileno

---

**EXPERIENCIAS  
PEDAGÓGICAS Y/O  
ACADÉMICAS**



# APRENDIZAJE SERVICIO UNA METODOLOGÍA ACTIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## SERVICE LEARNING AN ACTIVE METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

María Angelica Castillo Cerda | Universidad de los Lagos, Departamento de Ciencias de la actividad Física,  
Chile | acastill@ulagos.cl

### RESUMEN

Para formar profesionales, hoy, no basta solo con entregar conocimientos, sino que se requiere que los estudiantes aprendan herramientas que les permitan resolver problemas en escenarios de alta complejidad. Para ello, no solo es necesario contar con docentes expertos en sus materias, sino también con profesores que sepan cómo utilizar mejores y apropiadas herramientas para ponerlas en práctica de manera responsable, considerando la realidad social y cultural. En este sentido, es necesario apostar por la formación de profesionales que desarrollen habilidades para construir un conocimiento que les sea útil y de la forma más significativa posible, para tomar decisiones en los diferentes escenarios de su campo profesional. En este contexto, la metodología de Aprendizaje Servicio se presenta como una herramienta que permitirá a las instituciones de educación superior responder integradamente a la necesidad de la comunidad y a la necesidad de prácticas tempranas.

**Palabras clave:** Aprendizaje servicio, Practicas tempranas, Actividad física y salud

### ABSTRACT

In order to train professionals today, it is not enough just to provide knowledge; students must learn tools that enable them to solve problems in highly complex scenarios. For this, it is not only necessary to have teachers who are experts in their subjects, but also teachers who know how to use better and appropriate tools to put them into practice in a responsible manner, considering the social and cultural reality. In this sense, it is necessary to bet on the training of professionals who develop skills to build knowledge that is useful and as meaningful as possible, to make decisions in the different scenarios of their professional field. In this context, the Service Learning methodology is presented as a tool that would allow higher education institutions to respond in an integrated manner to the need of the community and the need for early practices.

**Keywords:** Service learning, Early childhood practices, Physical activity and health



---

## INTRODUCCIÓN

Aprendizaje Servicio es una metodología de enseñanza-aprendizaje que busca el aprendizaje activo de estudiantes, aplicando sus conocimientos a contextos reales mediante servicios entregados a socios comunitarios con necesidades genuinas. Cada etapa es flexible al contexto educativo, permitiendo que la metodología pueda adecuarse al perfil del equipo docente, a las características del estudiantado y a los resultados de aprendizaje del curso.

En este contexto, la estrategia de Aprendizaje Servicio (APS) resulta ideal para estos fines, pues tiene su base en la pedagogía experiencial de Dewey, de realizar prácticas de servicio a la comunidad y el aprendizaje por proyectos, con su fin principal de involucrar a los y las estudiantes a vivir experiencias donde pueda servir a la comunidad para ayudarles a resolver un problema real, concreto. La revista UNIR (2020) define esta metodología como sigue: «El Aprendizaje-Servicio es una metodología innovadora en la que, a través de la modificación de la realidad, se intenta mejorar el aprendizaje del alumnado. En él se toma como base la educación basada en competencias, el aprendizaje por proyectos o problemas, el aprendizaje cooperativo y colaborativo entre otros».

Este enfoque propone realizar cambios en la relación pedagógica y apoyar el proceso de aprendizaje, a través del protagonismo activo de las y los estudiantes, vinculando los objetivos de aprendizaje del currículum con un proyecto que resuelva una necesidad en la comunidad. Por otra parte, existen diferentes tipos de experiencias educativas que vinculan el servicio a la comunidad con la educación formal, pero no todas estas experiencias pueden ser denominadas Aprendizaje Servicio (APS). El aspecto clave para considerar a una experiencia educativa como Aprendizaje Servicio (APS) es el equilibrio entre los aprendizajes de los estudiantes con el servicio orientado a una necesidad real de una comunidad (Furco y Billing, 2002).

Integrar pedagógicamente el enfoque Aprendizaje Servicios en comunidades permite a los y las docentes desarrollar proyectos que puedan ser vinculados a los objetivos de aprendizaje curriculares, en distintas asignaturas y de forma interdisciplinaria, promoviendo el interés de las y los estudiantes en resolver problemas auténticos.

Las Prácticas tempranas en las distintas asignaturas en el currículum Universitario, se están consolidando como un pilar esencial en la preparación de los estudiantes en las Universidades, esto se debe a que, durante estos periodos de formación, pueden adquirir tanto habilidades técnicas como una comprensión profunda del entorno que los rodea y de los diferentes grupos etéreos con los que trabajaran y utilizar la metodología de Aprendizaje Servicio es una herramienta de aprendizaje poderosa.

Según datos del Eurobarómetro Integration of young people into the labour market with particular focus on traineeships (2023), publicado por la Comisión Europea, el 73% de los jóvenes españoles afirma que durante sus prácticas y practicas tempranas, han aprendido cosas que son útiles



profesionalmente, mientras que el 63% considera que le ha servido o le servirá para encontrar un trabajo fijo.

Las practicas tempranas a través de la Metodología de Aprendizaje Servicio, colaboran a las asignaturas en la Innovación Educativa por lo anterior, el objetivo de esta buena práctica es aplicar la estrategia Aprendizaje Servicio (APS) a través de proyectos y describir el desarrollo de sus competencias y habilidades y las respuestas de socios comunitarios en torno a este tipo de iniciativas.

Según Trujillo (2017) las competencias didácticas buscan «orientar los procesos de conocimientos de los estudiantes universitarios», lo cual se puede interpretar como una cercanía al proceso de enseñanza-aprendizaje, sus complejidades y retos, mientras que las pedagógicas son más externas, vinculadas no solo a una actuación de aula, sino a un quehacer profesional. Hablar de desarrollar estas competencias no es tan sencillo, puesto que supone una innovación en el aprendizaje y una transformación continua de la práctica docente. Estar consciente de esta complejidad necesariamente cambiará la forma de planificar los procesos de clase o actividades, y, por consiguiente, las metodologías y estrategias didácticas, Benavides et al., (2021).

La ventajas del Aprendizaje Servicio, para el contextos de prácticas tempranas: implica el trabajo de manera directa con hechos reales, lo cual provoca procesos genuinos de aprendizaje, posibilita que el aprendizaje se experimente en el contexto de la realidad que se quiere estudiar, promueve el desarrollo de experiencias de aprendizaje colaborativo y cooperativo, motiva y estimula al alumnado a encontrar sentido a lo que aprende y hace en la Universidad, fortalece en los estudiantes el sentido de pertenencia, la responsabilidad y el compromiso con su entorno comunitario.

### Experiencia

En el marco de prácticas tempranas de la Carrera de Educación Fisca, en su asignatura de actividad física y salud para grupos especiales, se llevó a cabo un proyecto de APS en centros de personas mayores, entre los objetivos estaba, diseñar e implementar un programa de actividad física adaptado a las necesidades y capacidades de las personas mayores y colaborar en los procesos formativos de estudiantes a través de metodologías innovadoras.

La actividad física regular es fundamental para mantener la salud y la calidad de vida en la tercera edad (Harris et al., 2006). Sin embargo, muchos adultos mayores no alcanzan los niveles recomendados de actividad física (Organización Mundial de la Salud, 2018). En este sentido, es importante diseñar programas que promuevan la actividad física y la salud en este grupo etario. La presente experiencia busco desarrollar una metodología basada en aprendizaje Servicio buscando la colaboración entre estudiantes de educación física y personas mayores para promover la actividad física y la salud. El proyecto se denominó por siempre en forma.

En esta experiencia los estudiantes realizaron reuniones con los socios comunitarios, levantando información de sus necesidades y motivaciones en torno a la actividad física, es así como los estudiantes diseñaron e implementaron un programa de actividad física, de dos sesiones a la



semana de 60 minutos, que incluía ejercicios de fuerza, flexibilidad y equilibrio, así como actividades recreativas y sociales. Los estudiantes trabajaron en estrecha colaboración con el personal de los centros y las personas mayores.

---

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados mostraron una mejora significativa en la salud y la calidad de vida de las personas mayores, medida a través de la Escala de Actividad Física para Adultos Mayores (EAFAM) (García et al., 2015) y la Escala de Calidad de Vida para Adultos Mayores (ECVAM) (Fernández et al., 2017). Los estudiantes de educación física también reportaron una mejora en su comprensión y habilidades para diseñar e implementar programas de actividad física para personas

mayores, los cuales fueron evolucionando realizando planificaciones cada vez correctas.

Por otra parte, los y las estudiantes manifestaron estar satisfechos con la experiencia vivida y que logaron un aprendizaje significativo y un enriquecimiento emocional.

Entre los desafíos y recomendaciones que se sugiere en este artículo es que se debe reconocer la efectividad de este tipo de metodología, y también reconocer de manera efectiva, las horas de trabajo docente que implica trabajar con la Metodología de Aprendizaje Servicio

---

## REFERENCIAS

- Benavides, C., Mahecha, J., & Conejo, F. (2021). Estrategias didácticas que inciden en la motivación de los estudiantes inscritos en el curso de Práctica en Responsabilidad Social de la sede de uniminutovirtual y a Distancia. *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, 7(3), 30880-30898. doi:10.34117/bjdv7n3-693
- Fernández, J., Gómez, M., & López, J. (2017). Escala de Calidad de Vida para Adultos Mayores (ECVAM). *Revista de Psicología*, 35(2), 231-244
- Furco, A., & Billig, S. (2002). *Service learning: the essence of pedagogy*. Connecticut, IAP.
- García, J., Martínez, A., & Sánchez, J. (2015). Escala de Actividad Física para Adultos Mayores (EAFAM). *Revista de Educación Física*, 23(1), 12-23.
- Harris, S. E., O'Moore, K., Kirk, D., & McCoy, R. N. (2006). The impact of exercise on mental and physical health in older adults. *Journal of Aging Research*, 1-13.



World Health Organization. (2018). Physical activity. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Trujillo, J. (2014). El enfoque en competencias y la mejora de la educación. *Ra Ximhai*, 10(5), 307-322. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134026>

Organización Mundial de la Salud, (2018). Actividad física recomendada para personas mayores. <https://www.paho.org/es/noticias/9-5-2012-recomendaciones-mundiales-sobre-actividad-fisica-para-salud>