

# APRENDIZAJE, BIENESTAR Y COLABORACIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

Propuestas teóricas y experiencias



## EDITORES

Viviana Hojman Ancelovici  
Verónica Villarroel Henríquez  
Jorge Varela Torres  
Daniela Bruna Jofré



Universidad del Desarrollo

**Aprendizaje, bienestar y colaboración  
desde la Psicología Educativa.  
Propuestas teóricas y experiencias**



**Aprendizaje, bienestar y colaboración  
desde la Psicología Educacional.  
Propuestas teóricas y experiencias**

VIVIANA HOJMAN ANCELOVICI  
VERÓNICA VILLARROEL HENRÍQUEZ  
JORGE VARELA TORRES  
DANIELA BRUNA JOFRÉ



**Aprendizaje, bienestar y colaboración desde la Psicología Educativa. Propuestas teóricas y experiencias**

Viviana Hojman Ancelovici  
Verónica Villarroel Henríquez  
Jorge Varela Torres  
Daniela Bruna Jofré

**Todos y cada uno de los artículos que componen este libro presentados fueron sometidos a tres instancias de evaluación: comité científico de la colección, comité editorial multidisciplinario y sistema de referato ciego.**

**Este libro fue realizado con el apoyo de los Proyectos de Innovación y Fortalecimiento de la Docencia, del Centro de Innovación Docente y la Facultad de la Psicología de Universidad del Desarrollo.**

ISBN libro impreso: 978-956-357-357-361-9

ISBN libro digital: 978-956-357-357-362-6

Corrección de estilo:

Joseffa Orozco González e Isidora Castillo Rabanal.

Diseño interior

Elba Peña

Diseño portada

Alejandra Norambuena

Con las debidas licencias. Todos los derechos reservados. Bajo las sanciones establecidas en las leyes, queda rigurosamente prohibida, sin autorización escrita de los titulares del copyright, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, así como la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamos públicos.

## ÍNDICE

### Introducción

### APRENDIZAJE

1. ¿Cómo se aprende? Un análisis crítico sobre las teorías del aprendizaje y el desarrollo humano  
*Verónica Villarroel Henríquez*
2. Psicología educativa y aprendizaje: las miradas de los siglos XX y XXI  
*Carlos Ossa Cornejo*
3. Aportes a la comprensión del rol del/de la psicólogo/a educacional  
*Lisette Bazignan Guerrero / Patricia Mozó Cabrera*
4. Inclusión, neuroeducación y diseño universal del aprendizaje  
*Isabel Valdivia Leiva*
5. Un modelo para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios a través del entrenamiento docente en prácticas pedagógicas de preparación, ejecución y autorreflexión  
*Daniela Bruna Jofré*
6. Motivación académica: análisis de un caso de modelo de asesoramiento educativo para potenciarla  
*Cristian Otárola Jiménez*
7. Aplicaciones de la teoría del aprendizaje en el trabajo: aportes de una experiencia de formación continua  
*Pablo Cea González / Javier Martínez Echeverría*
8. Cierre del apartado Aprendizaje

### BIENESTAR

9. Introducción a Bienestar  
*Jorge Varela Torres / Francisca Cuevas*
10. Clima y convivencia escolar: una mirada nacional e internacional de la literatura  
*Jorge Varela Torres / Pía Dennett Villalobos*
11. El acoso escolar cibernético: definiciones y aspectos metodológicos de su estudio  
*Jorge Varela Torres / Rodrigo Arroyo Bravo*
12. Desarrollo socioemocional para la ciudadanía digital: desafíos y oportunidades para Psicólogos(as) educacionales  
*Bernardita Pizarro Guerrero / Verónica Villarroel Henríquez / Isidora Castillo Rabanal*
13. Relación profesor-estudiante: vínculo pedagógico y prácticas valorativas pedagógicas  
*Karla Lobos Peña / Fabiola Sáez Delgado / Yaranay López Angulo*

14. Estudio de casos sobre el liderazgo educativo: mejoras por medio del cuidado de la emocionalidad docente  
*Cecilia Banz Liendo*
15. Rechazo escolar en contextos vulnerables: estudio de caso cuantitativo en un Instituto de Recuperación de Estudios en Santiago  
*José Agustín Lagos Gana / Paz María Lagos Rojo / Gonzalo Martínez Zelaya*

#### COLABORACIÓN

16. La colaboración en la educación: un campo en expansión y definición  
*Cecilia Banz Liendo / Viviana Hojman Ancelovici*
17. La colaboración sociocultural entre niños, el aprendizaje y la escuela  
*Viviana Hojman Ancelovici*
18. Educación intercultural: una revisión teórica sobre los desafíos de la educación chilena actual  
*Fabiola Melo Araneda / Cristian Dacaret Zarhi*
19. Las herramientas de gestión escolar como medio para potenciar la participación y colaboración en los establecimientos educacionales en Chile  
*Alexis Moreira Arenas / Jaime Portales Olivares*
20. Trabajo colaborativo docente: la importancia del equipo de UTP para su desarrollo  
*Daniela Hernández Poblete / Nathalia Matic Marinao*
21. Relación entre el rendimiento académico y la percepción de la participación de sus familias en estudiantes del Colegio Paulo Freire de Concepción  
*Cristóbal Guillermo Castro Castro*
22. ¿Y si soñamos una pedagogía para la diversidad? Programa de perfeccionamiento para formadores de profesores en educación inclusiva  
*Constanza Herrera-Seda / Carolina García-González*
23. Cierre del apartado de colaboración



## AUTORAS Y AUTORES

Alexis Moreira Arenas

Bernardita Pizarro Guerrero

Carlos Ossa Cornejo

Carolina García-González

Cecilia Banz Liendo

Constanza Herrera-Seda

Cristian Dacaret Zarhi

Cristian Otárola Jiménez

Cristóbal Guillermo Castro Castro

Daniela Bruna Jofré

Daniela Hernández Poblete

Fabiola Melo Araneda

Fabiola Sáez Delgado

Francisca Cuevas

Gonzalo Martínez Zelaya

Isabel Valdivia Leiva

Isidora Castillo Rabanal

Jaime Portales Olivares

Javier Martínez Echeverría

Jorge Varela Torres

José Agustín Lagos Gana

Karla Lobos Peña

Lisette Bazignan Guerrero

Nathalia Matic Marinao

Pablo Cea González

Patricia Mozó Cabrera

Paz María Lagos Rojo

Pía Dennett Villalobos

Rodrigo Arroyo Bravo

Verónica Villarroel

Henríquez Viviana

Hojman Ancelovici

Yaranay López Angulo

## **Introducción**

La elaboración de este libro, estuvo motivada por la necesidad de crear un material de apoyo para las asignaturas del área de la psicología educacional que involucra pregrado, posgrado e investigación fue apoyada por el Centro de Innovación Docente de la UDD, institución de la que forman parte los autores y las autoras de los capítulos y los editores y las editoras.

Junto con su origen didáctico, el documento busca evidenciar la diversidad de temáticas, investigaciones empíricas, discusiones y problemáticas que aborda la Psicología Educacional con la finalidad de que las y los estudiantes se motiven con el área, se especialicen en esta, generen reflexiones e investigaciones y planteen nuevas problemáticas, oportunidades y soluciones.

Sumado a lo anterior, uno de los intereses del proyecto fue articular un libro que considere los aportes desde los distintos niveles de formación académica (pregrado y posgrado) y también el trabajo en conjunto con docentes que ejercen en distintas áreas y niveles en ambas sedes, para construir un material bibliográfico que recoja la identidad y quehacer como psicólogos educacionales de la Universidad del Desarrollo.

Este material resuelve varios desafíos relacionados con el área. El más importante es ampliar la perspectiva eliminando la visión reduccionista que posee el estudiantado respecto al rol del psicólogo educacional, muchas veces más ligado a lo clínico y personal que al trabajo sistémico y contextual. Esto puede motivar más a los estudiantes y también aumentar el interés por realizar la práctica profesional en esta área.

A través del presente libro se busca contar con material bibliográfico que integre la teoría, la aplicación práctica y la investigación empírica, considerando como focos las experiencias de diagnóstico y la intervención psicoeducativa. Actualmente, la mayoría del material utilizado para enseñar y desarrollar las competencias necesarias para el diagnóstico y diseño de

intervenciones en el área educacional derivan del campo teórico. La implementación de este libro facilita el acceso de los estudiantes a experiencias teórico-prácticas que permiten encontrar estrategias, herramientas y reflexiones que enriquecen la práctica profesional del psicólogo educacional. Este recurso posibilitará acercar a los estudiantes a conocimientos que sirven de guía para reaccionar de manera pertinente a diversas problemáticas que pueden aparecer en el desarrollo de su práctica profesional y en el ámbito laboral.

La relevancia de la propuesta también radica en que articula el trabajo de docentes de pregrado, posgrado e investigación que trabajan en distintas sedes de la Universidad del Desarrollo y son los autores de los capítulos del libro, lo que facilita la construcción de una identidad como área mediante este material bibliográfico. Asimismo, hace posible un mejor alineamiento curricular de las asignaturas del área y disminuye las diferencias en la implementación del currículum entre las sedes.

El objetivo general de este proyecto es construir un material bibliográfico sobre la Psicología Educacional que muestre diversas temáticas, teorías e instancias empíricas sobre el quehacer del psicólogo educacional y sus áreas de diagnóstico e intervención y que nutra la formación de pregrado, posgrado e investigación en esta materia.

A nivel de objetivos específicos, se pretende:

1. Ampliar el abordaje de la psicología educacional desde una perspectiva que incluye lo grupal y contextual, considerando diversas temáticas, niveles y equipos con que trabaja el psicólogo educacional.
2. Elaborar revisiones teóricas actualizadas e investigaciones empíricas que den cuenta del quehacer del psicólogo educacional en relación con las demandas y exigencias del contexto nacional.
3. Construir un material bibliográfico que responda de manera amplia a contenidos curriculares, intereses y tópicos actuales en psicología educacional.

## **Nuevas visiones del rol del psicólogo educacional**

Diversos autores afirman que existe un falso entendimiento sobre el rol del psicólogo educacional (Juliá, 2006; Ossa, 2011). En algunos aún persiste la idea de que es un profesional que realiza labores clínicas en un colegio. Para otros, en cambio, el psicólogo educacional debiese funcionar como un profesional del sistema educativo que posee las herramientas para interceder en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el resto de los procesos que se dan en contextos educativos (Mena, 1992). Esto afecta negativamente la formación del psicólogo interesado en esta área y reduce la profundidad de sus conocimientos y competencias así como la motivación de los estudiantes por ella (Erazo, 2012).

Las intervenciones que realizan los psicólogos educacionales tienen por objetivo prevenir, impidiendo que se generen problemas que obstaculizan el logro de los objetivos de la institución; remediar, manejando las situaciones que constituyen un problema para que el centro educativo logre sus objetivos, y enriquecer, favoreciendo al máximo el nivel de desarrollo de la institución (Ossa, 2011). Un ámbito importante de acción es la inclusión educativa, en la que el psicólogo educacional, por medio del trabajo multidisciplinario, debe contribuir a que los espacios educativos garanticen la atención de todos, la igualdad de oportunidades, la no discriminación, la participación del alumnado en las decisiones y el respeto por la singularidad de cada uno. En suma, ayudar a favorecer la participación y el logro de aprendizajes esperados para todos y cada uno de los estudiantes, especialmente para los que tienen necesidades educativas especiales (Ainscow, 2001).

En esta línea, el psicólogo debe reconocer y atender las particularidades de la organización educativa y del ambiente en que trabaja, ya que cualquier herramienta que se aplique desde la psicología puede ser insuficiente si no se considera el contexto específico. La creación de un recurso práctico permitirá a los estudiantes empaparse de nuevos elementos y respuestas profesionales, fuera de la teoría formal, para atender las particularidades de cada contexto educativo (Diversidad Educativa, 2007).

Finalmente, otra área de acción importante es la de convivencia escolar. La principal función es contribuir e implementar acciones, iniciativas, programas y proyectos que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar participativa, inclusiva y democrática

(Ministerio de Educación, 2011).

Con este proyecto se busca enfrentar las debilidades expuestas a través de la construcción de un material bibliográfico que hará que los estudiantes se forjen nuevas instancias de reflexión teórica y aplicación práctica que les sirvan como herramientas para responder a problemas de su quehacer en las áreas del aprendizaje, la inclusión, el bienestar y convivencia escolar. Se busca, además, nutrir la formación de los alumnos de pregrado y posgrado promoviendo la reflexión crítica, la rigurosidad teórica y metodológica, el diseño, la ejecución y evaluación de diagnósticos e intervenciones psicoeducativas, la consultoría técnica actualizada y el desarrollo de investigaciones pertinentes y significativas para nuestra realidad nacional. Por otro lado, se pretende contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación del país, en sus distintos niveles y contextos educativos, estimulando a los estudiantes de pregrado y posgrado a profundizar en la psicología educacional, especializándose e investigando en temáticas que impacten la política pública en el área de la educación y el desarrollo humano.

Sin duda, este material posee un fuerte carácter innovador y proporciona una mirada vanguardista que amplía los límites de la disciplina mejorando el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual tendrá resultados positivos y un alto impacto en el desarrollo académico y profesional de los estudiantes.

### **Estructura del libro**

El libro se organiza en tres grandes apartados: Aprendizaje, Bienestar y Colaboración, temáticas cruciales en el estudio y práctica de la Psicología Educacional. Cada apartado está compuesto por 6 o 7 capítulos que además de aportar sustento teórico y presentan investigaciones empíricas. Los primeros de ellos fueron escritos por los editores del libro. A continuación, se hace un recorrido por cada uno de ellos:

- ♦ El foco del primer apartado del libro es el aprendizaje desde una mirada cognitiva y sociocultural. Comienza con dos capítulos teóricos que realizan una especie de mapeo por el constructor teórico vinculado al aprendizaje. En *¿Cómo se aprende?: Un análisis crítico sobre las*

*teorías del aprendizaje y el desarrollo humano* se discute sobre cómo se aprende y qué se entiende por aprendizaje desde distintas teorías del desarrollo humano. Este capítulo también hace las veces de marco introductorio al apartado. En el segundo, *Psicología educativa y aprendizaje: las miradas de los siglos XX y XXI*, se aborda, desde una perspectiva reflexiva y teórica, el cambio epistemológico y conceptual del aprendizaje en los siglos XX y XXI, analizando sus implicancias para la psicología educacional. Ambos sirven de sustento teórico del libro y, además, son de gran utilidad para las y los estudiantes que quieran comenzar a comprender la rama de la Psicología Educativa.

Continuando con la línea teórica, en el capítulo *Aportes a la comprensión del rol del psicólogo(a) educacional* se realiza un análisis de los elementos que intervienen en la comprensión del rol del psicólogo educacional y, además, se enfatiza en el papel de las universidades nacionales en la formación de estudiantes con conocimientos y habilidades necesarias para el área. Por su parte, en el capítulo *Inclusión, neuroeducación y Diseño Universal del Aprendizaje* se hace una propuesta teórica en la que se establece la relación que existe entre la inclusión, la neuroeducación y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y se invita a las y los educadores a que desarrollen la capacidad para analizar la variabilidad en sus propias salas de clase y ver cómo esta va cambiando a medida que pasa el tiempo usando el DUA como marco.

Para finalizar el apartado, se presentan tres capítulos en que se plantean propuestas o modelos de intervención para solucionar algunas de las problemáticas que devienen del aprendizaje. En el titulado *Un modelo para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios a través del entrenamiento docente en prácticas pedagógicas de preparación, ejecución y autorreflexión* se expone un modelo de prácticas docentes para fomentar el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje basado en las evidencias arrojadas por una revisión sistemática de 45 artículos científicos. Por su parte en el capítulo *Motivación Académica: Análisis de un caso de modelo de asesoramiento educativo para potenciarla* se relata la experiencia que se tiene al utilizar un modelo de colaboración (Nieto, 2001) para acompañar a docentes en la incorporación

de estrategias de evaluación, retroalimentación y prácticas comunicativas que impulsen la motivación del estudiante. Finalmente, en el capítulo *Aplicaciones de la teoría del aprendizaje en el trabajo: aportes de una experiencia de formación continua* se expone un estudio de caso que consiste en una intervención de formación continua a 2 979 conductores. En él se evidencia una serie de recursos pedagógicos que se facilitaron a los conductores y sus familias. Al final del apartado se muestra una síntesis de lo trabajado en este respecto del Aprendizaje.

- ♦ En el segundo apartado, Bienestar, se incluyen una serie de capítulos que se centran en convivencia escolar, acoso cibernético, rechazo escolar, desarrollo y vínculo emocional y liderazgo. Este apartado se inicia con una introducción en la que se sitúa conceptual y descriptivamente lo que se trabajará en el apartado en general y en cada uno de sus componentes. En los siguientes dos capítulos se entrega un sustento teórico y metodológico de las temáticas especificadas. En *Clima y convivencia escolar: una mirada nacional e internacional de la literatura* se revisan diferentes dimensiones del clima escolar en la literatura internacional y nacional en relación con otros indicadores escolares, como lo son la violencia escolar, el rendimiento académico y el bienestar. En *El acoso escolar cibernético: definiciones y aspectos metodológicos de su estudio* se discute y conceptualiza el acoso tradicional y los elementos significativos implicados. Además, se debate sobre diferentes implicancias metodológicas en el estudio escolar cibernético.

En el cuarto y quinto capítulos, además de entregar conocimientos teóricos, también se proponen lineamientos u orientaciones que pueden utilizar los psicólogos educacionales en el desarrollo de aspectos socioemocionales y en el vínculo entre profesor-estudiante. En el capítulo *Desarrollo socioemocional para la ciudadanía digital: desafíos y oportunidades para psicólogos(as) educacionales* se realiza un análisis crítico del concepto de ciudadanía digital y su relación con el aprendizaje socioemocional. Sumado a esto, se plantean algunas pistas para que los psicólogos educacionales puedan incorporar al currículum escolar las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para su desarrollo. En el quinto capítulo *Relación*

*profesor estudiante: vínculo pedagógico y prácticas valorativas pedagógicas* se exponen orientaciones para el desarrollo de comportamientos intencionados por el docente que pueden favorecer las relaciones pedagógicas de calidad y, de este modo, generar un buen vínculo entre docentes y estudiantes que propicie la construcción del aula como un espacio de transformación.

Para finalizar, el sexto y el séptimo capítulos son investigaciones de carácter empírico, en las que en el capítulo *Estudio de casos sobre el liderazgo educativo: mejoras por medio del cuidado de la emocionalidad docente* se presenta un estudio de caso enfocado en analizar el liderazgo que se ejerce en una comunidad educativa, el que sirve de ejemplo para describir contextos en los que se logra mejorar los resultados académicos a partir del cuidado emocional del equipo docente, descripción que servirá de aproximación a estrategias adecuadas que se pueden emplear en otros contextos. Para finalizar, en el capítulo *Rechazo escolar en contextos vulnerables: estudio de caso cuantitativo en un Instituto de Recuperación de Estudios en Santiago* se presenta un estudio cuantitativo de un caso en el que se investiga el rechazo escolar en un Instituto de Recuperación de Estudios de alta vulnerabilidad.

- ♦ El tercer apartado, Colaboración, abarca capítulos en los que la colaboración y la inclusión son elementos centrales. Igual que en el apartado Bienestar, en el primer capítulo *La colaboración en la educación: un campo en expansión y definición* se sitúa conceptualmente la comprensión de la colaboración que se utiliza para dar contenido a este apartado. Luego, en los dos capítulos siguientes se presenta el sustento teórico para dar cuenta del hacer colaborativo en la educación. En el titulado *La colaboración sociocultural entre niños, el aprendizaje y la escuela* se tiene por objetivo presentar una propuesta teórica para explicar cómo funcionan la colaboración y el aprendizaje entre pares, para luego entender algunos desafíos que reporta la inclusión en la escuela. Junto con lo anterior, se brindan herramientas teóricas y reflexivas al lector sobre la actividad de colaboración y otros elementos que le competen. Mientras que en el apartado *Educación intercultural: una revisión teórica sobre los desafíos de la educación*



*chilena actual* se presenta un recorrido por los distintos planteamientos teóricos que se han desarrollado para dar respuesta a las necesidades que se generan por la migración, proponiéndose, además, una serie de reflexiones que emanan de ellos sobre la inclusión efectiva de las y los estudiantes migrantes en el sistema educacional chileno.

Los siguientes dos capítulos están centrados en la implementación de la colaboración en el sistema educativo. Por un lado, en el capítulo *Las herramientas de gestión escolar como medio para potenciar la participación y colaboración en los establecimientos educacionales en Chile* se profundiza en las normativas y orientaciones ministeriales vinculadas a la temática de participación y colaboración, centrándose, específicamente, en el PEI y el PME. Por otro lado, en el capítulo *Trabajo colaborativo docente: la importancia del equipo de UTP para su desarrollo* se presentan los resultados de una intervención realizada en un colegio de Santiago, en la que se acompañó a un equipo de UTP para promover la colaboración y la reflexión docente en torno al proceso de articulación curricular.

El siguiente capítulo, *Relación entre el rendimiento académico y la percepción de la participación de sus familias en estudiantes del Colegio Paulo Freire de Concepción*, es un estudio en que se describe la percepción de 106 estudiantes de 5.º y 6.º acerca de la participación de sus apoderados en su educación escolar y cómo esta se relaciona con su rendimiento académico.

Para finalizar, en el último capítulo, *¿Y si soñamos una pedagogía para la diversidad?: Programa de perfeccionamiento para formadores de profesores en educación inclusiva*, se presentan el diseño, la implementación, los logros y las proyecciones de un programa de perfeccionamiento para formadores de profesores en educación inclusiva realizado con docentes de pedagogía de una universidad pública chilena durante 2017 y 2018. Al cierre se propone una síntesis del apartado.

Como es posible observar, en el libro se presentan diversas temáticas de gran relevancia para la Psicología Educacional, a saber: colaboración, inclusión, motivación, liderazgo, aprendizaje, entre otras tantas. Como equipo esperamos que su propósito se cumpla y sirva como material

educativo tanto para los cursos disciplinares como para interesados en el área y, junto con lo anterior, que promueva la motivación de estudiantes de psicología a profundizar y especializarse en esta área.

# **APRENDIZAJE**

# 1.

## **¿Cómo se aprende? Un análisis crítico sobre las teorías del aprendizaje y el desarrollo humano**

VERÓNICA VILLARROEL HENRÍQUEZ

### **Resumen**

En este capítulo se discute sobre cómo se aprende y qué se entiende por aprendizaje desde distintas teorías del desarrollo humano. A partir de la revisión de la literatura, se propone una organización que agrupa teorías que comparten una forma particular de concebir el aprendizaje en términos ontológicos, epistemológicos y filosóficos.

Considerando estos supuestos, se muestran algunas dimensiones de análisis: el rol del aprendiz, la influencia del ambiente y la cualidad de lo aprendido. De esta forma, las teorías se clasifican en cuatro modelos que explican el aprendizaje, realzando los procesos de asociación, las predisposiciones innatas, la reestructuración conceptual o la construcción social y cultural del conocimiento.

Finalmente, se examinan las teorías adscritas a cada modelo explicativo, profundizando en sus propuestas y conceptos claves y ejemplificando mediante estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación acordes a cada una de ellas. El capítulo finaliza con una comparación sintética de los cuatro modelos antes exhibidos.

De acuerdo con este trabajo, se espera contribuir a entregar mayor claridad y coherencia conceptual a la hora de planificar y ejecutar procesos educativos.

## Introducción

¿Cómo aprendemos los seres humanos? No hay una respuesta única, sino diversos abordajes teóricos en eterno debate. Distintas teorías del aprendizaje conviven hasta el día de hoy, manteniendo cierta validez en los diferentes programas de investigación existentes en la comunidad científica.

El objetivo que se persigue en este capítulo es examinar la visión y desarrollo de las principales teorías del aprendizaje. Asimismo, se espera descubrir condiciones que las diferencian. Por ejemplo, si apelan a la actividad o pasividad del sujeto que aprende; al carácter innato o adquirido de aquello que se aprende; si conciben el aprendizaje como una representación realista o como una construcción interpretativa; si el aprendizaje es una actividad individual o un producto de la interacción con otros y el mundo social; si el aprendizaje surge desde la recepción o del descubrimiento, o bien desde el equilibrio o del conflicto, entre otras.

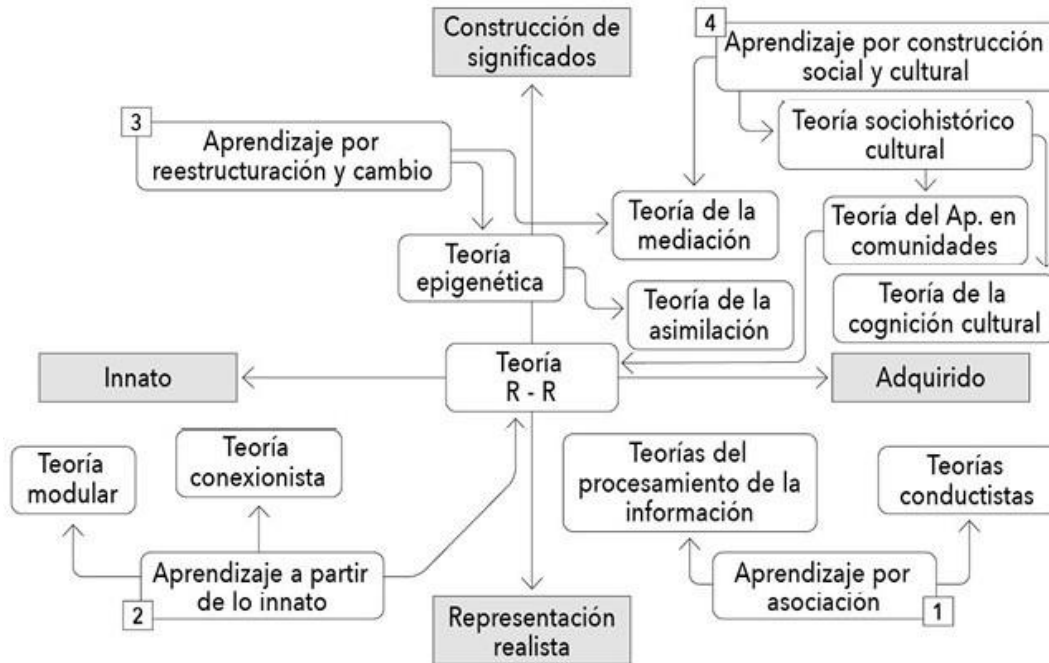
Según la identificación de estas dimensiones, se presenta una propuesta de organización de las teorías del aprendizaje más conocidas en el área de la psicología educativa. Estas se categorizan en cuatro modelos que explican el aprendizaje, ya sea destacando los procesos de asociación, las predisposiciones innatas, la reestructuración conceptual o la construcción social y cultural del conocimiento. La finalidad didáctica de esta agrupación permite abordar con mayor profundidad cada teoría del aprendizaje, reflexionando sobre los supuestos ontológicos, epistemológicos y filosóficos que hay en ellas y poniendo en discusión la relación entre aprendizaje y desarrollo humano.

Un primer ejercicio de análisis y organización de estas teorías, que sirve para guiar la lectura del capítulo, revela dos dimensiones ortogonales que explican el aprendizaje humano. Por un lado está la dimensión de lo innato vs. lo adquirido, en la que en un polo están las teorías que otorgan mayor preponderancia a los factores biológicos, constitucionales o heredados por la especie humana en la explicación de lo que se aprende o desarrolla, mientras que en el otro se sitúan las teorías en las que se le otorga fuerza a la idea de la adquisición del conocimiento en función del contexto o del ambiente.

Por otro lado está la dimensión representación vs. construcción, en la que se apela a la forma en que se configura el aprendizaje. En un polo se declara

que el aprendizaje es una representación casi exacta de la realidad objetiva, en tanto en el otro se argumenta en favor de una construcción activa del conocimiento, en la cual las experiencias y aprendizajes previos son relevantes en la interpretación y significación de lo aprendido. La Figura 1 muestra esta matriz.

**Figura 1.**  
*Matriz preliminar de organización*



A continuación, se despliegan grupos de teorías que comparten visiones ontológicas y epistemológicas, incluyendo, brevemente, algunos antecedentes históricos para ofrecer cierta contextualización al surgimiento de estos modelos. Luego, se caracteriza cada teoría de aprendizaje, se identifica a su autor principal y se muestran los mecanismos de aprendizaje y conceptos claves involucrados. Finalmente, se sintetizan en una tabla los elementos que comparten las distintas teorías de cada modelo. El capítulo termina con una comparación sintética de los modelos presentados.

### **Teorías del aprendizaje por asociación**

Debido al interés por convertir a la psicología en una ciencia, desde finales

del siglo XIX y la primera parte del XX emergen teorías empiristas del aprendizaje que utilizan el método experimental y dejan de lado la introspección y la metafísica de la época (Carretero,1997; Crahay, 2002). Estas teorías sostienen que el aprendizaje ocurre a través de la asociación de estímulos y conductas, siendo las condiciones ambientales, y no las características del aprendiz, las que explican el aprendizaje. En este grupo de teorías la agencia del “sujeto cognitivo” no existe y tampoco se discute el papel del aprendizaje en el desarrollo humano.

Frente a la pregunta ontológica, las teorías del aprendizaje por asociación sostienen una postura “realista ingenua”, dado que consideran que la realidad es única, uniforme y no cambia. Existe con independencia de quien la conoce, estando gobernada por leyes naturales y mecanismos lógicos (Gardner, 1987). Respecto a la pregunta epistemológica, consideran que es posible conocer la realidad de manera objetiva, ya que quien conoce puede adoptar una postura imparcial, distante y no interactiva. Se considera que la subjetividad es un factor de confusión y, por lo tanto, debe ser excluida (Pozo, 2010). De esa forma, el aprendizaje es representacional, no cambia en el tiempo y no impacta en el desarrollo humano.

Las teorías del aprendizaje por asociación están enfocadas en explicar aprendizajes mecánicos y estáticos, sin establecer una evolución en el tiempo de ellos. Se agrupan en esta categoría las teorías conductistas y las teorías del procesamiento de la información. Si bien estas últimas afloran en oposición al conductismo, con el interés de “abrir la caja negra” y explicar la mente humana, no logran deshacerse del legado asociacionista para explicar cómo se aprende.

### ***Teorías conductistas***

El conductismo nace en Estados Unidos en 1913 y se consolida en 1930 con el objetivo de estudiar la conducta a través de estudios experimentales basados en el condicionamiento. Nace en oposición al subjetivismo e introspeccionismo metodológico, con la intención de construir una ciencia psicológica que utilice un método científico (Crahay, 2002). En sus cimientos es posible vislumbrar planteamientos filosóficos aristotélicos, el

concepto de tabula rasa por ejemplo, y los principios asociacionistas que explican la adquisición de conocimiento a través de las leyes de contigüidad, similitud y contraste (Gardner, 1987). También se rescatan postulados de pensadores del siglo XVII y XVIII, como Hobbes, Locke y Hume, representantes del empirismo inglés, quienes consideran que la experiencia es la única fuente válida de conocimiento.

Teniendo en cuenta esta característica, los empiristas consideran que las ciencias naturales son el tipo ideal de ciencia, ya que se basa en hechos observables (Pozo, 2010). Según estas teorías, existe una concepción realista del conocimiento, en la que se propone que conocer involucra descubrir la naturaleza real del mundo que existe allá afuera, independientemente de quien conoce o cómo se conoce (Crahay, 2002). Por lo tanto, el aprendizaje debe dirigirse a adquirir ese saber objetivo e imperecedero que refleja fielmente la realidad (Pozo, 2010).

Según Pozo (2010), los principios del conductismo pueden sintetizarse en los siguientes conceptos:

- a) empirismo puesto que todo se conoce a través de la experiencia;
- b) objetividad porque el sujeto que conoce es independiente del objeto de conocimiento, por lo tanto, el proceso de conocer es igual para todos;
- c) antimentalismo ya que niega los estados y procesos mentales;
- d) asociacionismo pues el aprendizaje es explicado sobre la base de la asociación entre estímulo condicionado e incondicionado o de la operante y su consecuencia;
- e) ambientalismo debido a la fuerza de las condiciones externas por sobre el sujeto para propiciar el aprendizaje, siendo la conducta el resultado de los estímulos a los que ha sido sometida la persona;
- f) mecanicista porque el ser humano funciona como una máquina, siguiendo una dirección lineal establecida; la causa provoca un efecto que ayuda a predecir el comportamiento, y
- g) equipotencialidad en el sentido de que este mecanismo asociacionista de aprendizaje es el mismo que se aplica en la adquisición o aprendizaje de cualquier conducta o conocimiento.

En este tipo de aprendizaje, el rol de quien aprende una conducta, una destreza, un conocimiento, un hábito, una regla, una actitud, es pasivo. El



aprendizaje ocurre, independiente de los intereses y de la conciencia de quien aprende; incluso, el aprendiz no puede explicitar cómo adquirió esa conducta. Junto con lo anterior, el aprendizaje se produce por la aparición de estímulos de manera contigua, en términos temporales, generándose un aprendizaje por asociación de estímulos. Por lo tanto, desde esta teoría se podría concluir que como seres vivos (humanos y animales) se está a disposición de las contingencias y contigüidades ambientales que pueden provocar aprendizajes sin darse cuenta cómo estos podrían ocurrir, por ejemplo, el aprendizaje que provocan las propagandas comerciales para que se adquieran asociaciones entre un estímulo (Coca-Cola) y una respuesta fisiológica aprendida (sed de Coca-Cola).

Por lo tanto, para esta teoría, mediante mecanismos de condicionamiento por asociación entre estímulos incondicionados y condicionados y también a través de consecuencias que refuerzan o inhiben ciertas conductas, es posible explicar todos los comportamientos, desde los más simples hasta los más complejos. Así, por ejemplo, declaran que se desarrolla una fobia social, se eliminan conductas disruptivas en escolares, se estimula el consumismo o se aprende a leer. Esto explica la frase de Watson (1930):

Dadme una docena de niños sanos, bien formados, para que los eduque, y yo me comprometo a elegir uno de ellos al azar y adiestrarlo para que se convierta en un especialista de cualquier tipo que yo pueda escoger —médico, abogado, artista, hombre de negocios y, sí, incluso mendigo o ladrón— independientemente de su talento, inclinaciones, tendencias, aptitudes, vocaciones y raza de sus antepasados. (p. 104)

### ***Teorías del procesamiento de la información***

Estas son conocidas también como teorías cognitivistas. Utilizan como base la conocida metáfora del computador, aludiendo a que la mente humana procesa la información a través de conceptos que se originan desde él: memoria de trabajo, información de entrada y respuesta de salida (Crespo, 2007). El contexto histórico que explica la aparición de estas teorías tiene relación con la revolución tecnológica impulsada por las necesidades bélicas de la Segunda Guerra Mundial y la apertura a las ciencias de la inteligencia artificial en respuesta a las demandas tecnológicas de la

Revolución Industrial (Gardner, 1987).

Los fundamentos de las teorías del procesamiento de la información se pueden sintetizar en que el ser humano y el computador se consideran conjuntos sistémicos abiertos que tienen la posibilidad de comunicarse con el entorno, de manipular símbolos aplicando los algoritmos, de procesar la información procedente del exterior y de regularse en función de ella (Crahay, 2002). De esta forma, el ser humano procesa y computa información tal cual lo hace un ordenador, respondiendo al mismo principio mecanicista de la teoría conductista (Pozo, 2010).

Existe una concepción representacional y simbólica de la mente como registro pasivo de estímulos a fin de producir estructuras internas isomórficas a los estímulos externos, manteniéndose el realismo representacional de las teorías conductistas. Pensar, entonces, es procesar información a través del cálculo, de la manipulación de símbolos, del almacenamiento de información, basados en principios asociacionistas. Los programas computacionales y el funcionamiento cognitivo humano están definidos por leyes sintácticas, es decir, sistemas lógico-matemáticos de procesamiento de información como principios rectores del pensamiento (Crahay, 2002).

Otra presunción fundamental es la posibilidad de descomponer los procesos cognitivos para comprenderlos en cada una de sus partes, reduciéndolos a sus unidades mínimas, casi a nivel molecular, en la lógica del elementismo. Finalmente, otra característica es la irrelevancia de la cultura y la afectividad, así como también de los factores filogenéticos y ontogenéticos para comprender la mente humana y el aprendizaje. Los procesos cognitivos objetivos e individuales (Anderson, Reder y Simon, 2001).

Este movimiento surge con fuerza el 11 de septiembre de 1956 con la celebración del Segundo Simposio sobre Teoría de la Información en el MIT (Estados Unidos), en el que se reunieron figuras como Chomsky, Newel, Simon, Miller y Bruner. Junto con lo anterior, se publicaron distintos libros y artículos fundacionales del nuevo movimiento, como, por ejemplo: *El mágico número siete más menos dos* de Miller, *La máquina de la teoría lógica* de Newell, & Simon, *Tres modelos de lenguaje* de

Chomsky y *Un estudio del pensamiento* de Bruner, Goodnow, & Austin (Carretero, 1997; Gardner, 1987; Pozo, 2010).

Existen varios representantes de los inicios de esta teoría, lo que no significa que todos permanecieron en este movimiento después de unos años. En 1930, Alan Turing crea “La máquina de Turing” y entrega los cimientos de la inteligencia artificial. En 1943, aparecen los trabajos de los fisiólogos McCulloch y Pitts, en los que se analiza en términos lógicos la actividad neuronal y la describen con el mismo simbolismo de las conexiones electrónicas. Ellos demostraron que las operaciones de una célula nerviosa y sus conexiones con otras podrían ser representadas mediante un modelo lógico, entregando los principios iniciales de la teoría conexionista (Crespo, 2007; Gardner, 1987; Pozo, 2010).

En 1948, Wiener escribe un libro titulado *Cybernetics*, con el que nace la noción de informática. Este autor llama cibernética a todo campo de la teoría del control y comunicación, ya se trate de una máquina o un animal, subrayando la creencia que entre el funcionamiento de un organismo vivo y el de las nuevas máquinas de la comunicación existen grandes paralelismos (Gardner, 2010). Un año después, Shannon utilizó los principios de la lógica para describir los estados de los circuitos electrónicos de las computadoras. Junto con Weaver elaboran una teoría de la comunicación que integra el concepto de *feedback*, que más adelante nutre los principios teóricos del enfoque sistémico (Crahay, 2002; Guilar, 2009).

Desde las teorías del procesamiento de la información emergieron modelos de memoria como los de Atkinson y Shiffrin en 1968 y el de Baddeley y Hitch en 1974, que mostraban el flujo de la información por distintos almacenes de memoria, desde lo sensorial o inmediato hasta la memoria a largo plazo o diferida, a través de la memoria a corto plazo o mediata. El aprendizaje ocurre cuando se presta atención a algunas de las informaciones que llegan a través de los órganos de los sentidos. Al concentrarnos en ver, escuchar o sentir un estímulo, la memoria sensorial filtra y deja pasar cierta información para que sea procesada. Si se quiere recordar, se debe trabajar con esa información repitiéndola o asociándola mecánicamente para mantenerla en la memoria de trabajo. No importa si se entiende o no la información o si tiene o no sentido para el aprendiz; lo que

se hace es reforzarla en la mente para poder recobrarla cuando sea necesario. Si se hace un buen trabajo, pasa al almacén de memoria permanente y se puede acceder a ella en un tiempo posterior (Baddeley y Hitch, 1994; Malmberg, Raaijmakers y Shiffrin, 2018; Riviére, 1991).

Este mecanismo de aprendizaje explica en qué momento se incorpora información cotidiana, por ejemplo, un número de teléfono, la cifra de la cédula de identidad o de la cuenta corriente, una dirección o una clasificación de cierta teoría para rendir una prueba. También puede dar cuenta del aprendizaje de un procedimiento que tiene etapas y secuencias, como conducir un auto, en el que al ejecutar la conducta, se repiten ciertas órdenes o instrucciones para llevar a cabo la tarea. Es decir, especifica cuándo se aprende algo, lo cual se representa en la mente como un duplicado y esa imagen simbólica se quiere reproducir o ejecutar tal cual la hemos memorizado.

Algunos de los gestores de estas teorías percibieron que la revolución cognitiva en la que habían puesto todas sus esperanzas para comprender la mente humana en 1956 no estaba dando las respuestas acerca de cómo se crea algo nuevo, cómo se construye el conocimiento o cómo se interpreta y significa la información. Frente a ciertos cuestionamientos, por ejemplo, ¿qué pasa cuando se crea algo que hasta ahora no existe?, ¿cómo es posible inventar algo que no está representado en la memoria y que por lo tanto no se puede imitar o duplicar?, las explicaciones teóricas no daban cuenta de la capacidad propiamente humana de innovar y evolucionar.

Por estos motivos, ya en 1967, comenzaron las primeras divergencias. Neisser desertó del movimiento cognitivista aludiendo a que el modelo del procesamiento de la información no hacía justicia a los procesos mentales humanos (Gardner, 1987). Bruner (1991), por su parte, acusó a la psicología cognitivista de haberse enredado con problemas técnicos marginales a los propósitos y al impulso que animaron aquella revolución que él ayudó a crear: “Algo que sucedió muy temprano fue el cambio de énfasis desde ‘significado’ a la ‘información’” (p. 21).

De alguna forma, los *inputs* o variables de entrada y los *outputs* o variables de salida de este cognitivismo cimentado en la metáfora computacional eran moneda de cambio de los estímulos y respuestas

formulados por los conductistas (Sabogal, 2015). La revolución no era tal, sino que era la continuación del conductismo porque compartía la misma forma de entender la relación ontológica entre el sujeto y la realidad, y epistemológica entre el sujeto y el conocimiento. El aprendiz seguía siendo pasivo, cosificando la realidad para representarla como una copia e intentando dar una respuesta que la duplicara. Las teorías del procesamiento de la información no se interesaron, realmente, en estudiar los aspectos subjetivos y significativos de la experiencia psicológica ni los estados intencionales ni la agencia del aprendiz (Bruner, 2008; Kronmüller y Cornejo, 2008; Sisto 2006). En la Tabla 1 se muestran las diferencias en las teorías recién descritas.

**Tabla 1. Teorías de aprendizaje por asociación**

<b>Dimensiones</b>	<b>Teorías conductistas</b>	<b>Teorías del procesamiento de la información</b>
Aprendiz activo vs. pasivo	Pasivo (inconsciente)	Pasivo (procesos inconscientes y conscientes)
Aprendizaje innato vs. adquirido	Adquirido (contingencia y contigüidad ambiental)	Adquirido (mediante procesos innatos de procesamiento)
Copia vs. interpretación	Copia (por asociación)	Copia (representación)
Recepción vs. descubrimiento	Recepción	Recepción
Mente individual vs. mente social	Mente individual	Mente individual
Estabilidad vs. conflicto	Estabilidad	Estabilidad
D. específico vs. D. general	Dominio general	Dominio general
Aprendizaje vs. evolutivo	Aprendizaje (Conductual)	Aprendizaje (Cognitivo)
Proceso secuencial vs. en red	Secuencial	Secuencial

## **Teorías que explican el aprendizaje a partir de predisposiciones y sesgos innatos**

Desde 1970, el tradicional modelo computacional de la mente comienza a diversificarse y enriquecerse con posterioridad a la investigación conjunta de distintas áreas del conocimiento: la psicología, la filosofía, la inteligencia artificial, la lingüística, la antropología y la neurociencia. Desde entonces toma fuerza el concepto de ciencias cognitivas para dar cuenta de esta pluralidad. Esta interdisciplina científica, con raíces en la filosofía analítica, intenta responder a interrogantes epistemológicas vinculadas a la naturaleza del conocimiento, sus elementos componentes y sus fuentes de evolución (Crespo, 2007). Este conjunto de teorías de las ciencias cognitivas ponen el acento en las condiciones innatas del sujeto que aprende. Plantean que los niños vienen al mundo dotados de cierto tipo de conocimientos o de tendencias preestablecidas y facilitadoras para la adquisición de nuevos conocimientos (Enesco y Deval, 2006). Las condiciones ambientales y sociales relacionadas con el objeto del conocimiento pierden peso en la explicación del aprendizaje. De esta forma, la actividad del sujeto que aprende queda supeditada a sus predisposiciones y sesgos innatos para la evolución y el aprendizaje (Feldman, 1985).

Las ciencias cognitivas se encargan de estudiar la cognición, dejando de lado explicaciones genéricas, para avanzar hacia otras más específicas ligadas a contenidos particulares de la cognición. Su trabajo interdisciplinario lleva a afirmar que la mente no es una tabula rasa, sino una entidad diseñada biológicamente, y que es esta estructura la que posibilita el almacenaje de información al estilo computacional. La mente no es inmaterial, sino está alojada en el cerebro. De esta forma, la mente depende de la biología y es algo que se comparte con otras especies animales (Siemens, 2004).

Estas teorías son una versión modificada y más avanzada de aquellas que explican el aprendizaje por asociación y que, además, reevalúan los conceptos del realismo y objetividad, flexibilizándolos. En relación con la pregunta ontológica, afirman que la realidad existe, pero no puede ser completamente aprehendida pues esta es manejada por leyes naturales que pueden ser comprendidas solamente en forma incompleta. De esto se

desprende que, aunque existe un mundo real manejado por causas naturales, es imposible para los humanos poder percibirlo en su totalidad debido a que sus mecanismos intelectuales y sensoriales “de entrada” son imperfectos. Ante la pregunta epistemológica, mantienen la postura de que la objetividad es el ideal regulatorio, pero esta solo puede ser aproximada. De esto se deriva que estas teorías sean de corte objetivista modificado (Enesco y Deval, 2006).

En resumen, estas teorías ponen el acento en las condiciones innatas del sujeto que aprende, mientras que las condiciones ambientales pierden preponderancia en la explicación del aprendizaje. De esta forma, la actividad del sujeto que aprende queda supeditada a las condiciones constitucionales del ser humano. Dentro de este gran paraguas de teorías que forman parte de las ciencias cognitivas es posible referirse a tres de ellas que resultan de interés en el ámbito de la educación, especialmente, por su interconexión con la psicología evolutiva y el desarrollo humano. Una de ellas es la teoría modular, la otra es el conexionismo y finalmente la teoría de redescrición representacional (R-R). Se presenta en este grupo la teoría R-R de Annette Karmiloff-Smith (1982), aunque tenga un carácter híbrido. Esta tiene una orientación innatista, pero también una explicación del desarrollo con elementos constructivistas debido al intercambio que reconoce entre el sujeto y el conocimiento. A continuación, se muestran las teorías que adscriben a esta categoría de explicar el aprendizaje a partir de predisposiciones y sesgos innatos.

### *Teoría modularista*

Esta teoría es desarrollada por el filósofo y psicolingüista estadounidense Jerry Fodor, quien nace en Nueva York en 1935. La teoría tiene su apogeo entre los años 1980-1990. El planteamiento fodoriano se concentra en que la arquitectura mental humana está compuesta por módulos, los que están genéticamente especificados, funcionan de manera independiente y están dedicados a propósitos específicos (D´Souza y Karmiloff-Smith, 2011). De esta forma, Fodor postula una división de la mente en sistemas de entrada (considerados modulares) y sistemas centrales (no modulares), estos

últimos no susceptibles de comprobación (García-Albea, 2003).

Un módulo sería un sistema computacional, informacionalmente encapsulado, que está preestablecido. Los módulos poseen una arquitectura nerviosa fija, son rápidos, autónomos, automáticos y se activan en relación con un estímulo particular. Son estos los que permiten lograr representaciones del mundo (D'Souza y Karmiloff-Smith, 2011). Fodor (1983) establece que la mente está compartimentalizada o modularizada, es decir, que la comprensión de un tipo de conocimiento (por ejemplo, espacio) es distinto a otro (por ejemplo, lenguaje) a nivel de carácter, estructura y desarrollo. Eso explica la plasticidad cerebral, es decir, que una afección cerebral "X" perjudique la ejecución de una tarea A, por ejemplo, de reconocimiento visual, pero no una tarea B, por ejemplo, de reconocimiento de objetos.

Según este autor, el ser humano viene al mundo dotado de una "navaja suiza" compuesta por múltiples dispositivos cognitivos específicos para solucionar los problemas que la especie ha tenido que resolver (Fodor, 1983). La teoría modularista tiene, en su base, un fuerte componente innatista (*innatismo strong*). Se afirma que, desde los primeros días de nacidos, los bebés vienen equipados de todos los módulos informacionales que se desplegarán a lo largo de la vida, por lo que el desarrollo del ser humano estaría predeterminado. Por lo tanto, el conocimiento adquirido se restringe a las posibilidades de esos módulos específicos. Sus explicaciones evolutivas son de dominio específico, es decir, se trata de dar cuenta de cambios locales y limitados en áreas específicas del desarrollo humano (García-Albea, 2003).

Muchos teóricos que han investigado sobre el desarrollo de la Teoría de la Mente (ToM) han adherido a una explicación innatista y modularista. Por ejemplo, Leslie (1987) afirmó que la ToM es un mecanismo innato y específico, llamado ToMM (*Theory of Mind Module*), que se despliega a los 4 años de edad. Al ser un módulo encapsulado, podría ocurrir que una persona con una inteligencia normal, con ToMM dañado o afectado, funcionara correctamente en otros aspectos relacionados con la inteligencia, como memorizar, poner atención o hablar. Sin embargo, se vería afectada, específicamente, su capacidad de interpretar las creencias, pensamientos,



comportamientos de otras personas, tal como se ha señalado que ocurre en personas autistas.

La discusión en esta teoría versa más sobre el desarrollo humano y menos respecto al aprendizaje. Desde esta postura, en sentido estricto, la estimulación o mediación en el desarrollo de determinadas habilidades modulares sería una pérdida de tiempo.

### *Teoría conexionista*

Esta teoría sugiere la necesidad de abandonar la metáfora del computador y adoptar la metáfora de la mente como cerebro. Frente a ello propone el procesamiento cerebral en red (simultáneo, concurrente), en paralelo (no en serie), en el que existe una representación distribuida del conocimiento (Novo, 2015). Los primeros autores que tuvieron ideas relacionadas con el conexionismo fueron Thorndike en 1900, y más adelante, Hebb, McCulloch, Pitts y Lashley en 1950. En la década de los sesenta se publica el libro *Perceptron* de Minsky y Papera, el cual se refiere a ideas de esta naturaleza, y ya en los setenta aparece el conexionismo, con autores como Rumelhart, McClelland, Elman, Mac Whinney y Plunkett (Iza y Ezquerro, 1999).

El conexionismo establece que la cognición se desarrolla a través de una red compuesta por unidades o nodos que juegan el papel de una neurona artificial. Los nodos se encuentran conectados entre sí y las conexiones son unidireccionales, van desde una unidad emisora a una receptora. Las conexiones entre los nodos pueden ser excitatorias o inhibitorias, activándose si superan el umbral. Cada conexión tiene un peso numérico que determina la relación entre nodo emisor y nodo receptor. Las unidades se agrupan en capas de entrada, de salida y ocultas (Pons y Serrano, 2011).

Entonces, puede resumirse este modelo rescatando cinco aspectos: a) unidades de procesamiento (neuronas artificiales), b) estados de activación, c) impulsos de salida, d) patrón de conexiones entre unidades y e) reglas de activación. En esta teoría se modelan computacionalmente procesos cognitivos humanos con mayor nivel de complejidad. En todas las unidades se hacen cálculos, llegando a un resultado numérico (Campanario, 2004).

Esta teoría adhiere a un innatismo de tipo arquitectura (*innatismo soft*), en que se critican los planteamientos de desarrollo preprogramado del *innatismo strong*, de la teoría modularista de Fodor.

El conexionismo deja de lado el procesamiento lineal de la información y lo sustituye por procesamientos múltiples, destacando la importancia de las relaciones entre los elementos percibidos, lo que se denomina procesamiento distribuido en paralelo. Este procesamiento múltiple lleva a percibir la adquisición del conocimiento como una red neuronal interconectada, en la cual cada conexión se podría concebir como un canal con varias direcciones (Siemens, 2004).

Distintos estudios señalan que es posible utilizar el modelo conexionista a modo de inspiración para el aprendizaje de los conceptos matemáticos, suscitando la evocación de ellos a través de diversos estímulos sensoriales (visuales, sonoros, táctiles, olfativos) en forma conectada. Como las informaciones de las capas cerebrales van transmitiéndose de una capa a la siguiente, los conceptos matemáticos se sustentan unos sobre otros (Devlin, 2002; Novo, 2015). Cada huella de memoria está distribuida en muchas conexiones diferentes y cada conexión interviene en otras muchas huellas de conexión disímiles. De esta forma, el aprendiz va creando asociaciones a través de la interiorización de propiedades a los objetos matemáticos que, a su vez, hacen que algunos de ellos tengan un mayor peso, por así decirlo, en esta macroestructura, promoviendo la aparición de nuevas preguntas que lo ayudan a avanzar en su aprendizaje (Novo, Berciano, y Alsina, 2017).

Otra aplicación educativa del conexionismo es la teoría general de esquemas de Rumelhart (1980). El concepto de esquema hace referencia al conocimiento que se posee, que involucra un conjunto de informaciones de carácter genérico, relativamente poco específicas, que representan la experiencia humana en todos los niveles. Estos van desde las percepciones sensoriales más básicas hasta aspectos abstractos, como la ideología, pasando por los movimientos musculares, los sonidos, la estructura y los significados que componen el lenguaje. Rumelhart (1980) desarrolló una teoría que denominó *Modelo Interactivo* para explicar la comprensión lectora, en la que describe la adquisición del conocimiento lingüístico-visual como un proceso en el cual la mente trabaja con múltiples fuentes de

información de manera paralela.

Este modelo teórico plantea que la lectura implica, simultáneamente, el procesamiento de los distintos elementos textuales (proceso denominado de “abajo hacia arriba” o *bottom-up*) y la utilización de las experiencias y expectativas que el lector aporta al texto (proceso denominado de “arriba hacia abajo” o *top-down*). De esta forma, el texto gatilla toda una estructura de datos representativos de conceptos genéricos almacenados en la memoria. Estas unidades de conocimientos no se presentan aisladas, sino en forma de conjeturas o hipótesis que los datos han confirmado o rechazado (Rumelhart, 1980).

### ***Teoría de la redescrición representacional (R-R)***

Annette Karmiloff-Smith se interesó en temáticas relacionadas con la neuropsicología y abordó los fenómenos de estudio desde la interdisciplina, involucrando a la psicología, neurociencia y genética (Campos, 2017). Para ella, el desarrollo y el aprendizaje implican la interacción entre disposiciones innatas (sesgos o predisposiciones al estilo de Fodor), el ambiente físico (piagetiano) y sociocultural (vygotskiano). Su perspectiva se relaciona con la postura piagetiana en aspectos como la noción de continuidad biológica y la centralidad de la aproximación ontogenética para la comprensión del funcionamiento cognitivo (Garnica y Franco, 2020).

Por otra parte, toma algunas de las ideas de modularidad de Fodor, pero más que hablar de modularidad o módulos, se refiere al desarrollo en cuanto proceso de modularización. La mente se modulariza o se especializa a medida que avanza en su desarrollo producto de su interacción con el medio (Tolchinsky, 1996). En su libro *Más allá de la modularidad*, Karmiloff-Smith (1992) plantea una postura conciliadora entre el innatismo y el constructivismo. Señala que existen múltiples habilidades de dominio-general que tienen una naturaleza innata al favorecer una organización temprana de conocimientos, como, por ejemplo, la identificación de sonidos, la imitación de movimientos o el reconocimiento de las formas de las caras, sin embargo, estas habilidades varían a medida que el niño interactúa con el ambiente, lo que produce cambios representacionales,

desarrollándose de esta forma habilidades de dominio-específico.

Se distancia de Piaget al proponer otro modelo del cambio cognitivo: la redesccripción representacional (R-R), en la que el sujeto reelabora las representaciones iniciales sin que esto implique que se siga un orden lineal estricto entre representaciones, estructuras cognitivas y estilos de resolución (Tolchinsky, 1996). Con el proceso R-R, Karmiloff-Smith explicó el cambio desde una inteligencia implícita y no verbal a una inteligencia simbólica y verbal, otorgando un papel activo al sujeto en el desarrollo cognitivo. El aprendizaje se desarrolla, entonces, cuando la mente logra explicitar a través de un proceso de representación iterativa, y en distintos formatos, la información que tiene almacenada internamente (Tolchinsky, 2017).

De esta forma, la teoría R-R de Karmiloff-Smith se plantea en un punto intermedio entre el innatismo y el constructivismo, bajo el argumento de la modularización. Existirían prerequisites (ya sea preferencias, sesgos o estructuras subyacentes) que tendrían un carácter innato, y que se activan en la interacción con el mundo físico y social. La modularidad sería relativa, ya que el cerebro en desarrollo no cuenta con módulos localizados o especializados al nacer, sino que gradualmente los adquiere (o, más bien, desarrolla) a lo largo de un tiempo ontogenético (D'Souza y Karmiloff-Smith, 2011; Karmiloff-Smith, 1992). De esta forma, la modularidad, como arquitectura cognitiva, es un producto final del desarrollo humano y no el punto de partida, de acuerdo con Fodor.

Para esta autora existe una cantidad limitada de predisposiciones determinadas innatamente, específicas a cada dominio. Estas predisposiciones serían sesgos que canalizan la atención del organismo hacia los datos pertinentes del ambiente. A medida que se avanza en el tiempo, se seleccionan progresivamente circuitos cerebrales para diferentes áreas de dominio concreto, llegando a formarse módulos relativamente encapsulados. Los niveles de activación se encuentran distribuidos por el cerebro, y con el tiempo habrá circuitos específicos que se activan sistemáticamente en respuesta a datos de entrada de un dominio (Campos, 2017).

En sus últimos trabajos, la autora defendió un marco conceptual y metodológico para el estudio del desarrollo humano que integra el

conexionismo, la teoría de sistemas dinámicos y la neurociencia básica. Los planteamientos sobre una modularización progresiva y relativa y de un estudio multidisciplinario del desarrollo facultaron a otros autores asociados a ella a proponer un marco teórico llamado neuroconstructivismo (Mareschal *et al.*, 2007). Este neuroconstructivismo sugiere que la cognición se desarrolla de acuerdo a la interacción multidireccional (*top-down* y *bottom-up*) de las distintas variables que conforman los niveles de análisis, desde el genético hasta el corporal y social. La propuesta del neuroconstructivismo también recoge las propuestas de Rogoff (1998; 2003) sobre la condición del niño situado, a lo largo de las diferentes etapas del desarrollo, no solo en un mundo físico sino también en un contexto social.

Una de las grandes contribuciones de Karmiloff-Smith es el carácter híbrido de su teoría. Existe una mezcla entre una postura neopiagetiana, neovygotskiana, neuroconstructivista, conexionista e innatista *soft*. Esta configuración teórica da cuenta del aprendizaje y el desarrollo humano en distintas áreas del conocimiento, lo que convierte a la teoría R-R en una “bisagra” entre las teorías que hablan del aprendizaje facilitado por predisposiciones y sesgos innatos y aquellas que entienden el aprendizaje por reestructuración y cambio, como las que siguen a continuación. La Tabla 2 muestra una síntesis comparativa entre las tres teorías recién descritas.

**Tabla 2. Teorías del aprendizaje a partir de sesgos y predisposiciones innatas**

<b>Dimensiones</b>	<b>Teoría modular</b>	<b>Teoría conexionista</b>	<b>Teoría R-R</b>
Aprendiz activo vs. pasivo	Pasivo	Pasivo	Activo
Aprendizaje innato vs. adquirido	Innato	Innato y Adquirido	Innato y Adquirido
Copia vs. interpretación	Copia	Copia	Copia e interpretación
Recepción vs. descubrimiento	Recepción	Recepción	Descubrimiento
Mente individual vs. Mente social	Mente individual	Mente individual	Mente individual y social
Estabilidad vs.	—	—	—

conflicto

D. específico vs.  
D. general

Dominio      Dominio  
Específico    Específico

Dominio  
Específico

Aprendizaje vs.  
Evolutivo

Evolutivo    Evolutivo

Evolutivo

Proceso secuencial vs. en red

Secuencial    En red

En red

## **Teorías que explican el aprendizaje a partir de la reestructuración y el cambio conceptual**

Rosas y Sebastián (2001) establecen tres requisitos básicos para comenzar a hablar de constructivismo. En primer lugar, hacen alusión al rescate del sujeto cognitivo, que es un constructor activo de sus estructuras de conocimiento. En segundo lugar, en estas teorías subyace un determinado concepto de desarrollo porque se trata de explicar la construcción y evolución de ciertas estructuras a partir de otras que son distintas. En tercer lugar el organismo no permanece estable, sino que está en procesos de cambio y desarrollo. Por estos motivos tiene interés para el estudio de la construcción, desarrollo y cambio de estructuras de conocimiento.

La psicología constructivista europea se define, por un lado, como estructuralista y organicista (Pozo, 2010). Su unidad de estudio es holista y molar, no reduciendo la cognición a los elementos que la componen. El sujeto es activo en su proceso de aprender, ya que posee una organización cognitiva interna propia que le ayuda a interpretar la realidad y a ser transformado por ella (Hernández, 2008). Además, proyecta sobre los objetos de conocimiento los significados que posee y que va construyendo evolutivamente. Por otro lado, las teorías constructivistas están situadas en una tradición racionalista, en la que se pone de manifiesto que el conocimiento no es meramente reproductivo, sino que el sujeto que aprende interpreta y modifica la realidad a través de su cognición (Rogoff, 1993).

Respecto a la pregunta ontológica, niegan el isomorfismo entre realidad y mente. Plantean que la realidad es una construcción cognitiva que está influenciada por la experiencia de la persona que la sostiene (Watzlawick, 1994). La realidad es relativa y se interpreta desde los ojos del observador, quien es parte de lo observado y narrado (Carretero, 2015). Por lo tanto,

conocer y aprender no es reflejar literalmente la realidad, sino elaborar modelos que se parezcan lo más posible a lo que sabemos de esa realidad.

Frente a la pregunta epistemológica, toman una posición subjetivista y exponen que el que aprende y el objeto de conocimiento son interdependientes, y que cada uno se afecta en la interacción con el otro (Rosas y Sebastian, 2001). El aprendiz interpreta el conocimiento de acuerdo a sus estructuras y conocimientos previos, y este nuevo conocimiento lo transforma y evoluciona, siendo capaz de interactuar con nuevos objetos de conocimiento (Serrano y Pons, 2011).

Dentro de las teorías que explican el aprendizaje por reestructuración y cambio conceptual se encuentra Piaget, quien afirma que aprender implica interactuar individualmente con el objeto de conocimiento para enriquecer y cambiar la estructura conceptual, organizar y acomodar el conocimiento para comprender e integrar lo que está siendo aprendido (Bourgeois y Nizet, 1997; Piaget, 1971; Vosniadu, 1994). También se ubicará en este apartado a la teoría de la asimilación de Ausubel, que aplica nociones piagetianas para explicar el aprendizaje conceptual en situaciones instruccionales.

### *Teoría epigenética de Piaget*

Jean Piaget se define a sí mismo como un epistemólogo genético constructivista, no innatista y no empirista. Su teoría muestra interés en explicar la cognición desde un punto de vista evolutivo. Explica que a medida que el organismo madura, es capaz de ir desarrollando, de manera individual, una inteligencia para resolver problemas más complejos y ajustarse de mejor forma a las exigencias del entorno. Para Piaget la inteligencia es una extensión más de características biológicas fundamentales, por lo tanto, tiene un sustrato o impronta biológico (Aznar y Serrat, 2000).

Desde esta teoría, el desarrollo de la cognición y el aprendizaje se producen mediante dos procesos complementarios e inseparables: la organización y la adaptación. La organización es el aspecto interno del ciclo, y la adaptación el externo. La organización se concibe como una totalidad, producto de relaciones entre elementos, lo que se interpreta como

la estructura cognitiva en la que se interrelacionan los esquemas. Esta organización es el núcleo de la inteligencia y de la identidad de un ser vivo (Piaget, 1971) y, por lo tanto, se debe proteger, enriquecer y reforzar.

La adaptación es la condición que favorece la vida de un organismo en su medio sin que se ponga en riesgo la organización, su inteligencia e identidad. Surge por una motivación biológica de mantener el balance entre los esquemas que conforman una estructura cognitiva (organización) y las demandas del medioambiente que generan incertidumbre o desconcierto. Así, el mundo exterior es el principal revelador de contradicción para el sujeto. A consecuencia del desajuste del organismo y de su ambiente, se produce un intercambio que tiene por efecto la modificación y evolución del organismo para restituir el equilibrio perdido (Piaget, 1947; 1971).

El conflicto cognitivo, entonces, es un factor que favorece el desarrollo y hace que se establezca una forma superior de equilibrio. Mientras un organismo no encuentre una contradicción, no modificará su visión del mundo y no se desarrollará. Para llevar a cabo este proceso de adaptación se requiere de la acción de dos funciones: en primer lugar, la asimilación y, en segundo lugar, la acomodación, las que brotan cuando el equilibrio se ha perdido. Estas dos funciones, al estar en el exterior de la organización, cumplen una función permeable y flexible de contacto e intercambio con el medio externo (Flavell, 1989; Hernández, 2008).

La asimilación actúa cuando el organismo intenta interpretar experiencias nuevas utilizando sus modelos tradicionales de mundo que corresponden a los esquemas y estructuras que ya posee para conocer. La organización existente posibilita comprender y resolver el nuevo problema. Por eso es capaz de incorporar o agregar nuevos elementos a los esquemas preexistentes, reforzándose o engrosándose la estructura actual. A través de este crecimiento y complejización de la organización, el organismo logra nuevos aprendizajes para adaptarse y comprender mejor el mundo (Piaget, 1978).

La acomodación, en cambio, aflora cuando con la organización existente no se puede resolver de manera exitosa el problema que se enfrenta, por lo tanto, se ve obligada a cambiar y transformarse. Involucra, entonces, modificar o acomodar las estructuras con el fin de incorporar experiencias



nuevas que no encajan tal cual en los esquemas preexistentes. De esta forma, la asimilación y la acomodación permiten recobrar el equilibrio que se había desajustado por las demandas del ambiente (Piaget, 1947).

En síntesis, el aprendizaje en esta teoría ocurre por reestructuración de las representaciones cognitivas mediante la interacción activa entre el organismo y el medio. Se experimenta, investiga y descubre utilizando materiales concretos para estimular nuevas comprensiones, enriqueciendo, complejizando o transformando la estructura previa. El aprendizaje, entonces, ocurre en la interacción con el mundo de los objetos, por ejemplo, cuando un abuelo resuelve un puzle del diario, una niña soluciona un problema matemático en la escuela, un adolescente argumenta en favor de la alimentación vegana para enfrentar el cambio climático, o cuando un niño, al jugar a las escondidas, logra esconderse en un lugar estratégico donde ya no es visible. En todas estas situaciones hay un estímulo, un problema o conflicto que se debe resolver, en las que la agencia e indagación activa del aprendiz lo llevan a nuevas soluciones.

Estas condiciones para aprender han sido aplicadas en distintos modelos educativos. En la metodología Montessori, por ejemplo, se ofrece al niño un ambiente y oportunidades de aprendizaje para comprometerse en un trabajo elegido libremente. Los niños trabajan con materiales didácticos científicamente diseñados, que brindan las llaves para explorar el mundo y para desarrollar habilidades cognitivas básicas. Los materiales están diseñados para que los niños puedan reconocer el error por sí mismos y hacerse responsables del propio aprendizaje (Guttek y Guttek, 2016). Otro ejemplo es la metodología de aprendizaje basada en problemas (ABP), definida como un proceso de indagación que resuelve preguntas, curiosidades, dudas e incertidumbres sobre fenómenos complejos de la vida. Es un método en que el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje, en el cual la indagación e investigación son fundamentales para descubrir y resolver problemas, guiando su proceso de aprendizaje (Brettel, 2016, citado en López, 2019).

## *Teoría de la asimilación de Ausubel*

La teoría de Ausubel recoge los planteamientos de Piaget, pero los lleva hacia una teoría de la instrucción (Ausubel, 2002). Critica a Piaget en su aseveración de que solo se aprende lo que se descubre o experimenta, de forma independiente, antes de interiorizarlo. Enfatiza que no solo en el aprendizaje por descubrimiento el aprendiz es activo, sino que también lo es en el aprendizaje por recepción (Crahay, 2002). De esta forma, desde su teoría reivindica este tipo de aprendizaje, en el que el contenido se muestra en la forma final y el aprendiz solo requiere interiorizar el material. Ausubel considera que es posible desarrollar un aprendizaje significativo solo por recepción, y que esto no significa que el estudiante tenga un rol pasivo (Ausubel, 1980).

Para lograr un aprendizaje significativo por recepción, se deben dar tres condiciones: a) un estudiante dispuesto a aprender significativamente, b) un material potencialmente significativo y c) recursos pedagógicos que relacionen ideas. Primero, entonces, es necesario que el que aprende muestre una actitud de aprendizaje significativo. Para ello, necesita contar con una estructura de conocimientos con ideas inclusivas para relacionarlas con el nuevo material. La estructura cognitiva preexistente del aprendiz debe estar disponible y contener ideas de anclaje pertinentes. Además, debe mostrar alta discriminación, claridad y estabilidad para poder anclar lo nuevo de manera significativa (Ausubel, 1980).

El anclaje significativo puede ser subordinado o supraordenado. Lo subordinado implica que desde un concepto preexistente de mayor inclusividad (generalidad) se anclan conceptos nuevos de menor inclusividad (o más específicos), es decir, lo nuevo se subordina a lo existente. En cambio, en el anclaje de orden superior el concepto preexistente tiene menor inclusividad y se ancla a un concepto nuevo de mayor inclusividad, es decir, lo nuevo supraordena o reorganiza lo ya existente (Ausubel, 2002).

Segundo, el material que se enseña debe ser potencialmente significativo. Debe poseer un significado en sí mismo, debe estar organizado lógicamente y sus distintas partes deben estar relacionadas. La idea es que el nuevo contenido se pueda vincular de manera no arbitraria ni literal con una estructura cognitiva apropiada y pertinente del aprendizaje

(Ausubel, 2002).

Tercero, se deben proveer organizadores previos que establezcan un puente cognitivo entre lo nuevo y alguna idea de carácter más general presente en la mente del aprendiz. Estos son recursos pedagógicos que favorecen el anclaje y funcionan como “mediadores gráficos”, por ejemplo, los resúmenes, esquemas y sinopsis (Hernández, 2008). Para los aprendices, los manuales o compendios tienden a ser más comprensibles que los textos de autores originales. Esto ocurre porque los manuales tienen un diseño didáctico. Al inicio de cada capítulo aparecen preguntas guías que orientan la lectura de lo que sigue, se definen los conceptos claves en el borde de las páginas y se finaliza con preguntas que se podrían responder una vez leído el texto. Todos ellos son mediadores gráficos.

Con su teoría, Ausubel logra aplicar sus postulados a la situación de enseñanza-aprendizaje en el aula, entregando orientaciones a los docentes y estudiantes. Su principal legado es poner en discusión y relieve el concepto de aprendizajes previos, preexistentes, sobre el que se ancla lo nuevo. Así, señala: “Si tuviera que reducir toda la psicología educativa a solo un principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñesele consecuentemente” (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983?, p. 1).

La Tabla 3 muestra las diferencias y similitudes entre ambas teorías del aprendizaje por reestructuración y cambio conceptual.

**Tabla 3. Teorías del aprendizaje por reestructuración y cambio conceptual**

<b>Dimensiones</b>	<b>Teoría epigenética</b>	<b>Teoría de la asimilación</b>
Aprendiz activo vs. pasivo	Activo	Activo
Aprendizaje innato Vs. adquirido	Adquirido (mediante procesos biológicos equivalentes en todas las especies)	Adquirido
Copia vs. interpretación	Interpretación (resolución de problemas)	Interpretación
Recepción vs. descubrimiento	Descubrimiento	Recepción
Mente	Mente individual	Mente individual

individual vs. mente social		
Estabilidad vs. conflicto	Conflicto (asimilación y acomodación)	Conflicto (asimilación)
D. específico vs. D. general	Dominio General y Específico	Dominio Específico
Aprendizaje vs. evolutivo	Evolutivo y Aprendizaje (Cognitivo)	Aprendizaje
Proceso secuencial Vs. en red	Secuencial	En red

### **Teorías que explican el aprendizaje como construcción social y cultural del conocimiento**

Esta categoría agrupa un conjunto de teorías que consideran que el aprendizaje ocurre en una mente social a contar de la interacción dialógica del sujeto que aprende con el mundo social, lo que involucra a muchos sujetos sociales en comunidad y a los artefactos culturales creados por ellos (Bruner, 2005). Estas teorías conceptualizan el aprendizaje como el progreso en trayectorias de participación social y no como una adquisición personal de conocimientos y habilidades (Baquero, 1997). Desde esta postura se critica la posición constructivista cognitiva debido a su énfasis en el mundo mental del aprendiz individual en desmedro de las prácticas sociales. Los socioculturales prestan mayor interés en la construcción del conocimiento junto a otros a través de la interacción dialógica y social (Vygotski, 1931; 1995). La teoría sociocultural considera que los individuos y sus ambientes son concebidos como mutuamente constituidos en sistemas sociales y, de esta forma, inseparables. Esta ontología no dualista representa el mayor aporte de esta teoría del aprendizaje en contexto (Volet, 2004).

En este apartado se caracteriza la noción de aprendizaje en el constructivismo sociocultural, proponiendo un conjunto de teorías, como la teoría sociohistórica cultural de Lev Vygotski, la teoría del aprendizaje en comunidades y contextos sociales de Bárbara Rogoff y la teoría de la

cognición cultural de Michael Tomasello. Cada uno de estos autores se posiciona de una manera distinta frente al aprendizaje junto a otros y a través de otros.

### *Teoría sociohistórica cultural*

Vygotski rechaza el reduccionismo psicológico individual (innatista, biologicista, mecanicista) imperante a fines del siglo XIX, representado por el conductismo pavloviano. Desde sus inicios se interesa por relacionar el aprendizaje y desarrollo humano, enfatizando que ningún factor aislado puede explicar por sí solo el desarrollo. No niega el papel de los factores biológicos, pero advierte que desde cierto momento del desarrollo, estos no son la principal fuente del cambio. Son, entonces, los factores sociales, sociohistóricos y culturales los que explican la inteligencia humana (Yasnitsky y Van der Veer, 2015).

Se propuso interpretar los eventos individuales desde una perspectiva social y cultural, lo que él llamaba estudiar la vida mental tal cual es: la expresión privada de la vida social. Plantea una psicología de la actividad, en la que el ser humano no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos, transformándolos (Wertsch, 1995), proponiendo una primacía de los procesos sociales en la construcción de la conciencia (Vygotski, 1979).

Según esta teoría, el desarrollo está conformado por dos líneas complementarias: a) la línea de desarrollo natural, que tiene relación con procesos de maduración y crecimiento y también con procesos psicológicos elementales que son compartidos con otros animales inferiores (por ejemplo, atención, percepción, memoria asociativa), estudiados por el conductismo imperante en esos tiempos, y b) la línea de desarrollo cultural, que involucra acciones y procesos psicológicos superiores (o instrumentales), que diferencian cualitativamente al ser humano del resto de los animales tras la incorporación de signos, desarrollados histórico-culturalmente, que cambian la naturaleza y expresión de los procesos psicológicos elementales. Ambas líneas de desarrollo, natural y cultural, interactúan (Vygotski, 2009).

La línea de desarrollo natural es preponderante los primeros 18-20 meses de vida. En esta etapa, la inteligencia es equivalente a la de un chimpancé debido a las capacidades motrices y perceptivas que se despliegan. Sin embargo, la aparición de la capacidad simbólica y la expresión de ella en el lenguaje implica un cambio cualitativo en el desarrollo de los procesos psicológicos. El lenguaje hace posible interactuar con la línea de desarrollo cultural, que ofrece elementos de mediación y de significados para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Vygotski, 1984).

De este modo, lo cultural forma parte de la organización de las funciones psicológicas humanas, a nivel intrapersonal e interpersonal, por medio del signo. El signo se construye y reconstruye en el “aquí y ahora” del ser humano (Valsiner y Rosa, 2007), ya que es una construcción social que está siendo influida por todos los cambios que se producen en la sociedad (Santamaría, 1997). Tal como plantea Cornejo (2001)

Vygotski propone un análisis molar del pensamiento y de las funciones psicológicas, es decir escoge una unidad mínima de análisis no desprovista de significado para el sujeto. Dicha unidad básica estaría dada por el signo, que actuaría como instrumento mediador de la acción, y que incorpora dentro de sí aspectos tanto sociales como individuales o subjetivos. (p. 89)

Al estar la experiencia mediada semióticamente, los signos nos ayudan a interpretar tanto la realidad como a nosotros mismos (Leitao, 2001). El lenguaje actúa como un ancla para sostener e interpretar lo nuevo, y el significado surge en función de nuestra interacción con el mundo social y no depende solo de la existencia de un signo y su referente, sino de algo más que asegura el establecimiento de esta relación. Ese “algo más” es el diálogo social construido con otro o muchos otros, que sostiene y apoya la relación entre el significante y su significado (Peirce, 1894).

A través del diálogo social se co-construye el conocimiento en un espacio intersubjetivo. En el diálogo se forma una suerte de mente o conciencia en un plano externo que luego es internalizada, es decir, reconstruida a nivel individual. Así, las funciones psicológicas requieren ser primeramente desplegadas en un plano interpsicológico, externo al sujeto, para luego internalizarlas y recrearlas a nivel intrapsicológico. Se trata de la característica central de la psique humana que Vygostki (1979) llamó la ley genética general del desarrollo cultural:

(...) toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersubjetiva y luego en el interior del niño como categoría intrasubjetiva (p. 150)

El vector del desarrollo y del aprendizaje se dirige desde el exterior al interior del sujeto. Esto implica la internalización de la mente social producto de la interacción con otros sociales y artefactos culturales, así como también una transformación desde acciones externas y sociales (intersubjetivas) para convertirlas en internas y psicológicas (intrasubjetivas). En este sentido, el desarrollo y el aprendizaje alcanzado dependen de la calidad de nuestras interacciones con el mundo social (Cole, 2005).

De esta manera, la interacción con otras personas no solo facilita compartir significados en común, sino también enriquecer y desarrollar las capacidades cognitivas, las que, a su vez, permiten seguir conociendo y aprendiendo. Particularmente relevante para la educación es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), acuñado por este autor, que se define como

la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel más elevado de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía o en colaboración repetida con otros más capacitados. (Vygotski, 1984)

A partir del intercambio comunicativo entre un niño y un adulto, implicados en una relación intersubjetiva recíproca, pero asimétrica, se desencadena un proceso de negociación de perspectivas y de matización de los significados lo que favorece una mejor comprensión de ellos (Tomasello, Kruger, y Ratner, 1993). La instrucción, por lo tanto, activa y acelera el desarrollo humano (Bruner, 2005; González, 2014; Mortimer y Wertsch, 2003).

Desde esta postura cobra sentido que, en distintas instancias, incluidas las de procesos de enseñanza y aprendizaje, se tenga la oportunidad de interactuar social y dialógicamente con otros en díadas y grupos pequeños, heterogéneos respecto a las capacidades e intereses de sus miembros. Actividades de resolución de problemas junto con un compañero, un adulto o un profesor con mayores capacidades en algún área hacen que el aprendiz

pueda transitar a un nivel de comprensión más alto, favoreciendo su desarrollo. Esto fundamenta la relevancia y el impacto del trabajo colaborativo entre pares, de las tutorías que realizan docentes o pares aventajados y también de la inclusión escolar, que posibilitan el trabajo con una diversidad de estudiantes, lo que activa la ZDP.

### *Teoría del aprendizaje en comunidades y contextos sociales*

Rogoff (1993) realizó estudios etnográficos en reductos indígenas de Latinoamérica. En Guatemala, le llamó la atención el aprendizaje de los niños en situaciones informales. Se pregunta cómo aprenden los niños sin que se les enseñe intencionadamente, sin que exista un docente ni una escuela. Ella se daba cuenta de que cuando aprendían, lo hacían en la interacción diaria con su comunidad, lo que hizo que comenzara a construir una explicación teórica enfocada en los supuestos del aprendizaje intensivo en contextos sociales. Su propuesta teórica está influenciada por Piaget, Vygotski, Lave, Wertsch, Leontiev, Bruner, Cole y Bonfrenbrener (Rodríguez y Alom, 2009).

Una de las características principales de los enfoques situados, como esta teoría de aprendizaje en comunidades de Rogoff, es el descentramiento del análisis de los procesos y relaciones entre los agentes y contextos implicados, como la relación aprendiz/maestro, o el aprendizaje centrado en el aula (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Vygotski, 2000; Wertsch, 1995). Rogoff (2003) plantea que los niños son aprendices del pensamiento, activos en sus intentos de aprender socialmente luego de la observación y participación en actividades cotidianas con sus pares y con el mundo adulto para resolver algo. El pensamiento es funcional y tiene sus raíces en la acción orientada a una meta. La resolución de problemas implica metas prácticas e interpersonales, dirigidas intencionada y deliberadamente. Por lo tanto, el objetivo del proceso cognitivo no es producir pensamientos descontextualizados, sino guiar la acción inteligente, interpersonal y práctica con sentido.

Para esta autora, el desarrollo humano involucra transformaciones cualitativas y cuantitativas que permiten a la persona abordar más



eficazmente problemas de la vida diaria tras su interacción con otros y su posterior orientación, pero también luego de su inmersión en prácticas culturales. El desarrollo cognitivo del niño, por lo tanto, es interdependiente de la riqueza del contexto de las relaciones sociales, los instrumentos y las prácticas socioculturales en las que participa (Rogoff, 1998).

Rogoff (1998) propone tres planos o focos de atención que dan cuenta de toda actividad sociocultural: a) apropiación participativa, b) participación guiada y c) tutoría o formación. Estos tres procesos del desarrollo son inseparables, mutuamente constituyentes, y posterior a ellos se organizan actividades. Uno de estos planos se puede convertir en el foco del análisis en diferentes momentos, pero manteniéndose los otros planos en el fondo del análisis. Es decir, al observar una práctica social significativa, en que hay niños, jóvenes y adultos en interacción, por ejemplo, en un campamento de *scouts*, se pueden observar procesos de apropiación participativa si se pone el foco en la interacción de un novato con un experto (mirando la escena desde la perspectiva del aprendiz), y también procesos de tutoría al focalizarnos en esta misma interacción, pero desde el punto de vista del experto. Finalmente, en el proceso de colaboración y trabajo en conjunto de los *scouts* participantes de la escena se pueden evidenciar procesos de participación guiada.

Para esta autora, el primer constructo, la apropiación participativa, se refiere al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación indirecta en una actividad, preparándose, durante el proceso, para futuras participaciones en actividades relacionadas. Es un proceso personal porque a través del compromiso con el propósito de una actividad, los individuos cambian y se preparan para desempeñarse en una situación futura similar. La participación, en este caso, se refiere a la observación y a la implicación efectiva de un sujeto en una actividad.

El plano individual del análisis de la actividad sociocultural se centra en cómo cambian los individuos a través de su participación en este tipo de actividades. Al comprometerse con una actividad, participando de su significado, las personas hacen contribuciones continuas, por lo tanto, no solo cambia el individuo que participa, sino que el contexto también se modifica con su apropiación (Rogoff, 2003).

El segundo constructo, la participación guiada, se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, quienes se comunican y se esfuerzan por coordinar acciones, ya que forman parte de una misma actividad culturalmente significativa. Esta es una participación “cara a cara” y “codo a codo”, como se dice coloquialmente. Se centra en los sistemas de compromisos interpersonales y brinda un modo de analizar todas las interacciones. El término guía se refiere a la dirección ofrecida por la cultura, los valores sociales y los otros miembros del grupo social. (Rogoff, 2003).

El tercer constructo, la tutoría o formación, supone la presencia de individuos que participan, activamente, junto a otros en una labor culturalmente organizada. La tarea que realizan busca el desarrollo de una participación más madura de los miembros menos experimentados o menos hábiles en esa actividad. Los recién llegados a una comunidad progresan a través de la participación hacia el logro de metas culturales definidas por esa sociedad. El aprendizaje, entonces, implica algo más que diadas (experto-novato); supone un pequeño grupo dentro de una comunidad con determinados roles que muestran distinto nivel de competencia o experticia. Se centra en un sistema de implicaciones y acuerdos en el que las personas de la comunidad se integran y los aprendices son responsables (Rogoff, 1998).

De esta forma, el desarrollo humano debe entenderse como un proceso cultural. Los individuos crecen en la medida en que participan activamente en comunidades culturales y se apropian de las herramientas y los sistemas simbólicos que esas comunidades han producido en su devenir histórico y que les han permitido afrontar problemas culturalmente definidos. En interacciones sociales variadas se convierten en aprendices que van manejando, poco a poco, esas herramientas y sistemas hasta dominarlas y utilizarlas efectivamente en el contexto en que se definen y ejecutan las actividades del grupo social. El desarrollo implica, entonces, la apropiación de las herramientas intelectuales y las destrezas de la comunidad cultural a la que se pertenece, pero al igual que el ser humano se desarrolla al participar en la comunidad y apropiarse de sus herramientas, la comunidad se desarrolla y también cambia (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1989).

Así como Rogoff inicia su teoría tratando de comprender cómo ocurría el aprendizaje en situaciones informales en una comunidad indígena, otros estudios se concentran en comprender cómo es que algunos niños aprenden solos a leer y muy tempranamente. La investigación sobre lectores precoces ha mostrado que la diferencia está en ciertas prácticas familiares no intencionadas que propician este logro (Condemarín, 1991). Pensando en sus beneficios para el proceso lector, una adaptación de ellas se ha incorporado al aula en el nivel preescolar como una metodología de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, la lectura compartida de libros gigantes en atriles con grupos pequeños de niños y niñas, uso de textos de lecturas predecibles, actividades de jugar a leer, caminatas de lectura. De alguna forma se trasladan prácticas exitosas a nivel informal a la enseñanza tradicional, en búsqueda de promover aprendizajes que inicialmente nacen en y desde la comunidad.

Sobre la base de estas prácticas en educación de párvulos, resulta interesante pensar acerca de las prácticas y estrategias que se pueden extrapolar del aprendizaje en comunidades y contextos sociales informales a la educación tradicional formal. Esta teoría puede iluminar frente a este desafío pendiente.

### *Teoría de la cognición cultural*

Michael Tomasello estudia los procesos cognitivos comparados, el lenguaje y el rol de la cultura en la cognición humana. Este autor ha estudiado durante años el aprendizaje en animales superiores, como los chimpancés, para indagar sobre las similitudes y diferencias entre ellos y los seres humanos. El investigador desea descubrir qué es lo que nos hace propiamente humanos (Tomasello, Kruger, y Ratner, 1993).

Tomasello investigó y evidenció que hace 250 000 años el mono Homo evolucionó a Homo sapiens y más tarde a los humanos que hoy somos (Tomasello, 2007). El Homo sapiens es distinto al Homo. El primero tiene el cerebro más desarrollado, muestra nuevas habilidades cognitivas y genera distintos productos, como las herramientas (al comienzo, talla utensilios e instrumentos de piedra y siglos después, logra desarrollar

artefactos, tecnologías e industrias), los símbolos (en un principio, esculturas, pinturas rupestres, lenguaje oral, y tiempo después, el lenguaje escrito, las artes, la matemáticas, el dinero) y las organizaciones sociales (al inicio, ritos y ceremonias, domesticación de plantas y animales, y con el tiempo, desarrolla instituciones religiosas, educativas y sociales).

¿Cómo evolucionó tan rápido el mono Homo hasta convertirse en el Homo sapiens? Las evoluciones anteriores de los monos, desde los antropomorfos a los australopitecos y de estos a los Homo, demoraron 6 y 2 millones de años, respectivamente. Para Tomasello (2007), la respuesta biológica es insuficiente, ya que los cambios evolucionarios requieren mayor tiempo que esos 250 mil años a nivel de selección natural y variación genética. Prueba de ello es la semejanza con los chimpancés: el 99 % del material genético del ser humano moderno es igual al del chimpancé. Los procesos cognitivos básicos (percepción, memoria, atención, categorización) se comparten con estos primates. Entonces, ¿qué nos hace diferentes del mono Homo?

La propuesta del autor es explicar la evolución a través del mecanismo de transmisión cultural y social, que actúa en escalas temporales más breves que la evolución biológica. La evolución cultural acumulativa no ocurre en otras especies. El ser humano se diferencia de otros animales no necesariamente en su capacidad creativa o inventiva, sino en el componente de estabilización del cambio a través de la transmisión social fiel. Esto es lo llamado efecto trinquete, que impide cambios regresivos y favorece las innovaciones culturales inteligentes y el traspaso fiel de estas, sin volver atrás (Tomasello, 2007).

Lo propio de la cognición humana es la transformación de las habilidades básicas de percepción, memoria, atención y categorización desde procesos evolutivos, históricos y ontogenéticos. Experiencias de aprendizaje continuas y activas con el ambiente estimulan procesos de cambios ontogenéticos. El aprendizaje cultural facilita la transmisión social y, en consecuencia, la evolución cultural acumulativa. Para Tomasello (2007), este tipo de aprendizaje posibilita el trabajo colaborativo y la creación de artefactos y prácticas sociales que no pueden ser creadas por una sola persona. Sin embargo, es importante destacar que para aprender

una herramienta o símbolo se requiere comprender la finalidad externa (por qué el otro está ocupando esa herramienta) y la finalidad interna (significado intencional, es decir, qué es lo que hacemos nosotros con la herramienta).

El Homo sapiens logró dar sentido al uso de herramientas y también que sus pares comprendieran y transmitieran a otros este sentido, lo que no consiguieron los otros monos. Tomasello (2008) descubrió que los chimpancés eran capaces de aprender sin instrucción deliberada conductas propias del ser humano civilizado, pero no lograban comprender el objetivo central de ellas. Un grupo de investigadores convivieron en la jungla con estos primates y observaron cómo los monos imitaban el acto de lavar loza en un río utilizando gestos y conductas idénticas a los seres humanos. Sin embargo, a pesar de emplear conductas iguales a las de los humanos, existían diferencias que no resultaban evidentes a simple vista. Los chimpancés no lavaban los platos para limpiarlos; ellos emulaban perfectamente la conducta, pero no lograban su finalidad. Los chimpancés dejaban la loza sucia.

Al parecer, imitar una conducta no implica necesariamente haberla aprendido, aun cuando la conducta sea compleja y la imitación perfecta. En rigor, para aprender algo no solo se debe observar y repetir la conducta manifiesta hasta lograr maestría en ella, sino que también se necesita tener acceso al sentido social y psicológico que esa conducta tiene para el sujeto que la ejecuta. En otras palabras, requiere compartir la subjetividad del modelo. Los seres humanos tienen la capacidad de identificarse con otros miembros de su propia especie, gracias a lo que pudieron comprender que eran, al igual que ellos, seres intencionales y mentales. Tomasello (2007) plantea que esta capacidad intencional y mental permitió comprender que otros seres humanos eran semejantes, por lo tanto, podían ponerse en el lugar de otros y aprender a través de otros. Esto desembocó en una particular cognición social desarrollada por el humano (y no los chimpancés), que facilitó la creación colectiva de tradiciones y artefactos culturales que acumularon modificaciones e innovaciones en el tiempo.

Existen varios modos de transmisión y aprendizaje cultural, por ejemplo, la imitación, la instrucción y la colaboración (Tomasello, 2008). Para este

autor, el primer tipo de aprendizaje cultural es el aprendizaje imitativo, en el cual el aprendiz internaliza algo de las estrategias de comportamiento del modelo. No obstante, para que este aprendizaje sea una imitación y no una mera mímica, se requiere que el aprendiz se esfuerce por realizar un proceso de toma de perspectiva en que, al identificar la intención del comportamiento del modelo, esa conducta tenga sentido.

De esta forma, en el aprendizaje imitativo se requiere desarrollar alguna comprensión de lo que el modelo está percibiendo y atendiendo. Sin tal comprensión, el aprendiz no podría saber qué aspectos de la conducta del modelo son relevantes y cuáles resultan irrelevantes. Por lo tanto, se debe entender la conducta del modelo en términos de su intencionalidad, a fin de lograr determinar cuál es el propósito de la conducta y cómo se logra este. La internalización del aprendizaje se produce cuando se representa la conducta del modelo en términos de la perspectiva de un agente intencional (Tomasello, 2008).

El segundo aprendizaje cultural es la instrucción. Siguiendo a Vygotski, Tomasello (2008) señala que los aprendices internalizan las instrucciones del maestro y las usan luego para auto-regular sus propias funciones cognitivas. Es decir, los niños, vuelven a realizar las instrucciones de los adultos cuando, en otros momentos, se enfrentan a una situación idéntica o similar, regulando así su comportamiento. La re-edición de las instrucciones de los adultos por parte del niño indicaría que él le ha dado un significado porque juntos han alcanzado alguna forma de intersubjetividad relativa a la tarea y al contexto en que ocurrió la interacción. La autorregulación caracteriza un sistema funcional flexible que involucra procesos de toma de decisiones que reflejan al menos dos perspectivas. Lo que se internaliza en el aprendizaje por instrucción es, tal como enfatiza Vygotski (1979), un diálogo intersubjetivo.

Un tercer tipo de aprendizaje cultural es el aprendizaje colaborativo en que cada co-participante se ubica en el punto de vista del otro y aprende del otro. Este aprendizaje tiene lugar cuando ninguno de los actores es una autoridad o experto; la intersubjetividad es simétrica. El aprendizaje colaborativo implica construcciones conjuntas en las cuales ambos participantes realizan esfuerzos específicos de intersubjetividad. Por lo

tanto, la retención de la co-construcción producida en la situación de aprendizaje implica siempre, en algún grado, retener la perspectiva de los participantes. La representación cognitiva resultante, por lo tanto, incluye la integración de todas las perspectivas jugadas en la interacción colaborativa, ninguna de las cuales sería suficiente por sí sola (Tomasello, 2008).

Estos tipos de aprendizaje cultural antes descritos muestran que, a través de la interacción sociocultural, se desarrollan representaciones cognitivas y símbolos lingüísticos que propician la interpretación del mundo que nos rodea, adquiriendo distintas perspectivas. La internalización de las distintas perspectivas y procesos de negociación posibilitaron el despliegue de la capacidad de autorregulación y reflexión de los propios pensamientos (Tomasello, 2008). Es por ello que el ser humano al crecer en un mundo de artefactos y tradiciones sociales se beneficia de los conocimientos acumulados, adquiere nuevas representaciones cognitivas e internaliza interacciones discursivas en forma de metacognición. De alguna forma es posible consensuar que los niños interactúan con personas que representan una colectividad cognitiva, una civilización con historia y productos sociales que funcionan a modo de trinquete sociocultural y evitan que se vuelva hacia atrás. Como dijo Newton en una carta el año 1675: “Estamos parados sobre los hombros de gigantes” (Durán, 4 de septiembre de 2017, s. p.). Recurrir al registro acumulado de prácticas, tradiciones, artefactos y herramientas culturales permite seguir avanzando en la evolución humana.

Tomasello (2007) entrega una teoría que profundiza en lo señalado por Vygotski, proponiendo que lo que hace que seamos propiamente humanos es que nuestra cognición es intencionalidad y se desarrolla de manera evolutiva a contar de la interacción con otros porque se empatiza y se comparte “mente” con estos otros. Esta capacidad de mentalización intersubjetiva además ocurre en un contexto cultural, rodeados por artefactos y tradiciones que tienen significado social, que son compartidos y se pueden legar de generación en generación. La Tabla 4 muestra las similitudes y las diferencias entre estas teorías del aprendizaje por construcción sociocultural del conocimiento.

**Tabla 4. Teorías del aprendizaje por construcción y cultural**

<b>Dimensiones</b>	<b>Teoría sociohistórica cultural</b>	<b>Teoría del aprendizaje en comunidad</b>	<b>Teoría de la cognición cultural</b>
Aprendiz activo vs. pasivo	Activo	Activo	Activo
Aprendizaje innato vs. adquirido	Adquirido (sin desconocer procesos básicos innatos)	Adquirido	Adquirido
Copia vs. interpretación	Interpretación	Interpretación	Interpretación
Recepción vs. Descubrimiento	Descubrimiento	Descubrimiento	Descubrimiento
Mente individual vs. Mente social	Mente social	Mente social	Mente social
Estabilidad vs. Conflicto	Conflicto (dialéctica)	—	—
D. específico vs. D. general	Dominio general	Dominio general	Dominio general
Aprendizaje vs. evolutivo	Evolutivo	Evolutivo	Evolutivo
Proceso secuencial vs. en red	—	—	—

Hasta ahora se han revisado cuatro modelos que explican el aprendizaje humano. Cada una de estas categorías se conforman a partir de teorías que comparten supuestos epistemológicos, ontológicos y filosóficos. Sin embargo, a diferencia de las anteriores, existe una teoría que pertenece a más de una de estas clasificaciones y por este motivo se tratará por separado.

### **Teoría del enriquecimiento instrumental: una teoría constructivista ecléctica**

Esta teoría se define como ecléctica porque es capaz de integrar de manera estratégica conceptos claves de distintas teorías del aprendizaje. Su base se puede interpretar como epistemológica constructivista, ya que reconoce la



actividad y primacía del sujeto cognitivo en su propio aprendizaje y diseña intervenciones que buscan potenciar y reforzar procesos cognitivos básicos y transversales como son la atención, codificación, memoria de trabajo, destacadas desde el modelo del procesamiento de la información. Junto con lo anterior, desde la teoría piagetiana incluye la evaluación de estructuras y esquemas cognitivos a través de la interacción con el mundo físico y la manipulación de materiales concretos. A su vez, de la teoría vygostkiana rescata el trabajo en la zona de desarrollo próximo y la mediación a través del lenguaje.

El trabajo de Reuven Feuerstein ha estado centrado en la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural y el aprendizaje mediado (Kozulin *et al.*, 2010). Feuerstein afirma que la inteligencia no es fija, sino que es una estructura cognitiva modificable mediante el aprendizaje que se obtiene de la experiencia. La modificación de la estructura cognitiva no tiene que ver con acumulación de contenidos, sino con la intervención en procesos transversales que permiten que la inteligencia se adapte a los cambios del mundo y que, si existe algún daño cerebral, otras neuronas y células puedan ocupar el lugar y rol de las áreas dañadas, reemplazando su función. La inteligencia es modificable porque existe la plasticidad cerebral (Noguez, 2002).

En la perspectiva de Feuerstein (1980), la mediación del aprendizaje refiere a cambios introducidos en la interacción por un mediador humano, quien selecciona, organiza y planifica las acciones de enseñanza para que sean accesibles al receptor o estudiante, favoreciendo el aprendizaje directo o autónomo. Esta mediación del aprendizaje es lo que Feuerstein articula en la teoría del aprendizaje mediado, que puede definirse como una interacción intencionalmente mediada por un adulto, que orienta la relación entre el niño y los estímulos del entorno para lograr que este sea sensible al aprendizaje (Kozulin *et al.*, 2010).

La mediación es un tipo de interacción que interviene en la relación entre el sujeto y el mundo. El mediador es el que filtra, estructura y dosifica los estímulos que el estudiante recibirá, considerando sus características evolutivas y su capacidad de aprendizaje. El maestro es el principal agente de cambio y transformación de las estructuras deficientes de los alumnos

con dificultades para aprender, ya que va realizando un diagnóstico dinámico de sus avances (Feuerstein y Falik, 2010; Noguez, 2002).

Sin embargo, su perspectiva teórica-práctica no solo enfatiza esos elementos, sino que también destaca aspectos emocionales de la intervención, a saber: a) mantener altas expectativas respecto a las capacidades y logros del aprendiz y b) favorecer el desarrollo de la tolerancia a la frustración, el sentido de competencia y la motivación intrínseca. Feuerstein contaba que cuando publicó su libro *Don't accept me as I am*, la editorial pensó que había algún error de tipeo, traducción o redacción, por lo que se comunicaron con él para modificar el título. En la edición de 2006, optó por actualizarlo a: *You love me! Don't accept me as I am*, declarando su postura de que todos pueden aprender, desarrollar su potencial y ser funcionales, independientemente de cuáles sean sus capacidades iniciales. No aceptar a alguien tal como es, para el autor significa desafiarlo, guiarlo y acompañarlo para que alcance todo su potencial (Feuerstein, Feuerstein y Rand, 2006).

Esta teoría es un buen ejemplo de una teoría ecléctica que logra ser coherente conceptualmente, respetando una orientación constructivista respecto a la agencia del aprendiz y el cómo se aprende. Estos tipos de integración teórica también ocurren a nivel práctico cuando se desarrollan metodologías de enseñanza como, por ejemplo, para el aprendizaje de la lectura.

Existen dos modelos opuestos para enseñar a leer: el modelo holístico (con base constructivista) y el modelo de destrezas (con base conductista y una lógica de aprendizaje por asociación). Ambos se utilizan hasta el día de hoy, aunque a veces con más o menos adeptos.

Lo que se sugiere actualmente es que ambos modelos sean utilizados desde prekínder a segundo básico, pero con ponderaciones distintas, articulando el nivel preescolar con el primer subciclo básico para la enseñanza y aprendizaje de la lectura. De esta forma, se propone que el modelo holista sea ampliamente utilizado en preescolar y disminuya su proporción en el primer sub-ciclo básico y, por el contrario, que el modelo de destrezas sea aplicado en menor medida en preescolar y en mayor extensión en el primer subciclo básico. Las investigaciones han mostrado

que los y las estudiantes se benefician de la integración de ambos modelos por sobre la utilización de solo uno de ellos.

Sin duda, tal como ocurre en el ejemplo recién entregado, las características de la teoría de Feuerstein pueden seguir inspirando integraciones teóricas que favorezcan el aprendizaje y desarrollo humano.

### Ejercicio de organización final

En este capítulo se ha realizado una descripción teórica de las principales teorías del aprendizaje y desarrollo humano que necesitan comprender y aplicar los psicólogos o psicólogas que se desenvuelven en el área educacional. La Tabla 5 muestran el ejercicio de clasificar las teorías de aprendizaje, la cognición y desarrollo humano, considerando las dimensiones inicialmente descritas. No se muestra en esta tabla la teoría de Feuerstein por ser de carácter más híbrido y aplicado.

**Tabla 5. Nociones de Aprendizaje**

<b>Dimensiones</b>	<b>Aprendizaje por asociación</b>	<b>Aprendizaje derivado de predisposiciones y sesgos innatos</b>	<b>Aprendizaje por reestructuración y cambio conceptual</b>	<b>Aprendizaje por construcción social y cultural</b>
Aprendiz activo vs. pasivo	Pasivo (procesos inconscientes y conscientes)	Pasivo	Activo	Activo
Aprendizaje innato vs. adquirido	Adquirido (mediante procesos innatos de procesamiento)	Innato	Adquirido (mediante procesos biológicos equivalentes todas las especies)	Adquirido (sin desconocer en procesos básicos innatos)
Copia vs. interpretación	Copia (representación)	Copia	Interpretación (resolución de problemas)	Interpretación
Recepción vs. descubrimiento	Recepción	Recepción	Descubrimiento	Descubrimiento
Mente	Mente	Mente	Mente	Mente social

individual vs. mente social	individual	individual	individual	
Estabilidad vs. conflicto	Estabilidad	—	Conflicto (asimilación y acomodación)	Conflicto (dialéctica)
D. específico vs. D. general	Dominio general	Dominio específico	Dominio general y específico	Dominio general
Aprendizaje vs. evolutivo	Aprendizaje (cognitivo y conductual)	Evolutivo	Evolutivo y Aprendizaje (cognitivo)	Evolutivo
Proceso secuencial vs. en red	Secuencial	Secuencial y en red	Secuencial	—

## Discusión

En este capítulo se abordaron distintas teorías del aprendizaje y el desarrollo que muestran diferentes explicaciones frente a la pregunta de cómo los seres humanos aprenden o cambian. Cada una de estas posturas fue caracterizada en relación con los supuestos ontológicos y epistemológicos de base y también explicitando sus conceptos claves.

Junto con presentar y describir este conjunto de teorías, se propuso un sistema de organización de ellas en cuatro grandes nociones de aprendizaje:

- a) aprendizaje por asociación;
- b) aprendizaje a partir de predisposiciones y sesgos innatos;
- c) aprendizaje por reestructuración y cambio conceptual y
- d) aprendizaje por construcción social y cultural. En estas cuatro categorías se agruparon, de distinta forma, una docena de teorías que daban mayor o menor peso al sujeto cognitivo, al ambiente, al carácter innato o adquirido de lo que se aprende y a la vinculación entre aprendizaje y desarrollo.

Si bien estas teorías del aprendizaje y el desarrollo humano coexisten hasta el día de hoy y cuentan con suficiente respaldo científico, resultan más pertinentes para dar respuesta a la pregunta de este capítulo aquellas que logran vincular ambos procesos. En este sentido, si bien las teorías del aprendizaje por asociación dan cuenta de la adquisición de conductas y

conocimientos, la discusión acerca del rol del aprendiz en ese aprendizaje y cómo el sujeto que aprende cambia en virtud de estos nuevos repertorios pareciera no serles de real interés.

Para las teorías con un sesgo innatista, por el contrario, la preocupación por la evolución y el cambio es relevante. Sin embargo, el papel del aprendizaje queda en segundo plano y no logran vincular estos dos procesos, lo que sí ocurre en las teorías que se refieren a la reestructuración, cambio y construcción, independientemente si en ese proceso de transformación el intercambio es desde el interior del organismo al medio natural o desde el medio social hacia el sujeto cognitivo.

El desarrollo involucra una construcción y transformación a través de procesos de intercambio bidireccional entre el organismo y el medio. Como señalan Valsiner y Rosa (2007), todos los organismos biológicos, psicológicos y sociales existen y se desarrollan solo porque están en permanentes relaciones de intercambio con sus ambientes. Por eso mismo, los modelos teóricos que realmente explican los procesos de desarrollo, aprendizaje y cambio son aquellos que consideran estos intercambios dinámicos y explicitan que las transformaciones se producen en el organismo y también en el medio. Ambos se ven modificados con la interacción.

Por otra parte, recogiendo lo indicada por Tomasello (2008) y Rogoff (2003), es importante considerar que nuestra capacidad de aprendizaje requiere de una interacción social con una mentalización intersubjetiva y posibilite adquirir la perspectiva del otro y compartir significados. Los docentes requieren ponerse en el lugar del aprendiz para comprender su proceso cognitivo, significar sus comportamientos y pensamientos y favorecer la colaboración y tutoría entre pares, instancias en las que la simetría relacional permita un trabajo en conjunto y cooperativo. Las instancias de diálogo, debate, argumentación, indagación y resolución de problemas deben estar gatilladas por la necesidad de comprender algo que, de manera individual y con los conocimientos previos, no se puede alcanzar. Al sentirse desafiados y comprometidos con otros, es más fácil aprender y transformarse con lo aprendido.

Dentro de las teorías presentadas hay dos que destacan por su carácter

híbrido. Ambas integran distintos niveles de análisis y explicaciones del aprendizaje, vinculan el aprendizaje y el desarrollo, tienen una base constructivista que rescata al sujeto que conoce y, finalmente, tienen el potencial de ser aplicadas en el ámbito educativo. Una es la teoría R-R de Karmiloff-Smith, que concilia una perspectiva neopiagetiana; una postura sociocultural al estilo de Rogoff, que aporta desde las neurociencias, y un supuesto de modularización relacionado con el innatismo *soft*. La otra es la teoría del aprendizaje por mediación de Feuerstein, que rescata procesos cognitivos elementales más relacionados con las teorías del procesamiento de la información, pero también incorpora una metodología de trabajo propiamente piagetiana al enfatizar el rol de la experiencia y propiciar la interacción del sujeto cognitivo en la resolución de problemas utilizando material concreto. A su vez, incluye elementos vigostkianos al enfatizar la interacción mediada social y dialógicamente por una persona más capaz que moviliza la ZDP del aprendiz.

Tener claridad sobre qué se está integrando y conciliando, bajo qué supuestos ontológicos y epistemológicos, con qué similitudes y diferencias entre las teorías, asegura lograr modelos coherentes y pertinentes, como el de Karmiloff-Smith y Feuerstein. Pero si no se hacen las disquisiciones antes mencionadas, puede llevar al fracaso y a la confusión a la hora de implementar el proceso educativo.

Cada teoría del aprendizaje orienta la planificación, la organización didáctica, la interpretación de los resultados de aprendizaje, el tipo de interacción con los y las estudiantes, el uso de recursos materiales y tecnológicos, las estrategias de enseñanza y métodos de evaluación. Las decisiones pedagógicas del docente también dependen de sus creencias respecto a cómo se aprende, por lo que impactan en la calidad del aprendizaje logrado por los estudiantes en sus distintos niveles de formación académica.

Los estudiantes de psicología interesados en el área de la psicología educacional y también los psicólogos o psicólogas que trabajan en esta área necesitan manejar en profundidad estas teorías. Sin embargo, no solo ellos. En el desarrollo de una terapia en el ámbito clínico, en una capacitación en el área organizacional, en la contribución de un psicólogo social

comunitario en políticas públicas relacionadas con el bienestar o en la asesoría a un docente desde el área de la psicología educacional, están presentes procesos de aprendizaje y desarrollo que se requieren promover y potenciar. Por lo tanto, todos los psicólogos, independiente del área en que se desempeñen, requieren conocer y mostrar experticia respecto al fenómeno del aprendizaje y desarrollo humano.

## Referencias

- Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (2001). Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios Públicos*, 81, 89-128.
- Ausubel, D. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Ausubel, D; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Aznar, S., & Serrat, E. (2000). *Piaget y Vygotski ante el siglo XXI: Referentes de actualidad*. Horsodi Editorial.
- Baddeley A. D., & Hitch G. J. (1994). Developments in the concept of working memory. *Neuropsychology*, 8(4), 485-493. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.8.4.485>
- Baquero, R. (1997). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Aique Grupo Editor.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997) *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial.
- Bruner, J. S. (2005). Cultural psychology and its functions. *Constructivism in the Human Sciences*, 10, 53-63.
- Bruner, J. S. (2006). *In Search of Pedagogy. Selected Works of Jerome Bruner*. Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2008). Culture and Mind: Their Fruitful Incommensurability. *Ethos*, 36, 29-45. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x>
- Bruner, J. (2012). What psychology should study? *International Journal of Educational Psychology*, 1(1), 5-13. <http://dx.doi.org/10.4471/ijep.2012.01>.
- Camargo, A., & Hederich, C. (2010). Jerome Bruner: Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de las ciencias. *Psicogente*, 15(24), 329-346.
- Campanario, J. M. (2004). El enfoque conexionista en psicología cognitiva y algunas aplicaciones sencillas en didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 22(1), 93-104.
- Campos, R. (2017). If you want to get ahead, get a good master. Annette Karmiloff-Smith: The developmental perspective [Si quieres avanzar, ten una buena maestra. Annette Karmiloff-Smith: La mirada desde el desarrollo]. *Infancia y Aprendizaje*, 41(1), 90-137. <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1401318>
- Carretero, M. (1997). *Introducción a la psicología cognitiva*. Aique Editores.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Qué es el constructivismo*. Editorial Progreso.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Ediciones Morata.

- \_\_\_\_\_. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of Education. *Human Development*, 195-216. <https://doi.org/10.1159/000086855>
- Condemarín, M. (1991). Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito. *Lectura y Vida*, 4, 13-22.
- Cornejo, C. (2001). Piaget, Vygotski, Maturana: Tres voces, dos Constructivismos. *Psyche*, 10(2), 87-96.
- Crahay, M. (2002). *Psicología de la Educación*. Editorial Andrés Bello.
- Crespo, A. (2007). *Cognición humana: Mente, ordenadores y neuronas*. Ed. Ramón Areces Universitari.
- Devlin, K. (2002). *El lenguaje de las matemáticas*. Ediciones Robinbook.
- D'Souza, D., & Karmiloff-Smith, A. (2011). When modularization fails to occur: A developmental perspective. *Cognitive Neuropsychology*, 28(3), 276-287. <https://doi.org/10.1080/02643294.2011.614939>
- Durán, A. J. (4 de septiembre de 2017). *A hombros de gigantes*. <https://institucional.us.es/blogimus/2017/09/a-hombros-de-gigantes/>
- Enesco, I., & Delval, J. (2006). Conocimiento innato versus desarrollo del conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 29(3), 289-296. <https://doi.org/10.1174/021037006778147980>
- Feldman, J. A. (1985). Connectionist models and their applications: Introduction. *Cognitive Science*, 9, 1-2. [https://doi.org/10.1207/s15516709cog0901\\_1](https://doi.org/10.1207/s15516709cog0901_1)
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press.
- Feuerstein, R., & Falik, L. (2010). Learning to think, thinking to learn. A comparative analysis of three approaches to instruction. *Journal of cognitive education and psychology*, 9(1), 4-20. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.9.1.4>
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., y Rand, Y. (2006). *You Love me!! Don't Accept me as I am*. ICELP.
- Flavell, J. (1989). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Paidós.
- Fodor, J. A. (1983). *The modularity of mind*. MIT Press.
- Foorman, B. R. (1994). The relevance of a connectionist model of reading for 'The Great Debate'. *Educational Psychology Review*, 6(1), 25-47. <https://doi.org/10.1007/BF02209023>
- García-Albea, J. (2003). Fodor y la modularidad de la mente (veinte años después). *Anuario de Psicología*, 34(4), 505-571.
- Gardner, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente: Historia de la revolución cognitiva*. Paidós.
- Garnica, D., & Franco, A. M. (2020). Annette Karmiloff-Smith (1938-2016): Precursora de una psicología del desarrollo interdisciplinaria. *Informes Psicológicos*, 20(1), 183-200 <http://dx.doi.org/10.18566/infpsic.v20n1a12>
- González, F. (2014). Advancing further the history of soviet Psychology: moving forward from dominant representations in western and soviet psychology. *History of Psychology*, 17(1), 60-78. <https://doi.org/10.1037/a0035565>
- Guilar, M. E. (2009). Las ideas de Bruner: "de la revolución cognitiva" a la "revolución cultural". *Educere*, 15(44), 235-241.
- Gutek, G. L., & Gutek, P. A. (2016). *Bringing Montessori to America: S. S. McClure, Maria Montessori, and the campaign to publicize Montessori education*. University Alabama Press.
- Hernández, G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles*



- Educativos*, 50(122), 38-77.
- Iza, M., & Ezquerro, J. (1999). Representación conexionista y procesamiento del discurso. *Anales de Psicología*, 15(2), 303-318.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A Developmental perspective on cognitive science*. MIT Press/Bradford Books.
- Kozulin, A., Lebeer, J., Madella-Nojac, A., González, F., Jeffrey, I., Rosenthal, N., & Koslowsky, M. (2010). Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic Program. *Research in Developmental Disabilities*, 31(2), 551-559. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.12.001>
- Kronmuller, E., & Cornejo, C. (2008). *Ciencias de la mente. Aproximaciones desde Latinoamérica*. J. C. Sáez Editorial.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*, 94(4), 412-36.
- Leitao, S. (2001). Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method. *Qualitative Social Research*, 2(3), 30-45. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-2.3.907>
- López, M. (2019). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Revista Educa UMCH*, 14(1), 5-22. <https://doi.org/10.15756/educaumch.v7i13.97>
- Malmberg, K. J., Raaijmakers, J. G. W., Shiffrin, R. M. (2019). 50 years of research sparked by Atkinson and Shiffrin (1968). *Memory & Cognition*, 47(4), 561-574. <https://doi.org/10.3758/s13421-019-00896-7>
- Mareschal, D., Johnson, M. H., Sirois, S., Spratling, M.W., Thomas, M. S. C., & Westermann, G. (2007). *Neuroconstructivism: How the brain constructs cognition*. Oxford University Press.
- Mortimer, E., & Wertsch, J. (2003). The architecture and dynamics of intersubjectivity in science classrooms. *Mind, Culture and Activity*, 10(3), 230-244.
- Noguez, S. (2002). El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), 6-23.
- Novo, M. L. (2015). *Análisis de la educación matemática infantil desde la perspectiva del conexionismo* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136523>
- Novo, M. L., Berciano, A., & Alsina, A. (2017). Educación matemática infantil desde la perspectiva del conexionismo: Análisis de una práctica educativa de aula. *Números Revista Didáctica de las matemáticas*, 95, 61-76.
- Piaget, J. (1947). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- \_\_\_\_\_. (1971). *Seis estudios psicología*. Editorial Seix Barral.
- \_\_\_\_\_. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. MSiglo XXI.
- Peirce, C. (1894). *¿Qué es un signo?* (U. Rivas, Trad; 1999). <http://www.unav.es/gep/Signo.html>
- Pons, R., & Serrano, J. (2011). Conexionismo e instrucción. *Educación y Humanismo*, 15(21), 51-82.
- Pozo, J. I. (2010). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata.

- Rivière, A. (1984). Vygotsky's Psychology: On the long projection of a short biography. *Journal for the Study of Education and Development*, 7(27-28), 7-86. <https://doi.org/10.1080/02103702.1984.10822043>
- \_\_\_\_\_. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: Paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de psicología*, (51), 129-155.
- Rodríguez, W., & Alom, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica, Actualidades Investigativas en Educación*, 9, 1-21.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- \_\_\_\_\_. (1998). Cognition as a collaborative process. En W. Damon (Ed.). *Handbook of child psychology: Cognition, perception and language* (pp. 679-744). John Wiley.
- \_\_\_\_\_. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2001). *Piaget, Vygotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R. J. Spiro *et al.* (Eds.). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Lawrence Erlbaum.
- Sabogal, J. (2015). Armonías, disonancias y silencios. Hacia una reflexión crítica del Construccinismo y la Psicología Cultural. *Revista de Psicología GEPU*, 6(1), 1-263.
- Santamaría, A. (1997). The semiotic nature of consciousness: A sociocultural approach to the human mind. *Journal for the Study of Education and Development*, 20(80), 3-15. <https://doi.org/10.1174/021037097761396135>
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1S(1), 1-27.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. [http://www.itdl.org/journal/jan\\_05/article01.htm](http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm)
- Sisto, V. (2006). Acerca de la inexistencia de la ciencia cognitiva. *Psicoperspectivas*, 5(1), 77-102.
- Tolchinsky, L. (1996). Más allá de la modularidad de Annette Karmiloff Smith o cómo hacer de la psicología del desarrollo una ciencia relevante. *Anuario de Psicología*, 69, 199-211.
- \_\_\_\_\_. (2017). Going beyond. In tribute to Annette Karmiloff-Smith. *Infancia y Aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development*, 41(1), 56-83. <https://doi.org/10.1080/02.2017.1402506>.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Origins of human communication*. MIT Press.
- Tomasello, M., Kruger, A. C., & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0003123X>
- Valsiner, J. y Rosa, A. (2007). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Cambridge University Press.
- Volet, S. (2004). Understanding learning and motivation in context: what do alternative research traditions have to offer? En M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Eds.). *Learning process, learning environment and learning diagnostics. Scientific contributions to learning in the 21st century* (pp. 276-293). VEP.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and*

- Instruction*, 4, 45-69. [https://doi.org/ 10.1016/0959-4752\(94\)90018-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90018-3)
- Vygotski, L. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual del escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 105-116.
- \_\_\_\_\_. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras Escogidas*, (Tomo III, pp. 11-325). Aprendizaje Visor.
- Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Norton.
- Watzlawick, P. (1994). *¿Es real la realidad?* Libergraf S.A.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotski y la formación social de la mente*. Editorial Paidós.
- Yasnitsky, A., & Van der Veer, R. (2015). *Revisionist Revolution in Vygotski Studies: The State of the Art*. Routledge.

## 2.

# **Psicología educativa y aprendizaje: las miradas de los siglos XX y XXI**

CARLOS OSSA CORNEJO

### **Resumen**

El aprendizaje es una temática relevante para el sistema educacional actual. Se considera como uno de los focos que deben ser potenciados. Sin embargo, a pesar de que la psicología ha investigado y levantado propuestas teóricas sobre él, desde hace ya un siglo, al menos, no se cuenta aún con una perspectiva clara y socializada que permita a los psicólogos educativos aportar más decididamente en dicho mejoramiento. Este capítulo presenta un análisis teórico sobre el constructo aprendizaje a partir de la revisión de fuentes teóricas. Se reflexiona sobre el devenir de las propuestas psicológicas sobre el constructo durante el siglo XX, así como acerca de los desafíos que plantea el siglo XXI para la educación y la psicología. Se concluye que es necesario una reformulación de la psicología educativa para lograr comprender y promover el proceso educativo y el aprendizaje de modo más significativo y pertinente a los nuevos tiempos.

### **Introducción**

El proceso de enseñanza y aprendizaje es un fenómeno complejo que ha llamado la atención de diversas áreas disciplinarias y, específicamente, ha sido un campo relevante para la psicología (Pozo, 2000). La complejidad de este proceso ha mostrado una evolución a partir de las primeras conceptualizaciones de las nociones de enseñanza y aprendizaje generadas entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en que se valoraban

como procesos independientes, hasta las conceptualizaciones más recientes, centradas en el siglo XXI, que consideran a estas nociones como un proceso dialéctico (Infante Castaño, 2007; Pozo, 2000).

Esta evolución ha sido poco analizada desde la psicología educacional, lo que ha impedido que esta disciplina tome un mayor liderazgo frente a los desafíos educativos y sociales que han irrumpido en el siglo XXI. Este capítulo aborda desde una perspectiva reflexiva y teórica el cambio epistemológico y conceptual del aprendizaje en los siglos XX y XXI, analizando sus implicancias para la psicología educacional. Además, se analiza el cambio en la concepción de las finalidades educativas que ha permitido reorientar las conceptualizaciones, estrategias y políticas en los sistemas educativos escolares y de formación profesional (García-Lastra, 2013; Maquilón, Sánchez y Cuesta, 2017). Se han consensuado dos grandes modelos que perfilan y estructuran las concepciones, estrategias y sistemas de evaluación y promoción: el cognitivo-conductual y el constructivista (Arancibia, Herrera y Strasser, 2011; Manterola, 2003; Woolfolk, 2010).

Por una parte, la perspectiva cognitivo-conductual ha centrado su esfuerzo en la efectividad y precisión de la información en el individuo, realzando la importancia del desempeño efectivo de los estudiantes, sin considerar necesariamente su transferencia o importancia en la cultura. La perspectiva constructivista, por otra, permitiría abordar de mejor manera los grandes cambios sociales y culturales que han enfrentado los diversos países, relacionados con situaciones de incertidumbre, digitalización de la vida rutinaria, sobreabundancia de información y revaloración de los estereotipos sociales (Coll y Monereo, 2008; Labarrere, 2006; Picardo, 2002).

Esta última perspectiva, en especial la llamada socioconstructivista, ha centrado su enfoque en comprender el aprendizaje y la enseñanza como procesos interrelacionados, revalorando, además, la relación entre aspectos cognitivos, emocionales y culturales presentes en el aprendizaje y la enseñanza. Junto con lo anterior, muestra un interés en el propio estudiante como actor del proceso de aprendizaje y, por lo tanto, le da mayor prioridad (Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002; García, Fonseca y Concha, 2015; Pulido y Gómez, 2017).

## **El aprendizaje como área de interés para la psicología**

El aprendizaje es un proceso vasto y complejo que ha estado en el radar de la psicología desde la época clásica. Ahí surge la discusión tan conocida respecto a si el conocimiento proviene del exterior y es recepcionado por los sentidos, como defendía Aristóteles, o si se genera por una aproximación desde la razón, al margen de los engañosos sentidos, como lo establecía Platón. A pesar de esta diferencia, para ambos filósofos es innegable la importancia de la razón para buscar la verdad (Lugo, 2010), sin embargo, esta dualidad entre lo interno y lo externo no se resolverá aún, ni en los siglos posteriores, convirtiéndose en un eje definitorio para las perspectivas psicológicas del siglo XX.

Luego del lapso intelectual que supuso el período de la Edad Media en la historia occidental, marcado por el dogma cristiano de la verdad fundada únicamente por Dios, en el Renacimiento vuelve a destacar la voluntad humana de buscar la verdad y reconocer la lógica del mundo. Un aporte relevante es el de Newton, quien incorpora el concepto de *leyes naturales*, estableciendo que el mundo y el universo se rigen por lógicas propias, diferentes a las del ser humano o de cualquier deidad (García, 2006). Queda estructurado el paisaje para la existencia de lo natural (empírico) y lo humano (subjetivo) como dimensiones diferentes del conocimiento.

En la misma perspectiva se puede reconocer el aporte que realiza Descartes, quien le da primacía a la razón camino hacia la verdad por sobre las leyes científicas que se estaban elaborando. A juicio de García (2006), la ciencia buscaba explicar las leyes naturales, mientras que la filosofía orientaba la explicación científica hacia el sentido moral. Es posible entender en este vínculo, por un lado, la importancia que las matemáticas toman para el entendimiento y la razón. Por otro lado, se fortalece la dualidad subjetivo-objetivo, promoviendo una lucha epistemológica que dura hasta el día de hoy, con predominio del empirismo, que toma un espacio privilegiado para el abordaje de la explicación científica del conocimiento. La aparición posterior del positivismo perpetúa esta dualidad a favor de lo natural y objetivo como foco del conocimiento (Matías y Hernández, 2014).

Si bien durante este período coexisten las miradas fenomenológicas y de materialismo dialéctico, que restan importancia a lo natural para establecer la relevancia del ser humano como productor de esa realidad y conocimiento (cada una a su manera), se puede señalar que no logran bajar del pedestal la mirada científica y empirista y deberán esperar hasta el siglo XX para dicho objetivo (Matías y Hernández, 2014).

En el siglo XIX, y luego de la gestación de la disciplina psicológica actual, el aprendizaje es uno de los campos de estudio de esta nueva disciplina, dominada por este marco epistemológico empirista. Si bien se debe reconocer que en este período existen diferentes propuestas sobre enfoques psicológicos (estructuralismo, funcionalismo, psicofísica), la necesidad de sustentarse en un marco científico y alejado de la filosofía especulativa que había caracterizado al conocimiento científico de los siglos anteriores tensionaba continuamente la determinación del marco epistemológico que la disciplina debía adoptar (Arancibia *et al.*, 2011; Monroy y Álvarez, 2010).

Así, la psicología comienza el siglo XX con temas que surgen desde la base psicofisiológica y empirista, principalmente, siendo el aprendizaje uno de los temas relevantes de estudio. Aun cuando esta aproximación científica naturalista es cuestionada por autores como Brentano y Dilthey, el peso de la llamada tradición científica logra imponerse en la disciplina psicológica (Monroy y Álvarez, 2010).

Este resumen histórico sobre cómo se ha acercado la psicología al aprendizaje y el conocimiento es relevante para analizar las razones de la imposición de las miradas asociacionistas y empiristas en la psicología del siglo XX, lo que ha generado, incluso, la consideración de que se reconozca como el primer psicólogo educativo a un representante de la mirada conductista, como ha ocurrido con Edward Lee Thorndike (Arancibia *et al.*, 2011). Asimismo, permite comprender las razones sobre por qué durante una gran parte de este siglo se ha defendido una mirada reduccionista y simplista no solo del aprendizaje, sino de la misma psicología educativa (Ossa, 2015).

## **Aprendizaje en el siglo XX**

Las tradiciones psicológicas en el siglo XX ven el aprendizaje como un acto de adaptación al medio que debe ser moldeado por la sociedad para que la persona promueva su desarrollo en forma eficiente. Una de estas miradas se enfoca en la adaptación como un proceso de enculturación, por ejemplo, desde la perspectiva de Dewey. Mientras que otra mirada lo ve como un proceso de adaptación individual y biológico a estímulos, como lo plantean Pavlov y Watson (Manterola, 2003; Woolfolk, 2010). Esta dualidad de concepciones respecto del aprendizaje recoge la lucha epistemológica y política heredada del siglo anterior.

Entre estas miradas se impone la perspectiva conductista, que dominará gran parte del desarrollo teórico y empírico del siglo XX. El conductismo plantea la primera contextualización contemporánea sobre el aprendizaje a partir de la experimentación y la tradición empirista, lo que otorga un halo de veracidad a sus postulados. El conductismo presentó un cambio desde el estudio de la conciencia y la subjetividad hacia el materialismo y el objetivismo, lo que permitió la focalización hacia el estudio de la conducta observable (Arancibia *et al.*, 2011).

Esta concepción del ser humano y, por tanto, del aprendizaje es una de las dificultades que han incidido en la valoración de esta corriente por parte de la educación, ya que considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje como una interacción entre estímulos y respuestas que solo se deben registrar científicamente no es satisfactorio, por lo general, para los educadores y educadoras. Se debe reconocer, sin embargo, que es un factor clave para entender la fuerza e importancia alcanzada por el conductismo.

No se puede negar que es fundamental la asociación de estímulos y conductas para responder de manera efectiva a las necesidades que la vida cotidiana le plantea a cualquier organismo. En ese sentido, se ha logrado subsistir gracias a ese mecanismo de adaptación que otorga al aprendizaje un rol fundamental, que es la supervivencia ante el medioambiente. Debido a esta importancia es que se debe reconocer que el conductismo, a prácticamente un siglo ya de la comunicación de sus postulados sobre el aprendizaje, es una teoría aplicable y comprensible en el medio educativo pues ha logrado mantenerse en el tiempo y ser valorado aún por profesionales de la psicología y la pedagogía (Manterola, 2003).



El problema radica, y fue posiblemente uno de los errores del conductismo, en intentar convertir este mecanismo asociativo en la pieza fundamental de la teoría, como si fuera la piedra filosofal de la explicación psicológica sobre el aprendizaje humano. Este simplismo y reduccionismo, heredados de la tradición empirista y científicista tradicional, ha sido uno de los grandes enemigos de la comprensión cabal del aprendizaje humano. De este modo, se ha constatado por el paso de la historia que no basta centrarse en los mecanismos asociativos para generar aprendizaje (Pozo, 2000).

Otro elemento fundamental de las propuestas conductistas, que resultó finalmente negativo para su futuro, fue la consideración de que el mecanismo de aprendizaje estaba determinado filogenéticamente, por lo que los diferentes organismos, incluido el ser humano, se regían por estos. Esta idea, sumada al supuesto de reduccionismo empirista, bajo el que el conocimiento debe promoverse partiendo de sus elementos más básicos o fundamentales (Harman, 2003), permite comprender la razón del uso de organismos animales (más simples) antes que los seres humanos (en teoría más complejos) en los alcances experimentales de las propuestas conductistas.

Este camino termina siendo una paradoja en el porvenir del conocimiento conductista, ya que el avance en la complejidad del organismo implicó aceptar procesos que solo el ser humano ha logrado evidenciar, tales como la conciencia de sus acciones y la conducta planificada, que plantean una perspectiva diferente a la asociación entre estímulos y conductas, así como a la motivación, gatillante de la conducta y de esa asociación. La introducción de la esfera volitiva en esta ecuación transgrede la lógica de asociación *in situ* que esgrimían los modelos conductistas, en especial los de contingencia, pues, como demostró Albert Bandura, dicha asociación no necesita ser inmediata ni derivada del entorno natural, sino que puede ser vicaria (Woolfolk, 2010).

Si bien Bandura comienza sus planteamientos dentro de la lógica conductista y es considerado como neoconductista (Woolfolk, 2010), su propuesta de aprendizaje observacional (o vicario) resulta ser una ventana abierta para la transformación de la propuesta conductista tradicional, acercándola a la pujante perspectiva cognitiva que comienza a abrirse paso

en el concierto psicológico desde la segunda mitad del siglo XX.

Esta transformación de la mirada sobre el aprendizaje no es completa o desarrollada en equilibrio. Plantea, para el cognitivismo, adaptar sus propuestas de incorporación de esta esfera inconmensurable (como se veían las cogniciones y procesos intrínsecos de la persona en ese entonces) al modelo pragmático y científicista que propugnaba el conductismo, dándole también sustento académico. Por lo anterior, las primeras propuestas cognitivas, como la teoría de procesamiento de información defendida por Gagné, así como por Atkinson y Shiffrin, entre otros, y la de cognición social, planteada por Bandura, han terminado enmarcando el aprendizaje en niveles de asociacionismo que difieren solo en complejidad respecto de las propuestas conductistas (Pozo, 2000).

El giro cognitivo propio, radical por así decirlo, proviene de las posturas de Piaget, Vigotski, Ausubel y Bruner, quienes valoran el aprendizaje como un proceso centrado en el uso del pensamiento para promover nuevas maneras de conocer, más que para obtener resultados concretos o medibles. Esto implica un cambio en la manera en que se consideran las estructuras cognitivas para el conocimiento (Manterola, 2003; Pozo, 2000).

Lo anterior implica la percepción de la finalidad del aprendizaje como una transformación, más que mera asociación de la información. Esto resulta relevante para la perspectiva cognitiva, pues abre implícitamente otra ventana, esta vez para la concreción del constructivismo, que otorga, ahora sí, un giro diferenciador a la comprensión del aprendizaje. Ambos enfoques están relacionados, pues al realizar una revisión de las diferentes propuestas que se relacionan con el constructivismo, se puede observar que muchos de los autores cognitivos son integrantes o fundadores de las miradas constructivistas (Berrocal, 2013; Serrano y Pons, 2011).

El constructivismo como marco explicativo del aprendizaje plantea que el ser humano construye su conocimiento y que este conocimiento se ve influido por el medio sociocultural (en mayor o en menor medida, dependiendo del enfoque constructivista), lo que implica una relación dialéctica entre constructor y realidad construida (Serrano y Pons, 2011).

Sin embargo, desde una postura personal, la comprensión e instalación del constructivismo como marco explicativo del aprendizaje no puede

entenderse cabalmente sin rescatar el aporte de las teorías humanistas. El humanismo como teoría psicológica trata de estudiar al hombre bajo la concepción de que es un sistema biopsicosocial de integración o síntesis, lo que lo determina como una totalidad indivisible de interacción. Frente a esto, no solo se enfoca en describir las experiencias humanas, sino que procura impulsar su desarrollo. Esto con el fin de hacerlas significativas, a partir de la medicación de su actividad, por medio de una guía que ayude a la persona a conocerse y comprenderse a sí misma, reconociendo sus potencialidades y la capacidad de selección y decisión para orientar su desarrollo (Manterola, 2003).

De este modo, se rescata la intencionalidad del ser humano como creador de su realidad subjetiva, la que debe ser compartida sobre la base de preceptos éticos, pues, conjuntamente con la valoración personal, se reconoce la valoración de la humanidad. Estas valoraciones del ser y su veta social es la que se rescata en las perspectivas constructivistas sociales que se han instalado actualmente como horizontes deseables en el ámbito educativo.

De este modo, desde la mirada social del constructivismo, Lev Vygotski sostiene que el desarrollo y el aprendizaje interactúan entre sí, considerando el aprendizaje como un factor del desarrollo (Manterola 2003). Además, señala que la adquisición de aprendizajes se explica como una forma de socialización (Morales, 2014). El aprendizaje se basa en la transformación de símbolos, los que se ven influidos a partir del uso de acciones interaccionales y lingüísticas. Estas instancias son llamadas mediadoras y se reconocen dos tipos: las instrumentales, que son herramientas sencillas pero necesarias para modificar un estímulo, y las simbólicas o sociales, que son más sofisticadas y basadas en el lenguaje. En ellas se enfatiza el diálogo sostenido, en que los estudiantes profundizan sobre un tema, intercambian opiniones y negocian significados en la medida que exploran las conexiones y sentidos posibles (Manterola, 2003).

Complementando lo anterior, se ha planteado que los mediadores simbólicos son los más relevantes en la teoría vigotskiana, puesto que integran las características de estimulación social y lingüística de manera intencionada y dinámica (Manterola, 2003). Sin embargo, se han

desarrollado algunas estrategias de mediación instrumental que buscan promover las mismas características sin esa interacción presencial, otorgando un peso mayor a los instrumentos en la labor mediacional (Ossa, 2019).

La postura constructivista social promueve actualmente que el desarrollo se da en forma interactiva entre tres ámbitos: la persona, su grupo cercano y la sociedad en su conjunto (Rogoff, 2006). Esto implica analizar las relaciones entre los individuos y su comunidad, así como los procesos que cada instancia puede realizar en forma independiente. Se plantea, entonces, el concepto de *interimbricación* para señalar esta coexistencia nutritiva en los tres planos de la participación comunitaria, que sería el aprendizaje (Rogoff, 2006). De esta forma, desde esta perspectiva se rescata la importancia de la colaboración y la participación como ejes fundamentales del aprendizaje, instaurando una nueva lógica respecto a cómo se desarrolla el ser humano y cómo debería abordarse la instrucción y la didáctica a nivel de las instituciones educativas.

Sumado a esto, se genera un cuestionamiento del centralismo que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje formal, planteándose que las personas no siempre aprenden a partir de los métodos didácticos tradicionales que se entregan en la escuela, sino que también adquieren aprendizajes de sus vivencias cotidianas en su comunidad y en sus vecindarios, por lo que se revaloriza la necesidad de integrar los esfuerzos del establecimiento educativo con los conocimientos que pueden ser entregados por el grupo social (Rogoff, 2012), rescatando la noción de comunidades de aprendizaje, en las que se promueve el aprendizaje dialógico, colaborativo y contextualizado (Cadena-Chala y Orcasitas-García, 2016).

### **Desafíos del siglo XXI para el aprendizaje**

El análisis histórico y conceptual planteado hasta el momento permite comprender y reflexionar acerca de cómo se ha formulado y entendido el aprendizaje y, de ese modo, valorar los cambios necesarios que ha sufrido para ser desarrollado de mejor manera por docentes, psicólogos y psicólogas y educadores en general. Sin embargo, así como el siglo XX

imprimió un impacto relevante en ello, el siglo XXI también presenta elementos que están impactando en los modos de educar y entender el conocimiento, los que deben tenerse en cuenta para lograr una comprensión más profunda del aprendizaje.

La llegada del nuevo siglo en el horizonte social y cultural, a contar del año 2000, se encuentra marcada por cambios epistemológicos, tecnológicos y sociales que se gestan en diferentes lugares del mundo y se trasladan de manera instantánea y masiva a todos los rincones donde exista conectividad. Este uso de la tecnología ha resultado ser uno de los rasgos más característicos del siglo XXI, pues ha generado la posibilidad concreta de globalizar la información y conocer, en muy poco tiempo, lo que ocurre en el mundo.

El desarrollo tecnológico ha sufrido una gran evolución durante el siglo XXI, cambios que han significado dejar a un lado las ideas de realidad concreta y ubicación territorial. El período final del siglo XX (desde 1990 en adelante) trajo como ícono la utilización de computadores personales como herramienta de productividad y entretenimiento. Sumado a ello, aportó la creación de una red de computadores que proveía de información a las personas, lo que se conoce como internet.

El siglo XXI es difícil de comprender sin estos avances tecnológicos que han influido enormemente en el desarrollo social y cultural de la mayoría de las sociedades. La tecnología comienza, en estos primeros años del período, a ser ubicua, es decir, a permitir conectividad en cualquier lugar donde se cuente con un equipo que la capte. Este cambio de paradigma respecto al uso de la tecnología es fundamental, ya que el siglo XX se caracterizó por un temor y cierto rechazo a que la tecnología abdujera al ser humano y terminara viviendo dentro de los computadores. Sin embargo, en vez de ello se ha integrado la tecnología en la vida del ser humano (Medina y Beltrén, 2012).

El uso de telefonía móvil se incrementó, permitiendo además que se plantearan tecnologías que fusionaron equipamientos (*smartphone, notebook, tablets, e-readers*), lo que ha otorgado mayor posibilidad de volverse un sujeto activo frente al mundo social y tecnológico, así como también tener un rol más activo frente a la información. Las herramientas

actuales de comunicación ya no se basan en una lógica de mera reproducción pasiva de contenidos, sino más bien en la generación interactiva de informaciones. Productos como Facebook, WhatsApp y Youtube han permitido a las generaciones la posibilidad de ser constructores de medios y, por ello, de realidades.

En tal sentido, el aprendizaje ya no es un proceso unidireccional ni entregado pasiva o jerárquicamente, sino más bien un proceso dialéctico de adquisición y creación de información y comprensiones acerca de la realidad. El ser humano del siglo XXI es el nuevo actor del mundo comunicacional, económico, político y educativo, pudiendo tomar ya sea un rol de *prosumición*, dictando pautas y requerimientos de sus necesidades económicas, o de *emirec*, empoderándose de la información y tomando distancia de los medios tradicionales, lo que dicta un nuevo rol activista a la persona como parte de la realidad social, cuestionándola y proponiéndola desde su subjetividad (Aparici y García-Marin 2018).

Otro fenómeno importante en los albores del siglo XXI, y que se relaciona con lo planteado con anterioridad, es el valor que se le da a la participación y conciencia democrática en los países, el que se ha potenciado a partir de los movimientos sociales masivos que han marcado el período 2010-2020. Entre estos se pueden contemplar las marchas de los Sin Tierra en Brasil, las manifestaciones de la primavera árabe en Egipto, Siria, Yemen, Oman, Túnez, entre otros. Asimismo, se tienen que considerar las diversas manifestaciones multitudinarias países europeos, como Grecia, España y Francia, y en América Latina, como Ecuador, Chile y Venezuela.

La movilización social no podría comprenderse sin factores como represión política y económica, desconfianza de los medios de comunicación tradicionales y la valoración de la información contextual aportada por medios de difusión alternativos de herramientas digitales como Facebook y WhatsApp (Blanco, 2011). Estas movilizaciones han marcado fuertemente la convicción política y social de muchos estudiantes universitarios y secundarios, quienes han participado activa y profusamente de estas manifestaciones, reivindicando, además, la preocupación por otros valores y metas sociales, como el respeto a los animales, el cuidado activo

del medioambiente, el respeto por la diversidad sexual, etcétera.

¿Qué piden aprender los estudiantes? Pues contenidos y temas que no sean solo lo entregado por el currículum oficial. De hecho, esto es lo más criticado en diversos países, y en especial en Chile, ya que este currículum es solo un engranaje más de un sistema político y económico criticado que incide directamente en el sistema educativo a través de sistemas de *accountability* y medición de conocimientos, como la Prueba de Selección Universitaria (PSU), la actual prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Junto con ello, la valoración por temas de sustentabilidad y justicia social y la revaloración de nuevos espacios educativos, como la comunidad y el espacio natural, son instancias de tensión para el sistema educacional que se ve cuestionado por su rigidez y monopolización curricular y didáctica (Ortiz, 2012; Pino, Oyarzún y Salinas, 2016).

Esto implica una reconsideración del proceso de aprendizaje, tanto en su finalidad como en sus medios, lo que permite la incorporación de otras perspectivas educativas frente al sistema escolar, como la ecopedagogía (Sarmiento, 2013) o el *homeschooling* (Urpí y Sotés, 2012), las que, a pesar de su reciente aparición, se comienzan a instalar como espacios validados por la comunidad (Aliaga, 2017).

Sumado a lo anterior, la consideración de una perspectiva alternativa a los tradicionales enfoques del aprendizaje, conocida como conectivismo y que ha sido planteada por Siemens (Gutiérrez, 2012), establece que el aprendizaje es un proceso interactivo de conocimientos, basado en la generación de información multimedial y globalizada a través de medios digitales. Este conectivismo implica el uso de las tecnologías digitales como medios y contextos de información sobre los que se cimienta el aprendizaje. El aumento de uso de *smartphones* y *tablets*, además de computadores portátiles, cumple un rol preponderante en el apoyo de entrega y generación de contenidos educativos, fortaleciendo la ubicuidad educativa, por lo que ya no es necesario estar inmerso en el aula o en el establecimiento educacional para conocer y aprender (Ovallés, 2014).

Además, lo que se valora del conectivismo es el hecho de que puede promover estrategias más contextualizadas y participativas para la

educación, como el Aprendizaje Servicio, el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Basado en Diseño, al servir de instancia de comunicación y producción de contenidos (Solórzano y García Martínez, 2016).

Si el siglo XX ponía su enfoque en la efectividad de la adquisición y transferencia del conocimiento, el siglo XXI lo pone en la significatividad y sentido de este. A partir de ello, se plantean una serie de cambios en la mirada sobre el aprendizaje, rescatando, para exponerlo de manera sucinta, que la razón de ser del aprendizaje ya no es el sujeto, sino su comunidad. Un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo debe considerar la finalidad sociopolítica, el apoyo sociotecnológico y los contextos culturales.

### **Implicancias del cambio de paradigmas sobre el aprendizaje para la psicología educativa**

Las situaciones respecto a cómo se ha considerado el aprendizaje hasta el siglo XX y los desafíos del siglo XXI evidencian que la educación ya no puede considerarse solo como un proceso de formación pasiva y reproductiva para el desarrollo de un individuo, con la finalidad de su adaptación social. Las implicancias que genera este cambio de paradigmas sobre el aprendizaje para la sociedad, los sistemas educativos y el desarrollo científico son variados, pero al focalizarlos en lo que respecta a la psicología educativa o educativa-escolar, como lo plantean Barbosa y Rebello (2012), se logran identificar tres factores iniciales.

En primer lugar, *repensar su enfoque epistémico*. Lo denominado psicología educativa no presenta un consenso teórico ni una claridad conceptual. Aun cuando ya han transcurrido 100 años desde sus primeras propuestas, poco es lo que se ha avanzado en una que sea reflexiva e intencionada (Ossa, 2015). Es reconocible una perspectiva dualista y contrapuesta de los enfoques epistémicos. Por un lado, uno que define a esta disciplina como un ámbito de aplicación de la psicología, sin identidad propia, centrada en explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje primordialmente, y de manera complementaria, los factores que inciden positiva y negativamente en el aprendizaje (Arancibia *et al.*, 2011;



Woolfolk, 2010). Por otro lado, un enfoque que plantea que la psicología educacional puede ser una disciplina propia, con vínculos con la psicología, pero con directrices propias, enfocada en el cambio logrado en instancias educativas (Manterola, 2003; Ossa, 2015).

Cambiar hacia este enfoque de disciplina propia permitirá tomar posición respecto a lo que debe ser la psicología y lo que debe ser la educación, así como determinar herramientas conceptuales y metodológicas pertinentes al desarrollo psicoeducativo (y no solo psicológico) de la comunidad educacional.

En segundo lugar, *revalorar la orientación de la disciplina*. Se debe reflexionar acerca de cuál es la orientación dada a la educacional, pues, por un lado, se considera como un apoyo profesional frente a las dificultades educativas, anticipándose a problemas conductuales, emocionales o intelectuales que generen conflicto con la labor pedagógica (García, Carrasco, Mendoza y Pérez, 2012). Por otro, se considera como un apoyo profesional para la educación (relacionado con la academia y la investigación) que puede ayudar en la formación y asesoría de otros profesionales educativos, padres/madres y apoderados, o incluso, de organismos públicos o de políticas sociales y educativas.

La psicología educacional no se ha considerado aún como un factor de cambio de la organización escolar o educativa que permite rescatar la valoración del proceso educativo para el desarrollo humano. Este cambio es fundamental, ya que se debe evitar mostrar la figura del psicólogo como un actor secundario en el sistema educativo, señalado como asistente de la educación según la ley 20.370 del Ministerio de Educación, que se preocupa básicamente del cambio individual de los estudiantes. Se requiere una transformación del psicólogo en educación en un actor principal del sistema educativo, revalorando su conocimiento como profesional de la educación, centrado en aportar al cambio sistémico de la comunidad educativa.

En tercer lugar, *analizar el aporte al proceso educativo*. Actualmente, el psicólogo educativo aporta desde la actuación profesional en el desempeño de funciones de diagnóstico, asesoría e intervención en establecimientos educativos. Tiene un rol docente en la formación de profesionales de áreas

sociales, educativas y de salud, así como también en la investigación y en la entrega de conocimientos, estrategias y métodos para la evaluación y mejoramiento de habilidades y conductas (Ossa, 2015). Sin embargo, queda un trecho enorme que recorrer respecto de lo que puede desarrollar en los procesos de virtualización y enseñanza *online* (Monereo y Pozo, 2008) y también en los de enseñanza y aprendizaje, pudiendo contribuir a través de la co-docencia o co-enseñanza en esferas propias de la pedagogía, como la didáctica, el currículum y la evaluación, que han recibido aportes constantes del conocimiento psicológico, por lo que no le son desconocidas.

Este cambio es relevante pues implica dejar de lado, en algún sentido, la rivalidad, en áreas de desempeño y de conocimientos, entre profesionales pedagogos y psicólogos educativos, pasando a considerarlos como profesionales educadores con focos diferenciados pero complementarios.

## **Conclusiones**

Se concluye que la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje ha evolucionado desde valoraciones individualistas, tecnicistas y centradas en contenidos (relacionada con un paradigma simplista) hacia una mirada social, constructiva, dinámica, contextualizada en el entorno cultural y centrada en procesos humanos (relacionados con un paradigma complejo), siendo esta última mirada más relevante en la actualidad. Se valora, además, la existencia de desafíos para la psicología educativa, la que ha estado en una relación ambigua con esta evolución y es una de las principales disciplinas en su estudio. Sin embargo, hoy debe enfocar dicho conocimiento desde una perspectiva inter- o transdisciplinaria, como lo señala la perspectiva de la complejidad (Ossa, 2015).

La estimación del aprendizaje como constructo y área de estudio no debería considerarse desde la simplicidad epistémica, centrada en el cientificismo y la neutralidad axiológica, sino que debe verse como una realidad compleja, orientada por la diada técnico-ética y situada histórica y políticamente (Ossa, 2015). Como se ha planteado anteriormente, el siglo XXI deja grandes desafíos respecto de la participación social, de la concepción de ser humano y del uso de la tecnología, que no deberían

considerarse desde el reduccionismo simplista para su afrontamiento, pues al hacerlo pierden el sentido de su impacto para el aprendizaje. Para enfrentar lo complejo del aprendizaje, hay que hacerlo desde la perspectiva de la complejidad (Labarrere, 2006) y ello implica valorar el cambio epistemológico.

Es interesante y relevante el aporte que la mirada socioconstructivista y el conectivismo pueden brindar para la evolución del proceso educativo y también la contribución de la pedagogía y la psicología educativa, ya que plantean escenarios y métodos diferentes a los que se está acostumbrado. Además, estos permitirán la transformación o deconstrucción de las disciplinas y enfoques involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, considerando el conocimiento situado y colaborativo, la tecnologización y las finalidades en la generación de conocimiento como facetas fundamentales del siglo XXI y que emergen como los nuevos objetivos que deben ser considerados en el desarrollo disciplinar.

Finalmente, es necesario considerar los efectos de estas nuevas visiones sobre el aprendizaje en la educacional, pues no se tiene la seguridad de que esté a la par de estos desafíos (Coll y Monereo, 2008; Ossa, 2015). Desde una postura personal, se considera prudente analizar y tomar postura sobre las tensiones mencionadas, y que afectan a la educacional, relacionadas con el enfoque epistémico, la orientación de su quehacer y, finalmente, su aporte al proceso educativo. El aprendizaje es hoy considerado un cambio intencionado y, por lo tanto, si la psicología educativa desea comprenderlo y promoverlo, debe cambiar intencionadamente.

## Referencias

- Aliaga Castillo, L. (2017). Educación en el hogar en Chile: informe de resultados de la Encuesta Nacional. *Educación*, 26(50), 7-27.  
<https://dx.doi.org/http://doi.org/1018800/educacion.201701.001>
- Aparici, R., & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26(55), 71-79.
- Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2011). *Manual de psicología educacional*. Edic. Universidad Católica de Chile.
- Barbosa, D. R., & Rebello, M. P. (2012). Psicología educacional ou escolar? Eis a questao. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 163-173.

- Berrocal, D. (2013). Análisis crítico de la "Pedagogía constructivista". *Investigación Educativa*, 17(2), 97-104.
- Blanco, J. M. (2011). *Primavera árabe. Protestas y revueltas. Análisis de factores*. Documento de opinión, Instituto Español de Estudios Estratégicos. [http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs\\_opinion/2011/DIEEEE052-2011Primaveraarabe.pdf](http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_opinion/2011/DIEEEE052-2011Primaveraarabe.pdf)
- Cadena-Chala, M., & Orcasitas-García, J. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educación y Educadores*, 19(3), 373-391.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). Educación y Aprendizaje en el siglo XXI: nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En C. Coll, & C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 19-53). Morata.
- Díaz-Barriga A. F., & Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias para el aprendizaje significativo: Fundamentos, adquisición y modelos de intervención. En F. Díaz, & G. Hernández (Eds.). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (pp. 231-249). McGraw-Hill.
- García, R. (2006). Epistemología y Teoría del Conocimiento. *Salud colectiva*, 2(2), 113-122.
- García Costa, C., Carrasco Sanhueza, G., Mendoza Barra, M., & Pérez Villalobos, C. (2012). Rol del psicólogo en establecimientos particulares pagados del Gran Concepción, Chile: Un proceso de co-construcción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 169-185.
- García F., Fonseca G., & Concha, L. (2015). Aprendizaje y rendimiento académico en educación superior: un estudio comparado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-26.
- García-Lastra, M. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 62, 199-220.
- Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. *Revista Educación y Tecnología*, 1, 111-122.
- Harman, W. (2003). Cambio de supuestos y ciencia ampliada. *Polis*, 4. <http://journals.openedition.org/polis/7198>
- Infante Castaño, G. (2007). Enseñar y aprender: un proceso fundamentalmente dialógico de transformación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(2), 29-40.
- Labarrere, A. (2006). Aprendizaje, complejidad y desarrollo: agenda curricular para enseñar en los tiempos actuales. *Revista de Psicología*, 15(2), 65-76. <http://10.5354/0719-0581.2012.17147>
- Lugo, D. (2010). La construcción del conocimiento: algunas reflexiones. *Límite*, 5(21), 59-75.
- Manterola, M. (2003). *Psicología educativa. Conexiones con la sala de clases*. Ed. Universidad Católica Silva Henríquez.
- Maquilón, J. J., Sánchez, M., & Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>
- Matías, A., & Hernández, A. (2014). Positivismo, dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoques filosóficos del método científico y la investigación educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 1-20
- Medina, C., & Beltrén, J. (2012). Internet. Evolución e impacto de la red de redes. *Revista Prisma*, 5(1). <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/prisma/article/view/537/html>
- Ministerio de Educación (12 de septiembre, 2009). Ley General de Educación. Chile.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

- Monereo, C., & Pozo, J. (2008). El alumno en entornos virtuales: condiciones, perfil y competencias. En C. Coll, & C. Monereo (Eds.). *Psicología de la educación virtual* (pp. 109-131). Morata.
- Monroy, Z., & Álvarez, G. (2010). La fundación de la psicología científica. En Z. Monroy y G. Álvarez (Comps). *La historia de la Psicología* (pp. 3-84). Universidad Autónoma de México.
- Morales, P. (2014). La zona de desarrollo próximo: Un camino hacia el aprendizaje y la inclusión. En P. Morales, E. Saavedra, G. Salas, & C. Cornejo (Eds.). *Aprendizaje. Miradas desde la Psicología Educativa*, (pp. 151-162). Ed. Universidad Católica del Maule.
- Ortiz Cáceres, I. (2012). En torno a la validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(2), 355-373. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200022>
- Ossa, C. (2015). ¿Qué es y qué hace el psicólogo educacional? Una mirada crítica para una propuesta compleja. En S. Martínez, D. Opazo, C. Ossa, C. Pereira, & C. Vásquez (Eds.). *Enfoques psicosociales emergentes. Abriendo rutas desde lo local*, (pp. 125-176). Edic. Universidad del Bío-Bío.
- Ossa, C. (2019). Diseño y evaluación de Mediadores Instrumentales Significativos. *REINED*, 2(1), 145-157.
- Ovallés, L. C. (2014). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma en la educación actual? *Mundo Fesc*, 4(7), 72-79.
- Picardo, O. (2002). *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*. <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/opicardo0602/opicardo0602.html>.
- Pino, M., Oyarzún, G., & Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cuadernos CEDES*, 56(100), 337-354. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171362>
- Pozo, J. (2001). *Aprendices y maestros: la psicología cognitiva del aprendizaje*. Alianza editorial.
- Pulido, O., & Gómez, L. G. (2017). Del enseñar y el aprender. *Praxis & Saber*, 8(18), 9-14.
- Rogoff, B. (2006). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertch, P. Del Río, & A. Álvarez. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 111-128). Fundación infancia y aprendizaje.
- Rogoff, B. (2012). Learning without lessons: Opportunities to expand knowledge. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 233-252. <http://10.1174/021037012800217970>
- Sarmiento Medina, P. (2013). Bioética ambiental y ecopedagogía: una tarea pendiente. *Acta bioethica*, 19(1), 29-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2013000100004>
- Serrano, J. M., & Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1). <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>
- Solórzano, F., & García Martínez, A. (2016). Fundamentos del aprendizaje en red desde el conectivismo y la teoría de la actividad. *Revista Cubana de Educación Superior*, 55(3), 98-112. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142016000300008&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142016000300008&lng=es&tlng=es).
- Urpí, C., & Sotés, M. A. (2012). Homeschooling y escuela flexible: nuevos enfoques. *Estudios sobre educación*, 22, 7-10

Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa (décima edición)*. Pearson Educación.

### 3.

## **Aportes a la comprensión del rol del/de la psicólogo/a educacional**

LISETTE BAZIGNAN GUERRERO

PATRICIA MOZÓ CABRERA

### **Resumen**

El presente capítulo tiene como objetivo realizar un análisis de distintos elementos que intervienen en la comprensión del rol del/de la psicólogo/a educacional, considerando para ello la identidad, finalidad y función en su quehacer, además del papel que les compete a las universidades nacionales en la formación de estudiantes de pregrado para el desarrollo de conocimientos y habilidades que resultan clave en su praxis profesional. Lo anterior es fundamental en la actualidad, tomando en cuenta la existencia de un contexto en permanente cambio y la necesidad de enfrentar altas y múltiples exigencias.

Resulta relevante discutir en torno a este tema debido a la demanda actual de profesionales en instituciones educativas de diversa índole y dado el contexto nacional actual. Considerando lo anterior, se hace necesario que el rol profesional de psicólogos y psicólogas transite hacia una perspectiva preventiva, contextual y situada, transformándose en agente movilizador de recursos en una comunidad educativa, para lo que es fundamental contar con cualidades tales como capacidad de reflexión, análisis crítico, flexibilidad, entre otras.

Respecto de la formación en pregrado, es posible observar un aumento de la carga académica para la profundización de las materias referidas al ámbito de la Psicología Educacional. Esto gracias a las exigencias del medio laboral así como a los procesos de acreditación institucional de las carreras de psicología, los que han aumentado su exigencia en torno al

equilibrio entre la formación clínica y las áreas educacional y organizacional. Lo anterior ha permitido la inclusión de materias electivas y de profundización en el área, lo que supone un avance en la preparación disciplinar específica de la Psicología Educacional.

No obstante, aún falta mucho camino por recorrer en términos de formación en Psicología Educacional para avanzar hacia la perspectiva antes mencionada. Para ello, se proponen desafíos a las carreras de psicología que permitan el desarrollo de conocimientos y habilidades para que sus egresados puedan aportar concreta y efectivamente en los distintos espacios educativos.

Finalmente, se dan conocer algunas propuestas que podrían contribuir a que el/la psicólogo/a se transforme en un agente movilizador de cambios con una postura crítica.

### **Identidad, finalidad y rol del/de la psicólogo/a educacional**

La literatura académica suele presentar una descripción histórica de la Psicología Educacional en la que se coincide respecto a su consolidación a lo largo del siglo XX, siendo su inicio a fines del siglo XIX, bajo la influencia de las corrientes imperantes en Europa (Fernández, Vázquez y Ubiarco, 2016; Villalta, 2007). Distintos autores (Aburto, Lespai, Navarro, Martínez y Pinilla, 2018; García, 2019; Ossa, 2011; Vera, Valenzuela y Álvarez, 2016; Villegas, 2018) concuerdan en cuatro momentos de la evolución de la disciplina. El primero de ellos es caracterizado por un interés en las diferencias individuales; el segundo está enfocado en aspectos sociales, afectivos y emocionales; el tercero está centrado en el apoyo al quehacer de los docentes, y, para finalizar, el momento actual, en el que los fenómenos dejan de observarse a nivel individual, comenzando a valorarse la importancia del contexto, ya sea instruccional, organizacional o sociocomunitario.

Esta evolución, además, conlleva un ajuste en el enfoque de la Psicología Educacional y, por ende, del rol profesional asociado, transitando desde un enfoque clínico individual a uno centrado en el contexto escolar, que incluye distintos niveles de análisis: organizacional, curricular y aula (Ossa,



2011). Este tránsito se ha visto influenciado por distintas perspectivas que se han interesado en el ámbito educativo, entre ellas, la psicología humanista norteamericana de mediados del siglo XX, la epistemología genética, las teorías constructivistas y las perspectivas críticas (Garrocho, Reynaga, González y Gil Moreno, 2012; Villalta, 2007).

Precisamente, esta evolución incide y tensiona, actualmente, tres aspectos centrales de la delimitación de la disciplina en el campo profesional: la identidad de la psicología educacional, su finalidad y el rol que les compete a los psicólogos educacionales, lo que afecta el quehacer de los profesionales, el contexto de este quehacer y las creencias de otros actores respecto a su rol. En este sentido, a pesar del recorrido histórico y de la aparición de perspectivas socioconstructivistas y críticas en la comprensión del rol de los psicólogos, su labor sigue enmarcándose en un enfoque clínico tradicional (Garrocho *et al.*, 2012). A partir de lo anterior y de la experiencia profesional y académica de las autoras, se piensa que en muy pocas ocasiones se ha considerado un enfoque contextual que permita abordar los fenómenos educativos desde una mirada sistémica, compleja y ecológica.

Respecto a la identidad de la psicología educacional, se puede apreciar un recorrido de más de un siglo en que sus orientaciones, problemas y metas han variado en distintos sentidos (García, 2015). Según González-Pianda, González, Núñez y Valle (2010)

Este recorrido ha estado marcado por la discusión del estatus científico de la Psicología Educacional que según genere o no teorías, leyes y modelos desde la realidad educativa, hay quienes defienden la tesis de la extrapolación, la independencia o la interdependencia-interacción de la Psicología de la Educación respecto de las disciplinas desde las que se construyó (las psicológicas y las educativas, principalmente). (pp. 23-24)

Esta última postura, mayormente desarrollada por César Coll, integra perspectivas como la sistémica, la socioconstructivista, la interdisciplinaria, entre otras, que dan cuenta de una psicología educacional que integra el contexto en el que se produce el fenómeno educativo, ya sea en espacios formales, informales y no formales. A partir de este escenario, se comparte la mirada de la Psicología Educacional que plantea una interdependencia entre ambas disciplinas (educación y psicología) que Coll ha denominado

“disciplina puente”, cuyo carácter es bidireccional y constructivo, integrando ambos campos del saber en el estudio, teorización e intervención en el ámbito educativo dinámico, el que está constituido por circunstancias históricas, sociales y culturales en constante transformación en el que el psicólogo educacional puede ser un agente de cambio (Coll, Palacios y Marchesi, 2001; García, 2019; Krause *et al.*, 2015; Labarrere e Ilizástigui, 2015; Lerman, 2016; Ossa, 2011).

Tomando en cuenta esta mirada de Psicología Educacional, es importante que los temas que guíen la teoría, la investigación y la práctica de la disciplina sean aquellos relacionados con socialización, aprendizaje y desarrollo mediado de todos los actores que forman parte del fenómeno educativo, independientemente de la etapa del desarrollo y del espacio en que este se produzca (formal, informal, no formal) (Coll, 2001; Martín, 2018).

Desde esta comprensión de la Psicología Educacional y siguiendo lo planteado por Coll, su finalidad hace referencia al estudio de aquellos cambios en procesos psicológicos que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas más allá de las escolares. Tomando en cuenta la complejidad de los contextos y espacios en que se produce el fenómeno educativo, la aproximación de su estudio requiere de una mirada multidisciplinar, a la que la psicología contribuye a través de la explicación de cambios, su naturaleza, características, factores que los facilitan, dificultan u obstaculizan y consecuencias para las personas, los grupos y las organizaciones. Asimismo, este objeto de estudio se aborda desde una triple finalidad: teórica (explicativa), tecnológica (proyectiva) y técnica (práctica) (Coll *et al.*, 2001).

Respecto a la función del psicólogo educacional, a lo largo de la historia ha existido poca claridad, así como una marcada predominancia de un enfoque clínico aplicado en contextos y espacios formales de educación, centrado en la atención a las dificultades de aprendizaje de los estudiantes a través de tareas de detección, evaluación-diagnóstico e intervención (Álvarez 2011; Coll *et al.*, 2001; Fernández *et al.*, 2016; García, 2019; Rivas 2010; Roselli, 2016). Este rol con enfoque clínico corresponde a lo que Alarcón (como se cita en Ossa, 2011) denomina paradigma de la

simplicidad caracterizado por un enfoque individual, centrado en la patología con una sobrevaloración del conocimiento técnico y una relación con otros desde el rol de experto. Lo anterior ha instalado la creencia de que las dificultades de aprendizaje y adaptación son de responsabilidad de los estudiantes y sus familias, lo que a su vez confirma la creencia de la necesidad de un psicólogo clínico, dificultando la problematización y la toma de responsabilidad de educadores y de la institución escolar (Carrasco *et al.*, 2019; Erausquin y Bur, 2017).

Si bien desde la perspectiva de la Psicología Educacional como disciplina puente ha existido un esfuerzo por lograr una definición del rol del psicólogo educacional, en Chile, así como también en otros países de Latinoamérica, aún persiste una falta de claridad. Incluso, se presentan diferentes roles en contextos y escenarios múltiples o diferentes roles en un mismo contexto (Angarita, Forgiony y Rivera, 2016; Erausquin y Bur, 2017; López y Carrasco, 2018). Por ejemplo, en los más de 15 años de experiencia en esta disciplina, se ha podido constatar que en espacios formales de educación: a) un mismo psicólogo o psicóloga puede cumplir funciones distintas en una misma escuela, por ejemplo, al trabajar en un programa de inclusión educativa y en el área de convivencia escolar; b) también, el mismo psicólogo puede cumplir funciones distintas en establecimientos diferentes en algunas de las áreas mencionadas anteriormente; c) en una misma institución, puede haber dos psicólogos con funciones distintas, dependiendo de si trabaja en un programa de inclusión educativa o en el área de convivencia escolar. Por otra parte, estas funciones pueden variar según el tipo de dependencia del establecimiento.

Se cree que estas diferencias en el rol no solo están dadas por las creencias de la comunidad educativa respecto al quehacer del psicólogo, sino también por los lineamientos que emanan de las políticas públicas y que definen las tareas propias de este profesional en estas áreas. Debido a la ambigüedad del quehacer profesional de los psicólogos, a los múltiples desafíos del contexto educativo, a la variada acumulación de funciones y al rol que se espera desde esta perspectiva de la psicología educacional (puente) es necesario huir del enfoque ligado al déficit (Martín, 2018) para transitar a acciones correspondientes con el paradigma de la complejidad.

Entre las características del rol profesional del psicólogo que actúa desde este paradigma se encuentran el enfoque en la multiplicidad, la ambigüedad, el trabajo interdisciplinario, la construcción del conocimiento y del propio rol profesional. En este sentido su saber sería compartido con los otros sujetos de la comunidad educativa para co-evaluar, co-ayudar y co-resolver los problemas que se presenten, entendiendo el desarrollo y el aprendizaje humano como un proceso sociocultural que, en condiciones adecuadas, pueden promoverse (Martín, 2018; Ossa, 2011). Según Ossa (2011):

Ello debiera lograrse además con la adopción del análisis crítico desde su versión sociocrítica (Ruz y Bazán, 1998), lo cual implica un cuestionamiento de los conceptos, de las acciones y de los sentidos de esas acciones. Este cuestionamiento debiera desestabilizar concepciones y acciones que tienden a estabilizarse, y por lo tanto a perder la flexibilidad y contextualización que requiere el ser humano complejo. (p. 79)

En consonancia con este paradigma, es necesario que la praxis del psicólogo se transforme hacia una perspectiva preventiva, contextual y situada, considerando sistémicamente distintos niveles de intervención (Erausquin y Bur, 2017; Villalta, 2007). En este sentido, el rol del psicólogo educacional se amplía y se profundiza a partir de la interdependencia-interacción de la psicología y la educación, considerando a la persona de manera integral, cuyo desarrollo es influenciado por la interacción con otras personas. De este modo, el psicólogo se transforma en un agente movilizador de recursos en una comunidad educativa haciendo visibles las potencialidades de cada uno de sus miembros, considerando el contexto y mediando el desarrollo, tanto de las personas como de la institución, hacia una zona de desarrollo próximo (Fernández *et al.*, 2016; Krause *et al.*, 2015; Rodríguez 2015; Vásquez, Frisancho, y La Rosa, 2019).

Independientemente del espacio en que se ejerza este rol, lo anterior pudiese implicar tareas como participar activamente en la elaboración, implementación y evaluación de planes y proyectos institucionales, y asesorar los procesos de enseñanza y la gestión institucional, comprendiéndolos, explicándolos, interviniéndolos y evaluándolos. Además, implica formar a los adultos responsables de educar, aparte del rol que estos cumplan; investigar y comprender los fenómenos que se producen

en distintos espacios educativos, generando conocimiento contextualizado y útil, para diseñar y aplicar estrategias que contribuyan al bienestar de las personas (Barraza, 2015; García, 2019; Krause *et al.*, 2015; Rivas, 2010; Rodríguez, 2015; Roselli, 2016).

Este rol de agente movilizador de recursos que caracteriza al psicólogo educacional, desde una perspectiva de interdependencia-interacción entre la psicología y la educación, requiere de un conjunto de cualidades que posibilitarán su actuar profesional. A continuación, se hará referencia a aquellas que serían centrales al situarse en un marco que considera el contexto como un elemento clave en su quehacer.

A juicio de las autoras, una de las más importantes es la capacidad de reflexión, en palabras de Erausquin (2017), desde, en y sobre su propio quehacer. Así como la habilidad de llevar a otros a su propia reflexión, ya sea individual o colectivamente, permitiendo significar las prácticas (Alfaro 2018; Erausquin, 2017; Erausquin y Bur, 2017; Krause *et al.*, 2015; Rodríguez, 2015). Esta reflexión permite hacer visible lo invisibilizado, problematizar las situaciones, comprenderlas y resignificarlas considerando distintos niveles de análisis, como plantea Erausquin (2017), “con el fin de enriquecer las prácticas y promover la implicación y la transformación situacional” (p. 235).

Otra cualidad que se considera relevante para contribuir como agente movilizador de recursos en distintos espacios educativos es contar con la habilidad para analizar críticamente el fenómeno observado, lo que permite cuestionar de forma permanente los fundamentos de nuestro actuar y su sentido (Barraza, 2015; Vera *et al.*, 2016). Por ejemplo, en el caso de un psicólogo que ingrese a trabajar en un Programa de Integración Educativa, es muy importante que tenga capacidad para analizar sus propios prejuicios, sesgos, actitudes, creencias, etc., respecto a la diversidad educativa, de lo contrario, su actuar profesional podría verse entorpecido por ellos.

Una tercera cualidad significativa del psicólogo educacional como agente movilizador de recursos guarda relación con que sea capaz de asegurarse de que su quehacer se basa en los principios que garantizan el derecho a la educación y promover que el espacio en el que esté también lo haga (González, 2017). Lo anterior es primordial al menos por dos razones:

la primera, debido a su condición de ciudadano y ciudadana garante de derechos de la infancia, la que se encuentra descrita en acuerdos internacionales ratificados por nuestro país. La segunda, dadas las normas éticas de nuestra profesión, las que se encuentran descritas por organismos nacionales e internacionales, Colegio de Psicólogos de Chile y American Psychological Association (APA), que dan un marco al actuar del psicólogo.

Finalmente, otra característica es la capacidad de los psicólogos de ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a situaciones constantemente cambiantes, complejas, inciertas y conflictivas (Lerman, 2016). Esta flexibilidad es necesaria para, a pesar de dichas situaciones, acompañar a los centros educativos a ajustar sus prácticas sin perder de vista sus objetivos: el aprendizaje de los y las estudiantes y de la organización.

### **Formación de psicólogos/as educacionales: desafíos de las universidades chilenas**

El panorama chileno en cuanto a la formación de psicólogos y psicólogas educacionales ha estado marcado por desacuerdos académicos respecto a si debe incorporarse en la formación de pregrado o de posgrado (Julia, 2006, como se cita en Barraza 2015). Sin embargo, en marzo de 2007, la Comisión Nacional de Pregrado (CNA) establece criterios y estándares para la evaluación de carreras de Psicología, incluyendo entre ellos que el perfil profesional debe contener competencias y habilidades de diagnóstico, planificación y evaluación en procesos y programas en las áreas educacional, organizacional, clínica y otros campos de acción en la realidad (Comisión Nacional de Pregrado, 2007; Barraza, 2015). Actualmente, de acuerdo con la revisión realizada, las mallas curriculares de las carreras de Psicología en Chile cuentan con un promedio aproximado de dos asignaturas troncales de psicología educacional. Lo anterior, sumado a la alta demanda de psicólogos educacionales en espacios formales de educación, permite confirmar la hipótesis planteada por Barraza (2015) respecto a que la formación en esta área sería incompleta para desempeñarse en un campo tan complejo, multidimensional y cambiante

como el de la educación.

Se considera que la formación profesional del psicólogo educacional desde la perspectiva de interdependencia-interacción entre la psicología y la educación tiene un camino por transitar. Existen múltiples desafíos que abordar en este andar, entre ellos, migrar desde una formación de psicólogos escolares hacia la formación de psicólogos educacionales. Lo anterior implica, entre otras cosas, abandonar una mirada patologizante e individual y ampliar los espacios de desempeño profesional hacia lo no formal e informal (Roselli, 2016).

Otro gran desafío se relaciona con los saberes disciplinares y profesionales que debe manejar el psicólogo educacional. Respecto a los primeros, es necesario forjar profesionales capaces de enfrentar y resolver problemas teóricos y metodológicos, además de formar en investigación contextualizada al ámbito educativo. En relación con los segundos, la formación debe desarrollar habilidades de reflexión, comprensión y resolución de problemas complejos, de análisis de situaciones para la toma de decisiones, manejo de conflictos, liderazgo de equipos de trabajo propiciando la creación de sentido, comunicación asertiva, trabajo en equipo, utilización de metodologías procedentes de más de una disciplina, trabajo interdisciplinario y participación y compromiso activo con la transformación socio-cultural en el ámbito educativo (Fernández *et al.*, 2016; Fornasari y Ferreyra, 2016; Krause *et al.*, 2015; Labarrere e Ilizástigui, 2015; Ramos y Casal, 2017; Sandoval y Cuadra, 2018).

Al considerar tanto el aspecto profesional como el disciplinar, desde la experiencia personal docente, es posible identificar como un objetivo el que los estudiantes puedan utilizar el conocimiento metodológico adquirido en la formación en investigación en su trayectoria curricular como criterio para tomar decisiones profesionales en cualquiera de las etapas de su intervención para así entender y transformar la realidad educativa (Lerman, 2016). Asimismo, para producir conocimiento actualizado y contextualizado a partir de su praxis profesional (Fornasari y Ferreyra, 2016; Erausquin y Bur, 2017).

Un tercer desafío se relaciona con las consideraciones que se deben tener al momento de formar psicólogos educacionales, las que se cree debiesen

incluir una inserción a distintos espacios y contextos educativos. En dichos espacios debieran llevarse a cabo experiencias prácticas contextualizadas, cuyas actividades se enfoquen en dinámicas a nivel macro y a nivel particular, aprendizaje situado y construcción de conocimiento sistematizado que permitan un aprendizaje significativo. Esto podría ser potenciado considerando lo que menciona Roggof (1997, como se cita en Lerman, 2016) respecto a brindar una formación que involucre tres planos: la apropiación participativa, la participación guiada y el aprendizaje (Fornasari y Ferreyra, 2016; La Rosa, Claux, y Ferreyra, 2018; Lerman, 2016).

Un cuarto desafío se vincula con que la formación académica dialogue con la complejidad de los espacios educativos (formales, no formales e informales) y distintas localidades (urbanas, urbano-periféricas, rurales), de modo que el psicólogo pueda abordar, interdisciplinaria y colaborativamente, las diversas problemáticas a las que se ve enfrentado. En este sentido, la investigación académica no siempre es una contribución a la praxis del psicólogo, lo que hace necesario que los temas de investigación sean, además de teóricos, prácticos. Junto con lo anterior, también es importante que la formación impulse a los profesionales para que sean capaces de generar conocimiento en las realidades complejas en las que intervienen (Erausquin y Bur, 2017; Lerman 2016; Roselli, 2016; Vera *et al.*, 2016; Villegas, 2018).

Un quinto desafío respecto a la formación del psicólogo, desde la perspectiva de interdependencia-interacción entre la psicología y la educación, se relaciona con la apropiación del rol profesional y una actuación acorde a ella. Lo anterior se traduciría en que las demandas diversas provenientes tanto de la organización como de la política pública no inunden ni permeen este rol, es decir, que su atención no esté centrada únicamente en lo urgente, sino que contribuya desde una mirada disciplinaria al bienestar de las personas a través de acciones preventivas y enriquecedoras. En este sentido, tanto la política pública como las demandas de la organización deben ser “filtradas” por su rol profesional, es decir, como un agente movilizador de recursos (Aburto *et al.*, 2018; Carrasco *et al.*, 2019; González, 2017; López y Carrasco, 2018).



## **Reflexiones finales**

En los apartados anteriores se han analizado distintos elementos que han configurado el rol del psicólogo educacional, los que en una década no han presentado grandes cambios. A continuación, a partir de dicho análisis y de la experiencia profesional de las autoras, tanto en espacios formales, no formales e informales, en localidades urbanas, urbanoperiféricas y rurales, como académicas de pre- y posgrado, se compartirán algunas propuestas e interrogantes.

Se presentan propuestas que podrían contribuir a que el psicólogo se transforme en un agente movilizador de cambios con una postura crítica que evite que en cualquier espacio educativo se reproduzcan dinámicas sociales nocivas al bienestar y al desarrollo humano. Lo anterior tiene relevancia desde la perspectiva de la educación como un espacio privilegiado para transformar la sociedad.

La primera, es que es necesario que los psicólogos puedan participar en la toma de decisiones para contribuir a la reflexión co-construyendo y otorgando una visión psicológica que permita que las personas que integran la comunidad educativa problematicen situaciones independientemente del nivel de toma de decisión en que se encuentren. La segunda idea es que los psicólogos ayuden a establecer visiones, objetivos y metas comunes, propiciando la colaboración y el trabajo conjunto.

Otra propuesta es que el psicólogo se oriente a coadyuvar a la gestión en distintos niveles, articulando acciones estratégicas que impacten en la cultura (ajustando creencias y prácticas), ya que el cambio, según lo observado por las autoras, no se produce abordándolo solo desde una mirada técnica, sino que cultural. Asimismo, se propone que el psicólogo logre dejar atrás el estigma clínico y de operador de política pública y pueda actuar en el espacio entre esta y las organizaciones, contextualizando la primera a los objetivos de las segundas. Para que esto ocurra, se cree que es necesario que tanto la organización educativa como la política pública conozcan el alcance del rol del psicólogo y el aporte que desde esta profesión se puede hacer a nivel sistémico. Esto con la finalidad de que también se soliciten tareas ajustadas a dicho rol. Para ello, por una parte, se

plantea como un desafío para la profesión participar tanto de la discusión y creación de la política pública, como de la difusión de nuestro rol en distintos espacios educativos.

Junto con lo anterior, se estima que es importante no perder de vista que el quehacer profesional no puede darse al margen de lo educativo, cualquiera sea el espacio en el que se encuentre (formal, no formal e informal), es decir, teniendo siempre en consideración el objeto de estudio (cambios que se producen al participar en actividades educativas y los factores que interactúan en ellos).

Además, se plantea que las universidades pueden aportar en la formación de los psicólogos educacionales. En este sentido, se propone incluir como contenido la formación de la 'persona del asesor' como un aspecto imprescindible en el currículo, al igual que el desarrollo de competencias transversales, como, por ejemplo: comunicación asertiva, gestión de la resistencia al cambio, a la ambigüedad y a la incertidumbre, entre otras. Por otra parte, es necesario incorporar la formación en habilidades para la intervención desde polos interdependientes que configuran el proceso de asesoramiento: saber qué hacer y cómo llevarlo a cabo y aprender cómo vincularse con las personas durante este, atendiendo cómo y cuándo calibrar cada uno de ellos.

Sumado a lo anterior, se considera necesaria la inclusión de contenidos de gestión educativa que permitan comprender la vinculación entre la gestión y el proceso de aprendizaje, y faciliten la participación en la toma de decisiones.

Otro aporte que puede hacer la universidad respecto a la configuración del rol del psicólogo es actualizar la formación docente en cuanto a la Psicología Educacional, lo que podría facilitar, por una parte, una comprensión de nuestro rol y, por otra, un ajuste paulatino a las creencias y expectativas de nuestro quehacer en el espacio de educación formal.

Finalmente, surgen algunas reflexiones a modo de interrogantes. La primera de ellas es: si el lenguaje influye en la interacción entre dos personas, ¿qué implicancias tiene el que en los espacios formales se nos denomine como "asistente de la educación" (junto a otros actores de los centros educativos)? Un segundo cuestionamiento es: ¿cuán actualizados

están los programas de las universidades en torno a temáticas contingentes, como inclusión, género, educación a lo largo de toda la vida y uso de TIC en espacios de aprendizaje? Junto con lo anterior, se reflexiona sobre lo siguiente: ¿qué tanto interactúan la educación y la psicología en la formación universitaria de pre y postgrado?

Desde una perspectiva más humanista, surge la inquietud respecto a si en los espacios educativos en los que estamos presentes se está contribuyendo al bienestar y la felicidad de las personas. Por último, en cuanto a los espacios formales de educación, ¿es posible movilizar cambios en una estructura que ha permanecido inmutable –en muchos aspectos– durante tanto tiempo? ¿Será necesario repensar, al menos, los propósitos, la estructura y las dinámicas de la escuela?

Estas preguntas requieren de una discusión interdisciplinaria y de la colaboración de todos aquellos que de una u otra forma tienen la responsabilidad de educar, la que a nuestro juicio debe ser nutrida desde la academia –formación e investigación en psicología educativa– y la praxis profesional de psicólogos/as en distintos espacios y localidades educativas.

## Referencias

- Aburto, A., Lespai, N., Navarro, C., Martínez, F., & Pinilla, M. (2018). *Un análisis de la formación del psicólogo educativo y su respuesta frente a las demandas de los establecimientos escolares urbanos subvencionados en Puerto Montt*. [Tesis de pregrado, Universidad Austral de Chile]. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2018/bpma167a/doc/bpma167a.pdf>
- Alfaro, N. (2018). De dispositivo psicosocial del caso a promotor de ciudadanía sobre el rol del psicólogo a partir de la experiencia de una dupla psicosocial. En F. Soto (Coord.) *Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 85-111). Noveduc.
- Álvarez, D. (2011). El psicólogo educativo según la percepción de los directores de centros educativos de Lima Metropolitana. *Persona, 14*, 41-70. [10.26439/persona2011.n014.252](https://doi.org/10.26439/persona2011.n014.252)
- Angarita, M., Forgiony, J., & Rivera, D. (2016). Rol y futuros retos del psicólogo en el campo de la psicología educativa en Colombia. En S. Carrillo., Y. Sanabria., V. Bermúdez., & J. Espinosa. (Eds.). *Actores en la Educación: una mirada desde la psicología educativa* (pp. 17-44). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2490>
- Barraza, R. (2015). Perspectivas acerca del rol del psicólogo educativo: Propuesta orientadora de su actuación en el ámbito escolar. *Revista Actualidades Investigativas en educación, 15*(3), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.21070>
- Carrasco, C., Baltar, M., Bastidas, N., López, J., Morales, M., & López, V. (2019). Identidad

- profesional de una psicóloga educacional: un estudio de caso en Chile. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-27. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.01>
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*. Alianza Editorial.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2007). *Criterios de evaluación de carreras de Psicología*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación. <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/psicologia1.pdf>
- Erausquin, C., & Bur, R. (2017). *Psicólogos en contextos educativos; diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural* (2ª edición digital). CABA: PsiDispa. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/582>
- Erausquin, C. (2017). *De aquí y de allá. Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva sociocultural* (edición digital 1.09). CABA: PsiDispa. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/584>
- Fernández, J., Vázquez, M., & Ubiarco, A. (2016). Rol del psicólogo educativo. Una mirada desde sus actores. *Revista Iberoamericana de Producción académica y Gestión Educativa*, 5(5). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/562/599>
- Fornasari, M., & Ferreyra, Y. (2016). Aprendizaje significativo en prácticas preprofesionales. Una experiencia acontecimiento en la formación de psicólogos educacionales. *Educación Investigación y formación*, 2(4), 1-29. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/8563>
- García, J. (2015). Fundamentos históricos de la psicología educacional. En D. Jáuregui., R. León, & M. Rodríguez. (Eds.). *Homenaje a Reynaldo Alarcón* (pp. 393-426). Editorial Universitaria. [https://www.academia.edu/38843725/HOMENAJE\\_ALARCON\\_LIBRO\\_COMPLETO](https://www.academia.edu/38843725/HOMENAJE_ALARCON_LIBRO_COMPLETO)
- . (2019). Percepciones sobre la psicología educativa y la función del psicólogo educativo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 376-386. [file:///C:/Users/PaTi/Downloads/75-Article%20Text-152-1-10-20191003%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/PaTi/Downloads/75-Article%20Text-152-1-10-20191003%20(1).pdf)
- Garrocho, M., Reynaga, D., González, A., & Gil Moreno, M. (2012). *Reconstrucción crítica del oficio del psicólogo educacional en la provincia de Tucumán. Una aproximación exploratoria*. Ponencia presentada en IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-072/451>
- González-Pienda, J., González, R., Núñez, J., & Valle, A. (2010). *Manual de psicología de la educación*. Pirámide.
- González, D. (2017). *Intervenciones de psicólogos educacionales en relación a la educación sexual integral*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-067/498>
- Krause, A., Alarcón, A., Muñoz, C., Panguí, J., Rost, G., & Riquelme, F. (2015) Rol del psicólogo educacional en la intervención educativa: desafíos para la formación de psicólogos. En A. Arellano (Comp.). *Innovaciones pedagógicas en el aula* (pp. 121-134). Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera. [http://humanidades.ufro.cl/images/libros/INNOVACIONES\\_PEDAGOGICAS.pdf](http://humanidades.ufro.cl/images/libros/INNOVACIONES_PEDAGOGICAS.pdf)

- Labarrere, A., & Ilizástigui, L. (2015). Introducción: La psicología educacional: Formación, desarrollo y actividad profesional. *Summa Psicológica UST*, 12(2) 5-6. <https://doi.org/10.18774/448x.2015.12.269>
- La Rosa, M., Claux, M., & Ferreyra, C. (2018). La formación del psicólogo basado en problemas emergentes: desafíos para la actuación en el espacio educativo. En F. Soto (Coord.). *Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 175-200). Noveduc.
- Lerman, G. (2016). *Psicólogos en formación en el área educativa. Una propuesta participativa*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-044/421>
- López, D., & Carrasco, C. (2018). El psicólogo en educación: un análisis desde “lo psicosocial” y la convivencia escolar. En F. Soto (Coord.). *Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 113-144). Noveduc.
- Martín, E. (2018). Prólogo. En F. Soto (Coord.). *Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 15-17). Noveduc.
- Ossa, C. (2011). El rol del Psicólogo Educacional: La transición desde el paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. *Revista Pequén*, 1(1) 72-82. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/RP/article/view/1820>
- Ramos, L., & Casal, V. (2017). *Convivencia Escolar y formación de Psicólogos. Dispositivos de formación en psicología educacional*. Ponencia presentada en el IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur de la Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-067/530>
- Rivas, F. (2010). Psicología educacional\*/ escolar: Reflejos de mi retrovisor profesional. *Información Psicológica*, 100, 129-153. <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/view/107>
- Rodríguez, L. (2015). El psicólogo educacional en contextos educativos no formales e informales. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 5(2), 327-333. <http://dx.doi.org/10.18259/acs.2015047>
- Roselli, N. (2016). La psicología de la educación en Argentina. Raíces, desarrollos y perspectivas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 8(1), 127-132. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpsua/v4n2/v4n2a07.pdf>
- Sandoval, J., & Cuadra, D. (2018). El abordaje psicológico de la vulnerabilidad escolar desde una dimensión subjetiva: el psicólogo escolar entre la estructura y la agencia. En F. Soto (Coord.). *Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 49-84). Noveduc.
- Vásquez, S., Frisancho, S., & La Rosa, M. (2019). Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: Implicancias y aportes de la psicología educacional. *Revista peruana de investigación educativa*, 11, 69-97. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/118>

- Vera, D., Valenzuela, A., & Álvarez, A. (2016). Psicología educacional en contextos rurales: ¿Estamos preparados? Notas acerca del caso chileno. *Revista internacional investigación en ciencias sociales*, 12(2), 283-302.  
<http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/327>
- Villalta, M. (2007). Desarrollo, aprendizaje y educación en la Psicología educacional contemporánea. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 39-55.  
<http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/912>
- Villegas, J. (2018). Adaptación e implementación de un modelo de intervención psicoeducativa. En F. Soto (Coord.). *Psicólogos en la escuela. El replanteo de un rol confuso. Temas en Psicología Educacional. Contribuciones para la formación de especialidad* (pp. 31-47). Noveduc.

## 4. **Inclusión, neuroeducación y diseño universal del aprendizaje**

ISABEL VALDIVIA LEIVA

### **Resumen**

Este capítulo se dedica a hacer una exploración sobre cómo se relacionan entre sí la inclusión, la neuroeducación y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA). Todos estos tienen puntos de encuentro que no necesariamente se articulan de manera lógica entre sí, sin embargo, es poco común que se traten en conjunto. Se plantea que desde la neuroeducación, disciplina cuyo fin es describir y entender de manera íntegra el proceso de aprendizaje a través de la identificación de procesos comunes y únicos que ocurren cuando se aprende, se considere la diversidad como propia del proceso de aprendizaje, por lo tanto, el crear experiencias de aprendizaje inclusivas se hace una necesidad.

Luego, se propone al DUA como marco para responder a esa variabilidad presente en todo aprendiz, ya que este enfrenta el proceso de aprendizaje desde tres aristas: las emociones, los sentidos y el procesamiento de la información. Se concluye que ser un educador inclusivo es entender la diversidad, más bien, la neurodiversidad, presente en toda persona para diseñar prácticas instruccionales inclusivas. Entonces, se invita a los educadores a que desarrollen la capacidad de analizar la variabilidad presente en sus propias salas de clase y de ver cómo va cambiando a medida que pasa el tiempo, usando para ello, el DUA como marco.

### **Introducción**

Los seres humanos son aprendices por naturaleza. Es precisamente este impulso de aprender el que deriva en una suma de comportamientos complejos originados por la interacción entre la genética y las experiencias vividas (Anreiter, 2018). Si se piensa que las experiencias vividas son enormemente variables, incluso, entre personas que han crecido en el mismo núcleo familiar, el resultado es que a medida que va avanzando el tiempo, los seres humanos se vuelven más únicos en cuanto a cómo perciben y procesan su entorno. Como lo propuesto por Anreiter, la variabilidad en el comportamiento se explica por aspectos genéticos, pero también por los cambios en el contexto y por cómo el cerebro, desde un primer momento, responde a este y, a su vez, influye en el entorno a través de las acciones a las que da origen. Esta diversidad se refiere no solo a comportamientos visibles y evidentes, sino que a algo más profundo y muchas veces invisible, como los pensamientos, ideas, emociones, la manera en que se percibe el mundo, el modo en que se aprende de este. Si se piensa la sala de clases como un espacio donde un educador está constantemente creando experiencias, se puede también pensar en el aula como un espacio en que se profundiza aún más esa variabilidad a lo largo del tiempo. Entonces, para un educador es necesario considerar la diversidad que, invariablemente, se irá acentuando a lo largo del tiempo, especialmente, en una misma sala de clases en que el mismo docente crea experiencia para sus estudiantes, acrecentando la variabilidad del grupo. En relación con lo anterior, surge la siguiente interrogante: ¿cómo puede un profesor abarcar esta diversidad, la que está siempre presente en toda sala de clases?

Un primer punto para explorar es que la diversidad es inherente al proceso de aprendizaje, por tanto, entender el alcance de esta variabilidad es esencial para lograr aprendizajes (Alba-Pastor, 2016; Armstrong, 2012; Meyer, Rose y Gordon, 2014). Esta particularidad será examinada desde la mirada integral que ofrece la neuroeducación. Una segunda idea para estudiar es cómo entendiendo la diversidad desde dicha disciplina, el Diseño Universal del Aprendizaje (de aquí en adelante DUA) se construye como un marco que orgánicamente responde a la neurodiversidad inherente a todas las personas. Desde esta visión, se desarrollará el planteamiento de



que esta variabilidad conlleva a la necesidad de ser inclusivo a través del DUA, marco que nace desde las diferencias que surgen de manera más o menos visibles en todos los individuos.

## **Neuroeducación y diversidad**

Uno de los objetivos de este capítulo es entender que la diversidad, propia del proceso de aprendizaje, representa un gran desafío ya que siempre está cambiando y, por tanto, el entendimiento de esta implica un proceso permanente y dinámico. Por esto, todo educador debiese estar constantemente explorando la variabilidad de sus estudiantes, ya que las características propias de cada individuo cambian constantemente –el cómo aprende, las emociones que guían el proceso de aprendizaje, cómo procesa la información, entre otros–, aspectos que a veces son imperceptibles en una primera mirada. Por mucho tiempo solo se prestaba atención a la diversidad más evidente, las llamadas necesidades educativas especiales. Sin embargo, en los últimos años ha habido un cambio de paradigma hacia una mirada que promueve que las particularidades de todos los estudiantes deben ser consideradas en su más amplio espectro (Ainscow, 2015). En otras palabras, considerar no solo características conspicuas, sino también las emocionales y las sociales, ya que estos aspectos están íntimamente conectados. Desde esta postura, se desprende la importancia de ser un educador inclusivo en cuanto a características tradicionalmente no tomadas en consideración al pasar desapercibidas. En otras palabras, se plantea la relevancia de que quienes trabajan en una comunidad educativa, especialmente docentes, comprendan de manera profunda la variabilidad propia de sus estudiantes para así crear oportunidades de aprendizaje para todos.

En el camino de comprender la diversidad propia de todo estudiante, el primer paso es tomar en consideración lo que la neuroeducación plantea sobre la relevancia de entender la diversidad de todo aprendiz de manera comprensiva. La neuroeducación es la intersección entre la neurociencia, la psicología y la educación, también llamadas mente, cerebro y educación. Es una emergente disciplina cuyo fin es describir y entender de manera íntegra el proceso de aprendizaje a través de la identificación de procesos comunes

y únicos que ocurren cuando se aprende (Knox, 2016). En consecuencia, es una disciplina que devela por qué y cómo las personas son únicas y diversas en distintos aspectos del proceso de aprendizaje. Una vez logrado este objetivo, un segundo paso es tomar el DUA como un marco de referencia que, desde la diversidad develada por la neuroeducación, apoya el proceso de diseñar prácticas inclusivas en el aula para minimizar las barreras que podrían crear estrategias que no consideren la variabilidad de los alumnos (Meyer, Rose, y Gordon, 2014).

El DUA tiene sus orígenes en la búsqueda de eliminar barreras en el aprendizaje presentes en algunas prácticas pedagógicas desde hallazgos provenientes de la neurociencia y diversas teorías cognitivas a partir de los que se diseñaron guías para atender a la multiplicidad de características que se tienen en una misma sala de clases. Tomando descubrimientos hechos al inicio de este siglo que evidencian la individualidad de todo aprendiz más allá de lo evidente, el DUA nace de un esfuerzo por responder a las diferencias naturales que hay en todo grupo de estudiantes (Alba-Pastor, 2016). Este plantea que todo educador debe tomar en cuenta tres aspectos claves en el proceso de aprendizaje de toda persona. La apuesta es que si un docente entiende en qué consiste la diversidad en torno a estos aspectos, descritos en mayor profundidad más adelante, se facilita que pueda implementar prácticas que sean realmente inclusivas, es decir, que lleven a todos al aprendizaje de manera efectiva.

Entonces, en la búsqueda de ser un educador inclusivo, el primer paso es entender la variabilidad del proceso de aprendizaje en todas sus dimensiones. Dicha diversidad es a veces conspicua, aunque la mayoría es sutil y, por lo tanto, responder a algo que muchas veces podría pasar inadvertido es claramente desafiante. Por lo mismo, para todo educador debe ser un proceso constante el informarse y profundizar en la unicidad que es propia del aprendizaje. En esto, la neuroeducación da luces de qué procesos cognitivos son comunes, cómo son únicos y hasta qué grado lo son. No solo en cuanto al aprendizaje, sino también en cuanto al comportamiento, otros aspectos del pensamiento y otros factores relacionados con la educación (Schwartz, 2015).

Un pionero en su forma de profundizar en la idea de que se debe ir más

allá de lo evidente en cuanto a cómo se aprende es Armstrong (2012), quien propuso que en lugar de planificar cómo apoyar a estudiantes con desafíos más evidentes, es necesario cambiar la óptica hacia una mirada en que las diferencias dan origen a una riqueza y que las diferencias en cuanto a cómo se configura el cerebro son naturales y provechosas. Esta mirada, desde la neurodiversidad, plantea que las infinitas variaciones que tiene el cerebro dan paso a infinitas diferencias en las funciones cognitivas y, por tanto, en la manera en que se aprende. Esto va más allá de considerar ‘los extremos’, es decir, estudiantes con necesidades educativas especiales, con discapacidades visuales o auditivas, desafíos cognitivos o motores, entre otros. Por supuesto, estos aprendices que están en los ‘márgenes’ son relevantes, ya que corresponden a grupos que tradicionalmente son pasados por alto, que normalmente necesitan maneras distintas de enseñanza, para quienes las estrategias instruccionales tradicionales no son efectivas para llevarlos a aprendizajes significativos (Bondie, 2018).

Lo anterior es un buen punto de partida para trabajar con estudiantes que necesitan un mayor apoyo en diversos aspectos, como el emocional y sensorial (Lisa y Shyman, 2020) o en cuanto a maneras de procesar la información (Armstrong, 2012). Sin embargo, ¿qué pasa con el estudiante “promedio”, que también pasa desapercibido o que efectivamente está en algún extremo, pero en cuanto a alguna característica que se invisibiliza? El concepto de neurodiversidad apunta a responder a todo el amplio espectro de diferencias y particularidades en cada estudiante en una multiplicidad de aspectos, tarea que podría percibirse como agobiante de no ser simplificada. Para simplificar este complejo panorama, la propuesta desde el DUA es centrarse en tres procesos que estarían involucrados íntimamente con el aprendizaje y examinar esas variantes. Es por ello que se propone una mirada más de cerca a los aspectos emocionales, sensoriales y cognitivos, los que son determinantes en el desarrollo de conocimientos y habilidades (Alba-Pastor, 2016).

### **Desde la neurodiversidad al diseño universal del aprendizaje**

En suma, para entender y aplicar el DUA, tiene sentido entenderlo desde la

neuroeducación, desde la mirada neurodiversa que esta disciplina ofrece y que señala que los aspectos anteriormente mencionados involucran redes neuronales comunes en todos los individuos, pero únicas en cada persona (Meyer, Rose, y Gordon, 2014). Entonces, cuando se piensa en diversidad, se deben tomar en cuenta no solo las diferencias más evidentes, sino que en la singularidad que existe en lo afectivo en cuanto a cómo reconoce el entorno y en relación con la estrategia utilizada para procesar esa información. Solo así se hace posible responder a las fortalezas, potencialidades y oportunidades de los estudiantes a través de un diseño instruccional flexible que considere las diferencias individuales que hay en cada estudiante y minimice o, idealmente, elimine barreras en el aprendizaje.

El primer aspecto para examinar son las emociones, ya que guían las decisiones y el comportamiento. En un trabajo seminal de Immordino-Yang y Damasio (2007) se relevó el rol de las emociones en el aprendizaje como algo definitorio, idea apoyada por un creciente cuerpo de literatura (Immordino-Yang, 2015; Mora, 2017; Sousa, 2016). Su propuesta, novel en el momento, ya que tomaba información emergente desde las neurociencias, consistía en que las emociones son requeridas para transferir habilidades y conocimientos desde un ambiente escolar hacia aplicaciones en el mundo real. En tal sentido, ya que las emociones y lo que las provocan varían para cada persona, se hace necesario explorar qué emociona a cada estudiante, qué lo motiva, qué guía su proceso de aprendizaje. A más de una década de este planteamiento inicial, podría decirse que es ampliamente aceptado. Sin embargo, queda la tarea de comprender que ahora el foco debiese estar en la variabilidad en cuanto a lo emocional, y desde ese entendimiento construir experiencias educativas que abarquen dichas particularidades. La neuroeducación pavimenta el camino hacia entender cada vez más profundamente el dinámico proceso que da paso a la constante construcción y reconstrucción del sentido que las emociones le otorgan al aprendizaje desde la individualidad.

El segundo aspecto que es diverso en el proceso de aprendizaje y que la neuroeducación orienta en relación con el origen de dicha varianza es en cuanto a lo sensorial, es decir, a cómo se percibe el entorno. Si bien las

diferencias en este aspecto son tal vez fáciles de evidenciar, como en los casos de personas con ceguera, audición limitada, daltonismo, entre otros, es relevante considerar que hay distinciones sutiles en cuanto a cómo se procesa la información sensorial (Sousa, 2016). Por ejemplo, no toda la información sensorial que inicialmente se elabora perdura, pero la que sí permanece, se configura de manera distinta entre individuos. Es decir, el que frente a un estímulo se formen redes neuronales sensoriales no necesariamente garantiza que estas se procesarán para eventualmente formar una red neuronal estable que dará origen a un aprendizaje. Puede ser que en un individuo sea así, mientras que en otro no, y aunque se formen estas redes sensoriales, no precisamente se van a configurar de la misma manera, por lo que los aprendizajes que se podrían formar serían distintos. La explicación de estas diferencias reside en la interacción entre información sensorial emergente y cómo se procesa a partir de la información que ya se tiene. Nuevamente, desde la intersección entre neurociencia, psicología y educación se evidencia que hay diferencias sustanciales en cuanto a cómo la cambiante sumatoria de experiencias previas determina de manera única el cómo cada individuo va procesando información sensorial nueva, la que es abundante en todo contexto educativo (Mora, *Cómo funciona el cerebro*, 2017). Si no se tiene entendimiento sobre esto, es difícil que un docente pueda implementar prácticas pedagógicas que sean flexibles y respondan a todo estudiante desde su particularidad.

El último aspecto por considerar es el estratégico, que refiere a las funciones ejecutivas, definidas como funciones cognitivas involucradas en el procesamiento de la información, tales como el razonamiento abstracto, planificación, resolución de problemas, entre otras (Dehaene, 2020). Desde la óptica de la neuroeducación, si bien estas funciones ejecutivas son procesos comunes en todo individuo, cada una de estas en sí mismas, y en su conjunto, tienen una unicidad en las personas (García-Campos, Canabal, y Alba-Pastor, 2020). Las funciones cognitivas determinan cómo se procesa la información, por lo que contribuyen en gran parte a qué tan profundo es el aprendizaje que alcanza un estudiante. Entonces, al igual que lo afectivo y sensorial, es importante entender la variabilidad que hay en este aspecto

para responder a este, diseñando prácticas que faciliten el aprendizaje independiente de las diferencias que existan, las que estarán siempre presentes (Sousa y Tomlinson, 2018).

Los tres aspectos involucrados en el proceso de aprendizaje en los que se basa el DUA y que han sido descritos (lo emocional, lo sensorial, y lo estratégico) son diversos entre cada persona, más aún desde el concepto de neuroplasticidad. Este se refiere a la habilidad innata del cerebro de reconfigurar sus redes neuronales para ajustar aprendizajes asociados a dichas redes y así adaptarse al contexto (Jensen y McConchie, 2020, 3ra). Esto ocurre a lo largo de la vida, lo que genera cambios constantes en el comportamiento, la manera de actuar y la forma en que se aprende. Esto es posible vincularlo con la idea planteada por Ainscow (2015) respecto a que la inclusión es un proceso permanente. Si se piensa que todo individuo está continuamente cambiando a nivel cerebral para hacer ajustes cognitivos y adaptarse a un entorno que está en constante transformación, entonces, cobra fuerza la idea de que todo estudiante está en un proceso dinámico y permanente de adaptación y, por tanto, de cambio. De entender esto, posiblemente los educadores deberían sentir la necesidad de explorar invariablemente la diversidad presente en su sala de clases, independiente del tiempo que lleve en esta.

### **Diseño universal del aprendizaje y la inclusión**

La variabilidad propia de toda sala de clases hace que la implementación de DUA sea una respuesta al proceso de inclusión para así abarcar y responder a la diversidad presente en todo grupo de aprendices. Resulta fundamental guiar el proceso traslacional desde la teoría a la práctica de manera rigurosa, particularmente en marcos complejos de entender y aplicar, como lo es el DUA. Así, los educadores podrán, de manera más fácil, identificar autónomamente diferencias y similitudes propias de todo aprendiz, siempre en miras de diversificar prácticas para grupos de individuos únicos. En esa línea, antes de usar el marco provisto por el DUA como herramienta para diseñar entornos de aprendizaje inclusivos, es clave formar a los docentes para que entiendan los tres aspectos descritos, los que, a su vez, dan origen

a los tres pilares del DUA. Estos son: diversas maneras de motivar, de representar y de acción y expresión. Nuevamente se presenta la importancia de comprender la neuroeducación como una disciplina que entrega herramientas para entender la diversidad del estudiante. Por tanto, se comprende la necesidad de aplicar un marco como el DUA para responder a los requerimientos de aprendizaje de todos los estudiantes, las que son únicos y están en constante cambio.

La interrogante es ¿cómo preparar a los docentes para ser autovalentes en cuanto a desarrollar la capacidad de analizar la variabilidad con que trabajan? Esta inquietud es relevante por la manera en que se aplica el DUA en contextos dependientes, ya que cada grupo de aprendices es único, entonces, se hace necesario analizarla y ajustarla constantemente. Para desarrollar estas capacidades y aplicarlas autónomamente, es básico entender e interpretar conocimientos de manera efectiva y crítica (Hardiman, Rinne, Gregory y Yarmolinskaya, 2011). Una vez cubierto este aspecto formativo, se logra que un educador se apropie de nuevos conceptos e información emergente, lo que es necesario si se considera que lo que se sabe respecto a cómo aprendemos está cambiando permanentemente. Si bien hay un optimismo en los esfuerzos de investigadores y educadores por lograr entender a cabalidad la singularidad de cómo se aprende, es necesario un trabajo en conjunto a largo plazo y que, a su vez, sea estructurado. Esto presenta un desafío si es que la autonomía antes mencionada no está presente (Edelenbosch, Kupper, Krabbendam y Broerse, 2015). Entonces, una formación que guíe el estudio y comprensión de cualquier marco educativo, particularmente del DUA, es clave para adaptar la forma en que se aplica en los diversos contextos en que se enseña.

Junto con lo anterior, no solo ser autónomos y autovalentes es central, sino también ser proactivo es una característica necesaria. Es la propuesta de Novak (2016), quien propone que la búsqueda de responder a la diversidad debe ser consciente y cuidadosa, adaptando las estrategias a los aprendices, y no los aprendices a las estrategias. El diseño de estrategias instruccionales es guiado por pilares, no dictado, siendo un desafío extra para un docente, ya que implica un elemento de creatividad y creación

constante para abarcar la variabilidad en el aula. Una vez desarrolladas estas características, sería más orgánico para un docente explorar a través de distintos medios las similitudes y particularidades en los grupos de estudiantes con que trabaja. No solo la diversidad existente en un momento dado, sino que la neurodiversidad.

En otras palabras, esto es lo que permite la construcción de prácticas educativas flexibles, que respondan a una variabilidad que es contextual, ya que siempre se debiese buscar responder a un grupo de aprendices específicos, con una sumatoria de características únicas en cuanto a los tres componentes del aprendizaje propuestos por el DUA. Entonces, en el proceso de ir descubriendo gradualmente la particularidad de cada estudiante se facilita al educador la aplicación efectiva de este marco para que sea conducente a mayores aprendizajes. Adicionalmente, en esa progresión de ir descubriendo autónomamente las diferencias presentes en distintos grupos de estudiantes o en un mismo grupo a lo largo del tiempo, la implementación del marco se hace abarcable para el docente, empoderándolo en cuanto a la decisión pedagógica de qué aspecto tomar en cuenta, cuándo y cómo (Carey, y otros, 2018).

Esto es fundamental, ya que podría ser un elemento decisivo en cuanto a si implementar estrategias guiadas por el DUA tiene el resultado esperado. Un ejemplo de ello es que estudios en distintos países y contextos educativos han dado cuenta que el impacto no necesariamente es garantía de aprendizaje en todos los estudiantes (Bock, Gesser y Nuernberg, 2018; Dalton, Lyner-Cleophas, Ferguson y McKenzie; 2019; Mangiatordi y Serenelli, 2013; Oliveira, Munster y Goncalves, 2019). Dichas investigaciones, llevadas a cabo en colegios e instituciones de Educación Superior, dan cuenta de resultados variables en cuanto a la mejora en el desempeño de todos los estudiantes, medidos por instrumentos estandarizados en algunos casos y mediciones internas en otros. No obstante, cabe destacar que invariablemente la evidencia apunta a que los estudiantes con desafíos en el aprendizaje sí se ven beneficiados al, por ejemplo, volverse protagonistas de su propio aprendizaje y al expresar, desde sus percepciones, qué estrategias les son más adecuadas por sobre otras (Schreffler, Vásquez, Chini y James, 2019; Seok, DaCosta y Hodges,



2018; Katz y Sokal, 2016; Davies, Schelly y Spooner, 2013; Schelly, Davies y Spooner, 2011).

Una explicación de por qué sigue siendo un desafío el ver resultados mixtos en los aprendizajes podría ser la brecha existente entre la teoría y la práctica, lo que causaría que las pautas de aplicación del DUA se implementen de manera parcial o sustancialmente distintas por parte de los docentes. Otra explicación, vinculada con la autonomía de profesores, podría ser el nivel de confianza en la capacidad de poder manejar la implementación, lo que influye en cómo se ponen en práctica los principios (Capp, 2020). Como complemento, hay un tercer componente que guarda relación con que profesores interesados en implementar prácticas inclusivas, en un caso estudiado, declaraban la necesidad de un programa de desarrollo profesional enfocado en prepararlos para entender las bases y principios de este marco, lo que llevaría a sentir confianza en su capacidad de ejecución (Alquraini, & Rao, S., 2018).

## **Conclusión**

En conclusión, para lograr el objetivo de ser un educador centrado en diseñar prácticas inclusivas en el aula, el punto de partida es entender la diversidad, más bien, la neurodiversidad propia e inherente de todo individuo. La neuroeducación explica la profundidad de estas diferencias, particularmente en cuanto al proceso de aprendizaje. Desde este entendimiento, cada docente puede adquirir la capacidad de analizar la variabilidad presente en sus propias salas de clase y cómo va cambiando a medida que va pasando el tiempo. El DUA hace esta tarea más manejable al guiar este análisis en torno a tres aspectos: las emociones, los sentidos y la estrategia de procesamiento de la información. Enfocarse en estas tres aristas hace más manejable el diseño de estrategias instruccionales que realmente respondan a la variabilidad en el aprendizaje de los estudiantes; se hace más parsimonioso. No obstante, para que este proceso se inicie y mantenga a través del tiempo, es necesario que sea parte de un proceso de desarrollo profesional continuo e integrado dentro de la comunidad educativa y que sea guiado de principio a fin, siempre con el foco en crear

oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes a los que se atiende.

Para lograr esto, es aconsejable guiarse por un lineamiento común y una preparación para entender los principios del DUA, ya que, de otra manera, podría resultar en diferencias en su implementación. En otras palabras, para asegurar que todo docente en su sala de clases esté aplicando el DUA correctamente, es necesario que se le enseñe cómo hacerlo. Esta idea es

afirmada por las múltiples experiencias de Katz (2013), quien, tras un número de intervenciones en escuelas en que se preparó a los educadores antes de implementar el DUA, encontró que “el involucramiento de los estudiantes aumenta, particularmente el involucramiento activo, y se promueve el involucramiento social a través de un aumento de interacción entre pares, autonomía estudiantil, e inclusión” (p. 153). Esto, que es uno de los resultados que se espera de la aplicación de DUA, sucede en los casos en los que se sigue un modelo de implementación ordenado y progresivo dentro de un marco estructurado que apoya al cuerpo docente

progresivamente en la ejecución y diseño de prácticas instruccionales flexibles orientadas a minimizar las barreras de aprendizaje. Un proceso guiado pareciera ser clave a la hora de lograr avances en los aprendices, ya ofrece un andamiaje que los educadores necesitan, desde entender la teoría, las bases de un marco pedagógico desafiante de entender, como lo es el DUA, hasta lograr la autonomía, autovalencia y proactividad que apoyen una implementación exitosa (Alba-Pastor, 2016).

Una estrategia interesante que podría apoyar la implementación del DUA son las comunidades de aprendizaje profesional como parte de un buen desarrollo profesional docente continuo (Novak, 2016). Esto podría ayudar a los profesores a practicar en conjunto la interminable y trascendental tarea de analizar la variabilidad propia de los estudiantes con los que trabajan, siempre en miras de crear oportunidades de aprendizaje para todos. Adicionalmente, ayuda a perpetuar estas prácticas al crear una cultura que fomenta el pensar amplia e inclusivamente. Así, la tarea de ser una comunidad escolar inclusiva desde la sala de clases, diseñando prácticas que consideren la neurodiversidad de todos los estudiantes, no solo de los extremos o promedio, se haría más llevadera.

## Referencias

- Ainscow, M. (2015). *Struggles for Equity in Education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Alba-Pastor, C. (2016). *El Diseño Universal del Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de Enseñanza Inclusivas*. Ediciones Morata, S. L.
- Alquraini, T., & Rao, S. (2018). Assessing teachers' knowledge, readiness, and needs to implement Universal Design for Learning in classrooms in Saudi Arabia. *International Journal of Inclusive Education*, (pp. 103-114).
- Anreiter, I. (2018). Gene-Environment Interplay and Individual Differences in Behavior. *Mind, Brain, and Education*, 12(4), 200-211.
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. ASCD.
- Bock, G., Gesser, M., & Nuernberg, A. (2018). Universal Design for Learning: Scientific Production in the Period from 2011 to 2016. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 139-154.
- Bondie, R. (2018). *Differentiated Instruction Made Practical: Engaging the Extremes through Classroom Routines*. Routledge.
- Capp, M. (2020). Teacher confidence to implement the principles, guidelines, and checkpoints of Universal Design for Learning. *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), 706-720.
- Carey, L., Schmidt, J., Dommestrup, A. K., Pritchard, A. E., Van Stone, M., Grasmick, ..., Jacobson L. A. (2020). Beyond Learning About the Brain: A Situated Approach to Training Teachers in Mind, Brain, and Education. *Mind, Brain, and Education*.
- Dalton, E., Lyner-Cleophas, M., Ferguson, B., & McKenzie, J. (2019). Inclusion, Universal Design and Universal Design for Learning in higher education: South Africa and the United States. *African Journal of Disability*, 8, 519.
- Davies, P., Schelly, C., & Spooner, C. (2013). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220.
- Dehaene, S. (2020). *How we learn: Why brains learn better than any machine . . . for now*. Penguin Random House.
- Edelenbosch, R., Kupper F., Krabbendam, L., & Broerse J. (2015). Brain-based learning and educational neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 9(1), 40-49.
- García-Campos, M., Canabal, C., & C., Alba-Pastor. (2020). Executive functions in universal design for learning: moving towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 660-674.
- Hardiman, M., Rinne, L., Gregory, E., & Yarmolinskaya, J. (2011). Neuroethics, neuroeducation, and classroom teaching: Where the Brain meets pedagogy. *Neuroethics*, 5, 135-143.
- Immordino-Yang, M., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3-10.
- Jensen, E., & McConchie, L. (2020, 3ra). *Brain-based learning: Teaching the way students really learn*. Corwin.
- Katz, J. (2013). The Three-Block model of Universal Design for Learning (UDL): Engaging students in inclusive education. *Canadian Journal of Education*, S6, 153-194.

- Katz, J., & Sokal, L. (2016). Universal Design for Learning as a bridge to inclusion: A qualitative report of student voices. *International Journal of Whole Schooling*, 12(2), 36-63.
- Katz, J., & Sudgen, R. (2013). The three-block model of Universal Design for Learning implementation in a high school. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 141.
- Knox, R. (2016). Mind, Brain, and Education: a transdisciplinary field. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 4-9.
- Lisa, J., & Shyman, E. (2020). Neuroscience and its Contribution to Neuroeducation for Individuals with Autism Spectrum Disorder. *OBM Neurobiology*, 4, 1-12.
- Mangiatoridi, A., & Serenelli, F. (2013). Universal Design for Learning: A meta-analytic review of 80 abstracts from peer reviewed journals. *Research on Education and Media*, 5, 109-118.
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). Universal Design for Learning: Theory and Practice. MS: CAST Professional Publishing.
- Mora, F.. (2017). *Cómo funciona el cerebro*. Alianza Editorial.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Novak, K. (2016). *UDL now!: A teacher's guide to applying universal design for learning in today's classrooms*. MA: CAST Professional Publishing.
- Oliveira, A., Munster, M., & Goncalves A. (2019). Universal Design for Learning and Inclusive Education: a Systematic Review in the International literature. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 627-640.
- Schelly, C., Davies, P., & Spooner, C. (2011). Student Perceptions of Faculty Implementation of Universal Design for Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(1). 17-30.
- Schreffler, J., Vásquez III, E., Chini, J., & James, W. (2019). Universal Design for Learning in postsecondary STEM education for students with disabilities: a systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6, 10.
- Schwartz, M. (2015). Mind, Brain, and Education - A decade of evolution. *Mind, Brain, and Education*, 9(2), 64-71.
- Seok, S., DaCosta, B., & Hodges, R. (2018). A Systematic Review of Empirically Based Universal Design for Learning: Implementation and Effectiveness of Universal Design in Education for Students with and without Disabilities at the Postsecondary Level. *Open Journal of Social Sciences*, 6, 171-189.
- Sousa, D. (2016). *How the Brain Learns* (5<sup>th</sup> ed.). Corwin.
- Sousa, D., & Tomlinson, C. (2018). *How neuroscience supports the learner-friendly classroom (use brain-based learning and neuroeducation to differentiate instruction)* (2<sup>nd</sup> ed.). IN: Solution Tree Press.

## 5.

# **Un modelo para promover la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios a través del entrenamiento docente en prácticas pedagógicas de preparación, ejecución y autorreflexión**

DANIELA BRUNA JOFRÉ

### **Resumen**

La Educación Superior chilena, actualmente, enfrenta grandes desafíos. En los últimos 30 años ha ocurrido un aumento significativo en la cobertura educativa, lo que ha generado que el perfil de ingreso sea más heterogéneo y diverso. Si bien la diversidad es positiva, implica nuevos retos, tanto para los estudiantes como para los docentes universitarios, como lo son el aumento de las tasas de deserción y las dificultades para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados, evidenciándose la necesidad de desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitan planificar, monitorear y autoevaluar sus procesos de estudio y aprendizaje.

Los cambios se han agudizado aún más en los últimos 5 años, por lo que es necesario desarrollar habilidades de autorregulación del aprendizaje que puedan ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices estratégicos, planificando, monitoreando y autoevaluando sus propios procesos de aprendizaje. La ventaja de promover capacidades en la universidad radica en que sus beneficios se extienden a otras áreas de la vida, especialmente al mundo laboral, lo que se convierte en un objetivo estratégico de la Educación Superior.

El presente capítulo tiene por finalidad presentar un modelo de prácticas docentes para fomentar el desarrollo de habilidades de autorregulación del aprendizaje basado en las evidencias arrojadas por una revisión sistemática de 45 artículos científicos. Asociado a estas se describe el diseño de una

intervención en competencias docentes para aplicarlo en docentes del nivel de Educación Superior.

## **Introducción**

La cobertura y masificación de la matrícula de estudiantes que ingresan a Educación Superior se ha sextuplicado en los últimos 20 años (Ministerio de Educación 2007; Ministerio de Educación, 2012; Ministerio de Educación, 2013; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2009). Si bien esto es un gran avance, implica también dificultades, ya que no todos los estudiantes parecen poseer las herramientas básicas para ingresar a la universidad (Contreras, Caballero, Palacio y Pérez, 2008; González, 2015;). También, los docentes presentan problemas para trabajar con alumnos con estas nuevas características (Biggs, 2012; Castillo, 2009; Fives y Buehl, 2008; Solar y Díaz, 2009). A pesar de que las instituciones han implementado soluciones, estas aún se encuentran en etapas iniciales y no se conoce su efectividad (González, 2015; Hojas, Anais, Bustos, Letelier y Zuzulich, 2012; Navarrete, Candia y Puchi, 2008).

En este contexto, surge la necesidad de promover en los estudiantes habilidades de aprendizaje para toda la vida que les permitan desarrollarse de manera autónoma (European Comission, 2001; Watson 2002). El fomento de la autorregulación del aprendizaje aparece como una posibilidad ya que permite que los estudiantes planifiquen, monitoreen y evalúen sus propios procesos de aprendizaje, planteándose metas personales que buscarán cumplir. Además, los aprendices autorregulados logran mejores resultados académicos, se comprometen con sus tareas académicas y se ajustan mejor a la vida universitaria (Boekaerts y Cascallar, 2006; Cazan 2012; Pintrich, 2000; Schunk, 2005; Zimmerman, 2002).

El presente capítulo se encuentra enmarcado dentro de una tesis doctoral (Bruna, 2016) que buscó evaluar el impacto de un programa de entrenamiento de facilitación del aprendizaje autorregulado en sus estudiantes a docentes universitarios. Específicamente, se presenta el modelo teórico a la base y el diseño de intervención con la finalidad de que

pueda ser repetido en otras instituciones.

La autorregulación del aprendizaje ha adquirido gran relevancia dentro del estudio del aprendizaje, especialmente en la Educación Superior (Boekaerts y Cascallar, 2006; Elvira-Valdés y Pujol, 2012; Lanz, 2006). Una de las explicaciones de este especial interés es que se trata de una habilidad asociada a la tradición de *Lifelong Learning*, o “Aprendizaje para toda la vida”, que busca que los estudiantes aprendan a aprender (Delors, 1996; European Commission, 2001). La autorregulación del aprendizaje media la relación entre el contexto, las características del aprendiz y el desempeño (Pintrich, 2000). Asimismo, explica de mejor manera la relación entre las capacidades cognitivas y el logro académico de un estudiante (Zimmerman, 2002). Por esto es vista como un mecanismo para explicar las diferencias en el logro entre los estudiantes y como medio para mejorar estos alcances académicos (Schunk, 2005). Su fomento podría ayudar a disminuir los problemas de deserción universitaria debido a que está asociada al ajuste académico en estudiantes universitarios de primer año. Esto implica que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación se adaptan de manera más fácil a las exigencias que les impone la universidad (Cazan, 2012).

La autorregulación, desde la teoría sociocognitiva del aprendizaje (Panadero y Alonso-Tapia, 2014), se trata de un proceso proactivo, de carácter iterativo y autodirigido, en el que los aprendices transforman sus habilidades de pensamiento en estrategias y comportamientos académicos (Zimmerman, 2002). Los estudiantes conducen sus pensamientos, sentimientos y conductas hacia el logro de metas de aprendizaje impuestas de manera personal, desplegando estrategias relacionadas con las tareas que deben llevar a cabo (Pintrich, 2000). Pueden hacerlo debido a que se encuentran conscientes de sus fortalezas y sus debilidades. De esta manera, logran monitorear, regular, controlar y evaluar el cumplimiento de los objetivos, y así mejoran su efectividad (Boekaerts, & Cascallar, 2006). La autorregulación incluye habilidades de metacognición, ya que permite al aprendiz pensar sobre sus propios procesos cognitivos, además de creencias de autoeficacia y de agencia personal, así como procesos motivacionales y conductuales (Zimmerman, 1995).

Zimmerman (2002) plantea que los aprendices autorregulados poseen las siguientes habilidades: a) establecen metas cercanas a sí mismos; b) adoptan estrategias poderosas para lograr sus metas; c) monitorean de manera selectiva su desempeño en busca de signos de progreso; d) reestructuran su contexto físico y social para hacerlo compatible con sus metas; e) manejan de forma eficiente el uso del tiempo; f) autoevalúan los métodos que utilizan; g) buscan atribuciones causales que explican sus resultados, y h) adaptan sus métodos en situaciones futuras. El presente trabajo se sustenta en la teoría de este autor para comprender y generar una propuesta para su promoción en los estudiantes.

### **Modelo de autorregulación del aprendizaje de Barry Zimmerman**

Este modelo propone a la autorregulación como un proceso cíclico, compuesto por 3 etapas (Zimmerman, 2002). La primera es la *Fase de Preparación/Disposición*, que ocurre antes de la actividad de aprendizaje. En esta los estudiantes analizan la tarea, establecen metas y planifican las estrategias para cumplirlas. Además, se espera que los alumnos puedan automotivarse, para lo que tienen que activar sus creencias de autoeficacia, las expectativas positivas de los resultados, el interés y también orientarse hacia el aprendizaje. Por ejemplo, un estudiante podría realizar un horario de estudio en el que considere actividades no-académicas, hacer listas de pendientes de la asignatura y jerarquizarlos según su importancia, decidir qué competencias estudiará de manera individual o grupal, plantearse objetivos concretos, entre otras acciones.

La segunda es la *Fase de Desempeño*, que ocurre mientras se lleva a cabo la tarea conductualmente. En esta, los estudiantes deben autocontrolarse, desplegando las estrategias seleccionadas en la etapa anterior. También deben autoobservarse, reflexionando sobre el proceso de estudio que están ejecutando. Esto implica que los aprendices puedan pensar sobre cómo están llevando a cabo el proceso de estudio mientras lo están ejecutando, evaluando sus resultados e introduciendo cambios para mejorar su eficiencia y eficacia.

La tercera es la *Fase de Autorreflexión*, en que los aprendices



autoevalúan y juzgan su propio desempeño, contrastándolo con los criterios de calidad esperados y atribuyendo causas a sus resultados. Los aprendices autorregulados tienden a atribuir los fracasos a causas que son controlables por ellos, lo que resulta motivante, ya que podrán introducir cambios en futuras oportunidades. Esto se logra gracias a que el aprendiz se involucra de manera profunda en comprender sus resultados, evaluando el cumplimiento o no de objetivos. Esto lo puede hacer mediante la revisión de sus producciones con la rúbrica o pauta, entregada por el docente, solicitando *feedback* al docente, o a sus compañeros.

A continuación, se muestra una figura del modelo de autorregulación traducido del original del autor (Zimmerman, 2002).

**Figura 1.**  
Modelo de Autorregulación del Aprendizaje de Barry Zimmerman (2002)



Hasta principios del siglo XXI, el foco en la investigación de la autorregulación del aprendizaje estuvo puesto en las estrategias que los

estudiantes llevaban a cabo para autorregularse desde una perspectiva individual, independiente del papel del profesor (Boekaerts y Cascallar, 2006). Sin embargo, los antecedentes descritos ponen de relieve el hecho de que los estudiantes deberían practicar y desarrollar la autorregulación durante todas las etapas educacionales, por lo que la comprensión de cómo promover esta capacidad se ha vuelto importante (Kistner *et al.*, 2010). De esta forma, una de las principales y actuales líneas de investigación en torno al aprendizaje autorregulado se refiere al diseño, implementación y evaluación de intervenciones, desarrolladas para enseñar esta habilidad en los estudiantes.

El profesor es una persona clave, ya que organiza la enseñanza, de manera que los alumnos puedan ayudarse entre sí y trabajar juntos. En este sentido, puede enseñar y guiar a los aprendices, de manera individual o grupal, en el uso de variadas estrategias que pueden utilizar posteriormente por sí solos. Junto con lo anterior, las prácticas que realiza en el aula tienen impacto en la capacidad de autorregulación del aprendizaje (Postholm, 2010). La investigación ha entregado evidencias de que la instrucción que llevan aplican profesores se encontraría relacionada con las estrategias de autorregulación del aprendizaje que llevan a cabo los alumnos (Cazan, 2013). Por esto es necesario preguntarse cómo poner en práctica entrenamientos que ayuden a los docentes a mejorar su enseñanza y promover la autorregulación a través de esta.

### **Intervenciones para la promoción de la autorregulación del aprendizaje en la universidad**

El cómo mejorar las habilidades de enseñanza y el pensamiento pedagógico de los docentes universitarios se ha convertido en un tema de discusión en el área de la enseñanza en Educación Superior en todo el mundo (Chalmers y Gardiner, 2015; Gibbs y Coffey, 2000, 2004; Postareff, Lindblom-Yläne, y Nevgi, 2007; Stes, Coertjens y Van Petegem, 2010; Stes, Min-Lelived, Gijbes y Van Petegem, 2010). Países como Finlandia, Reino Unido, Noruega, Australia y Sri Lanka han establecido programas formales de formación de docentes universitarios, con sistemas de créditos transferibles

y asociados a sistemas de acreditación de las instituciones de Educación Superior. Incluso, en ocasiones el perfeccionamiento es obligatorio y asociado a la mejora en la carrera docente (Chalmers y Gardiner 2015; Gibbs y Coffey, 2004).

A pesar de estos avances, el foco en este tópico ha mostrado un vacío de investigación en esta área, lo que se traduce en la falta de evidencia acerca del impacto del entrenamiento docente en su propia práctica pedagógica, así como también en la calidad del aprendizaje alcanzado por los estudiantes. El análisis de esta evidencia resulta necesario para guiar el desarrollo de unidades institucionales de docencia en la selección y diseño de cursos (Postareff *et al.*, 2007) y también para justificar las inversiones realizadas para la mejora de los procesos docentes (Brew, 2007).

La mayor parte de este tipo de formación no está basada en evidencia empírica sólida. Incluso, los estudios no evalúan sus resultados con cuestionarios psicométricos, ni miden sus resultados en los propios estudiantes o en el impacto en el aprendizaje de estos a pesar de ser el propósito más importante del entrenamiento (Gibbs, & Coffey, 2004). Esto se traduce en que la efectividad de los programas de desarrollo docente se ha evaluado con herramientas muy limitadas, como lo son las encuestas de satisfacción, las que no entregan indicadores a corto y largo plazo acerca de la influencia de la capacitación en la enseñanza, el aprendizaje y la cultura organizacional relativa al proceso de enseñanza-aprendizaje (Chalmers y Gardiner, 2015; Stes *et al.*, 2010).

Diferentes autores (Devlin, 2008; Gibbs y Coffey, 2000, 2004; Postareff *et al.*, 2007; Stes *et al.*, 2010) ponen de relieve la dificultad, antes nombrada, asociada al bajo nivel de investigación en esta área, ya que pocos estudios dan cuenta de los resultados empíricos y del impacto que realmente generan en los profesores. Por el contrario, estos parecen alcanzar un nivel de tipo descriptivo, mostrando el diseño de las intervenciones y sus objetivos, sin avanzar en evaluarlos ni en medir sus resultados, a nivel de variables del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta debilidad incentiva la necesidad de crear líneas de investigación que no solo diseñen e implementen programas de capacitación, sino que midan, de manera empírica, los cambios que podrían provocar en variables de

pensamiento y conductas de los docentes universitarios. Estas dos dimensiones (cognitiva y conductual) son las que dominarían el diseño de programas (Gibbs y Coffey, 2000). En otras palabras, se espera lograr que los profesores reflexionen acerca del diseño de clases, la instrucción o la evaluación de los aprendizajes, procesos que impactan sobre estas prácticas, tradición que se ha desarrollado en Europa, especialmente en el Reino Unido, o entrenarlos en estrategias conductuales en el aula, como se ha realizado con mayor frecuencia en Estados Unidos.

La evaluación del impacto de este tipo de programa, en general, se lleva a cabo midiendo el cambio en 4 niveles, a través de la aplicación de cuestionarios de autorreporte, sobre los que se analizan sus características psicométricas y se validan a través del análisis factorial (Gibbs, & Coffey, 2000). Los cuatro niveles medidos son: 1) Habilidades y estrategias de enseñanza: En este se mide el comportamiento del docente desde la perspectiva de los estudiantes. El entrenamiento puede estar orientado, específicamente, para mejorar los puntajes en estas escalas, y puede incluir el modelado de habilidades, la microclase, la práctica y la observación utilizando listas de chequeo. 2) Aprendizaje de los estudiantes: En este se evalúa el cambio en el aprendizaje de los estudiantes debido a la participación de sus docentes en la capacitación. 3) Concepciones sobre la enseñanza: En este se aplican cuestionarios a los docentes para evidenciar la transformación que podría ocurrir en variables cognitivas asociadas al proceso de enseñar en los docentes. Si bien este es uno de los aspectos que más se buscan transformar a través de las intervenciones, es uno de los más difíciles de cambiar, ya que requiere entrenamientos de largo aliento (Stes *et al.*, 2010; Willcoxson, 1998). 4) Repertorio de métodos de enseñanza: En este se mide el repertorio de prácticas docentes que los profesores utilizan en el aula, desde su propia perspectiva.

Los resultados de investigaciones realizadas sobre el impacto de este tipo de intervención han mostrado que con el entrenamiento los profesores cambian sus enfoques de enseñanza desde estar centrados en ellos, a estar centrados en el estudiante. Esto mejora sus estrategias de enseñanza y sus estudiantes cambian su enfoque de aprendizaje desde lo superficial a lo profundo (Gibbs y Coffey, 2004). También se ha evidenciado que el

entrenamiento pedagógico ayuda a los docentes a moverse desde un enfoque centrado en el docente y en los contenidos, hacia uno centrado en el estudiante y su cambio conceptual. Asimismo, que el enfoque de enseñanza centrado en el profesor es más estable, por lo que es más difícil de cambiar.

Los estudios también determinan que los enfoques de aprendizaje y las creencias de aprendizaje pueden ser cambiados, a través de un proceso largo, con entrenamientos que duran aproximadamente un año. Entrenamientos más cortos podrían provocar cambios, pero inicialmente los profesores parecen pasar por un período en que se sienten más inseguros, dado que perciben que sus comportamientos, hasta antes de los cursos, no eran los adecuados (Postareff *et al.*, 2007). En el ámbito específico del entrenamiento docente para promover la autorregulación del aprendizaje, la investigación ha entregado evidencias de que la instrucción promovería el desarrollo y uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje por parte de los alumnos (Cazan, 2013), concluyéndose que se trata de una habilidad posible de entrenar (Boekaerts y Cascallar, 2006).

Tomando en cuenta estos beneficios, el desafío ha sido crear y testear modelos instruccionales que apoyen y promuevan esta habilidad, logrando de manera progresiva hábitos de trabajo autónomo (Cerezo, Núñez, Rosario, Rodríguez, y Bernardo, 2010). Si bien se han realizado intervenciones para promover la autorregulación, todos estos programas tienen en común el hecho de mostrar resultados positivos, impactando en los estudiantes, pero trabajan directamente con los alumnos, sin incorporar de manera activa al docente que enseña a los estudiantes en las asignaturas de sus planes de estudio.

Entonces, vale la pena preguntarse qué estrategias o prácticas específicas pueden llevar a cabo los docentes universitarios para fomentar esta habilidad en los pupilos. Si bien existen variadas vías para fomentar la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes y se ha encontrado que aquellas más eficaces son las con modalidad intracurricular, no hay claridad acerca de qué hacen los profesores de manera específica en sus clases para fomentar esta habilidad. Incluso, la forma más común para estudiar esta variable es a través de reportes mediante cuestionarios y entrevistas a

profesores y estudiantes. Por el contrario, la observación naturalista de las prácticas que promueven la autorregulación a profesores en la sala de clases es escasa, aunque podría ser una de las mejores formas de aproximarse al fenómeno de estudio (Kistner *et al.*, 2010).

Frente a esto, ha surgido la necesidad de intervenir con los docentes, ya que el impacto podría ser mucho mayor y son ellos los que podrían actuar como modelos de la autorregulación de sus estudiantes a través de las prácticas que realizan en el aula. Por lo tanto, es necesario ampliar esta línea de investigación hacia el trabajo con los docentes universitarios, diseñando, implementando y evaluando el impacto que su capacitación puede tener en el fomento de la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes. Esto, considerando las conclusiones que han dejado los estudios de las capacitaciones docentes en el nivel de Educación Superior.

### **Propuesta de intervención**

Los antecedentes presentados ponen en evidencia la necesidad de contar con medidas que ayuden a mejorar algunas dificultades que hoy existen en la Educación Superior chilena, como son la diversidad del perfil de ingreso de sus estudiantes, las competencias académicas disímiles entre ellos, los altos índices de reprobación y deserción, las bajas competencias docentes para el trabajo con la diversidad. En este contexto, el fomento de la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes aparece como una de las vías para promover aprendizajes significativos y duraderos que trasciendan la universidad.

### **Modelo de prácticas docentes para promover la autorregulación del aprendizaje**

Para la promoción de la autorregulación se propone un conjunto de prácticas pedagógicas basándose en el modelo de Zimmerman (2002), explicado con anterioridad, y organizándolas en prácticas de planificación de la enseñanza, prácticas de enseñanza y prácticas de evaluación del

aprendizaje. Se sugiere que para fomentar cada una de las fases de la autorregulación, el docente despliegue prácticas, en diferentes niveles, como se muestra en la Figura 2.

**Figura 2.**

*Modelo de prácticas docentes para fomentar la autorregulación del aprendizaje*



Fuente: Elaboración propia.

Esta propuesta se basó, además, en un proceso de revisión sistemática de 45 artículos científicos sobre enseñanza del aprendizaje autorregulado, indexadas en las revistas Scielo, Scopus y Web of Science. La Tabla 1 enlista las prácticas que se propone trabajar en el programa de entrenamiento docente.

**Tabla 1. Paralelo entre procesos del alumno y prácticas del profesor para fomentar el aprendizaje autorregulado**

**Fase Profesor**

**Estudiante**

## Fase Profesor

- Prácticas de planificación:**  
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Daura, 2010).  
Inclusión permanente de los objetivos de la clase (Daura, 2010; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Postholm, 2011; Valenzuela y Pérez, 2013).
- 1  
Discusión profesor-alumno acerca de cómo planificarse (Perry, Hutchinson y Thauberger, 2008).  
Calendarización de actividades (Valenzuela y Pérez 2013).
- Prácticas de enseñanza:**  
*Directas:*  
Instrucción de estrategias de estudio (Paris y Paris, 2001; Perry *et al.*, 2008; Postholm, 2010; Valenzuela y Pérez, 2013).  
Refuerzo oral de prácticas y evaluación calificada de prácticas (Perry *et al.*, 2008).
- 2  
*Indirectas:*  
Think aloud protocols (Pintrich, Wolters y Baxter, 2000; Torrano y González, 2004).  
Diarios / bitácoras de estudio (Daura, 2010; Inan y Yüskel, 2010; Perry, *et al.*, 2008).  
Preguntas de proceso y metacognitivas (Perry *et al.*, 2008).
- Prácticas de evaluación:**  
Evaluación auténtica (Ling Lau, 2013; Palm, 2008).  
Evaluación formativa (Clark, 2012).  
Evaluación de competencias genéricas (Villarroel y Bruna, 2014).
- 3  
Pautas y rúbricas (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).  
Autoevaluación del aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Nicol, 2010).  
Feedback del aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

## Estudiante

### Fase de preparación:

1. Analizar la tarea
2. Activar creencias de automotivación

### Fase de desempeño:

1. Autocontrolarse
2. Autoobservarse

### Fase de autorreflexión:

1. Autojuzgarse
2. Autorreaccionar

Los aspectos centrales de este modelo son: a) el docente puede llevar a cabo prácticas en el aula para fomentar la autorregulación en sus estudiantes; b) estas prácticas se organizan en tres niveles: planificación, enseñanza y evaluación, y c) cada una de las prácticas fomenta una de las



etapas del aprendizaje autorregulado, propuestas por Zimmerman (2002).

A continuación, se presentan los principales hallazgos planteados por la literatura especializada en relación con las prácticas de planificación, enseñanza y evaluación para la promoción de esta habilidad en los aprendices a partir de las conductas de sus docentes. Estas prácticas guiaron el diseño de la intervención y que fueron enseñadas a los docentes para que las implementaran en el aula con sus estudiantes.

### **Prácticas de planificación para el fomento de la autorregulación del aprendizaje**

En este nivel aparecen 4 prácticas. Una de estas se trata de la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Daura, 2010). El profesor debe orientar a los alumnos para que eviten elementos internos y externos que actúen como distractores, además de ayudarlos a transferir esto a otros espacios de estudio, como el hogar. Por ejemplo, enfocando la atención a la clase, al discurso del docente y a las interacciones que se den en el aula y motivarlos a utilizar estas mismas estrategias en el estudio individual. Esto es especialmente importante en el contexto de la educación universitaria, en la que los docentes, en muchas ocasiones, se encuentran más centrados en la entrega de contenidos propios de la disciplina que en el mantenimiento de un clima de aula positivo.

La segunda se enfoca en la inclusión y evaluación permanente de los objetivos de la clase (Daura, 2010; Valenzuela y Pérez, 2013). Una de las dificultades más grandes que presentan los estudiantes está relacionada con la capacidad de establecerse metas personales frente al estudio (Nicol y Macfarlane- Dick, 2006). En este sentido, el docente actúa como modelo del establecimiento de metas al darlas a conocer en la clase, por ejemplo, anotándolas en la pizarra y evaluándolas al finalizar (Postholm, 2011).

La tercera apunta a fomentar discusiones profesor-alumno acerca de cómo planificarse. En esta se deben explicitar las prácticas que apoyan este tipo de aprendizaje directamente a través del lenguaje. Además, se deben utilizar ejemplos concretos que guíen a los estudiantes a hablar de estas situaciones, especialmente, de las dificultades que se les presentaron para

llevarlo a cabo. Sumado a esto, es estratégico planificar estas discusiones en momentos importantes de la asignatura, en las que los estudiantes necesiten organizarse para alcanzar sus metas como, por ejemplo, antes de un certamen o antes de entregar un trabajo con alta ponderación para la calificación final (Perry *et al.*, 2008).

Finalmente, se propone la entrega de una calendarización clase a clase a los estudiantes. Esta práctica es cada vez más común y forma parte de los protocolos de las instituciones de Educación Superior. La razón es que ayuda a que los estudiantes puedan hacer una mejor gestión de su tiempo, motivándolos a que planifiquen sus actividades y sean más eficaces al estudiar (Valenzuela y Pérez, 2013).

### **Prácticas de enseñanza para el fomento de la autorregulación del aprendizaje**

En este nivel se expondrán dos tipos de prácticas, la directa y la indirecta. Por un lado, las prácticas directas de enseñanza de la autorregulación se refieren a conductas planificadas en las que se explicitan a los estudiantes los objetivos y la intención de ayudarlos en su capacidad de autorregulación. Por otro lado, las prácticas indirectas de fomento de la autorregulación se refieren a conductas que el docente lleva a cabo implícitamente, sin manifestar a los estudiantes su objetivo, pero que también ayudan al desarrollo de esta habilidad (Kistner *et al.*, 2010).

#### **Prácticas directas de enseñanza**

Dentro de las prácticas directas, se propone, como primer nivel, *la instrucción directa y explícita de estrategias de estudio y habilidades de pensamiento*. Esto implica que el docente se ponga como meta, de manera deliberada, ir más allá de los contenidos disciplinares de su curso y enseñar, ligado a los contenidos, procedimientos que ayuden a los estudiantes a estudiar y pensar de manera más compleja (Perry *et al.*, 2008; Valenzuela y Pérez, 2013). En este caso es importante que los profesores describan el uso

apropiado de estas estrategias, es decir, qué son, cómo operan y cuándo deben ser utilizadas y, a su vez, den menos énfasis a la entrega frontal de contenidos (Paris y Paris, 2001). Por ejemplo, el profesor podría trabajar cómo abordar preguntas complejas de evaluaciones más allá de explicar solo cuál es la respuesta correcta.

Otras prácticas directas son las del *refuerzo oral y escrito explícito de prácticas de autorregulación y la evaluación calificada de prácticas de este tipo*. Estas se encuentran vinculadas, ya que ambas manifiestan que el docente valora que los estudiantes utilicen estas herramientas, por lo tanto, lo evidencia de manera oral, a partir de la conducta de un estudiante como modelo de sus compañeros, o las califica y otorga una ponderación dentro de la asignatura. Esto último es especialmente relevante para lograr la autorregulación en estudiantes que se motivan por metas externas y tienen dificultades para auto-reforzarse en la ejecución y el logro de tareas académicas. Cabe destacar que estos refuerzos deberían ser aún mayores si se transfieren a contextos distintos al aula, lo que demostraría que los estudiantes están teniendo un aprendizaje significativo y son capaces de aplicarlas por sí solos (Perry *et al.*, 2008).

### **Prácticas indirectas de enseñanza**

En relación con las prácticas indirectas, estas constituyen un conjunto de estrategias orientadas a favorecer la metacognición y el trabajo autorreflexivo en forma sistemática. En esta categoría se incluyen protocolos de pensamiento en voz alta, registros de notas personales acerca de un proceso de aprendizaje en bitácoras, diarios de campo y portafolios de evidencia. En cuanto a la medición de la autorregulación como procesos, los *Think Aloud Protocols* (Pintrich *et al.*, 2000) consisten en un protocolo en que el alumno manifiesta en voz alta todos los procesos y pensamientos que pone en marcha al llevar a cabo una tarea (Torrano y González, 2004).

Otro aspecto que se debe considerar es *el uso de diarios, bitácoras o portafolios de estudio* (Daura, 2010; Inan y Yüskel, 2010), lo que implica solicitar a los estudiantes que realicen reflexiones personales en torno a su proceso de estudio para la asignatura, centrándose en las dificultades y

obstáculos percibidos para el logro de metas.

Es posible utilizar, también, preguntas de proceso y metacognitivas (Perry *et al.*, 2008). Estas se tratan de ítems diseñados por el docente, aplicados en diferentes instancias y modalidades, evaluadas y no evaluadas, invitando al estudiante a reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y mejora de estos. Son preguntas que buscan que los estudiantes transparenten sus procesos de pensamiento y los procedimientos que llevan a cabo para llegar a soluciones de problemas.

Finalmente, un aspecto crucial y transversal es la *observación del modelo de conducta autorregulada* que ofrece la persona del profesor (Perry *et al.*, 2008). En este sentido, el profesor representa un modelo de autorregulación, en el que él observa esta capacidad en sí mismo al planificar, enseñar y evaluar. Esta acción puede ser un aliciente para los estudiantes, comprendiendo cómo deben comportarse frente a las actividades académicas. Por esto es importante que el docente muestre cuáles son los resultados de aprendizaje esperados para cada clase, realice evaluaciones coherentes con estos y que, además, entregue *feedback* acerca de su logro y transparente sus decisiones pedagógicas.

### **Prácticas de evaluación para promover la autorregulación del aprendizaje**

Las prácticas de evaluación que el docente diseña y ejecuta en la asignatura no solo cumplen el objetivo de medir los aprendizajes alcanzados o de conocer si el estudiante ha logrado dominar los contenidos mínimos, como es tradición para algunos profesores, sino que, también, se trata de dispositivos que ayudan a los estudiantes a autorreflexionar y mejorar sus futuros procesos de aprendizaje.

Una de las prácticas que fomenta la autorregulación se trata de *la evaluación a través de tareas auténticas* (Ling Lau, 2013). En este modelo, los instrumentos emulan el contexto real de desempeño profesional que enfrentarán los estudiantes al ingresar al mundo laboral, buscando que desplieguen las competencias (contenidos, procedimientos y actitudes) que se requieren realmente para desempeñar la tarea. Se trata de tareas con

contexto, en las que el alumno debe mostrar algún tipo de desempeño y activar procesos cognitivos de orden superior. El rol del estudiante es activo, debiendo defender sus decisiones y colaborar con sus compañeros (Palm, 2008). Por ejemplo, a través del desarrollo de un aprendizaje en problemas o un análisis de casos, en que se tengan que tomar decisiones profesionales para su resolución.

Otra práctica es *la evaluación formativa*, que trata de la evaluación del aprendizaje, entendida como un proceso constante, con múltiples oportunidades de entrega por parte de los estudiantes, no necesariamente asociada a una calificación y con múltiples instancias de retroalimentación (Clark, 2012). Este tipo de evaluación permite al estudiante ir logrando, de manera paulatina, los objetivos y competencias que se deben desarrollar gracias al curso. Además, las constantes entregas, con *feedback* incluido, permiten que tome conciencia acerca de su desempeño y que tenga instancias de mejora, sin el temor asociado a una mala evaluación. Por lo tanto, es mucho más fácil activar creencias positivas acerca del propio desempeño (que se esperan en la primera etapa) y autocontrolar la ejecución (que se espera en la segunda).

Otra práctica que se propone, a este nivel, es *la evaluación calificada de competencias genéricas*. En la actualidad, la mayoría de los programas de pregrado se basan en el modelo de competencias. Muchas veces los docentes se centran en la evaluación de competencias específicas, o disciplinares, de la carrera. Sin embargo, es importante evaluar si los estudiantes están logrando este tipo de competencias que finalmente serán extremadamente relevantes en el mundo laboral y en la vida en general (Villarroel y Bruna, 2014).

Sumado a lo anterior, es importante el *uso de pautas y rúbricas de evaluación* por parte del profesor, enfocado en estrategias que permitan al estudiante entender sus calificaciones y contrastarlas frente a los criterios que se esperan. En particular, las rúbricas ofrecen a los aprendices la posibilidad de contar con criterios claros, definiciones de calidad, según niveles de desempeño, y un sistema para calificar las respuestas. Incluso, la posibilidad de utilizar estas como una herramienta para la autorregulación aumenta si es posible mostrar con anticipación estos criterios y se realizan

sesiones posteriores a la entrega para que el estudiante comprenda profundamente cómo estuvo su desempeño y qué aspectos debe mejorar (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

*Las actividades de autoevaluación del aprendizaje* permiten que el estudiante pueda comparar su desempeño con estándares externos, ayudando a regular las acciones académicas para alcanzar los resultados deseados (Paris y Paris, 2001). Es así como los profesores deben crear instancias estructuradas de automonitoreo y espacios para juzgar la progresión hacia las metas (Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Para formar aprendices autorregulados se requiere que los estudiantes tengan oportunidades frecuentes de evaluar críticamente la calidad e impacto de su propio trabajo durante y después de realizar productos académicos, tornándose necesario implementar una autoevaluación. En estas actividades los estudiantes pueden practicar de manera regular la acción de evaluar, lo que les ayuda a desarrollar la objetividad al hacer juicios acerca de su propio trabajo. Estos atributos son altamente deseados por los empleadores (Nicol, 2010).

Finalmente, es importante destacar el *feedback o retroalimentación del aprendizaje*, proceso en que diferentes agentes comunican al estudiante diversos aspectos de su desempeño. Este es uno de los rasgos más relevantes de la práctica pedagógica, encontrándose en 12 estudios de metaanálisis que las intervenciones que trabajan este aspecto en el aula tienen un tamaño del efecto de 0,79 en promedio. Esto indica que es una condición central y una estrategia poderosa para influir en el aprendizaje y en los resultados académicos de los aprendices (Hattie, & Timperley, 2007).

Cabe destacar que todas las prácticas presentadas en este apartado fueron tomadas en cuenta para el diseño de la intervención que se describe a continuación.

### **Diseño de la intervención**

El diseño que se propone es guiado por la literatura presentada en el apartado anterior, el que fue revisado y validado, cualitativamente, por tres jueces expertos. Este se ubica epistemológicamente en el modelo

sociocognitivo del aprendizaje, lo que implica que este se da en interacción con otros, especialmente con el profesor.

Para lograr la estandarización de la aplicación se diseñó un formato que contempla cada una de las sesiones con sus resultados de aprendizaje, contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, orden y duración de las actividades, tareas fuera del aula y bibliografía complementaria.

El nombre de la intervención es ¿Cómo fomentar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios? Tiene una duración de 21 horas cronológicas. De estas, 16 corresponden a trabajo presencial, en el aula, y 5 de trabajo personal fuera de ella, en formato de tareas. Las horas están distribuidas en 4 módulos, en los que se desarrollan 2 sesiones. En cada sesión se profundiza un tema específico, en 2 horas, por lo tanto, cada módulo tiene una duración de 4 horas. El curso se dicta al principio del semestre y otorga a los participantes la oportunidad de aplicar en su curso las estrategias enseñadas en este.

El curso se dictó a través de una invitación institucional, siendo certificado por la unidad de apoyo de una universidad. Los profesores debían cumplir como requisito un 75 % de asistencia. Tuvo el soporte de una plataforma Moodle institucional, la que fue utilizada como repositorio de material, espacio para subir tareas y foro para dudas.

El énfasis del programa está puesto en actividades de reflexión sobre las propias prácticas docentes, pero también en el entrenamiento de prácticas concretas, a nivel de planificación, enseñanza y evaluación del aprendizaje, tomando en cuenta la experiencia de los participantes.

La intervención cuenta con materiales estandarizados, construidos especialmente, y disponibles en formato digital e impreso para los participantes. Estos se basan, fundamentalmente, en actividades en el aula, presentaciones en PowerPoint, tareas y apuntes de lectura para cada sesión. En la tabla 2 se presenta la descripción breve de cada una de las sesiones.

**Tabla 2. Sesiones del programa de entrenamiento**

<b>Sesión</b>	<b>Descripción general</b>
Autorregulación del aprendizaje, promoción de una	Se espera que los participantes conozcan el programa de entrenamiento, sus características, resultados de aprendizaje esperados y contenidos, especialmente la autorregulación del

habilidad para la vida	aprendizaje.
Barreras para la autorregulación	Se profundiza en los principales obstáculos que la evidencia muestra que existen a nivel de instituciones, estudiantes y docentes para lograr el fomento de la autorregulación. Los docentes trabajan en reflexionar en torno a las barreras que identifican en su contexto en estos 3 niveles.
Planificación para la autorregulación del aprendizaje	Se abordan prácticas para planificar la enseñanza en una asignatura. Los docentes diseñan estrategias de planificación para su asignatura.
Enseñanza de estrategias directas para la autorregulación del aprendizaje	Se abordan prácticas de enseñanza directa de autorregulación. Los docentes diferencian este tipo de prácticas de las indirectas y diseñan prácticas directas para aplicar en el aula en su asignatura.
Enseñanza de estrategias indirectas para la autorregulación. El modelo docente	Se abordan estrategias de enseñanza indirecta. Los docentes diseñan este tipo de prácticas para llevar a cabo en su asignatura.
Evaluación para la autorregulación del aprendizaje. Diseño de instrumentos	Se examinan estrategias para diseñar instrumentos de evaluación del aprendizaje que fomenten la autorregulación. Los docentes diseñan parte de sus instrumentos para su asignatura.
Evaluación para la autorregulación del aprendizaje. Criterios de calificación	Se examinan estrategias para calificar instrumentos y entregar retroalimentación del desempeño. Los docentes diseñan este tipo de estrategias para utilizar en su asignatura.
Evaluación y cierre	Los docentes reflexionan en torno al cumplimiento de los resultados de aprendizaje del curso y lo evalúan.

## **Conclusión**

El presente capítulo evidencia la necesidad de promover en los estudiantes sus capacidades para autorregular sus procesos de aprendizajes. Esto podría ayudar a enfrentar de mejor manera los desafíos que enfrenta el sistema de Educación Superior. Es importante que las universidades generen acciones para acompañar a los estudiantes. En este caso, fomentar la autorregulación



es un camino que conlleva importantes beneficios para el logro de las metas y el desarrollo del capital humano conformado por los futuros profesionales.

Esta investigación pone el foco en el trabajo con los docentes y en el incremento de sus competencias y prácticas para desarrollar habilidades complejas en los estudiantes, tal como lo es la autorregulación, puesto que esta implica la integración de variables cognitivas, afectivas, conductuales y metacognitivas, las que se transferirán a distintos contextos vitales de alta importancia.

Es importante mencionar que el programa ha sido aplicado a más de 50 profesores de diferentes universidades, disciplinas y con distinto nivel de experiencia docente, mostrando mejoras en la autoeficacia y prácticas docentes, junto con una evaluación positiva por parte de los participantes (Bruna, 2016).

## Referencias

- Biggs, J. (2012). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education & Development*, *S9*(8), 1405-1416.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we move toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, *18*, 199-210. 10.1007/s10648-006-9013-4.
- Brew, A. (2007). Evaluating academic development in a time of perplexity. *International Journal for Academic Development*, *12*(2), 69-72.
- Bruna, D. (2016). *Impacto de un Programa de Capacitación Docente de Facilitación de Aprendizaje Autorregulado de Estudiantes Universitarios* [Tesis Doctoral]. Universidad de Concepción.
- Castillo, M. (2009). La profesión docente. *Revista Médica de Chile*, *138*(7), 902-907. 10.4067/S0034-98872010000700017.
- Cazan, A. M. (2012). Self regulated learning strategies - predictors of academic adjustment. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*. *33*, 104-108. 10.1016/j.sbspro.2012.01.092.
- \_\_\_\_\_. (2013). Teaching self regulated learning strategies for psychology students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *78*, 743-747. 10.1016/j.sbspro.2013.04.387.
- Cerezo, R., Núñez, J. C., Rosário, P., Valle, A. Rodríguez, S. & Bernardo, A. B. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, *22*(2), 306-315.
- Chalmers, D. & Gardiner, D. (2015). The measurement and impact of university teacher development programs. *Educar*, *51*(1), 53-80.
- Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment is for self regulated learning. *Educational Psychology Review*. *24*, 205- 249. 10.1007/s10648-011-9191-6.
- Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., & Pérez, A. M. (2008). Factores asociados al fracaso

- académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-135.
- Daura, T. (2010). El aprendizaje autorregulado y su orientación por parte del docente universitario. *Congreso Iberoamericano de Educación*.
- Delors, J. (1996). *Learning: The treasure within Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty first Century*. Unesco.
- Devlin, M. (2008). Research challenges inherent in determining improvement in university teaching. *Issues in Educational Research*, 18(1), 12-25.
- Elvira-Valdés, M. A., & Pujol, L. (2012). Autorregulación y rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 367-378.
- European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality*.
- Fives, H., & Buehl, M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teacher's knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 134-176.
- Gibbs, G. & Coffey, M. (2000). Training to teach in higher education: a research agenda. *Teacher Development*, 4(1), 31-44. 10.1080/13664530000200103.
- \_\_\_\_\_. (2004). The impact of training university teachers on their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87- 100. 10.1177/146987404040463.
- González, C. (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feed Back. *Review of Educational Research*, 77(1), (81-112).
- Hojas, A. M., Anais, M. J., Bustos, A., Letelier, C., & Zuzulich, S. (2012). Requerimientos académicos en estudiantes universitarios: El camino recorrido por el Centro de Apoyo al Rendimiento Académico y de Exploración Vocacional de la UC. *Calidad en la Educación*, 249-263. 10.4067/S0718-45652012000100009.
- Inan, B., & Yüksel, D. (2010). Self-regulated learning: How is it applied as a part of teacher training through diary studies? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 116-120.10.1016/j.sbspro.2010.07.021.
- Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Ewijk, C., Büttner, G. & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition Learning*, 5, 157-171. 10.1007/s11409-010-9055-3.
- Lanz, M. Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 121-132. 10.4067/S0718-07052006000200007.
- Ling Lau, K. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teacher and Teaching Education*, 31, 56-66. 10.1016/j.tate.2012.12.001.
- Ministerio de Educación (2012). Deserción en la Educación Superior en Chile. *Centro de Estudios Mineduc*, 2(15), 2-11.

- Ministerio de Educación (2013). Sistemas universitarios modernos: Diversidad y calidad institucional. *Centro de Estudios Mineduc*, 2(16), 1-7.
- Ministry of Education of Chile (2007). *OCDE thematic review of tertiary education: Country background report for Chile*. 10.1787/478236220760.
- Navarrete, S., Candia, R., & Puchi, R. (2013). Factores asociados a las deserción/retención de los estudiantes mapuche de la Universidad de la Frontera e incidencia de los programas de apoyo académico. *Calidad en la Educación*, 9(9), 44-80. 10.4067/S0718-45652013000200003.
- Nicol, D. (2010). The Foundation for graduate attributes: developing self-regulation through self and peer-assessment. <http://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/publications/the-foundation-for-graduate-attributes-developing-self-regulation-through-self-and-peerassessment.pdf>.
- Nicol, D., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. 10.1080/03075070600572090.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: La educación superior en Chile*. Ministerio de Educación.
- Palm, T. (2008). Performance assessment and authentic assessment: A conceptual analysis of the literature. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, Vol. 13, Art. 4..
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de la autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*. 20, 11- 22. 10.1016/j.pse.2014.05.002.
- Paris, S., & Paris, A. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*. 36(2), 89-101. 10.1207/S15326985EP3602\_4.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers' development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97-108. 10.1016/j.ijer.2007.11.010.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in self-regulated learning and achievement. *Journal of Educational Review*, 42, 544-555.
- Pintrich, P., Wolters, C., & Baxter, G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. *Issues in the measurement of metacognition*. <http://digitalcommons.unl.edu/burosmetacognition/3>.
- Postareff, L., Lindblom- Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teaching Education*. 23, 557-571. 10.1016/j.tate.2006.11013.
- Postholm, M. (2010). Self-regulated pupils in teaching: teacher' experiences. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 16(4), 491-505. 10.1080/13540601003754889.
- Schunk, D. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Solar, M. I., & Díaz, C. (2009). El discurso pedagógico de académicos universitarios: Un análisis de sus creencias respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Investigación y Postgrado*, 24(1), 115-141.
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional Development for teachers in higher education: impact on teaching approach. *Higher Education*, 60, 187-204. 10.1007/S10734-009-9294-x.

- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & Van Petegem (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5. 10.1016/j.edurev.2009.07.001.
- Torrano, F., & González, M. C. (2004). El Aprendizaje autorregulado: Presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 1-34.
- Valenzuela, M. V., & Pérez, M. V. (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educ. Educ.* 16(1), 66-79.
- Villaruel, V. y Bruna, D. (2014). Reflexiones en torno a las competencias genéricas en Educación Superior. *Psicoperpectivas. Individuo y Sociedad*. 1S(1), 23-34.
- Watson, L. (2003). *Lifelong Learning in Australia*. Department of Education, Science and Training.
- Willcoxson, L. (1998). The impact of academics' learning and teaching preferences on their teaching practices: a pilot study. *Studies in Higher Education*, 2S, 59-70.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory in to Practice*, 41(2), 64-7.

## 6.

# **Motivación académica: análisis de un caso de modelo de asesoramiento educativo para potenciarla**

CRISTIAN OTÁROLA JIMÉNEZ

### **Resumen**

Durante algunos años el foco de atención de las investigaciones sobre el aprendizaje estuvo dirigido mayoritariamente a las variables cognitivas de él. Actualmente, esto ha comenzado a dar un giro hacia una nueva visión del concepto y se han buscado otros constructos que tengan relación con el aprendizaje. Una tendencia ha sido la de interrelacionar las variables cognitivas y las motivacionales (Núñez, 2009). Entendiendo que la motivación determina que la persona quiera iniciar una acción, que, además, se dirija hacia un objetivo y que dentro del proceso persista en alcanzar dicho objetivo (Naranjo, 2009), se comprende lo relevante que puede ser en los procesos de aprendizaje. En este sentido, abordar elementos como las metas de aprendizaje, la autoeficacia de los estudiantes y las prácticas implementadas por los docentes para potenciar la motivación académica, se hace relevante de observar y también dar respuesta por medio de una intervención a problemas como “los estudiantes no quieren participar”, “a los estudiantes no les gusta trabajar”.

Este capítulo se centra en un diagnóstico institucional realizado en un establecimiento educativo de la comuna de Talcahuano. Se describe un caso de modelo de asesoramiento utilizado durante el primer y el segundo semestre de un año electivo. Siguiendo lo propuesto por Nieto (2001) en su modelo de asesoramiento educativo, se emplea el modelo de colaboración para acompañar a un docente e incorporar en las actividades dentro de aula estrategias de evaluación, retroalimentación y prácticas comunicativas del docente que impulsen la motivación del estudiante.

Dentro de los principales resultados de la experiencia se encuentran cambios a nivel de prácticas docentes, principalmente del lenguaje utilizado para motivar a los estudiantes, y también a nivel de disposición de los estudiantes, quienes manifestaron mayor participación en actividades que mantenían la metodología empleada durante el proceso de asesoramiento. Estos resultados fueron evaluados a través de pautas de observación de aula y posterior análisis cualitativo, comparando los resultados obtenidos pre y posasesoramiento.

## **Introducción**

En el presente capítulo se describe el proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación realizado durante los períodos 2017-2019 en un establecimiento educacional de la comuna de Talcahuano, enmarcado en el desarrollo de un trabajo de grado para optar al título de magíster en Psicología Educacional. El proceso fue realizado con el fin de brindar un asesoramiento al establecimiento y ayudar a movilizar algunos elementos en favor de la mejora educativa en aspectos relacionados con las variables motivacionales relacionadas con el aprendizaje.

El objetivo del diagnóstico inicial fue describir las variables que influyen en la motivación académica de los estudiantes de Educación Básica del establecimiento, tomando específicamente tres variables: metas académicas, sentido de autoeficacia y prácticas de enseñanza. Posterior a ello, se realizó una fase para diseñar e implementar una intervención que pudiera movilizar algunos elementos y dar respuesta a la problemática de la motivación académica, pues trabajar sobre este constructo es algo relevante, considerando que el colegio muestra un alto índice de vulnerabilidad. También se tomó en cuenta el estudio realizado por la Agencia de Calidad de la Educación (2016a) en establecimientos de características similares. En este se evidenció que la motivación académica se presenta no solo como un factor que favorece el desarrollo psicológico y cognitivo de los estudiantes, sino que además una disminución en este aspecto socioemocional puede tener consecuencias tan concretas como llevar a los estudiantes a desertar, lo que disminuiría las opciones laborales futuras de estos niños y jóvenes.

Finalmente, y durante todo el proceso, se realizó una evaluación para verificar avances y futuras mejoras en el área.

El presente documento tiene, en primer lugar, un apartado de sustento teórico; en segundo lugar, la presentación del problema; en tercer lugar, la fase de diagnóstico, diseño e implementación de la intervención, y en cuarto lugar la fase de evaluación.

### **Motivación y aprendizaje en el aula**

Según Pintrich y Schunk (2006), la motivación es un proceso que dirige hacia un objetivo o meta y requiere de cierta actividad física o mental. Además, es una actividad decidida y sostenida. Núñez (2009), por su parte, señala que se puede considerar como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta. En relación con lo anterior, Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004) mencionan que la motivación es uno de los constructos explicativos más importantes de la conducta humana, pues hace referencia al porqué del comportamiento.

Deci y Ryan (2002), a su vez, describen que la motivación se basa en factores internos y personales, como necesidades e intereses, o también en factores externos y ambientales, como recompensas, presión social, castigo u otros, lo que denominan motivación intrínseca y motivación extrínseca, respectivamente. La primera es la tendencia que tiene el ser humano a buscar y vencer los desafíos que se le proponen mientras persigue intereses personales. Cuando se está motivado intrínsecamente no se necesita de incentivos ni castigos, ya que la actividad es gratificante en sí misma. La segunda está relacionada con la realización de una tarea enfocada a obtener una ganancia, evitar un castigo, o cualquier otra razón que tenga muy poco que ver con la tarea en sí misma, es decir, el individuo no se interesa en la actividad, sino en el premio o la ganancia de ello.

Se puede decir, entonces, que la motivación se erige en un aspecto de enorme relevancia en las diversas áreas de la vida, como la educación, pues orienta las acciones del individuo y se convierte en un elemento central que conduce lo que la persona realiza y la guía hacia sus objetivos. En este contexto, la motivación en el ámbito académico es considerada como la

disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una manera autónoma (Naranjo, 2009).

Zapata (2016) menciona que desde diversas posiciones teóricas e investigaciones se enfatiza sobre la importancia de atender no solo a los componentes cognitivos, sino también a los motivacionales involucrados en el aprendizaje para de esta manera tener una visión general de los diferentes procesos que pueden generar o dificultar logros dentro del aula. Frente a esto, es posible mencionar que el rendimiento alcanzado por un individuo estará en función de sus conocimientos y capacidades en el ámbito cognitivo y, también, en función de otros factores que pueden englobarse en el término de “motivación”. Por ello es importante no tomarlos como elementos aislados, pues existe una estrecha interdependencia entre ambos constructos: una persona con los conocimientos y capacidades apropiados no tendrá éxito si los niveles motivacionales son bajos. De la misma forma, aún con el más alto nivel de motivación, la carencia de capacidades y conocimientos necesarios hará imposible que se logre el éxito (Núñez, 2009).

A partir de estas nociones y por la incidencia de la motivación en el aprendizaje de los estudiantes, se optó por analizar e intervenir en relación con esta temática. Una de las propuestas revisadas que mejor plantean la complejidad de los procesos motivacionales es la que presentan Pintrich y De Groot (1990), los que generaron un modelo que fue tomado posteriormente por Valle, Rodríguez, Cabanach, Núñez, y González (2007) y más recientemente por Núñez (2009). En este modelo se distinguen tres categorías relevantes para la motivación en ambientes educativos: la primera tiene relación con un componente de expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para ejecutar una tarea. La segunda se asocia a un componente de valor, que se conecta con sus metas y sus percepciones sobre la importancia e interés de la tarea. La tercera se enlaza con un componente afectivo, que incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea así como de los resultados de éxito o fracaso académico.

Sobre el componente afectivo es importante agregar que existe un vínculo muy estrecho entre este y la motivación, pues cuando se genera una



emoción, se produce una predisposición a actuar. Es decir, la conducta puede ser motivada como respuesta a las condiciones del medio. Alonso (1992) menciona que los problemas motivacionales-afectivos que enfrentan con frecuencia algunos estudiantes pueden atribuirse, en primer lugar, a las condiciones poco favorables en la institución educativa o, en segundo lugar, al uso incorrecto de la dimensión afectiva por parte del docente.

### **Componentes de la motivación académica**

Para el diagnóstico realizado y la posterior intervención se escogieron 3 variables del constructo llamado motivación. Del componente de expectativas, la autoeficacia; del componente de valor, las metas de aprendizaje, y del componente afectivo, la variable externa de prácticas de enseñanza docente.

Para describir el término de autoeficacia, es necesario mencionar que el teórico que más aportó en su definición fue Bandura, quien desarrolló una teoría al respecto. A manera de resumen, él propuso que el ser humano usa las creencias personales para controlar su entorno y que una de ellas es la de autoeficacia (Bandura, 1982), a la que describe como una construcción mental con la que la persona se juzga a sí misma capaz o no de llevar a cabo una conducta de manera eficaz en un determinado contexto y frente a un nivel de dificultad específico. La autoeficacia es especialmente importante en los procesos humanos, pues juega un rol esencial, ya que afecta directa e indirectamente el comportamiento de las personas, siendo concluyente en aspectos como las metas, aspiraciones y expectativas, e influye en los desafíos que se proponen, en la cantidad de esfuerzo que se invierte y en el tiempo que se persevera ante las dificultades o problemáticas que se presentan (Marín y Restrepo, 2017).

La percepción de competencia o sentido de autoeficacia es un factor determinante en la disposición afectiva que puede tener un estudiante hacia el aprendizaje y, de igual forma, en la orientación motivacional que este muestra en la sala de clases. Por ello, los estudiantes que poseen altas percepciones de competencia, al contrario de aquellos que se perciben poco eficaces, manifiestan curiosidad e interés por aprender, tienen preferencia

por las tareas difíciles o desafiantes y, también, una menor ansiedad y un mayor rendimiento académico. Además, la autoeficacia igualmente impacta en los índices de esfuerzo y persistencia (Borzzone, 2017). Respecto a esto, Bandura (1982) señala que cuando los estudiantes expresan dudas acerca de su capacidad para desarrollar una determinada actividad, pueden tender a no participar en la tarea, dedicar menos esfuerzo, renunciar ante las dificultades y, en último caso, obtener un rendimiento más bajo que aquellos que se sienten eficaces y capaces de lograr la tarea encomendada.

Al respecto, es importante mencionar que la autoeficacia se puede asociar de forma compleja y bidireccional con la ansiedad. Esto es porque una baja percepción de autoeficacia se relaciona con la obtención de malos resultados, los que a su vez producen ansiedad como una respuesta emocional debido a la incapacidad de enfrentar determinadas tareas académicas. Asimismo, el temor, la inseguridad o la vergüenza se relacionan con un bajo sentido de autoeficacia, pues la presencia de estos estados aumentan la ansiedad (Contreras *et al.*, 2005).

En resumen, los estudiantes con alto sentido de autoeficacia a diferencia de sus pares que presentan esta característica en un nivel menor tienden a mostrar mayor motivación académica y obtienen generalmente mejores resultados. A su vez, son también capaces de autorregular de manera eficaz su aprendizaje y muestran mayor motivación intrínseca cuando aprenden, lo que se traduce en mayor interés, preferencia por tareas desafiantes y menor ansiedad ante una tarea o demanda del docente. En este sentido, la mejora en las expectativas de autoeficacia puede incrementar la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje, por lo tanto, los esfuerzos educativos de los docentes y establecimientos educacionales deben enfocarse hacia el aumento de los sentimientos de autoeficacia y competencia de los estudiantes, fortaleciendo la autoestima y el autoconcepto, lo que también favorecerá la motivación hacia el logro, las relaciones interpersonales y, en general, la forma particular de desenvolverse frente a diversas tareas y desafíos que se les presenten (Contreras *et al.* 2005).

Un elemento central para que el sentido de autoeficacia pueda verse favorecido se vincula a cómo se organizan y diseñan las actividades dentro

del aula, lo que repercute de forma decisiva en las creencias del estudiante sobre la posibilidad de realizar una tarea o no. Por lo tanto, lo que el contexto le entregue como información es relevante, pues influye en gran medida en que el estudiante se sienta capaz de controlar o modificar las causas que pueden tributar en un resultado y, de igual forma, que tengan las herramientas para poder modificarlas (Romero y Pérez, 2009). Otra forma de repercutir en esta área es utilizando estrategias como el aprendizaje cooperativo, que, además, favorece la capacidad crítica y de comunicación (Barba, Martínez y Torrego, 2012).

Para definir la segunda variable, denominada “metas académicas”, es importante considerar dos términos. Estos son, por una parte, las metas de aprendizaje definidas por el deseo de aprender, desarrollar y mejorar la capacidad personal, y, por otra, las metas de rendimiento, que son las que tienen el objetivo de demostrar capacidad o de proteger la imagen personal buscando valoraciones positivas de los demás (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996, citados en Núñez, 2009).

Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996, citados en Núñez, 2009) propusieron un marco de tres dimensiones para definir este constructo. En esta propuesta las metas de rendimiento fueron diferenciadas en dos formas de regulación: una de aproximación –estudiantes centrados en demostrar su capacidad y conseguir juicios favorables de los demás– y otra de evitación –estudiantes centrados en evitar pareceres incompetentes y en evitar juicios negativos de los demás–, delimitándose, por lo tanto, tres metas académicas independientes: una meta de aproximación al rendimiento, que se enfoca al logro de competencias en relación con otros una meta de evitación del rendimiento, centrada en la evitación al no tener las competencias respecto a otros, y una meta de aprendizaje, enfocada en el desarrollo de la competencia y el dominio de la tarea.

Las metas de aprendizaje están asociadas con creencias positivas sobre el valor de una tarea y con menores niveles de ansiedad ante las pruebas o evaluaciones que presenta el docente (Pintrich, 2000, citado en Valle *et al.*, 2015). Mientras que las metas de evitación del rendimiento se relacionan de forma positiva con la ansiedad (Middleton y Midgley, 1997, citado en Valle

*et al.*, 2015). Por tanto, las metas de aprendizaje se han relacionado mayoritariamente con resultados positivos en diferentes variables motivacionales, cognitivas y de logro, mientras que las metas de rendimiento se han vinculado con resultados menos adaptativos o, incluso, negativos.

Junto con lo anterior, Durán y Arias (2016) dan cuenta del instrumento que Hayamizu y Weiner en 1991 crearon para evaluar las metas académicas bajo el nombre de *Questionnaire to Measure achievement Goal Tendencia*, el que posteriormente fue traducido por Núñez y González-Pienda (1994) y utilizado en estudiantes universitarios chilenos en Concepción por Pérez, Díaz, González-Pienda, Núñez y Rosario (2009). Este cuestionario alude a tres tipos de metas: las primeras corresponden a las de aprendizaje, que miden la tendencia de los estudiantes hacia la búsqueda del incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos. Las segundas, las metas de refuerzo social, hacen alusión a la tendencia de los estudiantes a aprender con el propósito de obtener aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores y padres. Finalmente, se mencionan las metas de logro, que miden la tendencia de los alumnos a aprender con el propósito de obtener buenos resultados en los exámenes o pruebas.

La última variable por describir son las prácticas de enseñanza docente en instituciones educativas. En este contexto, son frecuentes los comentarios de los profesores, tales como “a los alumnos ya no les interesa nada”, “mis estudiantes no llegan motivados para trabajar”, “no puedo lograr que presten atención”, “si no hay una amenaza por delante, no hacen nada”, lo que da cuenta que motivar a los estudiantes es una tarea que los docentes perciben como bastante difícil. Sin embargo, se hace importante mencionar que la condición de estar motivado es algo que no depende solo de los estudiantes. El profesor juega un papel fundamental en este proceso, por lo que es indispensable que se tome conciencia de esto, y así se puedan mejorar las prácticas que definen el contexto motivacional de los estudiantes dentro del aula (Díaz y Hernández, 2002).

Desde el punto de vista de algunos autores y enfoques vinculados, principalmente, con la perspectiva cognitiva y humanista, el papel del

docente en el ámbito de la motivación se concentra en inducir motivos en sus estudiantes, dando así significado a las tareas escolares, proveyéndolas de un objetivo o fin determinado, generando así que los estudiantes comprendan la utilidad de la actividad (Díaz y Hernández, 2002). La motivación se hace presente en el aula mediante diversos aspectos, como el lenguaje y los patrones de interacción entre el profesor y el estudiante, la organización de la sala y de la clase y la forma en como se promueve la relación e interacción entre los mismos estudiantes.

La acción del docente se vincula significativamente con las variables individuales de los estudiantes, pues es de suma importancia para el docente conocer el estado emocional de sus estudiantes cuando están en una clase o cuando se enfrentan a tareas académicas, para de esta forma poder intervenir, generando así una mayor orientación a las actividades (Díaz y Hernández, 2002). Por lo tanto, los docentes pueden influir en las expectativas que los estudiantes tienen de sí mismos, generando retroalimentación externa que logre un entendimiento de una expectativa positiva del docente al estudiante. Es importante decir que los cambios motivacionales de los estudiantes suelen estar asociados a los mensajes que les transmiten los profesores por medio del lenguaje verbal y gestual y, sobre todo, por medio de la información que se les devuelve respecto a su desempeño. Estos mensajes pueden estar relacionados con el resultado o con el proceso de aprendizaje, cumpliendo un rol similar e igual de importante (Alonso y Montero 1990 citado en: Díaz y Hernández, 2002).

Díaz y Hernández (2002) describen tres propósitos fundamentales que deben estar presentes en el manejo de la motivación escolar. En primer lugar, es necesario despertar el interés del estudiante y dirigir su atención; en segundo lugar, se debe estimular el deseo de aprender que conduce al esfuerzo y la constancia; finalmente, es importante dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos. Además, mencionan algunos elementos que condicionan la motivación por aprender de los estudiantes, como lo son el tipo de metas que se proponen en relación con su aprendizaje y la vinculación con que se plantea el docente, la posibilidad que tienen de alcanzar sus objetivos académicos, las creencias y expectativas acerca de sus capacidades y

desempeño, el dominio respecto de cómo actuar o qué procesos de aprendizaje seguir para afrontar con éxito las tareas solicitadas o problemas que se les presenten, y el significado o utilidad que le otorguen al contenido que revisarán.

Un elemento importante y que es necesario mencionar como referente para esta área es el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación [Mineduc], 2008), el que en sus dominios B y C menciona que para un buen proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental para el docente propiciar relaciones de respeto con sus alumnos, generar estilos de trabajo en que las preguntas, aportes y experiencias de todos los estudiantes sean incorporados, evitar penalizar los errores de los estudiantes, utilizándolos como ocasiones de aprendizaje, y promover que los estudiantes respeten las diferencias individuales de sus compañeros. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender (Alpaca, 2018).

Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y su socialización. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que participen activamente en la clase, se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego (Mineduc, 2008).

Es labor del docente ir guiando y monitoreando cada una de las situaciones que en el aula ocurran, lo que depende de la adecuada actuación pedagógica, el manejo interpersonal, la entrega de mensajes de retroalimentación a los estudiantes mostrando expectativas en cada actividad, la adecuada organización de la clase y el tipo de recompensas o sanciones que se dan a los estudiantes para orientar sus actividades (Díaz y Hernández, 2002).

## **Diagnóstico institucional**

Este diagnóstico se realizó en un establecimiento municipal de la comuna de Talcahuano. Como propósito general se esperaba describir las variables que influyen en la motivación académica de los estudiantes. Para ello fue necesario caracterizar el tipo de metas que los estudiantes se proponen para lograr los aprendizajes, describir las expectativas de autoeficacia que poseen e identificar las prácticas de enseñanza docente que promueven la motivación por aprender en los estudiantes. Lo anterior incentivado por la pregunta ¿cómo influyen las variables seleccionadas en la motivación académica de los estudiantes?

Se seleccionaron de forma intercalada 4 cursos del establecimiento, comenzando por 2.º Básico, luego 4.º, 6.º y 8.º, aunque para ampliar la muestra se agregó a un número menor de estudiantes de 7.º. La muestra constó con un total de 75 estudiantes, 47 hombres y 28 mujeres. Las principales características de estos cursos se enmarcaban en un alto grado de vulnerabilidad y un gran número de estudiantes adscritos al Programa de Integración Escolar, específicamente, 36 estudiantes. De igual manera, existió gran diferencia etaria dentro de los mismos cursos, encontrándonos con un margen de dos años por sobre la edad establecida (según año de nacimiento e inicio de escolaridad).

Los informantes claves fueron los docentes, ya que dentro de la problemática presentada son un agente importante. Este grupo se enmarcaba en un rango etario de 25 a 40 años, aproximadamente. En su totalidad son 12 profesores, 11 son mujeres y 1 hombre.

## **Instrumentos**

Los instrumentos empleados para el diagnóstico fueron un Cuestionario de Metas Académicas (CMA), que se divide en tres dimensiones: metas de aprendizaje; metas de refuerzo social y metas de logros. Las respuestas de los estudiantes se categorizan en una escala en la que cada ítem se puntúa de 1 a 5, coincidiendo el 1 con totalmente en desacuerdo y el 5 con totalmente de acuerdo. La primera traducción y aplicación del instrumento

en población de habla hispana fue realizada por Núñez y Gonzalez-Pienda (1994), quienes contaron con participantes de 10 a 14 años. En Chile, Concepción, el cuestionario fue utilizado en estudiantes universitarios chilenos por Pérez, *et al.*, (2009). En ambos estudios se reportaron buenos índices de confiabilidad.

El segundo instrumento es una Escala de Autoeficiencia Percibida Especificada de Situaciones Académicas (EAPESA). Esta consta de diez ítems con cuatro opciones de respuesta: nunca, algunas veces, bastantes veces y siempre. A medida que se obtiene mejor puntuación, mayor es la autoeficacia académica (Palenzuela, 1983). Para el presente diagnóstico se utilizó la versión de Domínguez, Villegas, Yuri, Mattos y Ramírez (2012), analizada también por García, *et al.*, (2010). Tras revisar la confiabilidad del instrumento, se eliminó el ítem 9, pues no alcanzaba el índice de homogeneidad mínimo requerido para ser aceptado.

El tercer instrumento corresponde a una pauta de observación de aula (Marco para la Buena Enseñanza, Mineduc, 2008). Confeccionada a partir de las dimensiones A, B y C del Marco para la Buena Enseñanza, consta de 14 ítems, con los que se verificó si se presentaban conductas asociadas a motivar dentro de las prácticas docentes. De igual manera, se incluyó un apartado de observaciones y de prácticas de manejo conductual que pudieran tributar a favorecer o desfavorecer la motivación académica.

Un segundo tipo de instrumento que se utilizó para analizar las prácticas de enseñanza fueron las entrevistas semiestructuradas a estudiantes, los que se seleccionaron de forma aleatoria dentro de los cursos elegidos y debieron responder a 7 preguntas de elaboración propia que hacían referencia a prácticas de enseñanza docente.

## **Resultados y presentación del problema**

Dentro de la demanda inicial, directivos y profesores mencionan que los estudiantes presentan baja confianza en sus propias capacidades, lo que genera que tengan una predisposición negativa al aprendizaje y a las diversas actividades que se realizan en clases. En este contexto, el diagnóstico realizado se enfocó, principalmente, en describir variables que



influyen en la motivación académica de los estudiantes. Para ello se tomaron 3 elementos: metas de aprendizaje, sentido de autoeficacia y prácticas docentes, obteniendo como resultado lo siguiente:

Para el área de metas de aprendizaje, los resultados obtenidos indican que estas se encuentran orientadas principalmente a metas de logro (90,6 %), es decir, los estudiantes tienen una tendencia mayor a aprender con el propósito de conseguir buenos resultados en las pruebas. En segundo lugar, presentan una tendencia a orientarse a las metas de refuerzo social (80,3 %), las que se refieren a aquellas metas que tienen el propósito de lograr aprobación y evitar rechazo por parte de los profesores, padres o pares. Finalmente, con un menor porcentaje (79,2 %), los estudiantes se orientan a metas relacionadas con el aprendizaje, es decir, con aquellas que buscan el incremento de su propia competencia mediante la adquisición y dominio de nuevas habilidades y conocimientos.

Esta primera variable indica que los estudiantes se enfocan en la obtención de logros y de resultados, aspecto que según la literatura puede generar elevada ansiedad ante una tarea o actividad, pues se presentan más posibilidades de sentir que fracasan en el intento y, asimismo, evitación a posibles tareas similares o una disminución en la orientación motivacional al enfrentarse a niveles más altos de frustración. Junto con lo anterior, en menor porcentaje, se orientan a aquellas metas que las investigaciones han demostrado se asocian con menores niveles de ansiedad ante pruebas y evaluaciones, pues se encauzan a adquirir habilidades y conocimientos, lo que se logra con el proceso de aprendizaje y no con el resultado final (Middleton y Midgley, 1997, citados en Valle *et al.*, 2015; Pintrich, 2000).

La variable de autoeficacia se presenta en los resultados del diagnóstico con un nivel medio-bajo (61,7 %). Según Marín y Restrepo (2017), esto indicaría directamente cómo los estudiantes se juzgan a sí mismos de ser capaces o no de llevar a cabo una conducta de manera eficaz en determinado contexto y frente a un determinado nivel de dificultad. Por lo tanto, siguiendo a Harter (1992, citado en Núñez, 2009), quien sostiene que la percepción de competencia o sentido de autoeficacia es un factor determinante en la disposición afectiva hacia el aprendizaje y de la orientación motivacional que los estudiantes muestran en la sala de clases,

se puede mencionar que no se presenta una alta probabilidad de tener una disposición afectiva adecuada al aprendizaje y mucho menos una orientación motivacional por parte de los estudiantes, siendo además este nivel de autoeficacia percibido, nuevamente, como un predictor de evitación de la tarea, menor esfuerzo en la misma y mayor grado de ansiedad ante la alta creencia del error o fracaso.

Al analizar los distintos ítems del instrumento EAPESA, fue posible observar que los estudiantes en general solo “algunas veces” se sienten capacitados para enfrentarse a una tarea específica, o piensan que tienen la capacidad para comprender la materia, o se sienten con confianza para abordar situaciones difíciles, o tienen convicción de obtener buenos resultados, etc. Esto apoya la hipótesis expuesta anteriormente sobre que este nivel de percepción de autoeficacia genera mayores posibilidades de evitar la tarea, poner menos esfuerzo y tener mayor grado de ansiedad.

La última variable, las prácticas de enseñanza, al ser observadas dentro del aula, señalan que los docentes en general no siempre promueven un clima de “esfuerzo y perseverancia” para lograr los objetivos. Además, toman los errores como fracasos y no como oportunidad para el aprendizaje. Finalmente, durante la clase usan una metodología similar de manera permanente.

Al relacionar los resultados con los antecedentes teóricos, se obtiene que un factor indispensable para el manejo motivacional en el aula es la estimulación del deseo de aprender, pues eso conduce al esfuerzo y la constancia de los estudiantes. Además, es importante la entrega de mensajes de retroalimentación, mostrando expectativas en cada actividad (Díaz y Hernández, 2002), lo que no se ve reflejado en los resultados del diagnóstico, en primer lugar, al no promover un clima de esfuerzo y perseverancia y, en segundo lugar, al hacer énfasis en el error y no en el proceso de aprendizaje.

Sumado a lo anterior, de la información recogida en las entrevistas grupales se puede desprender que los estudiantes del establecimiento en general reconocen el apoyo que los docentes les entregan, destacando aquellas frases que los animan o prácticas de ayuda constante y oportunidades a la hora de realizar trabajos o subir sus notas. Si bien esto es

positivo, los estudiantes no sienten que los docentes crean en sus capacidades, pues las formas en como los tratan no siempre son iguales para todos, o se generan diferencias con aquellos que más se destacan. Otro punto importante es que reconocen prácticas positivas sobre cómo los docentes los motivan a diario, nombrando las múltiples formas de hacerlos acceder al conocimiento, pero también, reconocen prácticas de amenaza en relación con bajarles la nota o llamar al apoderado, lo que en general no conduce a una orientación a la tarea y menos aún aumenta la motivación.

Para hacer un análisis final de la información recopilada en las tres variables mencionadas, es posible afirmar que la combinación que se genera no es un predictor positivo para la motivación académica. En una primera mirada, los estudiantes orientan en la mayor parte del tiempo sus metas al logro o a la búsqueda de refuerzo social, lo que los lleva a tener mayor ansiedad ante las actividades y mayor posibilidad de frustración. A esto se suma el bajo sentido de autoeficacia que poseen, el que los impulsará afectivamente a una mala disposición a la tarea por miedo al fracaso, más aun cuando los docentes en algunas ocasiones emplean prácticas de amenaza al logro (ponerles malas notas, bajarles décimas) o de amenaza al refuerzo social (llamar apoderados). La orientación a la tarea, entonces, y por ende la motivación académica se verán disminuidas, pues tendrán una tendencia a no cumplir sus propias expectativas.

Una segunda mirada es posible describirla desde la perspectiva de que las metas que los estudiantes se proponen no favorecen una buena motivación académica. No siempre tendrán los resultados esperados, afectando al sentido de autoeficacia por no obtener resultados constantes y, además, al no recibir el refuerzo necesario por parte de los docentes, lo que da como resultado estudiantes con baja orientación motivacional y una mala disposición afectiva hacia los contenidos que se trabajarán.

Si contrastan los resultados expuestos y lo que propone el establecimiento en su Proyecto Educativo Institucional (PEI), se hace muy importante generar acciones remediales y preventivas para afrontar las dificultades descritas puesto que el colegio quiere que sus estudiantes se formen y preparen para la vida, entregándoles herramientas que les sean útiles en la cotidianidad y en el futuro, pensando siempre en que la vida es

un proceso y el colegio es un peldaño importante en este camino (PEI).

### **Fase de diseño, implementación y evaluación del proceso e intervención**

Posterior al proceso de diagnóstico, se realizó una fase de diseño de intervención que pudiera, por medio de diferentes acciones, guiar al establecimiento educativo a la mejora educativa en el aspecto de la motivación académica. Una vez diseñada la intervención, se presentó al equipo directivo del establecimiento, con los que se negociaron las acciones que se implementarían por parte del profesional interventor y las acciones que el establecimiento debía realizar dentro de sus posibilidades.

Como objetivo general de la implementación estaba el incrementar la motivación de los estudiantes por aprender materias escolares, para lo que era necesario potenciar su sentido de autoeficacia, favorecer las metas de logro y de refuerzo social a través del uso de estrategias de evaluación y retroalimentación implementadas por los docentes y promover prácticas comunicativas del docente que impulsaran la motivación del estudiante.

Como acuerdo, la actividad que realizaría el profesional interventor serían las asesorías a dos docentes y en dos cursos diferentes. Este proceso se dividió en dos: reuniones de asesoría docentes y co-enseñanzas en el aula. Las reuniones se realizaron una vez por semana con una duración de 30 a 45 minutos. En ellas se trabajó en torno a los objetivos propuestos por las docentes para sus clases y objetivos de intervención co-construidos. Se utilizó para esto el modelo de colaboración (Nieto, 2001). La principal función fue entregar a las docentes sustento teórico del trabajo que se realizaría y coordinar estrategias que se implementarían, así como generar análisis de la conducta de las docentes que pudiera permitir una mejora en las formas comunicativas que estas usaban frente al curso y en el uso de evaluación formativa para favorecer el cumplimiento de metas de los estudiantes e ir monitoreando el desempeño de estos.

Las co-enseñanzas en el aula se realizaron de forma semanal. El profesional asesor ingresó al aula junto con las docentes por un período de 2 horas pedagógicas (1 hora 30 minutos), Durante la clase se implementaron

las estrategias desarrolladas o planteadas en las reuniones de asesoría y se modelaron o se buscó la puesta en práctica de lo conversado.

Para el presente capítulo se analizarán paso a paso las asesorías realizadas a una docente.

**Asesoría uno:** Durante la asesoría la docente menciona que en su curso la principal problemática es la baja participación de los estudiantes cuando se les insta a ello (baja motivación). A partir de ello, se realizaron tres observaciones de aula: se obtuvieron antecedentes del curso y del proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que se resumió en clases de carácter teórico/expositivo (momentos en los que se espera que los estudiantes reciban y procesen la información de forma individual) o de trabajo individual en texto de estudio; se observó que se generaban pocos espacios para la participación de los estudiantes, y se constató que cuando se les otorgan estos espacios, generalmente es en contextos de revisión de ejercicios, o de forma obligada, motivo por lo que los estudiantes son reticentes a dar opiniones o responder.

**Asesoría dos:** Se analizaron los resultados obtenidos en las observaciones de aula y se le plantearon a la docente los antecedentes recopilados durante el proceso diagnóstico inicial. Se cruzó la información y se construyeron objetivos de trabajo en conjunto. Como objetivo general, se quería propiciar la participación y motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, para lo que se debían generar espacios de participación, favorecer el intercambio de opiniones entre estudiantes y con la docente, potenciar la retroalimentación positiva a los estudiantes y utilizar estrategias de evaluación que ayudaran al logro de objetivos.

**Asesoría tres:** Antes de la asesoría, se definió como asignatura para realizar la intervención la clase de Lenguaje. A partir de esto, se le presentó a la docente una estrategia para ser trabajada con el curso. Además, para favorecer la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, se hizo necesario generar en primer lugar instancias para esto y además potenciar el intercambio de opiniones y el diálogo entre ellos. Para cumplir los objetivos propuestos, la estrategia utilizada fue una adaptación de los mandos interactivos o *clickeras*, lo que consiste, según lo mencionado por Camacho (2012), en el uso de un programa de presentación de diapositivas,

usando los mandos o *clickeras* como herramientas para responder a preguntas planteadas por el profesor en la misma plantilla, lo que favorece la interacción con los alumnos, haciendo las clases más participativas, cuestionando además de forma particular a cada estudiante sobre el aprendizaje que está adquiriendo o ha adquirido (evaluación formativa).

Según Camacho (2012) y Marrero (2011), los principales beneficios se pueden resumir en un incremento de la atención de los estudiantes durante la clase y aumento de la participación, y en la entrega de *feedback* al alumnado y al profesorado. Producto de los recursos presentes en el establecimiento y del acceso al material de *clickeras* o mandos interactivos, se realizó una adaptación a la estrategia utilizando pizarras interactivas o tarjetas A, B, C, D, formato propuesto por la Agencia de Calidad de la Educación (2016b). El estudiante solo requería una pizarra y un plumón para marcar su alternativa seleccionada, lo cual podía ir variando desde una realización personal, en parejas o en grupos.

Es importante mencionar que el objetivo principal fue favorecer la participación y diálogo de los estudiantes, por lo que se utilizó esta metodología para analizar textos de comprensión de lectura y reflexionar sobre ellos o para integrarlo con la clase realizada. La primera aplicación se realizó en aula, guiada por el profesional asesor con colaboración del docente. Se utilizaron los pasos propuestos por Wieman, *et al.* (2008): proyección de la pregunta, tiempo para reflexión, votación y discusión general.

**Asesoría cuatro:** Se analizó el lenguaje utilizado por el profesional asesor como mediador para el desarrollo de la actividad de acuerdo con el Marco para la Buena Enseñanza (2008):

- a) No recalcar el error o la equivocación: Usar las respuestas de los estudiantes, aceptando sus aportes y complementándolas si es necesario; utilizar términos como “quisiste decir que...”, “me parece correcto”, “¿alguien puede complementar lo que dice su compañero?”, “lo que menciona xxxx es importante; él hizo un análisis diferente de la pregunta. ¿Alguien tiene otra respuesta? Esto tiene como objetivo favorecer las metas de logro.
- b) Es fundamental el refuerzo verbal: Cada vez que un estudiante

participa y responde, es fundamental destacar que se atreva e intente desarrollar lo solicitado. Para ello se deben usar términos como: “bien”, “interesante respuesta”, etc. Esto tiene como objetivo favorecer las metas de refuerzo social.

c) No presionar a quien presenta dificultades para participar: Emplear términos como “¿alguien quiere apoyar a su compañero o darle alguna idea inicial?”. Esto tiene como objetivo favorecer las metas de logro.

d) Dar un mensaje de apreciación final rescatando lo positivo del desempeño de los estudiantes: “Lo mejor de tu respuesta fue...”. Esto tiene como objetivo favorecer el refuerzo social.

Durante las siguientes aplicaciones de la estrategia se buscó que la docente fuera implementando verbalizaciones y las sugerencias antes mencionadas, y de esta forma homologar lenguaje a otras asignaturas. De igual manera se le otorgó un rol más activo durante el proceso.

**Asesoría cinco:** Posteriormente, se confeccionó en conjunto con la docente una nueva estrategia que pudiera ayudar a seguir potenciando la participación de los estudiantes y, de igual manera, para mantenerla como una evaluación de proceso formativa. Se desarrolló así la caja preguntona, de la que los estudiantes tenían que sacar al azar una pregunta de opinión o de respuesta rápida para ser contestada después de cada actividad. Durante el proceso se incorporó lo mencionado en la asesoría anterior sobre el tipo de lenguaje que se debe utilizar para retroalimentar, motivar o corregir.

**Asesoría seis:** Para evaluar las jornadas de acompañamiento realizadas durante el primer semestre, se utilizó una escala Likert de 4 puntos. Junto con lo anterior, para evaluar la aplicación de estrategias se transformaron en preguntas los objetivos iniciales planteados y se le realizó una entrevista a la docente. De igual manera, los objetivos co-construidos durante la sesión uno se transformaron en una pauta para ser respondida durante la aplicación de cada actividad: (*check list*).

**'Tabla 1. Pauta de evaluación. Elaboración personal**

<b>Pautas</b>	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Observación</b>
Espacios de participación			
Intercambios comunicativos en clases			

Uso de retroalimentación verbal positiva

Estrategia de evaluación formativa utilizada

**Asesoría siete:** Para iniciar el segundo semestre, se revisaron y seleccionaron nuevas estrategias del libro diseñado por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016b).

**Asesorías ocho y nueve:** Se continuó con la aplicación de las estrategias anteriores y se incorporó el *ticket* de salida (Evaluación formativa) con los estudiantes.

Con la intención de favorecer la retroalimentación efectiva y positiva, se le entrega a la docente un set de material de ¿Cómo lo estoy haciendo? para que pueda aplicarlo en las pruebas o guías de trabajo, marcando énfasis en la importancia de destacar lo positivo y dar dirección a la conducta esperada.

**Asesoría diez:** Para evaluar las jornadas de acompañamiento realizadas durante el segundo semestre, se le entrega a la docente nuevamente la pauta escala Likert de 4 puntos. Además, se aplica un pequeño cuestionario de dos preguntas para verificar la experiencia de la docente y aprendizajes del semestre y año.

### **Evaluación de los objetivos de la intervención**

La evaluación de los objetivos de la intervención se realizó por medio de la revisión de los verificadores propuestos en el diseño con los que se contrastó su logro, utilizando bitácoras de registro del material trabajado en clases y observación de aula (análisis de aplicación pre y post intervención). La principal fortaleza de la intervención fue la realización de actividades que abarcaron más de un foco, en este caso a los docentes y estudiantes, generando así un efecto más sistémico al abordar a más de un agente participante de la relación dinámica que producía el problema.

Dentro de las limitantes observadas se encuentra que para alcanzar verdaderos cambios es fundamental la transferencia de conocimientos y la posterior puesta en práctica de esos nuevos aprendizajes. De no existir un real compromiso por parte de los profesionales, no se generarán los



cambios esperados. Por lo tanto, no solo depende de la intervención, sino de lo que hagan los asesorados con los aprendizajes. Además, la práctica constante del proceso de asesoría docente en los establecimientos educativos dependerá de las concepciones que los equipos directivos tengan sobre él (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019). Es por esto que es importante destacar que, para lograr cambios importantes, debe involucrarse la institución en el proceso de intervención, puesto que es deber de cada establecimiento potenciar la labor de los docentes, promoviendo la mejora educativa en las prácticas dentro del aula (Parra y Matus, 2018). De igual forma, para generar cambios permanentes a nivel de institución es primordial hacer parte de la cultura las prácticas propuestas. De esta manera se instaurarán como elemento constante y se le dará el realce e importancia necesaria, generando cambios en la práctica diaria.

## **Conclusiones**

El proceso de intervención presentado se centró principal y mayoritariamente en la asesoría a docentes, lo que englobaba una reunión de asesoría, de carácter técnico y teórico, y una de co-enseñanza en el aula, de carácter más práctico y de aplicación de lo previamente acordado.

Es importante destacar que Nieto (2001) describe distintos modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. De lo propuesto en esta intervención, se utilizó el modelo de colaboración, ya que este no posicionaba al investigador como un experto que quería “solucionar problemas”, sino que como un acompañante, pues este modelo se destaca por la relación de interdependencia entre las partes involucradas (asesor y asesorado), generando una toma de decisiones consensuadas.

Mencionado lo anterior, los principales logros se relacionan con el área de las prácticas comunicativas de la docente, que se enfocaron en el respeto por las respuestas de los estudiantes y en la valoración de estas, eliminando frases como “no”, “mal”, “estudie más”, reemplazándolas por “tú quieres decir que”, “alguien quisiera complementar la respuesta”, “por ahí puede ser”, “profundiza un poco más tu respuesta”. Esto no es menor, pues el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008) indica que un elemento

importante para potenciar la motivación de los estudiantes es evitar penalizar los errores y utilizarlos como ocasiones de aprendizaje, estimulándolos y generando el análisis de las respuestas en conjunto. Además, el profesor debe generar relaciones de respeto con el estudiante y entre ellos mismos.

En esta misma línea, el uso de la evaluación formativa como estrategias durante la intervención generó espacios para compartir y debatir que antes no se encontraban instaurados, lo que derivó la visión de la docente a clases más participativas. Es importante mencionar que estas se vieron afectadas por el ingreso del profesional asesor, pues en las clases observadas se mantuvo la aplicación de las actividades ya realizadas o en ocasiones no se utilizó ninguna, es decir, la docente solo mantuvo el uso de los instrumentos previamente construidos.

Por su parte, los estudiantes aumentaron la participación y activación en aquellas clases que mantuvieron el formato propuesto y trabajado durante la intervención, y no así en aquellas que presentaron un carácter expositivo. Para este último punto, es posible agregar que durante las clases se lograba la participación de más del 70 % del curso, siendo constante cuando se utilizaban las estrategias abordadas durante el año. Además, cuando las clases retomaban el formato de clase expositiva, con preguntas de acierto o error, los estudiantes no mostraban la misma intención de participar.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2016a). *La autoestima académica y motivación escolar como predictor de la deserción en jóvenes vulnerables*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Estudio-la-autoestima-acad%C3%A9mica-y-motivaci%C3%B3ncomo-predictor-de-la-deserci%C3%B3n-en-j%C3%B3venes-vulnerables-.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016b). *Estrategias de evaluación formativa*. <http://www.rmm.cl/sites/default/files/doc1-ev-formativa.pdf>
- Alonso, J. (1992). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, hacen y creen al respecto*. Universidad Autónoma/Instituto de Ciencias de la Educación.
- Alpaca, M. (2018). *El uso de estrategias motivadoras para el aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en el área de inglés de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la institución "4005 Víctor Andrés Belaunde" de cerro colorado* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/5931/EDalroml.pdf?>

[sequence=3&isAllowed=y.](#)

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, *S7*(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Barba, J. J., Martínez, S., & Torrego, L. (2012). El proyecto de aprendizaje cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, *10*(1), 123. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6125>
- Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de psicología*, *20*(1) 266-274. <https://doi.org/10.14718/ACP.2017.20.1.13>
- Camacho, M. (2012). El uso de mandos interactivos: una innovación docente para aumentar la motivación y mejorar el aprendizaje del alumnado universitario. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, *1S*(1), 412-436. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024387014.pdf>
- Contreras, F., Espinosa, J., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología*, *1*(2), 183-194. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67910207.pdf>
- Deci, E., & Ryan, R. (eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2ª. ed.). McGraw Hill.
- Domínguez, S., Villegas, G., Yauri, C., Mattos E., & Ramírez F. (2012). Propiedades psicométricas de una escala de autoeficacia para situaciones académicas en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología-Universidad Católica San Pablo*, *2*(1), 27-39. [https://www.researchgate.net/publication/279204238\\_Propiedades\\_psicometricas\\_de\\_una\\_escala\\_de\\_autoeficacia\\_para\\_situaciones\\_academicas\\_en\\_estudiantes\\_universitarios\\_peruanos](https://www.researchgate.net/publication/279204238_Propiedades_psicometricas_de_una_escala_de_autoeficacia_para_situaciones_academicas_en_estudiantes_universitarios_peruanos)
- Durán, E., & Arias, D. (2016). Validez del Cuestionario de Metas Académicas (CMA) en una muestra de estudiantes universitarios. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, *15*(1), 23-36. <https://doi.org/10.18270/chps.v15i1.1776>
- García, J., Inglés, C., Torregrosa, M., Ruiz, C., Díaz, A., Pérez, E., & Martínez, M. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas en una muestra de estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, *S*(1), 61-74. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129313736005.pdf>
- Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J., & Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. *Revista Iberoamericana de educación*, *S4*(1), 1-2. <https://doi.org/10.35362/rie3412885>
- Leiva-Guerrero, M., & Vásquez. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, (51), 225-252. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.635>
- Marín, A., & Restrepo, S. (2017). La influencia de factores psicológicos como autoestima, autoconcepto y autoeficacia en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica Psyconex*, *8*(13), 1-11. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/326996/20784219>
- Marrero, M. I. (2011). Los clickers en el aula de matemáticas. *Números. Revista de Didáctica de las*

- Matemáticas*, 76, 157-166. <http://funes.uniandes.edu.co/3578/1/Marrero2011LosNumeros76.pdf>
- Ministerio de Educación (2008). *Marco para la buena enseñanza*. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058010.pdf>
- Nieto, J. (2001). *Modelos de asesoramiento educativo*. Asesoramiento al centro educativo y cambio en la institución, 147-166. [https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/5\\_nieto\\_modelos\\_de\\_asesoramiento\\_a\\_org\\_educat\\_cap.7\\_pp\\_147-166.pdf](https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/5_nieto_modelos_de_asesoramiento_a_org_educat_cap.7_pp_147-166.pdf)
- Núñez, J. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico* (Trabajo presentado en el X Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. Braga, Portugal). <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Núñez, J. y González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. [https://www.researchgate.net/publication/232599327\\_Construccion\\_y\\_validacion\\_de\\_una\\_escala\\_de\\_autoeficacia\\_percibida\\_especifica\\_de\\_situaciones\\_academicas\\_Construction\\_and\\_validation\\_of\\_a\\_scale\\_of\\_perceived\\_self-sufficiency\\_for\\_academic\\_situations](https://www.researchgate.net/publication/232599327_Construccion_y_validacion_de_una_escala_de_autoeficacia_percibida_especifica_de_situaciones_academicas_Construction_and_validation_of_a_scale_of_perceived_self-sufficiency_for_academic_situations)
- Parra, V. y Matus, G. (2018). Usos de datos y mejora escolar: una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la Educación*, 45, 207-250. <https://doi.org/10.31619/caledu.n45.25>
- Pérez, M., Díaz, A., González-Pienda, J., Núñez, J., & Rosário, P. (2009). Escala de metas de estudio para estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Psicología*, 45, 449-455. <https://www.redalyc.org/pdf/284/28412903004.pdf>
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P., & Shunk, H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones* (2.<sup>a</sup> ed). Prentice-Hall.
- Romero, M., & Pérez, M. (2009). Cómo motivar a aprender en la universidad: una estrategia fundamental contra el fracaso académico en los nuevos modelos educativos. *Revista iberoamericana de educación*, 51, 87-105. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a04.pdf>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Núñez, J., & González J. (2007). *El estudiante eficaz*. CCS.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., & Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129343965001.pdf>
- Wieman, C., Perkins, K., Gilbert, S., Benay, F., Kennedy, S., Semsar, K., & Simon, B. (2008). Clicker resource guide: An instructor's guide to the effective use of personal response systems

(clickers) in teaching. *University of British Columbia*.

Zapata, M. (2016). *La motivación de los estudiantes en el aprendizaje de la química* (Tesis de Magister, Universidad Tecnológica de Pereira) Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6119/370154Z35.pdf?sequence=1>.

## 7.

# Aplicaciones de la teoría del aprendizaje en el trabajo: aportes de una experiencia de formación continua

PABLO CEA GONZÁLEZ

JAVIER MARTÍNEZ ECHEVERRÍA

### Resumen

Apenas iniciado el siglo XXI, el desafío globalizado de transformación digital de la industria impulsó la modernización del sistema de transporte de Santiago, impactando en sus procesos y tecnología. Las exigencias de desempeño derivadas de ello demandaron a los trabajadores adquirir nuevas competencias básicas y genéricas, no necesariamente desarrolladas en su alfabetización previa. Esta brecha evidenció un grado de desconexión entre la industria y la escuela que no garantizaba la adquisición sistemática de destrezas técnicas profesionalizantes, resultando irresoluble para la capacitación tradicional. Por esta causa, numerosas organizaciones, como la abordada en el presente estudio, emprendieron un proceso de formación continua a partir de un diagnóstico de los conductores de buses y de su contexto. Además, diseñaron y aplicaron una metodología educativa multicanal, cuya implementación fue evaluada en cuanto a su alcance y eficacia, posibilitando así el relato de aprendizajes a partir de experiencias concretas.

El presente trabajo expone un caso en el que se efectuó una intervención centrada en la formación continua de 2 979 conductores, entre los años 2009 y 2014, mediante la implementación de una diversidad de artefactos educativos dirigidos a distintos actores. Para ello, se dispusieron recursos como un manual de bolsillo, tutorías y talleres de *Role Playing*, junto con una película y una canción dedicadas a conductores. Se construyeron seis módulos para la libre expresión, llamados “El muro”, y 12 consolas digitales programadas con un *software* simulador, las que recibieron 18 050 visitas en diez meses. La participación de más de 8 000 personas, considerando los conductores y sus

familias, se logró mediante una obra de teatro, cuentos, cuentacuentos, y la entrega de becas de oficios. Adicionalmente, se involucró a más de un millón de pasajeros del transporte público gracias al uso de señaléticas y cómics en los buses; una trivia en telefonía celular, así como la participación de actores y mimos en intervenciones callejeras.

En cuanto al enfoque teórico, se integran nociones y planteamientos de aprendizaje colaborativo y cooperativo, entre otros.

Respecto a los resultados de la intervención, estaba previsto que estos no se evidenciarían en corto plazo. Esta intervención mide sus objetivos y la influencia del programa en dos momentos, recogiendo algunos indicadores clave de negocio reportados antes y después del período de implementación. La medición pretende incluir la totalidad de los conductores capacitados y reporta resultados a partir de valoraciones, opiniones y comprensión de los contenidos y efectos de sus diferentes componentes pedagógicos. En cuanto a los artefactos educativos implementados, aquellos que estimularon la autonomía de los conductores, como “El muro”, lograron una mejor inserción y continuidad en el tiempo, evolucionando para transformarse en espacios naturales de encuentro para el intercambio de experiencias y soluciones para el trabajo.

## **Introducción**

La cuarta Revolución Industrial sitúa a la tecnología en el centro de las estrategias productivas, imponiendo desafíos modernizadores que impactan en el contexto de la educación para el trabajo (Schwab, 2016). En la medida que los procesos se automaticen y las personas ejecuten tareas complementarias a las de las máquinas (Autor, 2015), los gobiernos deberán instituir políticas que ayuden a los trabajadores a adaptarse al impacto de los cambios en la estructura del empleo (Plastino, Zuppolini y Govier, 2018).

Este escenario demanda a la fuerza laboral enfrentar ciclos de aprendizaje permanente, habilitantes para operar tecnologías y procesos emergentes. Es por ello que el desarrollo de nuevas competencias en los trabajadores es un tema central para las economías mundiales y las sociedades modernas (Consejo de Competencias Mineras [CCM], 2019).

Latinoamérica cuenta con un número elevado de trabajadores con baja calificación, cuyas actividades son automatizables, por lo que se deben

establecer mecanismos de transición, educación y entrenamiento permanentemente (Manyika *et al.*, 2017). Esto exige un esfuerzo mancomunado de gobiernos, empresas, escuelas y organizaciones de capacitación con el fin de generar, por una parte, nuevos modelos de crecimiento y, por otra, de contribuir a formar trabajadores más calificados (Frey *et al.*, 2016; Plastino *et al.*, 2018).

En Chile, la industria también debe identificar y desarrollar nuevas competencias para adecuar las capacidades de su fuerza laboral a los requerimientos emergentes de incorporación de tecnología automatizada (CCM, 2019). Esta modernización se perfilará como un aspecto relevante en el caso presentado al constatar que la implementación de un nuevo sistema de transporte urbano en Santiago ha exigido a sus trabajadores actualizar sus competencias tecnológicas y sus prácticas de trabajo. Las capacidades concretas que se deben adquirir y ejercer, derivadas del cambio en la estructura del trabajo para los operadores de buses, son: conducción de un bus comandado por un *software*; operación de consolas digitales; monitoreo a través de sistema satelital de flota, y asignación variable de jornada, máquinas y recorridos, todo optimizado por sistemas automatizados de programación (Olavarría, 2012).

Para dar continuidad ocupacional al antiguo conductor de bus, la empresa creó un proceso de formación que integra aprendizajes formales e informales, articulándose sobre experiencias previas y conocimientos adquiridos en el contexto escolar (Belando-Montoro, 2017). La construcción del programa de enseñanza toma elementos de los modelos de formación continua y comprende principios como rol central del alumnado; oportunidades de acceso, y calidad y relevancia de la oferta de aprendizaje (Consejo de la Unión Europea, 2009). Junto con lo anterior, algunos componentes considerados para el diseño del programa formativo son: asignación adecuada y efectividad en el uso de recursos invertidos en enseñanza y creación de una cultura de aprendizaje (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

La cultura de aprendizaje en el ámbito laboral se basa en la participación de los involucrados en un proceso de desempeño cotidiano que, a la vez, se asume como educativo, para lo que sensibiliza a grupos organizacionales de interés. Con ese fin, crea contextos y emplea instrumentos en los espacios de aprendizaje; alinea proveedores de formación; estimula la aceptación de comunidades cercanas, e instala prácticas de valoración de logros derivados de la adquisición de conocimientos.



Coincidentemente, el criterio de efectividad en la asignación y uso de recursos exige invertir en educación de adultos, facilitando el acceso y la valoración de la experiencia laboral previa (Consejo de la Unión Europea, 2009) mediante la “formación de comunidades y centros locales de aprendizaje en el lugar de trabajo” (Belando-Montoro, 2017). Los componentes del modelo de formación continua articulan la construcción del presente caso. El relato experiencial de aplicación de metodologías formativas, tanto como los resultados, podría favorecer el perfilamiento de principios y herramientas idóneas para implementar procesos de aprendizaje continuo en el ámbito organizacional.

### **Reporte del caso: caracterización y metodología**

Considerando lo descrito por Belando-Montoro (2017), el primer paso en el planteamiento de una intervención de formación continua es investigar y analizar las necesidades de aprendizaje del alumnado. Para ello, se deben aclarar aspectos como competencias básicas que se deben formar, demandas del entorno y características de los aprendices.

Como antecedente de esta indagación se encuentra la experiencia de la ineffectividad de los cursos de capacitación previos realizados por Organismos Técnicos de Capacitación laboral (OTEC) mediante relatores y aplicando técnicas expositivas apoyadas en diaporamas. El problema se evidencia en los índices de desempeño del servicio de transporte. El análisis de un año de operación de conductores en ruta muestra que los cumplimientos se mueven entre un mínimo de 26,75 % y un máximo de 65,75 %, y la media es 41,74 %, muy por debajo del estándar esperado (100 %) (Extraído de bases de datos de operaciones de la empresa.). Los estudios evidencian que la capacitación laboral tradicional no impacta significativamente sobre resultados ni crecimiento de empresas (Mardones y Sepúlveda, 2017; Urzúa y Puentes, 2010); concluyéndose que “nuestro sistema de capacitación actual adolece de falta de resultados en materia de generar incrementos en la productividad” (Bravo, 2019).

A partir de esto, y para guiar la articulación de soluciones, se procede al levantamiento de datos relevantes sobre el personal para orientarse al logro de las competencias clave: a) información demográfica de la dotación que se

capacitará; b) escolaridad; c) capacidad y estilos de aprendizaje, y d) un acercamiento comprensivo a la cultura de su oficio y trayectorias vitales.

### **Competencias distintivas**

Las operadoras de transporte urbano adoptaron como referente las normas de competencias de conducción del sistema colombiano, que ofrecía una detallada descripción funcional de protocolos técnicos que guían las acciones de abordar, movilizar y descender usuarios (Sena, 2017). Con posterioridad, el perfil del conductor desarrollado por ChileValora (2019) señala la lectoescritura como conocimiento basal, especifica protocolos técnicos y subordina sus definiciones conductuales a la observancia de prescripciones normativas. Cabe destacar que el trabajo de mesas expertas sectoriales omitió las variantes que se producen tanto en el proceso de implantación como en la experiencia cotidiana en ruta (Olavarría, 2012).

Una vez detectada la necesidad de identificar las habilidades requeridas en un escenario de transición, se efectuó un levantamiento de competencias conductuales distintivas mediante la observación como pasajero anónimo en los recorridos y entrevistas de incidente crítico a conductores de desempeño medio y alto (Saracho, 2005). El análisis comparativo permitió la detección de competencias distintivas de alto desempeño, enfocada en controlar contingencias para dar continuidad al servicio, desplegando habilidades de autorregulación y cuidado en el manejo de procedimientos y recursos.

Los perfiles examinados revelaron que las contingencias en la calle demandaban habilidades para improvisar soluciones que contrastan con la exigencia de apego a procedimientos y obediencia a instrucciones electrónicas y remotas. Así, el proceso de formación debía armonizar la tensión originada entre prescripción normativa, prácticas tradicionales y soluciones emergentes producidas para dar continuidad al servicio.

### ***Demografía de la dotación***

Para profundizar en la investigación y cumplir con los objetivos propuestos, se realizó un perfilamiento demográfico de 2 979 conductores, del que se presentan datos de antigüedad y estructura familiar. La antigüedad de los

conductores en la organización fluctúa entre 0,7 y 8,5 años, con media 4,8 y desviación 2,8. El colectivo se estratifica en tres segmentos: a) antiguo, que agrupa conductores con más de 6,5 años; b) nuevo, con menos de 2 años, y c) un grupo medio, de permanencia sobre 2 y bajo 6,5 años.

Se ha categorizado la cantidad de hijos y estado civil, buscando segmentar según experiencia en algún tipo de estructura familiar. El grupo de solteros de quienes no dependen cargas es considerado como “sin experiencia”. La agrupación de conductores solos, pero con experiencia familiar derivada de una relación previa, incluyendo separados y viudos, se ha denominado “ex”. El segmento “asociado” agrupa a conductores casados o convivientes que tienen cargas activas y son jefes de hogar.

**Tabla 1. Estructura familiar y antigüedad**

<b>FAM./ANTIG.</b>	<b>Nuevo</b>	<b>Medio</b>	<b>Antiguo</b>	<b>Total</b>
Sin	289	235	143	667
Asociado	644	762	819	2225
Ex	48	17	22	87
Total	981	1014	984	2979

Como se observa en la Tabla 1, el cruce de datos de estructura familiar con antigüedad denota que la ausencia de grupo familiar se da con mayor frecuencia en trabajadores más nuevos (no más jóvenes), y la experiencia de relación familiar aumenta en frecuencia para los segmentos más antiguos.

### *Escolaridad*

Para un análisis más refinado del grado de escolaridad se recolecta una muestra de 170 conductores y se corrobora nivel educacional y año de egreso mediante certificados. Es posible determinar que el grado de escolaridad promedio es equivalente a tercero medio. Del grupo seleccionado, 18 alcanzaron algún nivel de enseñanza básica entre sexto y octavo; 48 alcanzaron el rango comprendido entre primero y tercero medio, y 104 trabajadores (61%) terminaron cuarto medio.

Para constatar el nivel de desarrollo de habilidades de comprensión verbal y operaciones numéricas, se aplica una prueba construida con un equipo asesor

del Ministerio de Educación, que opera como *screening* para estimar nivel de escolaridad equivalente en que se encuentran estas habilidades. Como resultado, se obtiene que el nivel global promedio de escolaridad para el mismo grupo de conductores corresponde a sexto básico.

La Tabla 2 relaciona el curso de egreso (años alcanzados) y el curso estudio equivalente de acuerdo con la evaluación realizada (años medidos). Esta contiene la distribución de los casos y totales.

El detalle de resultados muestra cómo los años efectivamente estudiados no se condicen con los años estimados mediante la evaluación. De hecho, la distribución sugiere una relación inversa: a mayor cantidad de años estudiados, menor resultado obtenido.

**Tabla 2**

AÑOS MEDIDOS	AÑOS ALCANZADOS							N°
	6°	7°	8°	1°	2°	3°	4°	
2° b*		1	3		1			5
3° b			3	2	5	2	6	18
4° b		1	1	2	4	1	18	27
5° b					1	1	7	9
6° b	1	1		3	3	2	19	29
7° b			3	1	6	4	22	36
8° b	1		1		1		7	10
1° m			2				8	10
2° m				1	6	1	11	19
3° m					1		5	6
4° m							1	1
N°	2	3	13	9	28	11	104	170

\*b = básica; m = media.

Esta disminución de escolaridad abre una discusión que tensiona la articulación entre escuela y mundo del trabajo. Existe abundante investigación sobre la insuficiencia de las competencias obtenidas en el ámbito escolar (Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012; Belleï, Muñoz, Pérez y Raczynsk, 2004; Belleï, Contreras, Vanni y Valenzuela, 2014; Belleï y Morawietz, 2016; Ruiz, 2018) y una incipiente mirada hacia los espacios de aprendizaje en empresas y a la calidad del trabajo como factores de ganancia o pérdida de competencias (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019; Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2008; Ramos, 2009). Una

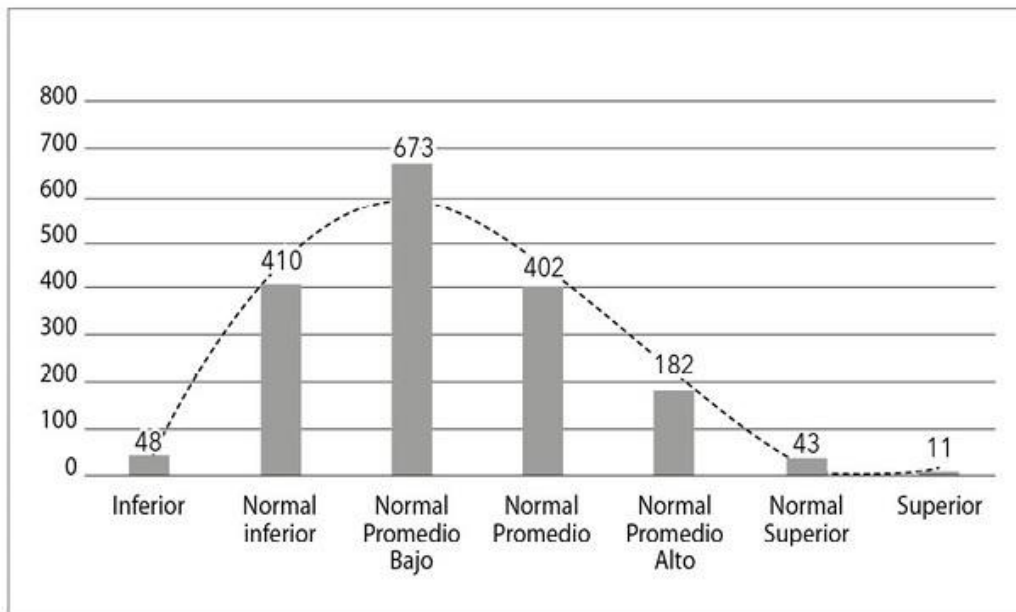
explicación plausible para este problema es la escasa efectividad de la capacitación tradicional en la adquisición de nuevos aprendizajes en conductores, lo que podría deberse a la debilidad de sus competencias básicas de lectoescritura y análisis numérico.

### *Capacidad y estilos de aprendizaje*

Para medir coeficiente intelectual se aplica la prueba de Wonderlic a 1 769 conductores, aportando una distribución de puntajes según lo esperado (Chalá, 2016). Los resultados se evidencian en el siguiente gráfico:

**Gráfico 1.**

*Distribución de categorías de inteligencia en la dotación de conductores*



Se obtiene clasificación de estilos de aprendizaje a partir del Test de Kolb (Kolb, & Kolb, 2013) aplicado a un grupo de 1 211 conductores. Los resultados muestran una distribución equilibrada, con prevalencia de estilos tendentes a la observación reflexiva. El detalle e interpretación es la siguiente:

- a) Convergente: 226 personas (23 % de los casos) muestran predominio de abstracción, conceptualización y experimentación activa en su estilo de aprendizaje.
- b) Divergente: 345 personas (28 % de los casos) presentan preeminencia de las áreas de la experiencia concreta y observación reflexiva.

c)Asimilador: 421 personas (35 % de los casos) muestran tendencia a la abstracción, conceptualización y observación reflexiva.

d)Acomodador: 219 personas (18 % de los casos), con fortaleza en la experiencia concreta y la experimentación activa.

### *Cultura de oficio y trayectorias vitales*

Para profundizar en la caracterización de la cultura y prácticas del oficio de conductor, se realizó un estudio etnográfico de observación participante y se efectuaron 119 entrevistas. Junto con lo anterior, se llevó a cabo un estudio de sus trayectorias vitales, para lo que se llevó a cabo otra ronda de entrevistas.

Como hallazgos del estudio etnográfico se identifican lugares preferidos de interacción, como casino, ruta habitual, zona de juegos y descanso. También se detectó la existencia de referentes: personas con mayor manejo de lenguaje, expresividad y ascendiente en la transmisión de historias. Respecto a las prácticas de trabajo, hay diversas interpretaciones ilustradas a continuación mediante algunas respuestas frente a la pregunta ¿Cómo es un buen conductor?: “Aquí no hay buenos o malos conductores: nosotros somos todos artistas, artistas para lo bueno y para lo malo, para hacer bien la pega o para hacerla mal”. Al parecer, la brecha de competencias no se restringe a transferencia técnica, sino a una demanda de negociación para el involucramiento con las finalidades y para la adopción de modos colaborativos en la construcción de nuevas formas de hacer las cosas (PNUD, 2009; Ramos, 2009).

Una segunda aproximación explora las trayectorias biográficas (Cornejo, 2006) mediante entrevistas a conductores referidos por red de informantes claves. A partir de ella se identifica una tendencia a reproducir esquemas culturales previos, caracterizados por estructuras familiares de abandono y madres fuertes, junto con el deseo de formar una gran familia. Dentro de los comentarios fundantes de abandono y de la mujer como figura fuerte, están: “Mi papá se botó al vino... cuando falleció mi madre, él no se hizo cargo”; “Mi papá se fue... nunca se tocó el tema hasta hace poco que mi mamá dijo que tenía mujeres por todos lados... Ella lo echó”; “Abuelita Petronila nos crio... tomó el rol de papá y mamá”; “Mamá trabajaba todo el día... siempre tuvimos lo mejor”.

Adicionalmente, se observan comentarios relativos a deseos de tener una familia extensa y unida: “Desearía tener a la familia en Santiago, poder integrarlos...”; “Una familia grande, hijas casadas, con hijos, sus familias muy numerosas, con hartos nietos”; “Quisiera estar en un patio grande viendo jugar una cachá de cabros chicos... viendo cómo juegan hartos nietos”.

Existen relatos que indican que parte de la cultura de conductor del sistema “de las amarillas” consistía en trabajar varias semanas continuas para “recoger plata”. Ese modo de trabajo implicaba períodos de privación de alimentos y descanso para trabajar jornadas excesivas soportadas con el auxilio de estimulantes, alternando estos períodos con otros de abundancia y festejo en los que comía en exceso, usaba drogas y dormía escasamente. Reproducir esos patrones sería inconsistente con la nueva estructura del trabajo, aunque hay indicios en los conductores de problemas con descanso, alimentación y adicciones.

### **Implementación**

Atendiendo a los aspectos pesquisados en la caracterización y a las demandas de operatividad del sistema, el diseño de capacitación estableció objetivos en términos de comportamientos muy simples para responder dos preguntas: ¿cómo cuidarme?, que corresponde al autocuidado y colaboración y ¿cómo hacerlo bien?, que implica procedimientos, soluciones y criterios de cumplimiento. La orquestación táctica para la implementación de esta experiencia de formación continua se ha centrado en producción y despliegue de instrumentos educativos en distintos momentos, contextos y metodologías, entre los años 2009 y 2014, culminando en la construcción y funcionamiento de una escuela interna, cuya descripción rebasaría los márgenes del presente caso.

### **Táctica educativa**

La táctica de formación está organizada a partir de tres ejes constituidos por el contexto, la metodología y los contenidos. El eje contextual actúa sobre distintos ámbitos en que se desenvuelve el conductor. Se trata de alcanzar saturación de sus espacios habituales y de los distintos actores con quienes se





Trabajo	x	X					X									3
Formación*					x	X			x		x	X	x			6
COBERTURA DE ARTEFACTOS	5	3	2	2	6	2	5	3	4	8	2	2	2	3	3	52

\* Se refiere a *espacios* de uso colectivo cotidiano y a espacios de *formación*.

## Aplicaciones

Este apartado expone relatos experienciales seleccionados para ejemplificar casos extremos según su pertenencia a los ejes tácticos descritos.

Atendiendo al eje de los contextos, un caso de saturación incisiva es la aparición de mensajes desafiantes en los espacios íntimos del conductor. Por ejemplo, la instalación de señaléticas en los espacios de descanso relativas a exigencias o faltas en el desempeño del conductor, es inmediatamente rechazada mediante retiros, rayados y reclamos directos. No ocurre lo mismo con el montaje de cómics en el bus con contenidos relativos al mal comportamiento del pasajero, que más bien generan la esperada polémica y comentarios entre usuarios.

Un manejo cuidadoso de invasión de contexto se realiza por medio de cuentos para las familias. Los contenidos de autocuidado, como lo son la alimentación, descanso y adicciones, son abordados en formato de cuentos ilustrados para insertarse en el hogar. La entrega personalizada de cada uno de los tres cuentos incluye la indicación de que sea leído en conjunto con hijos, nietos o menores cercanos. Cada entrega de un nuevo ejemplar estimula comentarios de lo ocurrido al momento de la lectura. Ese comentario se comparte entre conductores en los espacios de uso colectivo, difundiendo las temáticas relevantes de esta capacitación. Complementariamente, se efectúan en cada centro de trabajo sesiones de cuentacuentos teatralizados, acompañados de *stands* temáticos provistos por instituciones mutuales. La integración masiva de familias y, especialmente, de niños, crea un ambiente favorable para los temas educativos.

La definición de objetivos y complejidad de contenido de cada artefacto fue calibrada de acuerdo con los públicos objeto del aprendizaje. Así, la cobertura más amplia y diversa se asoció a objetivos y contenidos de tipo inducción y las coberturas menores y focalizadas se asociaron a objetivos más especializados.

El aprendizaje de contenidos de baja complejidad se lleva a cabo mediante

acciones de inducción, como la obra de teatro *Campeones*, que convoca a todos los roles y apoyos en un espacio público. Se presenta la obra en la ciudad, entregando entradas a ejecutivos, supervisores, conductores y familiares, para asistir a funciones en Teatro Bellavista. La producción colaborativa de la obra constituye parte de la formación e involucra a grupos de conductores para la transferencia de sus relatos de oficio y para validar las escenas propuestas. Un efecto inesperado de esta fase es el interés en la dotación total por efecto del rumor (Mazo, 2015). El eje argumental de la obra es un relato de desafío y logro contextualizado en el fútbol, en la que se calibra el lenguaje al espectador y se usa el humor como facilitador de la aceptación de contenidos. En el transcurso de seis fines de semana se dieron 50 funciones, con una asistencia total superior a 8 000 personas (trabajadores y familias).

El aprendizaje de contenidos especializados fue mediado por un Manual de Bolsillo dirigido exclusivamente a conductores: el manual de operación, que contiene información técnica presentada mediante infografías, se entregó en formato de bolsillo para facilitar su portabilidad y apropiación. Se identifica, entrena y asigna conductores más especializados como tutores en cada centro de trabajo. El manual contiene hojas desprendibles con evaluaciones formativas que son trabajadas en tutoría y entregadas voluntariamente para certificación del aprendizaje. Al término del curso se reciben 2 026 hojas, que representan el 90 % de los manuales entregados. Los conductores, mayoritariamente, portan y consultan el manual en sus horas de espera.

En la dimensión metodológica, la mediación estructurada para los estilos de aprendizaje más receptivos y reflexivos se desarrolla mediante artefactos como un video, expuesto en sesiones grupales para su análisis y discusión por los conductores, estimulando una actitud de aceptación hacia el trabajo de roles, con funciones de control y contraparte. Alcanzado el máximo de exposiciones, se liberó su repetición en los lugares cotidianos, como casino y espacios de espera de conductores, produciéndose nuevos diálogos. La reflexividad modelada y facilitada en las primeras exposiciones de la película *En equipo* se reprodujo en espacios cotidianos y favoreció intercambios de opiniones constructivas entre roles que se encontraban en conflicto: conductores y agentes que actúan en el control de la operación en ruta lograron dialogar sobre los problemas en común.

Dentro de esta misma dimensión metodológica, pero con orientación hacia los estilos de aprendizaje activo, el Taller de *Role Playing* presenta un

escenario en que el conductor es expuesto a estímulos que ponen en juego sus competencias de comunicación para la solución de problemas. Los conductores de estilos más activos no dudaron en ponerse en escena para explorar a través de la actuación nuevas posibilidades de tratar problemas de servicio con pasajeros. La guía cuidadosa de actores profesionales familiarizados previamente con la cultura y lenguaje de los conductores y pasajeros representó una ventaja a la hora de facilitar la puesta en escena de perfiles más observadores que no desean exhibirse.

Un componente de aprendizaje que evoluciona para responder a diversos ejes metodológicos es el caso de “El muro”. Este se inicia como un panel de registro de opiniones durante la ejecución de talleres para conductores. El interés de los comentarios producidos motiva que los facilitadores, junto con los conductores, decidan sacar los paneles de las carpas de capacitación e instalarlos para ser expuestos en medio de los espacios de acceso y espera en cada terminal. A medida que los talleres avanzaban, la aparición progresiva de más tarjetas con dibujos y opiniones empezó a llamar la atención de los conductores. Al terminar cada nueva sesión de taller, los grupos de conductores iban al muro a instalar sus afiches y tarjetas. Sin censura de contenido, este encendió polémicas, rechazos y hasta sufrió actos vandálicos. Fue reparado por los propios conductores para llenarse nuevamente de afiches, grafitis, propuestas de mejora y quejas. Temporalmente fue llamado “El muro de los lamentos”, hasta que empezaron a abundar las propuestas de soluciones, saludos y ofertas de servicios. Su zona cóncava acogía grupos naturales de opinión y discusión que esperaban la renovación natural de contenidos para abrir nuevas discusiones en torno al trabajo.

Unas semanas después, personal del Centro de Operación de Flota se toma “El muro” para instalar un puesto de trabajo real, con sesiones del sistema de control abiertas en pantalla gigante y atención para responder las dudas de los conductores, quienes pudieron presenciar en vivo el trabajo de las operadoras de control. Se abre una oportunidad de diálogo comprensivo y “El muro” se transformó en un espacio de intercambio de experiencias y soluciones. El paso siguiente fue la construcción de consolas simuladoras de los comandos del bus para capacitar en el nuevo sistema de control que da apoyo al conductor en ruta. Adicionalmente, este simulador plantea un juego de trivias interactivas de conocimiento que permite acumular puntaje. Esta instancia virtual de autoinstrucción alcanza, en diez meses, un total de 18 050 accesos a sesiones,

correspondientes a 2 200 usuarios diferentes, todos ellos conductores. El logro de respuestas correctas alcanza el 79 %. No hay reacciones de rechazo, e incluso se generan cofradías de competencia lideradas por conductores que registran hasta 223 ingresos al sistema en ese período frente a un promedio de ocho sesiones en la dotación total.

## **Resultados**

Se realiza una medición en dos instancias: al cierre de la campaña masiva de actividades y en un momento distante, con el declive de actividades de capacitación para la implementación del nuevo sistema de trabajo.

Por una parte, la evaluación inmediata del programa estuvo a cargo de una empresa externa especialista en educación, que aplicó evaluaciones de aprendizaje, encuestas y entrevistas de seguimiento. Se enfocó en evaluar los principales artefactos implementados, logrando la participación de 2 026 conductores en este proceso. Por otra parte, la evaluación en fecha distante fue elaborada por una universidad, la que aplicó encuestas a una muestra de 934 conductores extraída proporcionalmente de cada una de las unidades de trabajo.

Los resultados de la evaluación inmediata se presentan indicando el porcentaje de conductores que converge en torno a significados afines. Esta modalidad, más que valorar el grado de corrección de las respuestas, intenta conocer el significado construido y reproducido por los conductores en función de la mediación del artefacto de capacitación. Los resultados por artefacto son los siguientes:

El manual de capacitación alcanza un alto grado de conformidad en cuanto a sus contenidos (92 % de aprobación) y en su valoración general por parte de los conductores (85 %), resultando mejorable la claridad de sus esquemas. Con respecto a la comprensión de su contenido, los conductores reconocen temáticas abordadas por el manual como una guía para su desempeño (85 %) y lo valoran como herramienta para el trabajo diario (78 %). En síntesis, puede afirmarse que el manual fue leído y que cumple con su finalidad. Como aprendizaje relevante, el conductor se identifica como cara visible de la empresa (89 %) y entiende que su misión es el manejo responsable del bus y de los pasajeros (55 %). Asimismo, reconoce que puede aportar más en la relación con otros mecanismos y roles de apoyo (41 %).

El video implementado también obtiene un 92 % de conformidad en su contenido y los conductores identifican al Centro de Operación de Flota (COF) como un aliado (85 %) que puede facilitar el trabajo (83 %) y disminuir los problemas (80 %). Si bien los conductores reconocen que les cuesta recibir órdenes, creen que es posible trabajar en equipo con el COF (60 %).

Otro de los artefactos desarrollados es un cómic que logra una alta conformidad con respecto al formato, contenidos y gráfica (90 %) y aceptación como instrumento de capacitación. En cuanto a la comprensión de su contenido, los conductores destacan que este medio estimula la toma de conciencia de los pasajeros en materias como subir correctamente al bus (70 %); pagar el transporte (74 %) y conservar buenos modales (85 %). En relación con el impacto de este artefacto, los conductores reconocen cambios en el actuar de los pasajeros (51 %) relacionados con los mensajes de los cómics.

Los cuentos han sido evaluados en función de la satisfacción, comprensión y retención de contenidos y percepción de su impacto. Logran conformidad en torno al formato y contenidos (80 %) y aceptación como material de capacitación. Al recibir los cuentos, el 86 % de los conductores declaran que “me sentí motivado a leerlos y contento de poder compartirlos con otros... Los dibujos son bonitos, es algo diferente, fácil de entender”. Respecto a esta facilidad, el 79 % declaró fluidez en comprender el cuento alusivo a alimentación; 69 %, el del sueño y 66 %, el de adicciones.

#### • *La Tabla 4*

Resume los resultados evaluados en un artefacto de aprendizaje. Se trata de tres cuentos en los que la evaluación explora significado, aprendizaje e impacto en los hábitos.

En síntesis, esta evaluación inmediata sobre distintos artefactos implementados muestra que hay aceptación de estos formatos como componentes de un programa de capacitación, así como una clara identificación y retención de contenidos en todos los productos. Conformidad y percepción positiva sobre cada producto y reporte de cambios de actitud en el propio conductor, su familia, hábitos, pasajeros y colaboradores en el trabajo.

**Tabla 4. Resume resultados en cuanto a la comprensión y retención de contenidos y la percepción de cambios relacionados con los mensajes de los cuentos**

<b>Reactivo</b>	<b>Cuento Nº 1 Alimentación</b>	<b>Cuento Nº 2 Sueño</b>	<b>Cuento Nº 3 Adicción</b>
este cuento me sirvió para...	saber cómo cambiar mis hábitos alimentarios (56 %).	entender que mis hábitos de sueño afectan mi calidad de vida y este cuento sirve para aprender a prevenir los malos hábitos (77 %).	prevenir malos hábitos y entender que todos podríamos caer en alguna adicción (80 %).
mis conclusiones después de leer este cuento son que...	los alimentos chatarra dañan mi organismo y hacen trabajar mucho mi estómago, que es mi aliado (72 %).	para poder dormir y descansar bien, hay que cuidar lo que uno come y lo que hace en las horas cercanas al descanso (83 %).	es muy importante desarrollar una fuerte fuerza de voluntad. Será siempre nuestra mejor protección (80 %).
cambio relacionado con este cuento...	mejora en los hábitos de alimentación, míos y de otros cercanos (51 %).	mejora en mis propios hábitos de dormir (47 %).	no se consultó
preguntas de conocimiento y porcentaje de respuestas	¿Cómo debiera ser tu alimentación y cada cuántas horas para que fuese adecuada? 68 % responde: "de 4 a 6 horas".	¿Qué consecuencias provoca el mal dormir (o el dormir poco)? 85 % responde: "cansancio, desgano, irritabilidad, reacciones lentas".	¿Cómo prevenir en adicción? 79 % responde: "tomando conciencia de las distorsiones que se desatan cuando ingiero una sustancia (alcohol, drogas, cigarrillos, etc.) en forma desmedida".

La evaluación en una fecha distante aporta resultados en los ámbitos de las interacciones de apoyo en el trabajo y de la valoración del procedimiento y herramientas operacionales. Respecto a la calidad de las relaciones de apoyo, un 85 % opina favorablemente sobre la ayuda entre compañeros conductores y un 5 % estima que no es adecuada. Las relaciones de apoyo respecto a los superiores alcanzan un 65 % de aceptación y un 17 % de valoración desfavorable. Finalmente, el apoyo en ruta es percibido favorablemente por un 79 % y un 7 % estima que es mejorable.

En relación con las herramientas de trabajo, la opinión sobre consola digital del bus es que su interfaz es entendida en un 79 % y no entendida por un 8 % de los conductores. Se estima en un 74 % que es una ayuda para mejorar el desempeño y un 26 % opina que no aporta. En síntesis, un 78 % valora favorablemente el procedimiento y herramientas de trabajo y un 22 % lo rechaza.

De acuerdo con el informe de resultado en tiempo distante, sigue presente

una cultura de conductores que expresa rechazo a seguir mandatos; desvaloriza los incentivos a la mejora y evidencia una falta de adaptación a la estructura del trabajo. El informe enfatiza la presencia de problemas en el sistema, tales como bloqueos y tacos en la ciudad, falta de corredores exclusivos, escasa fiscalización, pasajeros impacientes y agresivos, entre otros.

### **Aprendizajes de la implementación**

Este breve análisis agrupa comentarios tácticos y técnicos que aportan viabilidad a la implementación de este programa de formación. Resume las contribuciones más significativas observadas en los distintos componentes y fases de su proceso de producción, abarcando las etapas de diagnóstico compartido. Junto con lo anterior, también contempla desde el manejo de recursos y expectativas hasta el diseño colaborativo de su táctica y artefactos. Adicionalmente, enfatiza atributos del diseño táctico que favorecen la fluidez y permanencia del proceso de aprendizaje, tales como la continuidad y dedicación, la diversidad de sus artefactos, la saturación de contextos y la instalación de espacios de aprendizaje.

***Diagnóstico co-construido:*** La revisión de antecedentes de la problemática desde los relatos de experiencias conduce naturalmente a la participación y a la indagación de las características de los actores involucrados. En este paso resulta clave el entendimiento de que la producción de un diagnóstico explicativo es un proceso colectivo en el cual los participantes convergen para construir una comprensión que se comparte y se pone en circulación. Una vez sentada la base de que se trata de un problema compartido que afecta a la organización como un todo, resulta fructífero emprender la exploración más especializada de factores asociados al problema, de manera que cada hallazgo es recibido como un aporte que va dejando un rastro conducente a la estrategia de solución.

El trabajo con la dirección consiste en transformar las percepciones y datos en información coherente para definir el rol que esta asumirá y para producir opciones de acción. La generación participativa de soluciones deriva en la toma de una decisión política que implica el posicionamiento e intervención desde la alta dirección. Este es un momento apropiado para emprender la co-construcción formal de los objetivos para la intervención educativa. La

aplicación del modelo de competencias aporta datos para enlazar el logro de resultados con las acciones esperadas. Con estos antecedentes es posible elaborar un programa atractivo para poner en discusión por parte de otros actores involucrados.

**Recursos y expectativas:** En cuanto a la obtención de financiamiento para la capacitación, la empresa realiza una estimación de los costos y beneficios respecto a la mejora de resultados y reducción de multas, a partir de lo cual invierte recursos propios y franquicia Sence (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo) para este programa de capacitación. Ello moviliza aun más la atención de la alta administración y las expectativas organizacionales sobre el logro de resultados, lo cual implica observación y cuidado permanente de lo que se realiza en el proceso educativo (Bellei *et al.*, 2004; Bellei *et al.*, 2014).

**Diseño colaborativo:** Se realizan dos fases de diseño. En primer lugar, la articulación de la estrategia de intervención y, en segundo lugar, la producción técnica de cada uno de los componentes. La estrategia se articula colaborativamente en reuniones con los distintos involucrados y queda plasmada en un plan de acción con etapas, actividades, responsables y recursos para la producción e implementación de los componentes educativos.

La definición técnica de los artefactos se lleva a cabo sobre la base de una serie de reuniones de distintos grupos de trabajo según el artefacto que se construirá. Las sesiones van asumiendo las recomendaciones señaladas por Van Schaik (2019) para el aprendizaje co-construido que prioriza los resultados concretos, relevantes, aplicables y especialmente cercanos. Los grupos de trabajo están integrados por conductores, personal técnico, profesionales especialistas de operaciones y recursos humanos y consultores. La producción de contenidos específicos se hace gracias a la participación de un equipo ampliado de conductores, logrando un acercamiento de las temáticas a su vida cotidiana. Esta etapa constituye un proceso de aprendizaje que permitió formar tutores y facilitadores que apoyarían la implementación del programa. La propagación del rumor respecto a los grupos de trabajo favorece la difusión de contenidos y la generación de una “tensión motivadora” respecto a los componentes del programa de capacitación (Mazo, 2015).

**Continuidad y dedicación:** Para mejorar el impacto de los recursos pedagógicos, se articula una táctica de activación progresiva de los distintos artefactos educativos, dando permanencia a la intervención en el tiempo. Esto



facilita la exposición continua a mensajes formativos, instalando la percepción de que se trata de un proceso que se inserta de manera permanente en la labor cotidiana (Belando Montoro, 2017). El uso de artefactos educativos diversos que operan tanto a distancia como en el espacio de trabajo, o bien disponibles a interés del conductor, permite destinar más horas efectivamente dedicadas al programa (Bellei y Morawietz, 2016), superando la noción de que la capacitación se trata de horas en sala y la objeción de que un programa más extendido resulta costoso para la empresa o interrumpe las operaciones. Según Bowen (2017), el informe Proforma Sence de 2016 recomienda a las empresas del sistema de transporte desarrollar programas de capacitación habituales, continuos y sistemáticos para contar con mejores conductores y con un nivel de servicio superior.

***Diversidad de artefactos:*** Para la selección de artefactos de capacitación ajustados al aprendiz, se emplean los resultados de la medición de conductores en cuanto a escolaridad, nivel de capacidad y estilos de aprendizaje. Como referente metodológico de acercamiento a la experiencia, se tomó en cuenta el cono de aprendizaje empírico de Edgar Dale (Peña, Durán, y Martínez. 2016). Con estos parámetros se calibraron distintos niveles de implicación y complejidad de contenidos.

Para el diseño orientado al estilo de aprendizaje experiencial reflexivo, la decisión fue privilegiar artefactos formativos flexibles en cuanto al tiempo que cada aprendiz dedica a la reflexión, diferenciados según el manejo de contenidos personales o procedimentales y movilizadores de la participación voluntaria y el intercambio de experiencias (Kolb, & Kolb, 2013).

Desde el punto de vista del acercamiento a la experiencia real, distingue cuatro segmentos de artefactos, tanto en el polo receptivo, que contiene artefactos de tipo visual y multimedia, como en el polo activo, en el que los artefactos estimulan la participación y la acción. Cada grupo aporta a distintos tácticos. El primer segmento es el visual, que facilita la movilización de otros actores y el análisis reflexivo por parte de los conductores; el segundo segmento es de tipo multimedial, que estimula el involucramiento y la colaboración. Estos dos segmentos propiciaron la formación de un ambiente y una disposición favorable. El tercer segmento está orientado a activar la participación para favorecer la integración reflexiva mediante el intercambio de experiencias. De este modo, permite la transferencia de los contenidos asociados a los objetivos del programa. El cuarto segmento estimula el hacer de

manera autónoma y consiste en la disponibilidad de artefactos de uso voluntario, como las consolas electrónicas de juegos. Este último grupo de artefactos logró permanencia y evolución en el tiempo.

***Contextos y roles:*** Si se entiende la cultura como un conjunto de mecanismos de control que guían el comportamiento (Geertz, 1973), la proliferación de artefactos para la saturación de espacios cotidianos y audiencias operará como referente que oriente el quehacer. Como táctica, esta intervención educativa aplica metodologías que implican distintos grados de involucramiento con el fin de saturar la experiencia mediante la invasión de los espacios y roles que rodean al conductor. Se han intervenido los lugares de trabajo mediante carteles y tutores en espacios de descanso, casinos y bus. A los clientes, la comunidad y la ciudad, a través de cómics, becas sociales, mimos y periodistas en ruta. A la familia, mediante envío de cuentos y participación en actividades, teatro y celebraciones. A lo personal, mediante señaléticas en baños, regalo de accesorios, como gorro, bufanda y manual de bolsillo. Adicionalmente, se ha comprometido en el proceso de capacitación a diversos componentes de la organización, tales como ejecutivos, supervisores, mantenedores de buses y entes de control y regulación en vía.

Como consecuencia, se instala la discusión permanente sobre las temáticas objetivo y se activan expectativas y acciones favorables con un alto grado de participación.

***Instalación de espacios de aprendizaje:*** En coherencia con lo planteado por Herrera (2006), la empresa debe organizar la actividad operativa como ambiente de aprendizaje con el fin obtener las competencias requeridas por los procedimientos y tecnologías para el trabajo. Consistentemente, la presente intervención coloniza los buses con mensajes y emprende la habilitación de carpas en cada centro de trabajo como espacios dedicados exclusivamente a la capacitación. Adicionalmente, apoya la instalación provisoria de paneles informativos, los que derivan en la producción de consolas digitales de aprendizaje interactivo. De este modo, ofrece una plataforma tecnológica de soporte a la educación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2019) renovable en sus contenidos y continuamente disponible al interés de los conductores. Esto da cuenta del reconocimiento a la construcción de comunidades y espacios de aprendizaje en el trabajo como factores clave en la adquisición perdurable de competencias (Belando-Montoro, 2017; PNUD, 2019, 2011; OEI, 2008). Los

espacios disponibles interpelan a la comunidad de conductores, quienes se apropian de estos recursos, mutándolos evolutivamente hacia nuevos usos para, finalmente, producir su estabilización dinámica. Actualmente, los conductores tutores continúan dirigiendo reuniones participativas para intercambiar y resolver problemáticas locales.

**Reporte de resultados:** Cualquier proceso que implique inversión debe responder la promesa de aporte de valor realizada a los *sponsors* y ratificar formalmente la contribución del programa implementado ante los *stakeholders* y participantes. Por sobre la lógica de producción de un evento que busca evidenciar científicamente resultados instantáneos, se trata de instalar una práctica de reporte evolutiva y sustentable. Esta intervención mide sus objetivos y la influencia del programa en dos momentos, y recoge algunos indicadores clave del negocio reportados antes y después del período de implementación. La medición pretende incluir la totalidad de los conductores capacitados y reporta resultados a partir de valoraciones, opiniones y comprensión de los contenidos y efectos de sus diferentes componentes pedagógicos.

### **Reflexiones finales**

La intención de abordar este desafío de formación continua mediante un esfuerzo mancomunado de empresa, gobierno, escuela y organizaciones que ofrecen capacitación (Plastino *et al.*, 2018) resulta inviable en el contexto de implementación del sistema Transantiago. Por ello, este caso relata una experiencia *sui generis*, no necesariamente reproducible, de una solución aislada y original, construida con urgencia y recursos acotados (PNUD 2009).

La carencia de articulación institucional en el diseño de las políticas públicas es una problemática recurrente que, para el caso Transantiago, Briones (2009) describe como “producida por mesas tecnócratas cerradas y lejanas al quehacer y las características del lugar en que se implementan” (p. 83), para ser implantadas de manera discrecional y poco transparente por potestad administrativa de la presidencia, con efectos negativos que generan indignación y recriminación por parte de la ciudadanía (Olavarría, 2012; Ruiz, 2015). Como corolario, el Estado subsidiario responsabiliza por el fracaso a los actores e intereses privados, ‘villanizando’ a los culpables (PNUD, 2017) y

desperfilando el asunto hacia una mera pugna entre clientes y proveedores. En definitiva, se empeña en capitalizar tardíamente alguna reputación derivada de resultados mínimos viables producidos en virtud de colonizadores nocivos que pusieron en marcha la operación a costa de un desgaste y malestar colectivo.

Asumiendo que la organización se ve enfrentada a un problema institucional que la supera, la problemática fáctica de la brecha entre los resultados escolares respecto a los requerimientos de la industria sigue pendiente. En opinión de Fantuzzi (2019), “existe un déficit en la calidad de la educación que las empresas la deben corregir con capacitación” ya que la esperada articulación institucional aún produce soluciones dudosas. El caso de la experiencia de formación mediante educación técnica dual, que alterna períodos de aprendizaje en la escuela y en la industria, ha logrado resultados insuficientes en el desarrollo de competencias laborales (Contreras y Schink, 1995). Para Servat (2002), son las empresas las que deben ir al rescate del aislamiento de la enseñanza técnico-profesional, ya que la capacitación laboral tampoco ha representado una solución: distintos estudios convergen en considerar que “adolece de falta de resultados en materia de generar incrementos en la productividad” (Bravo, 2019, p. 54; Mardones y Sepúlveda, 2017; Urzúa y Puentes, 2010).

Si bien la discusión está abierta, la ruta de mejora para el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (Sence), al parecer, ha seguido las propuestas de la comisión revisora PNUD (2011) en cuanto a tender puentes entre el sistema educacional y las necesidades de la industria mediante el fortalecimiento de la institucionalidad del sistema de estandarización y certificación sectorial de competencias ChileValora. Esto, con el fin de mejorar la calidad, continuidad y pertinencia de la capacitación para la empleabilidad y movilidad laboral de los trabajadores. Siguiendo estas recomendaciones, las medidas actuales respecto al sector transporte se orientan a promover la empleabilidad de la población en edad de trabajar mediante la formación en oficios. Específicamente, Sence, desde el año 2012, ha dispuesto fondos para la formación en oficios en el sector transporte. Aún sin resultados claros (Mardones y Sepúlveda, 2017), para 2020 ha licitado recursos destinados a la obtención de 2 800 licencias de conductor profesional mediante cursos con duración sobre 200 horas, para los que especifica contenidos transversales y técnicos, así como el uso de artefactos de entrenamiento, tales como simuladores de inmersión total (Santa Cruz, 2019).

Más allá de poner en juicio la adecuación de las iniciativas actuales para la

articulación institucional, se quiere destacar el efecto que implica el desafío forzado de emprender un proceso de formación continua en el lugar de trabajo en el incierto escenario de implementación de una política pública. Como resultado se hace evidente la imposibilidad de manejo que una organización tiene frente a una problemática globalizada.

Para finalizar, cabe añadir que, en este contexto, la discreta experiencia de aplicación del modelo de formación continua que aquí se relata ha contribuido esencialmente con la puesta a prueba de metodologías instruccionales para impactar favorablemente solo en una fracción localizada de conductores dentro de un sistema de transporte cuya consolidación global aún se encuentra en serio cuestionamiento.

## Referencias

- Autor, D. (2015). *Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation*. Journal of Economic Perspectives, 29(3), 3-30.
- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID.
- Belando-Montoro, M. R. (2017). *Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes*. Revista Iberoamericana de Educación, 75, 219-234.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynsk, D. (2004) *Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿Quién dijo que no se puede?* Unicef. [https://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas\\_efectivas/escuela%20efectivas.pdf](https://www.unicef.cl/centrodoc/escuelas_efectivas/escuela%20efectivas.pdf)
- Bellei, C., Contreras, D., Vanni, X., Valenzuela, J. (2014) *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Lom Ediciones.
- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). *Contenido fuerte, herramientas débiles: las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena*. En: *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI* (pp. 121-162). Fondo de Cultura Económica.
- Bowen, C. (2017). *La implementación del Transantiago en Chile y su impacto en el mercado laboral del sector transporte*. Cepal. Boletín Facilitación del transporte y el comercio en América Latina y el Caribe, S60(8). [www.cepal.org/transporte](http://www.cepal.org/transporte)
- Bravo, J., García, A., y Schlechter, H. (2019). *Mercado Laboral Chileno para la Cuarta Revolución Industrial*, 59. <https://clapesuc.cl/assets/uploads/2019/09/doc-trabajo-59-version-agosto-2019-vf.pdf>
- Briones, I. (2009). *Transantiago: un problema de información*. *Revista de Estudios Públicos*, 116, 37-91.
- Consejo de Competencias Mineras. (2019). *Modelo de competencias transversales para la industria minera 4.0*. <https://www.ccm.cl/wp-content/uploads/2019/12/CompTransversales4.0.pdf>
- Chalá, C. (2016). *Diseño de un plan de carrera y sucesión por competencias* [Tesis MBA] Escuela Politécnica Nacional de Ecuador.
- ChileValora. (2019). *Perfil competencia conductor(a) profesional de transporte público metropolitano de pasajeros*. Santiago, Chile. Recuperado de: <https://certificacion.chilevalora.cl/ChileValora-publica/perfilesList.html?limpiarFiltros>

- Consejo de la Unión Europea. (2009). Diario Oficial de la Unión Europea, 28.05.2009. *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* «ET 2020». [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN)
- Contreras, M. y Schink, H. (1995). La cooperación escuela-empresa como lugar de aprendizaje para el mejoramiento de la Educación Técnico-Profesional. *Pensamiento Educativo*, 16, 197-226.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea Educación y Formación. (2002). *Sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Luxemburgo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas (ISBN 92-894-4261-1).
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque Biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psykhé*, 15(1), 95-106.
- Fantuzzi, R. (2019). Un “coscacho” al proyecto de capacitación. *El Mostrador*, <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2019/04/15/un-coscacho-al-proyecto-de-capacitacion/>
- Frey, C., Osborne, M., & Holmes, C. (2016). *Technology at work v2.0: The future is not what it used to be*. Oxford Martin School and Citi Global Prospects and Solutions. Recuperado de: [https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/reports/Citi\\_GPS\\_Technology\\_Work\\_2.pdf](https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/reports/Citi_GPS_Technology_Work_2.pdf)
- Geertz, C. (1973). *La Interpretación de las Culturas*. Ed. Gedisa.
- Herrera, J. (2006). El vínculo universidad-empresa en la formación de los profesionales universitarios. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(2), 2-30.
- Kolb, A., & Kolb, D. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory 4.0. Experience Based Learning Systems*.
- Manyika, J., Chui, M., Miremadi, M., Bughin, J., George, K., Willmott, P., & Dewhurst, M. (2017). *A future that works: automation, employment, and productivity*. McKinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/featured-insights>
- Mardones, C., & Sepúlveda, L. (2017) Evaluación ex-post de franquicia tributaria Sence para capacitación laboral y su efecto sobre empresas chilenas. *Estudios Gerenciales*, 33, 163-176. Instituto Colombiano de Estudios Superiores de Incolda. Universidad ICESI.
- Mazo, M. (2015). El rumor en las organizaciones desde una aproximación multidisciplinar. *Opción*, 31(3), 797-819.
- OEI. (2008). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Olavarría, M. (2012). *¿Cómo se formulan las políticas públicas en Chile?: El Transantiago*. Ed. Universitaria.
- Peña, J., Durán, L., Martínez, H. (2016) *Aprendizaje cooperativo y flipped classroom*. Universidad Politécnica de Cataluña.
- Plastino, E., Zuppolini, M. y Govier, M. (2018). *América Latina: Habilidades para el trabajo en la era de las máquinas inteligentes*. Ed. Accenture.
- PNUD, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). *Desarrollo Humano en Chile: la manera de hacer las cosas*. Ed. PNUD.
- \_\_\_\_\_. (2011). Informe de la Comisión Revisora del Sistema de Capacitación e Intermediación Laboral.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Chile en 20 años: Un recorrido a través de los Informes sobre Desarrollo Humano*.
- Ramos, C. (2009). *La transformación de la empresa chilena: una modernización desbalanceada*. Ed. Alberto Hurtado.
- Ruiz, C. (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar*. Lom Editores

- \_\_\_\_\_. (2015). *De nuevo la sociedad*. Lom.
- Santa Cruz, J. (2019). *Programa de capacitación en oficios línea sectorial transporte*. Resolución exenta 4339 del 11 diciembre 2019. Sence [https://sence.gob.cl/sites/default/files/concursos-y-licitaciones/r.e. 4339 aprueba bases programa sectorial transportes 2020.pdf](https://sence.gob.cl/sites/default/files/concursos-y-licitaciones/r.e.4339_aprueba_bases_programa_sectorial_transportes_2020.pdf)
- Saracho, J. (2005). *Un modelo general de gestión por competencias*. RIL Editores.
- SENA. (2017). Normas 280601010 y 280601101: *Conducir los vehículos y trasladar usuarios de transporte automotor masivo de pasajeros*. <http://certificados.sena.edu.co/claborales/default.asp#resultado>
- Servat, B. (2002). Educación para el trabajo: alianza entre el liceo técnico-profesional y la empresa. *Pensamiento Educativo*, *SI*, 306-327.
- Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Unesco. (2019). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros*. <http://bit.ly/2019gemreport>
- Urzúa, S. y Puentes, E. (2010). *La evidencia del impacto de los programas de capacitación en el desempeño en el mercado laboral*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Van Schaik, P., Volman, M., Admiraal, W., & Schenke, W. (2019). Approaches to co-construction of knowledge in teacher learning groups. *Teaching and Teacher Education*, *84*, 30-43.

## 8.

### **Cierre del apartado Aprendizaje**

El primer apartado del libro se refiere a la temática del aprendizaje en un sentido amplio e inclusivo. Esta se desarrolla a través de siete capítulos que inician el libro.

En el primer capítulo se expone una propuesta de agrupación de una variedad de teorías del aprendizaje. Ella se sustenta en cuatro modelos explicativos: el aprendizaje por asociación; el aprendizaje derivado de predisposiciones y sesgos innatos; el aprendizaje por reestructuración y cambio conceptual, y el aprendizaje por construcción social y cultural. Se explican y comparan cada una de las teorías que componen estos modelos, considerando los supuestos ontológicos y epistemológicos que los sustentan. Además, se señala cuál es el rol del aprendiz y del ambiente, y la cualidad de lo aprendido.

En este capítulo se escudriñan las bases que diferencian a las distintas teorías que explican el aprendizaje y el cambio en el ser humano. Esto se realiza por medio de ejemplos concretos que facilitan la comprensión de cada una de ellas.

En una línea similar y complementaria, el segundo capítulo profundiza, aún más, en la definición de aprendizaje, esta vez desde una perspectiva histórica. Detalla, por un lado, las transformaciones que ha sufrido desde una perspectiva tanto individualista como de carácter social, lo que también se puede identificar en el capítulo anterior. Por otro lado, examina los debates respecto al concepto de aprendizaje, así como también, los desafíos futuros.

Por su parte, el tercer capítulo permite al lector profundizar respecto a cómo se concibe el quehacer del psicólogo educacional, cómo ha cambiado y qué desafíos tiene por delante, especialmente en el ámbito de la Educación Superior. Se plantea que comprender y aplicar de manera



coherente y pertinente las diferentes teorías del aprendizaje es uno de los conocimientos teóricos que debe poseer y aplicar este profesional. Se espera que sea un agente de cambio que influya en los procesos de toma de decisiones para mejorar los procesos de aprendizaje y las interacciones entre los integrantes de la comunidad educativa. En concreto, se evidencia que una de las grandes tareas del psicólogo educacional es promover la inclusión en los contextos educativos.

Lo anterior se relaciona con el cuarto capítulo, el que señala que una comunidad educativa presenta diversidad, por lo que es necesario tomar ciertas medidas para asegurar la inclusión. Se propone que tanto la neuroeducación como el DUA otorgan herramientas y claves para lograr este objetivo. La neuroeducación entrega su propia comprensión del proceso de aprendizaje y de la diversidad, mientras que el DUA planifica el proceso educativo desde la perspectiva de lo que hacen los aprendices expertos. Esto activa distintas áreas del cerebro, ayudando a llevar al aula estas prácticas efectivas. En este sentido, la aplicación correcta de distintas teorías del aprendizaje para representar y expresar el conocimiento, así como también para motivarse por aprender, es fundamental en los procesos de inclusión a través del DUA.

El quinto capítulo presenta al lector una experiencia concreta, en la que se diseñó un programa de entrenamiento para docentes de Educación Superior para que ellos pudiesen generar un impacto en la autorregulación del aprendizaje de sus estudiantes. Es decir, describe la aplicación de algunos de los conceptos teóricos que se abordaron en capítulos anteriores, como lo es el aprendizaje por mediación y el rol del psicólogo educacional. En este caso, el aprendizaje estaría entendido desde sus orientaciones más sociales, buscando que los docentes aprendan nuevas estrategias para guiar a los estudiantes, con la finalidad de que tengan un mejor desempeño y puedan potenciar la autorregulación. A través de esta experiencia se observa cómo el psicólogo educacional está impactando en distintos actores de la comunidad educativa y en sus diversos niveles de formación.

De manera similar, el sexto capítulo muestra el diseño, ejecución y evaluación de una intervención realizada en un establecimiento educacional de la comuna de Talcahuano, específicamente, en estudiantes de Educación

Básica, con relación a su motivación académica. Cabe destacar que este trabajo corresponde a la síntesis de una tesis de Magíster en Psicología Educacional, en la que se describe el proceso completo de intervención, detallando qué es lo que hizo el psicólogo educacional en un contexto de Educación Básica, para luego evaluar la efectividad de la intervención realizada. Si bien las acciones llevadas a cabo y la población objetivo fueron distintas respecto al capítulo anterior, en ambas se pusieron en práctica supuestos básicos de aprendizaje discutidos en los dos capítulos iniciales de este apartado del libro.

En cambio, el último capítulo demuestra que las teorías de aprendizaje y el quehacer del psicólogo educacional se pueden aplicar también fuera de las paredes de una institución educativa. Este es el caso de una capacitación desarrollada por psicólogos del área organizacional, en la que participaron conductores de bus de una determinada empresa, actualizando sus competencias para poder responder a los nuevos desafíos de su cargo. Es decir, se aplicaron principios de aprendizaje para que los participantes adquirieran competencias distintas a las que se espera de un estudiante de Educación Básica o de Educación Superior.

Una vez recordados los capítulos que forman parte de este apartado del libro, resulta evidente que la discusión teórica sobre el aprendizaje humano y sus aplicaciones es requerida para la formación de psicólogos en general, y primordial para psicólogos educacionales en particular. Un profesional de la educación (no solo el psicólogo) debe conocer acerca del aprendizaje, es decir, cuáles son las teorías explicativas de este proceso, qué factores influyen en él y de qué manera, y cómo se llevan a la práctica en establecimientos educacionales u otros contextos. Es necesario comprender este concepto abstracto, desde sus distintas perspectivas, para poder tomar las decisiones adecuadas en el contexto en el que cada uno se desempeña. Tareas aparentemente sencillas, como diseñar una evaluación o preparar la actividad de una clase, se enriquecen y resultan más efectivas y coherentes al considerar las discusiones teóricas expuestas en estos capítulos.

Es importante destacar que esta área cuenta con una amplia literatura que continúa actualizándose y expandiéndose, pues la investigación sobre aprendizaje requiere del uso de diversas estrategias metodológicas, ya sea

cuantitativas, cualitativas o mixtas, la aplicación de diseños longitudinales, transversales o mixtos para poder medir el cambio, el seguimiento riguroso de principios éticos que resguarden la dignidad y respeto por los participantes del estudio y la documentación exhaustiva de las evidencias de la intervención para asegurar su fidelidad y poder determinar su impacto.

**BIENESTAR**

## 9. Introducción a Bienestar

JORGE VARELA TORRES

FRANCISCA CUEVAS

Dentro de los ámbitos disciplinares de la Psicología Educacional está el constructo de bienestar tanto de niños, niñas y adolescentes, como también de otros miembros de la comunidad escolar. Este es clave para la salud mental de las personas y un nuevo espacio de trabajo para la disciplina.

Estudiar el bienestar está vinculado con el interés por conocer y comprender el desarrollo positivo de los individuos. Desde esta perspectiva, cobra importancia conocer sus causas, sus correlatos con el desarrollo humano integral y sus asociaciones con estados de salud mental en general. Por otra parte, en el estudio del bienestar interesa, también, analizar su relación con la prevención de comportamientos de riesgo, así como con situaciones de exclusión social.

Definir de esta forma el bienestar permite entenderlo como un constructo que va más allá de la satisfacción de condiciones materiales o de la ausencia de alguna enfermedad o malestar. Así, la Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social de un individuo, y no solo la mera ausencia de afecciones o enfermedades, lo cual es consistente con esta nueva forma de considerar el bienestar.

Existen diferentes nociones del bienestar que se han desarrollado en la literatura (Blanco, & Varela, 2007), a saber: el bienestar subjetivo (*subjective well-being*), el bienestar psicológico (*psychological well-being*) y el bienestar social (*social well-being*). El concepto de bienestar subjetivo se asocia con una perspectiva hedónica, construida sobre la experiencia del placer frente al displacer, que incluye los juicios sobre la satisfacción o insatisfacción con la vida. El bienestar psicológico se basa en una

perspectiva humanista, relacionada con procesos de autorrealización, desarrollo del potencial humano y funcionamiento psicológico pleno. El bienestar social, en tanto, resalta las relaciones interpersonales e intergrupales dentro del contexto social, y se refiere a la valoración que hace una persona de las circunstancias y el funcionamiento dentro del medio social del que forma parte.

Estudiar el bienestar es relevante ya que permite conocer el estado de la calidad de vida en una colectividad o categoría social. Junto con esto, posibilita la validación empírica de las condiciones necesarias para el vivir bien, pero percibidas desde los propios sujetos implicados. Estudios sobre bienestar permiten generar, entonces, conocimiento, proponer herramientas metodológicas y orientar líneas de acción que integran y, a la vez, complementan y trascienden las dimensiones objetivas de los fenómenos y problemáticas sociales de las personas.

Existen diferentes instrumentos que miden el bienestar subjetivo, por ejemplo: The 5-item World Health Organization Well-Being Index -WHO-5- (Winther *et al.*, 2015); Satisfacción Global con la Vida (Overall Life Satisfaction - OLS) de ítem único de Cantril (1965); Escala de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (Students' Life Satisfaction Scale -SLSS) de Huebner (1991), la Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction with Life Scale -SWLS) (Diener *et al.*, 1985). Existen otras escalas que usan varios ítems para cubrir diferentes ámbitos de la satisfacción con la vida, tales como Personal Well-Being Index (PWI) (Cummins *et al.*, 2003) y la Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS) (Seligson *et al.*, 2003), muchas de las cuales han sido validadas en Chile (ejemplo, Alfaro *et al.*, 2016; Benavente *et al.*, 2019).

Un estudio realizado durante el 2021 en Chile evidenció que el 54 % de los adultos señala estar acuerdo o muy de acuerdo con “En la mayoría de los aspectos de mi vida es como yo quiero que sea”; 63 % con “Las circunstancias de mi vida son muy buenas”, y 62 % con “Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes” como ejemplos de ítems de la escala de satisfacción con la vida (SWLS)<sup>1</sup>. Previo a esto, y con un foco en infancia, se llevó a cabo un estudio sobre bienestar subjetivo representativo de las tres ciudades más grandes de Chile, enmarcado en el

proyecto de investigación Children's Worlds: International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), consistente en una investigación mundial sobre el bienestar subjetivo de los niños. En Chile, participaron un total de 2 938 estudiantes: 944 de tercero básico, 960 de quinto básico y 1 034 de séptimo básico. El 48,2 % fueron niñas y el 51,8 %, niños. Además, el 48,5 % pertenecían a establecimientos de la Región Metropolitana y 51,5 % a la Región del Biobío. Los resultados evidencian que la satisfacción global con la vida de los niños y niñas de la muestra estudiada se encuentra en el tercio superior de la curva. Los estudiantes de tercero básico obtuvieron un puntaje promedio de 3,26 (DE = 0,83) sobre un máximo posible de 4 puntos; los de quinto y séptimo básico obtuvieron como puntaje promedio 8,1 (DE = 2,25) sobre un máximo posible de 10 puntos (Alfaro *et al.*, 2021)<sup>2</sup>.

De la misma forma, la noción de bienestar ha sido contextualizada desde varios ámbitos disciplinares, tales como salud pública, psicología y educación. Por ejemplo, Konu y Rimpelä (2002) se refieren a “bienestar en la escuela” (*School Well-being Model*). Este modelo combina dimensiones de salud mental y bienestar como aspectos vitales del desarrollo de los estudiantes, con indicadores cuantitativos, así como también, con otros indicadores autorreportados por ellos. Otra conceptualización importante es la del proyecto ISCWeB (International Survey on Children's Well-being<sup>3</sup>), el cual forma parte de un esfuerzo mundial de recogida de datos de niños sobre diferentes aspectos de su bienestar en diferentes países del mundo. El objetivo del proyecto es recoger la opinión y las percepciones de diversas dimensiones de la vida de los niños de ambos sexos y de diversas edades (rango de 8 a 12 años). Las dimensiones abarcan aspectos de la satisfacción vital y su relación con áreas como la educación, la salud, la seguridad, el bienestar material y otras. Con la recolección de esta información es posible crear una base de datos confiable y representativa que permita establecer patrones para comparaciones internacionales que posibiliten desarrollar políticas y acciones para promover el desarrollo integral en la infancia.

La medición del bienestar infantil hace posible dar un giro a las políticas de infancia, ya que aporta una visión positiva, destacando elementos que afectan favorablemente el desarrollo de los niños. Además, se distancia de

las políticas sociales y programas de trabajo dirigidos a la infancia que solo se centran en la identificación y actuación en aspectos deficitarios y carencias que aquejan la vida de los niños.

Dada la importancia que han cobrado dimensiones socioafectivas en el sistema educativo, la prueba PISA (Programme for International Student Assessment) ha sumado preguntas en sus pruebas mundiales en educación con el propósito de identificar aquellos aspectos del bienestar que predicen un mayor rendimiento en los estudiantes. Así, la OCDE, por su parte, ha desarrollado el modelo que llaman marco “aspiracional” para la medición del bienestar infantil<sup>4</sup>. En este modelo se ponen en el centro diversas variables de salida (indicadores) de distinto tipo: material, salud física, dimensión cognitiva, educacional, y aspectos sociales, emocionales y culturales. Para que esto suceda en la práctica, habría dimensiones contextuales, relaciones con otros y políticas públicas que lo generen.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación habla del constructo de “Aulas del Bien Estar”<sup>5</sup> en el marco del desarrollo de una Política Nacional de Convivencia Escolar, definidas como un “(...) dispositivo de apoyo para la identificación y abordaje de necesidades biopsicosociales y potencialidades a desplegar en el transcurso de la trayectoria educativa de los estudiantes” (p. 18). En particular, las aulas de bienestar buscan contribuir a la formación integral de NNA desde el desarrollo de una convivencia escolar que incorpora en su gestión el bienestar y el cuidado. Las aulas de bienestar son un modelo que era liderado por el Mineduc, pero construido intersectorialmente a lo largo de los diferentes territorios del país, por ejemplo, Ministerio de Salud (Minsal), el Ministerio del Deporte (Mindep-Ind), el Ministerio de Desarrollo Social (Mideso) con el Subsistema de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo y el Sistema Elige Vivir Sano en Comunidad, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) y el Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del consumo de Drogas y Alcohol (Senda). Finalmente, junto con lo anterior, un pilar de las aulas de bienestar son la promoción de la salud y la prevención dentro de los establecimientos educativos.

Cada uno de los capítulos de este apartado presentan un estrecho vínculo con el bienestar de estudiantes y profesores en el contexto educacional. Esta



relación se establece considerando el nexo entre ambos, así como también el uso y acceso a las tecnologías. De la misma forma, a nivel individual, el bienestar y la exclusión aparecen como factores también claves.

En el primer capítulo de este apartado se abordan los conceptos de clima escolar y convivencia escolar, entendiendo que el primero es la variable más ampliamente utilizada en la literatura internacional y que el segundo cuenta con un marco legislativo en Chile. A modo general, el clima escolar se define como la calidad de las relaciones en la vida escolar, lo que contempla los vínculos entre estudiantes, docentes y personal educacional (Cohen *et al.*, 2009; Hoy y Sweetland). Por otra parte, la convivencia escolar se refiere a una manera de convivir en el ámbito educacional, considerando aspectos como el buen trato, relaciones armónicas que promuevan una resolución de conflictos pacífica y una participación democrática y colaborativa. Por tanto, en el capítulo se discuten las dimensiones de clima escolar (seguridad, enseñanza-aprendizaje, relaciones interpersonales y estructura medioambiental) junto con sus subdimensiones, que complementan la noción de convivencia escolar. Estas dimensiones se relacionarían de manera significativa con la percepción de bienestar subjetivo (Steinmayr *et al.*, 2018).

En el segundo capítulo se presenta el concepto de Acoso Escolar Cibernético (AEC) o *Cyberbullying* y se especifican los principales aspectos que son parte de este fenómeno. En él se señala, por ejemplo, que el AEC, definido como un comportamiento agresivo en medios digitales, involucra cinco criterios centrales que son discutidos en el texto, a saber: la intencionalidad, la repetición, el desequilibrio de poder, el anonimato y la dimensión público/privada. Estos criterios son muy similares a los del Acoso Escolar (AC), pero la presencialidad de los hechos generaría una brecha relevante respecto de varios de ellos. Así, por ejemplo, en el criterio intencionalidad, en el caso del AEC, un acto podría ser interpretado de distintas maneras si este ocurre en la vida real, lo que permite aclarar la situación en el contexto determinado.

Asimismo, en el texto se aclaran las distinciones entre el AEC y el AC, las que demuestran que hay diferentes posturas y consideraciones metodológicas para poder estudiar ambos fenómenos. Ahora bien, estos se

ubican dentro de los subtipos de violencia escolar, que sin duda influyen en el bienestar subjetivo de los estudiantes. Al respecto, hay evidencia de que existe una asociación negativa entre el bienestar subjetivo y la experiencia de agresión (Varela *et al.*, 2019). Es relevante, además, considerar que el AEC ocurre entre pares y en la adolescencia, momento crucial del ciclo vital en el que se configura la identidad y se releva la opinión del grupo. Sumado a lo anterior, el contexto escolar exige que los estudiantes aprendan a relacionarse e interactuar con aquellos con quienes comparten la mayor parte del tiempo y el espacio, es decir, sus pares y docentes, por lo que los posibles conflictos que surgen influyen también en la convivencia escolar (Schoeps *et al.*, 2018). Por lo tanto, una mirada ecológica mediante un nuevo modelo teórico permitiría abordar este fenómeno considerando, también, las consecuencias negativas psicológicas y sociales que tendría en el bienestar subjetivo.

En el tercer capítulo se plantea la relevancia de considerar la ciudadanía digital como una herramienta a través de la que es posible promover el desarrollo del aprendizaje socioemocional. Considerando el panorama actual de la pandemia del COVID-19, se vuelve más urgente poder educar para la ciudadanía digital, especialmente frente al proceso educativo *online* que fue forzado en este complejo escenario. A través de la utilización de herramientas digitales, se observa que hay efectos positivos y negativos que impactan al bienestar subjetivo. Por ejemplo, las redes sociales podrían fomentar y fortalecer las relaciones sociales, pero influir de manera negativa al desencadenarse fenómenos como el ciberacoso o no recibir los comentarios o las respuestas esperadas en estos medios. De acuerdo al texto, al incluir el aprendizaje socioemocional dentro del marco para la ciudadanía digital, se fomenta el desarrollo de distintas habilidades cognitivas, afectivas y conductuales que sin duda tienen repercusión en el bienestar subjetivo de los estudiantes. Huebner *et al.*, (2013) han planteado que el bienestar subjetivo, así como la satisfacción vital, estaría configurado por distintos indicadores, entre los que se encuentran los físicos, emocionales y sociales, que permitirían el funcionamiento humano positivo.

El cuarto capítulo apunta a las relaciones entre el profesor y los estudiantes, entendiendo que la calidad en esta díada afecta a estos últimos,

influyendo no solo en su ajuste escolar, sino también en el aprendizaje, comportamiento y participación en las diversas actividades. Asimismo, surge el concepto de vínculo pedagógico, el que se refiere a la configuración de una relación con objetivos pedagógicos que permiten experiencias afectivas en el plano cognitivo y que tiene una jerarquización clara debido al contexto escolar en el cual se desarrolla. En ese sentido, y desde el punto de vista de los alumnos, hay evidencia de que este vínculo influye en el bienestar subjetivo debido a que este impacta en el clima y violencia escolar. Se ha visto que la autoeficacia académica, el apoyo social y el bienestar escolar se relacionan con el rendimiento académico (González-Cantero *et al.*, 2020). Además, se ha observado que la relación profesor-alumno influye en el bienestar escolar, en las aspiraciones futuras y en el apoyo de pares (Cebcs, 2021).

Ahora bien, es importante destacar que estos resultados se dan siempre y cuando en el vínculo pedagógico el docente realice una serie de acciones, como brindar atención personalizada, refuerzo positivo, contacto emocional, equidad en el trato, coherencia entre lo que dice y sus acciones y una clara resolución de conflictos dentro del aula (Teixidó y Capell, 2002). A lo largo del texto se presentan diversos modelos que permiten abordar este vínculo, así como las características necesarias para que este sea de calidad, y se finaliza con una propuesta de entrenamiento docente en competencias que promueve la relación profesor alumno. Desde la perspectiva del profesor, este capítulo entrega una mirada concreta, que al operacionalizar las competencias requeridas hace posible construir una visión creíble y real a lo esperado en el contexto escolar. Esto finalmente, permite garantizar una experiencia de bienestar escolar no solo en los estudiantes, sino también en los profesores.

El quinto capítulo aborda el liderazgo docente, elemento que se vuelve relevante en el bienestar subjetivo debido a la potente influencia que tiene en la calidad de aprendizaje en los estudiantes. Esto reviste mayor importancia cuando se consideran las emociones del docente implicadas en este liderazgo. Dentro de esa línea, aparecen las emociones positivas y las negativas y cómo estas influyen en la capacidad cognitiva, así como en las interacciones sociales de los docentes y en la percepción de ellos respecto a

su bienestar-malestar. En el texto se plantea la relevancia de que los directores desarrollen una serie de estrategias comunes que les permitan conseguir buenos resultados de aprendizajes y brindar cuidado a los docentes que componen sus equipos.

De acuerdo con Cherkowski *et al.*, (2021), las emociones implicadas en la práctica docente son claves a la hora de hablar de bienestar y liderazgo. Esto porque se ha observado que las emociones positivas que son promovidas por los directivos a través de entregar condiciones que desarrollen un sentido de pertenencia, apreciación de las contribuciones y mayor conciencia del equipo de trabajo permiten equilibrar las emociones negativas que conlleva el desempeño docente. Siguiendo esta misma línea, en el capítulo se indica que la instalación de la confianza y la entrega de seguridad serían algunos de los aspectos centrales en el desempeño de un liderazgo positivo que promovería experiencias satisfactorias en los equipos docentes. Por tanto, el liderazgo docente es un tema que se relacionaría directamente con el bienestar subjetivo debido a que los directivos tienen un rol fundamental en promover las emociones positivas en un contexto que podría considerarse como un ecosistema vivo, en el que las interacciones con los equipos docentes afectarían también a los estudiantes y a otros miembros de las comunidades escolares.

El sexto y último capítulo de este apartado aborda el fenómeno del rechazo escolar, específicamente, en el contexto de educación para adultos, es decir, personas que por diversos factores no pudieron completar la Educación Básica o Media en Chile. Por tanto, son estudiantes que quedaron fuera del sistema educacional durante su niñez y adolescencia a pesar de la obligatoriedad que dictamina la Ley General de Educación. Por esta razón, se crearon centros educacionales con el objetivo de brindar educación para adultos. En el texto se presenta un estudio en una escuela para adultos con un Índice de Vulnerabilidad Escolar muy alto, lo que habla del contexto en el cual se encontraban insertos los estudiantes, afectando su bienestar subjetivo. Dentro de los factores que podrían influir en el rechazo escolar se encuentran los demográficos, los familiares, el nivel socioeconómico, el estilo de crianza, el rendimiento académico, la motivación y la emoción. Un elemento importante de mencionar en cuanto

al rechazo escolar es que este puede presentarse en cualquier momento de la etapa escolar debido a la diversidad de factores antes mencionados.

Por esta misma razón, prestar atención a las vivencias desde un punto de vista del bienestar resulta atingente. Si bien en este estudio en particular no se encuentran resultados significativos respecto a promedio, edad o asistencia a clases, es interesante considerar otros factores, como el contexto de vulnerabilidad en el cual se encuentra inserto el centro educacional. Lo anterior se relaciona a su vez con la situación económica y el contexto familiar, que han demostrado ser las principales causas de abandono o rechazo escolar (Espinoza *et al.*, 2014). Asimismo, el rechazo escolar tiene efectos negativos en el bienestar, ya que quienes no terminan el ciclo escolar tienen acceso limitado al mundo laboral (Espíndola y León, 2002).

En síntesis, los seis capítulos antes descritos muestran distintas dimensiones y escenarios en los que el bienestar estaría presente en el contexto educacional. Surge, entonces, la necesidad de incorporar esta mirada en el ámbito de las políticas públicas, entendiendo las repercusiones que tiene el bienestar en cada uno de los fenómenos abordados en los diferentes capítulos de este apartado. Asimismo, resulta indispensable poder explorar nuevas metodologías y formas de intervención que promuevan el bienestar, ya que atraviesa distintas esferas del ser humano a lo largo del ciclo vital.

## Referencias

- Alfaro, J., Benavente, M., Chuecas, J., Reyes, F., Varela, J., Melipillán, R., Fábrega, J., Yaikin, T., y Rodríguez, C. (2021). Resultados Proyecto “International Survey of Children’s Well-Being” (ISCWEB) - Chile. En Centro de Estudios en Bienestar y Convivencia Social (CEBCS) (Ed). *El Bienestar antes, durante y después de la Pandemia*. (pp.12-40).
- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Reyes, F., & Varela, J. (2016). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Personal Wellbeing Index-School Children (PWI-SC). In Chilean School Children. *Child Indicators Research*, 9(3), 731-742. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9342-2>.
- Benavente, M., Cova, F., Alfaro, J. y Varela, J. (2019). Propiedades Psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida de los Estudiantes (SLSS) de Huebner en una Muestra de Adolescentes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 50(1). <https://doi.org/10.21865/RIDEP50.1.05>.

- Blanco, A. y Varela, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En A. Blanco y J. Rodríguez (Coord.). *Intervención psicosocial* (pp. 4-44). Pearson.
- Cantril, H. (1965). *The patterns of human concern*. Rutgers University Press.
- CEBCS. (2021). *El bienestar antes, durante y después de la pandemia*. Centro de Estudios en Bienestar y Convivencia Social (CEBCS), Facultad de Psicología, Universidad del Desarrollo.
- Cummins, R., Eckersley, R., Pallant, J., Van Vugt, J., & Misajon, R. (2003). Developing a national index of subjective wellbeing: the Australian Unity Wellbeing Index. *Social Indicators Research*, *64*(2), 159-190.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13).
- Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, *12*(3), 231-240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, *17*(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>.
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V., & Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in psychology*, *9*, 20-50.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary Validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, *61*(2), 121-145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>.
- Steinmayr, R., Heyder, A., Naumburg, C., Michels, J., & Wirthwein, L. (2018). School-related and individual predictors of subjective well-being and academic achievement. *Frontiers in Psychology*, *9*, 26-31.
- Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, *84*(3), 167-176. <https://doi.org/10.1159/000376585>.
- Varela, J. J., Guzmán, J., Alfaro, J., & Reyes, F. (2019). Bullying, cyberbullying, student life satisfaction and the community of Chilean adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, *14*(3), 705-720.

<sup>1</sup> Estudio realizado por Panel Ciudadano, por encargo del Centro de Estudios en Bienestar y Convivencia Social (CEBCS) de la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo, a una muestra representativa de la Región Metropolitana de 1 008 sujetos de edades de entre 18 y 60 años y más. Disponible en <https://psicologia.udd.cl/cebcs/files/2021/08/Reporte-UDD-sicologia-2021-07-29-1.pdf>

<sup>2</sup> El estudio completo se encuentra disponible en <https://psicologia.udd.cl/cebcs/files/2021/01/El-bienestar-antes-durante-y-despu%C3%A9s-de-la-pandemia-CEBCS.pdf>

<sup>3</sup> <https://isciweb.org/>

<sup>4</sup> [https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/measuring-what-matters-for-child-well-being-and-policies\\_4dffa600-en#page7](https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/measuring-what-matters-for-child-well-being-and-policies_4dffa600-en#page7).

<sup>5</sup> <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Documento-Aulas-del-Bien-Estar-1.pdf>.

## 10.

# **Clima y convivencia escolar: una mirada nacional e internacional de la literatura**

JORGE VARELA TORRES  
PÍA DENNETT VILLALOBOS

### **Resumen**

El clima escolar es una variable relevante para el sistema escolar debido a su vínculo directo con diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes, tales como académico y socioemocional, y, en general, con todos los miembros de la comunidad escolar. Desde que se cuenta con la medición del clima social escolar por parte de la Agencia de Calidad en Chile, se ha visto de forma consistente una asociación positiva entre un buen clima y buenos resultados de aprendizaje medidos con la prueba Simce.

Existe una gran diversidad de definiciones de clima escolar. De esta forma, en los últimos años se han publicado en la literatura internacional diferentes revisiones de literatura en torno al constructo de clima escolar (*School Climate* en inglés), contribuyendo a una noción más amplia de él. No obstante, la literatura en Chile usa el término “convivencia escolar”, el que no siempre logra abarcar la riqueza y la diversidad del constructo proveniente de trabajos académicos del mundo anglosajón.

Si bien el término convivencia escolar es valioso, es posible complementar esta variable con las diferentes distinciones del clima escolar. De esta forma, el objetivo de este capítulo es revisar distintas dimensiones del clima escolar en la literatura internacional, su definición y su relación con otros indicadores escolares, tales como violencia escolar, rendimiento académico y bienestar. En particular, se profundizará en la clasificación propuesta por el *National School Climate Center* (Cohen, McCabe y Michelli, 2009), que define el clima considerando las áreas de a) seguridad,



b) enseñanza-aprendizaje, c) relaciones interpersonales y d) espacio y medioambiente. Finalmente, se discuten las implicancias de estas dimensiones para la investigación, planes y programas en relación con el clima escolar en Chile y con la reciente política de convivencia escolar.

### **La noción de clima escolar**

La primera política nacional de convivencia escolar en Chile data del año 2002 (Ministerio de Educación [Mineduc], 2002). Desde ese entonces se ha contado de manera permanente con diversos lineamientos respecto de la importancia de la convivencia escolar, así como también con formas e instrumentos presentes en los colegios para promoverla (Mineduc, 2011; 2015). La más reciente política fue lanzada el año 2019, la que busca entregar orientaciones a los colegios sobre el sentido de la política, sus fundamentos, pero también los instrumentos disponibles (Mineduc, 2019). Es interesante ver cómo en la misma política se describe el concepto de escolar, cultura escolar y clima, aludiendo a diferentes aspectos que se pueden complementar. Lo anterior da cuenta de la diversidad presente en esta temática.

Chile se ha destacado, en América Latina, por contar con propuestas de acción frente a la violencia escolar desde hace varios años, como las encuestas nacionales de medición –Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito Escolar [Envae] 2006, 2007, 2009 y 2014 (Ministerio del Interior, 2006; Ministerio del Interior, 2016)– y los ejes de intervención enmarcados en las estrategias nacionales de seguridad pública. Además, durante el año 2011, se promulgó la ley contra la violencia escolar (Ley N° 20.536).

A pesar de que es valioso que haya trabajos, investigaciones e intervenciones de más de una década sobre esta temática en Chile, aún es necesario que surjan planes y programas que se ejecuten en y desde los establecimientos educacionales. Si bien existen experiencias nacionales de intervención con resultados interesantes y promisorios (Pérez, Astudillo, Varela y Lecannelier, 2013; Varela, 2011), todavía es necesario fortalecer la acción de los colegios para prevenir la violencia y fortalecer el clima escolar.

Para poder orientar y definir mejor las acciones dentro de los colegios, es necesario conocer desde la literatura académica las dimensiones y variables de la convivencia escolar debido a que la literatura internacional, la que en su gran mayoría está en inglés, usa el término de clima escolar, pero no estudia o traduce el concepto acuñado en Chile como convivencia escolar. De acuerdo a esto, es interesante poder mirar con más detalle la literatura internacional sobre el clima escolar o *School Climate* con la finalidad de examinar con más detalle este constructo y sus implicancias para promover un mejor clima en los colegios. Para profundizar en la noción, un marco de referencia recomendable es el trabajo desarrollado por el Centro de Estudios sobre el Clima Escolar o *National School Climate Center* <sup>1</sup> en Estados Unidos. Este grupo de investigadores propone un modelo comprensivo para medir y estudiar el clima escolar en los colegios. Como parte de una revisión académica de la literatura existente, los autores proponen cuatro grandes categorías de análisis, dentro de las que se pueden reconocer varias subdimensiones (Tabla 1) (Cohen *et al.*, 2009; Thapa *et al.*, 2013). De acuerdo con esta, al poder revisar un conjunto de dimensiones de la convivencia escolar, se generan mayores oportunidades de intervención para fortalecerla.

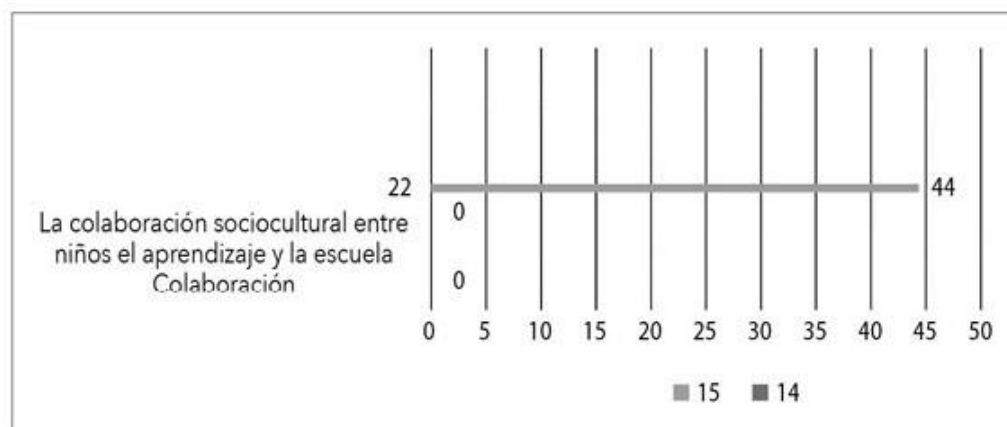
**Tabla 1. Dimensiones claves del clima escolar**

<b>Dimensión</b>	<b>Subdimensiones</b>
Seguridad	a.1 Física a.2 Socioemocional
Enseñanza-aprendizaje	b.1 Calidad de la instrucción b.2 Aprendizaje ético y socioemocional b.3 Desarrollo profesional b.4 Liderazgo
Relaciones interpersonales	c.1 Respeto por la diversidad c.2 Colaboración y comunidad escolar c.3 Desarrollo moral y apego
Estructura medioambiental	Estructura medioambiental

## Seguridad (*Cafety*)

La primera dimensión se refiere a la sensación de seguridad al interior del colegio, la que puede ser examinada desde un aspecto tanto físico como emocional. La sensación de seguridad física (a.1) es algo básico e importante dentro del clima escolar y se asocia con otras variables relevantes dentro de la vida escolar, como lo es el aprendizaje. Esta misma dimensión ha sido estudiada en la última encuesta de violencia en el ámbito escolar (Envae), aplicada en Chile el año 2014, con datos que alcanzaron una representatividad nacional. Dichos datos evidenciaron que en promedio el 18,8 % de los estudiantes no se sentían seguros en el colegio, con un leve aumento debido al incremento de la edad (ver Gráfico 1). En la misma encuesta, al valorar la seguridad de los espacios físicos de los colegios en Chile, la biblioteca es escogida como el lugar más seguro en comparación con los baños, los que se reconocen como los más inseguros.

**Gráfico 1.**  
*¿Te sientes seguro en tu establecimiento educacional?*



Fuente: Envae, 2014.

Si bien estos datos no entregan las razones sobre la percepción de seguridad percibida por parte de los estudiantes, es un indicador útil para poder evaluar esta dimensión del clima. De hecho, desde esta misma encuesta, la sensación de seguridad es mayor en mujeres en comparación con los hombres, lo que puede ser explicado en relación con determinados lugares del colegio que son más frecuentados por ellos, tales como baños y

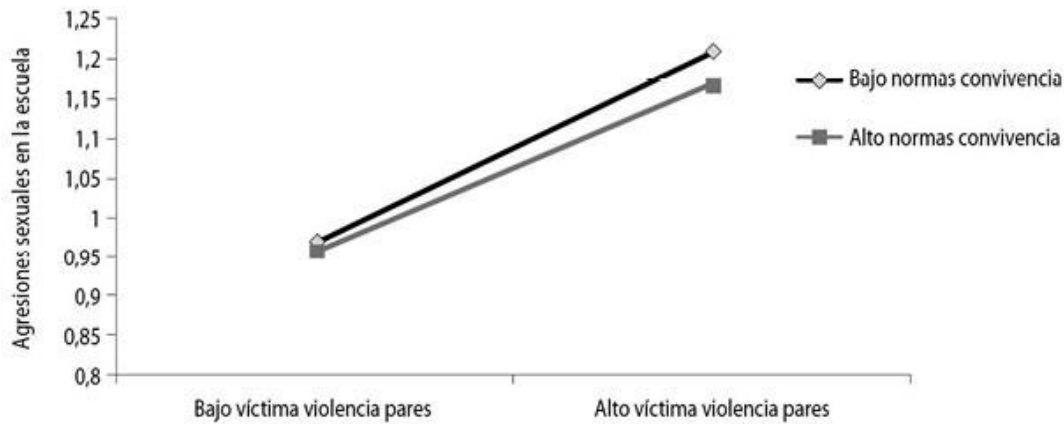
salidas del colegio (Envae, 2014). Estudios previos han examinado la importancia de la seguridad en la escuela, la que, junto con tener un vínculo básico con el bienestar, se puede relacionar con otros temas, tales como conductas de agresión y violencia. Por ejemplo, Goldstein, Young y Boyd (2008) vieron cómo los adolescentes que perciben altos niveles de agresión relacional en el colegio tienden a percibir una escuela más insegura y con un peor clima escolar. Akiba (2008), por su parte, analizó los resultados de la prueba Timss del año 1999 tomando los datos de 33 países, evidenciando que la sensación de temor de ser víctima de violencia se asoció con haber presenciado violencia contra los compañeros y las compañeras y haber sido víctima de robo. A nivel de colegio, para los datos de Chile se encontró una relación entre los colegios más desorganizados y la sensación de temor de los estudiantes.

Una segunda subdimensión dentro de la idea de seguridad escolar es la socioemocional (a.2), la que hace referencia a sentirse seguro social y emocionalmente. La seguridad social se refiere a sentirse y estar seguro interpersonalmente. Los comportamientos negativos, de intimidación, exclusión y el acoso socavan la seguridad social. La seguridad emocional se refiere a sentirse lo suficientemente cómodo con nuestros propios sentimientos, pensamientos e impulsos internos. Sentirse emocionalmente seguro ayuda a los estudiantes a alcanzar su potencial académico. Esta dimensión se relaciona de forma muy directa con las normas de convivencia en los colegios, ya que pueden contribuir a modelar el clima escolar. Para el caso de los estudiantes chilenos, según la última encuesta Envae (2014), 8 de cada 10 señalan que es importante seguir las normas del establecimiento. Sin embargo, esta valoración positiva disminuye a medida que los estudiantes aumentan en edad. De la misma forma, una mayor valoración de las normas puede ser un factor protector de otras conductas de agresión en el contexto escolar. Esto fue evidenciado por Varela, Reino y Aravena (2017), al analizar datos de la Envae. Tal como se puede apreciar en el Gráfico 2, los resultados evidencian una asociación positiva entre ser víctima de violencia entre pares y ser víctima de agresiones sexuales. Pero, al mismo tiempo, variables del clima escolar se asocian negativamente con estas agresiones. Junto con lo anterior, hay un efecto de interacción

(moderación), el que constata que la asociación entre ser víctima de violencia entre pares y de agresiones sexuales se ve reducida en aquellos contextos escolares con normas de convivencia más claras en los colegios.

**Gráfico 2.**

*Agresiones sexuales explicadas por la interacción entre víctima de violencia entre pares y las normas de convivencia en la escuela*



Fuente: Varela, Reino y Aravena (2017).

### **Procesos de enseñanza-aprendizaje (*Teaching and Learning* )**

Una segunda dimensión se denomina enseñanza-aprendizaje, la que examina diferentes ámbitos de la vida escolar, más directamente ligados a procesos de aprendizaje. Esta dimensión destaca la idea de concebir el clima como un aspecto natural y propio del proceso de aprendizaje y no como una dimensión dicotómica que lo excluye. Una primera subdimensión se refiere a la calidad de la instrucción (b.1), enfocada en acciones de los educadores principalmente. Ejemplos pueden ser las expectativas de los docentes sobre el desempeño de sus estudiantes, el uso de diversas estrategias de enseñanza, refuerzos positivos y las oportunidades de participación de los estudiantes. Estudios previos han mostrado el impacto positivo que tiene sobre el clima escolar el uso de refuerzos positivos en la disciplina escolar como parte del apoyo a los estudiantes (Mitchell, & Bradshaw, 2013). De la misma forma, el uso de una disciplina positiva y de carácter más formativa ha mostrado ser efectiva en el contexto nacional

para prevenir la violencia escolar y promover el clima (Varela, 2011; Varela, Tijmes, Sprague, 2009).

Otra variable clave en educación es la expectativa del docente, respecto de diferentes atributos de los estudiantes, que pueden guiar su desempeño y generar diferentes aprendizajes en sus estudiantes. Esto fue evidenciado tiempo atrás por medio del *efecto pigmalión* por Rosenthal y Jacobson (1968) y hasta la fecha sigue muy vigente. El efecto pigmalión fue un estudio sobre la influencia que tienen las expectativas de los docentes en el desempeño de los estudiantes de primero y segundo básico. La idea del estudio era que si las expectativas de los docentes sobre la capacidad de los estudiantes se manipulan temprano, esas expectativas podrán afectar el comportamiento del docente, lo que a su vez influirá en el desempeño de los estudiantes en una prueba de Coeficiente Intelectual (CI). De esta forma se mostró que inducir altas expectativas en los maestros conducirá a altos niveles de desempeño en las pruebas de CI. La inducción de bajas expectativas conducirá a un bajo rendimiento en las pruebas de CI. Estudios más recientes han sido consistentes con estos resultados. Por ejemplo, Van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten y Holland (2010); Van den Bergh y colaboradores (2010) mostraron cómo docentes con actitudes y prejuicios negativos parecían estar más predispuestos a evaluar a sus estudiantes de minorías étnicas como menos inteligentes y con perspectivas menos prometedoras para sus trayectorias escolares a futuro.

Otra dimensión clave del clima escolar en los procesos de enseñanza-aprendizaje es la importancia del aprendizaje ético y socioemocional (b.2) de los estudiantes. En este caso se examina el nivel de valoración de esta dimensión, por parte de la comunidad escolar, en los estudiantes. Es decir, cuán valioso es para una comunidad escolar promover, desarrollar y educar esas competencias. El componente socioemocional ha sido destacado recientemente como un aspecto clave de programas efectivos frente al acoso escolar o *bullying* a nivel internacional (Durlak, Weissberg, y Pachan, 2010; Espelage, Rose y Polanin, 2015) e, incluso, con poblaciones escolares con necesidades educativas especiales (Espelage *et al.*, 2015). Debido a la importancia e incidencia de este fenómeno en la enseñanza-aprendizaje de la comunidad escolar es que en Chile se han generado programas enfocados

en promover el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Por ejemplo, el programa Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE) fortalece estas competencias y ha logrado mostrar un efecto positivo en el clima escolar percibido y una mejor autoestima en los estudiantes, lo que ha sido reportado por los docentes (Berger, Milicic, Alcalay, y Torretti, 2014). Estos programas buscan, entonces, desarrollar en los jóvenes el autoconocimiento, el manejo de sus emociones, el desarrollo de habilidades sociales (empatía, respeto por la diversidad, toma de perspectivas), para fortalecer su toma de decisiones (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL], 2003; Espelage, 2015).

Una tercera subdimensión se refiere al desarrollo profesional de los educadores (b.3). Como parte de la dimensión enseñanza-aprendizaje, se puede mencionar el uso de estándares y medidas de apoyo al aprendizaje por parte de los docentes, así como también la toma de decisiones basadas en información para vincularlas con el aprendizaje. El desarrollo profesional también asume que los docentes han sido capacitados en su formación inicial o a lo largo de su ejercicio profesional en relación con el clima escolar. Sin embargo, esto ha sido evidenciado como un tema todavía pendiente. Por ejemplo, la Envae (2014) encuestó a 9 272 docentes a nivel nacional en Chile, los que señalan conocer el reglamento de convivencia escolar de sus colegios (94,7 %) y también al encargado de convivencia escolar de su establecimiento (86,8 %). Sin embargo, el 65,8 % señala no haber asistido alguna vez a un programa de capacitación sobre la prevención y tratamiento de la violencia escolar.

La literatura plantea que el rol de los docentes dentro de la prevención de la violencia ha sido subestimado (Yoon y Bauman, 2014). Por ejemplo, Hazler, Miller, Carney y Green (2001), usando una muestra de 251 profesionales que trabajan con estudiantes, entre docentes y consejeros, desarrollaron un estudio de viñetas para diferenciar situaciones de acoso escolar en comparación con juegos y peleas. Los resultados muestran que los educadores reconocen mejor las agresiones físicas y el abuso en comparación con el acoso escolar y, en especial, al contrastarlo, con agresiones verbales y emocionales.

La última subdimensión se refiere al liderazgo escolar (b.4). En esta se

examina si hay una visión clara y conocida por la comunidad escolar respecto al apoyo de la administración para desarrollar acciones concretas en el colegio. El liderazgo es importante porque permite, junto con otras variables, poner en marcha planes y programas y también reglamentos de convivencia escolar. La presencia de una normativa global es relevante porque puede promover un contexto protector para los estudiantes. Por ejemplo, Hatzenbuehler y Keyes (2013) examinaron las legislaciones en cada condado del estado de Oregón en Estados Unidos respecto del acoso escolar y la asociación con intentos de suicidio de estudiantes de minorías sexuales. Entre los jóvenes pertenecientes a estas, el riesgo de intentos de suicidio fue más bajo en los condados que tenían una mayor proporción de distritos escolares con políticas inclusivas. En otras palabras, los jóvenes de dichas minorías que vivían en los condados menos inclusivos, tenían 2,25 más probabilidades de intentar suicidarse en comparación con aquellos que vivían en los condados más inclusivos. Junto con lo anterior, Bosworth, Garcia, Judkins y Saliba (2018) mostraron la importancia del liderazgo escolar sobre la implementación de políticas de convivencia escolar y la reducción del acoso escolar (*bullying*). En particular, en aquellos colegios en que implementaron políticas de sensibilización del acoso escolar, clarificación de normas y procedimientos, capacitación en el tema, equipos de intervención, acceso a datos e implementación de apoyo del comportamiento positivo (SWPBIS) hubo una reducción del acoso escolar y mejoras en la percepción de clima escolar.

### **Relaciones interpersonales (*Interpersonal Relationships*)**

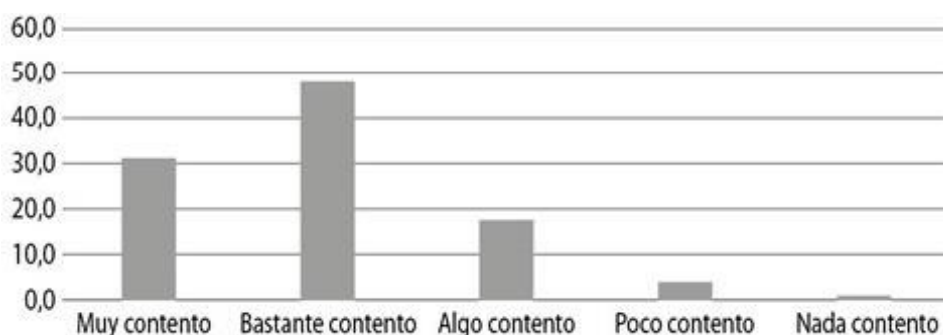
Una tercera dimensión se denomina relaciones interpersonales, y está compuesta por tres subdimensiones. La primera hace referencia al respeto por la diversidad (c.1), la que se puede traducir en relaciones más positivas entre los miembros de la comunidad escolar. Esta subdimensión es vital en la educación actual, que atiende a una población escolar cada vez más diversa y, en especial en Chile, por la gran apuesta de la educación pública en favor de una mayor inclusión. De la misma forma, este tema resulta clave porque todavía se experimentan en el país situaciones de violencia



escolar asociadas a la tolerancia con las diferencias. Por ejemplo, los resultados de la Primera Encuesta Nacional de Polivictimización en Niños, Niñas y Adolescentes (2017) en Chile (Ministerio del Interior, 2017), con una muestra nacional representativa de estudiantes de 7° a 3° medio, evidenciaron que 17,5 % señalan haber sido agredidos alguna vez en su vida por alguna característica personal, como, por ejemplo, color de piel, religión, el lugar de donde viene su familia, por algún problema físico o su orientación sexual. Este porcentaje disminuye a 8,7 % cuando se pregunta por los últimos 12 meses. Sumado a esto, los resultados del estudio de la Fundación Todo Mejora (2016) encontraron que las razones por las que eran víctimas de acoso escolar los estudiantes de minorías sexuales tenían que ver con su apariencia física, conducta de género, creencias sobre la orientación sexual, raza y origen étnico, mayoritariamente.

La siguiente subdimensión (c.2) se denomina colaboración y comunidad escolar. En ella se analiza la escuela desde el punto de vista de ser una comunidad escolar y un espacio de colaboración entre sus integrantes. Para profundizar en esta, es pertinente revisar los datos de la Envae (2014) de docentes, los que determinan que 9 de 10 docentes en Chile se sienten parte de su establecimiento. Sin embargo, esta cifra varía cuando se pregunta respecto de cuán contentos van al establecimiento, como se puede ver en el Gráfico 3. Si bien los datos en general son positivos, todavía hay cerca de 2 de cada 10 docentes que se muestran algo, poco o nada contentos, lo que podría incidir en su trabajo en la escuela, en la relación que establecen con los alumnos y en el clima escolar en general.

**Gráfico 3.**  
*Docentes en Chile y su nivel de felicidad para ir al colegio*

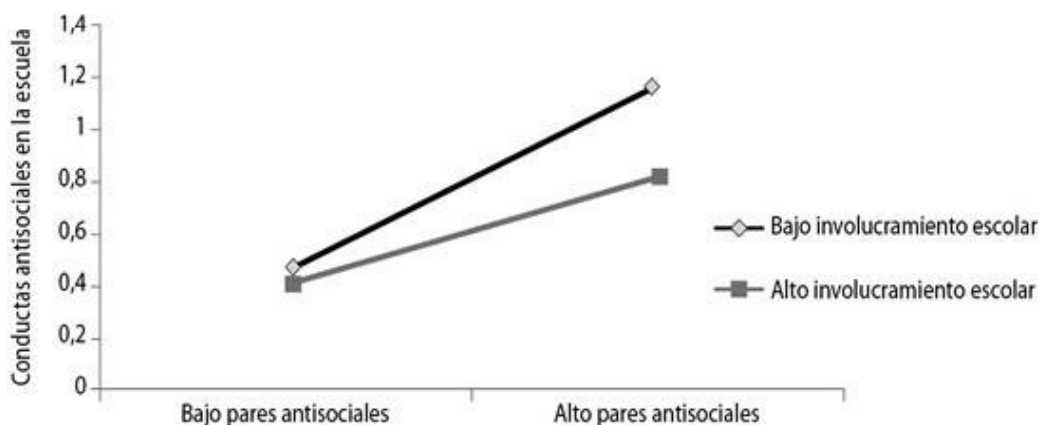


Fuente: Envae 2014 – versión docentes.

Finalmente, la última subdimensión (c.3) se denomina desarrollo moral y apego. Esta se enfoca en ver el nivel de conexión e involucramiento que tienen los estudiantes y también los educadores con el colegio. Si bien el involucramiento (*engagement*) se asocia generalmente al rendimiento académico (Christenson, Reschly y Wylie, 2012), es posible también vincularlo a un mejor clima escolar (Bradshaw, Waasdorp, Debnam y Johnson, 2014). Estudios llevados a cabo en población escolar chilena informan sobre la importancia del clima como factor protector de conductas de violencia en adolescentes. Por ejemplo, Varela y García (2016, Octubre) examinaron el rol del involucramiento escolar como factor protector de conductas antisociales en la escuela. Los resultados evidenciaron un efecto de interacción entre el factor de riesgo y el protector entregando evidencia para un modelo de resiliencia (Gráfico 4). En otras palabras, en aquellos estudiantes que perciben un mayor involucramiento con la escuela, la influencia de los pares ya involucrados en conductas antisociales sobre la conducta antisocial se ve moderada en comparación con los estudiantes que tienen una percepción de bajo involucramiento con la escuela. Este resultado destaca la importancia del apego e involucramiento con la escuela en la aparición de conductas antisociales a partir de un modelo de resiliencia.

**Gráfico 4.**

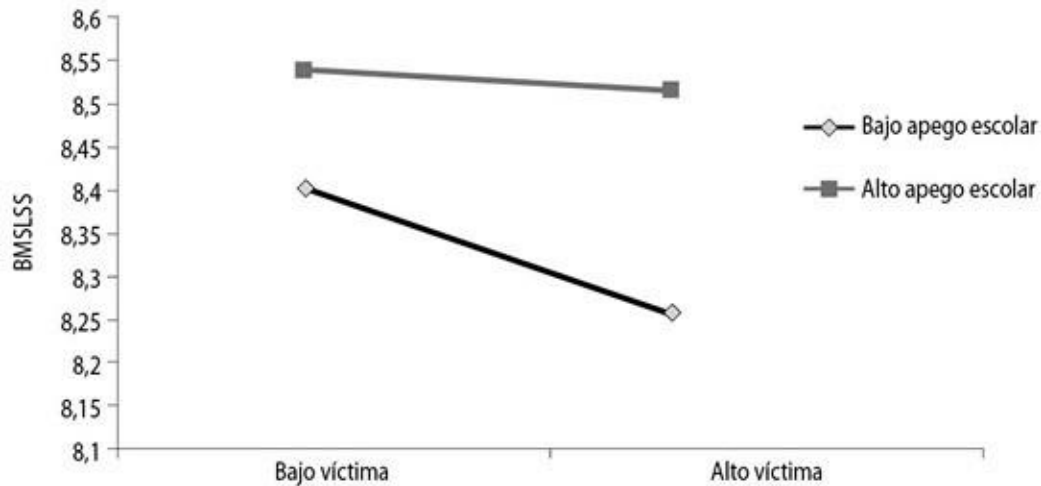
*Moderación involucramiento con la escuela sobre la relación pares antisociales y conductas de violencia*



Fuente: Varela, Torres-Vallejos, González y García, 2020.

**Gráfico 5.**

*Efecto de moderación para estudiantes víctimas de violencia escolar según sus niveles de apego escolar en relación con el bienestar subjetivo (BMSLSS)*



Fuente: Varela *et al.*, 2019

Asimismo, el Gráfico 5 confirma que un mayor apego al colegio puede tener un efecto compensatorio en víctimas de acoso escolar. En particular, aquellos estudiantes que señalan ser víctimas de violencia escolar reportan un menor bienestar subjetivo con la vida, medido con la escala “Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes” (BMSLSS por su nombre en inglés). Sin embargo, esa relación se ve moderada para aquellos estudiantes que reportan un mayor apego al colegio.

### **Espacio físico y medioambiental de la escuela**

La última dimensión resalta la importancia del espacio físico y la manera en que se habita la escuela debido a que puede incidir en la calidad del clima escolar. La convivencia en la escuela no solo se juega en la sala de clases, sino también en otros espacios del establecimiento, en especial en aquellas áreas comunes en las que los niños y adolescentes pueden pasar una gran cantidad de tiempo, a veces, sin ningún tipo de supervisión adulta. Esto es importante porque en Chile se evidenció que el lugar en el que se presentan los mayores reportes de violencia es en aquellos espacios donde se hace deporte o recreación; espacios en los que hay una menor supervisión por parte de los adultos (Envae, 2006, 2014). Según esto, algunas experiencias nacionales que se pueden revisar son aquellas que proponen metodologías de supervisión de espacios comunes y de su infraestructura, tales como

“supervisión sistemática” (*Systematic Supervision*) (Colvin, Sugai, Good y Lee, 1997; Smith y Sprague, 2006) y seguridad escolar (Tijmes y Varela, 2009). Estas metodologías proponen tener sistemas activos de supervisión en lugares comunes de los colegios para moverse activamente durante los recreos y transiciones. De la misma forma, durante esta supervisión se espera que los monitores puedan interactuar de manera positiva con los estudiantes y responder adecuada y proporcionalmente cuando ocurra algún problema.

## **Discusión**

De acuerdo con lo que plantean investigadores sobre el clima escolar, es posible identificar varios aspectos claves de la convivencia. En la medida en que se conocen y realizan más distinciones, es posible reconocer más oportunidades de intervención para promover el clima, así como también prevenir diferentes conductas de violencia. Por ende, este conocimiento debería abrir más y mejores oportunidades de intervención para las comunidades escolares.

En el año 2019, la política de convivencia escolar tuvo una reciente actualización que se centra en dos ámbitos fundamentales: por un lado, en el sentido formativo y ético de la convivencia escolar y, por otro, en la idea de que todos los miembros de la comunidad educativa están llamados a ser responsables y beneficiarios de una buena convivencia. El objetivo de la política es orientar y fortalecer los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de gestión de la convivencia escolar para el desarrollo de los ámbitos personal y social, del conocimiento y la cultura, tanto de los estudiantes como del conjunto de la comunidad educativa.

La política define convivencia escolar como el conjunto de las interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad educativa, abarcando no solo aquellas entre individuos, sino también a las que se producen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Incluye, además, la relación de la comunidad escolar con las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta.

Esta definición refiere a aquellos modos de convivir que se quieren promover en el contexto educativo (trato respetuoso, relaciones inclusivas, resolución dialogada y pacífica de conflictos, participación democrática y colaborativa) y a aquellas formas de convivencia que se quieren evitar (violencia, acoso, agresión, discriminación).

La convivencia escolar tiene importantes características. En primer lugar, es cotidiana, ya que es un proceso permanente que ocurre a lo largo de todas las interacciones y en todos los espacios de la vida escolar. En segundo lugar, es dinámica, pues la convivencia se construye y modifica a partir de las formas concretas de relación y participación que cambian a través del tiempo. Finalmente, es compleja, ya que es un proceso social y humano. Cada miembro de la comunidad educativa trae y aporta un modo de convivir que ha aprendido en sus experiencias previas, ya sea a nivel familiar o en otros contextos sociales en los que ha participado. Es, entonces, uno de los ámbitos que vinculan transversalmente el espacio escolar con la familia, la sociedad y la cultura.

El clima escolar es un constructo que ha sido frecuentemente homologado al de convivencia, sin embargo, no son lo mismo. Se entiende por clima escolar a las percepciones que tienen los sujetos de las relaciones y de las condiciones del ambiente en el que estas se producen. Como se expuso en el presente capítulo, el clima escolar está compuesto por cuatro dimensiones, que en la medida en que se tiene conocimiento de ellas, se facilita no solo la posibilidad de intervención, sino también la comprensión de su valor para el proceso y la trayectoria educativa de los jóvenes. Si bien son constructos diferentes, no se pueden entender de forma aislada. Se necesita un clima escolar nutritivo para una buena convivencia, así como se requiere una buena convivencia para la creación de un clima positivo. Entender que estos fenómenos escolares son recíprocos y complementarios y que, a su vez, son fundamentales para la construcción de un ambiente óptimo para la educación es el camino para establecer la convivencia como un modo de vida escolar.

Al analizar la política de convivencia escolar es posible valorar una serie de aportes que entrega no solo en el ámbito educativo, sino en la construcción social del mundo que se demanda hoy en día. A lo largo de la

historia de la educación, o más bien de las relaciones humanas, han existido problemáticas sociales, como violencia, agresión, discriminación, exclusión, entre otras, que han sido normalizadas a partir de los paradigmas que influenciaban en los distintos contextos sociohistóricos del país. Hoy en día, la educación se enfrenta a una sociedad que cuestiona, que empatiza, que demanda una serie de transformaciones, y en la que la forma de entender el mundo se modifica. La sociedad chilena hoy enfrenta un nuevo paradigma que se caracteriza principalmente por el cambio. Cada día surge una idea nueva, una crítica distinta, y en este contexto radica el verdadero desafío de la educación para el siglo XXI.

La educación y la política de convivencia escolar se enmarcan en un período que les demanda tener la capacidad de evolucionar, de transformarse, de adaptarse y saber flexibilizar frente a lo que el entorno necesita. No se puede entender la educación como un proceso que es estático, puesto que avanza en la medida que el tiempo transcurre y con ello se acompaña de transformaciones culturales, sociales, políticas y económicas que le dan dinamismo. Uno de los valores que contiene la política de convivencia escolar es que logra situarse en esta nueva sociedad y realza uno de los principios fundamentales del educar: la consideración de que todos son sujetos de derecho. En este sentido, la violencia, la discriminación y la exclusión ya dejaron de ser conductas normalizadas, y se ha planteado la política como un marco regulador para la gestión de la prevención de estas.

Cada vez existen más estudios que señalan el impacto de la convivencia en los aprendizajes y en el bienestar socioemocional de los estudiantes y demás miembros de la comunidad. En ellos se indica que un estudiante aprenderá más y mejor en la medida en que su colegio le ofrezca una convivencia sana con un clima nutritivo. En este punto se logra visualizar otro valor de la política, el que se refiere a que esta logra entender que la educación va más allá de la mera transmisión de conocimientos. En su contenido, busca enseñar que el proceso educativo es integral, pues el aprendizaje de contenidos teóricos no puede entenderse sin la formación en valores, el aprender a vivir conviviendo y el desarrollo de relaciones humanas armoniosas. En este sentido, la política invita a todos los actores

de la comunidad educativa a plantearse nuevos desafíos, a innovar en las metodologías de enseñanza y de evaluación, a enseñar y establecer relaciones interpersonales teniendo a la base valores como la inclusión y el respeto.

Finalmente, en lo práctico la política tiene un aporte significativo en la medida que entrega directrices claras para incorporar los elementos de la convivencia en los instrumentos de gestión de cada colegio, lo que les permite guiar sus acciones e intervenir de manera efectiva y oportuna. En los establecimientos educacionales la convivencia tiende a confundirse y a ser reducida únicamente a la disciplina; y junto con eso, se suele interpretar la política o las acciones formativas como una manera de trabajar con los estudiantes y no con la comunidad educativa. El valor de la política frente a esto es que permite cambiar el foco que se le ha dado a la convivencia hasta ahora. Además, hace posible intencionar la convivencia hacia lo formativo, entendiendo que no es un contenido que se transmite, sino que es un modo de vivir en comunidad, donde cada actor tiene una responsabilidad en el proceso y en el desafío de construir un clima positivo y relaciones armoniosas en el contexto educativo.

Frente a esto, es posible discutir respecto al rol que los psicólogos pueden aportar en la labor de potenciar la buena convivencia en el contexto escolar. El psicólogo educacional, en su rol de mediador de la institución, tiene la capacidad de promover procesos que puedan cuestionar y transformar los modos de operar de las escuelas desde su interior, permitiendo que las instituciones avancen en sus procesos de aprendizaje. Estas acciones posibilitan ser capaz de mirar a la escuela como un organismo que aprende, que sabe ciertas cosas y desconoce otras, y que se adapta, es decir, como un organismo con un alto potencial de aprendizaje (Banz, & Valenzuela, 2004).

El psicólogo educacional significa un aporte en la comprensión y la intervención del clima y la convivencia escolar, puesto que se presenta como un agente interno en la escuela que media los procesos, las dinámicas, las relaciones y las acciones que permitirán valorar la convivencia como un elemento clave para la formación, desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Sumado a esto, permite dirigir el foco de la labor educativa no

solo a lo académico, sino también a la construcción de un convivir armonioso de la comunidad educativa, comprendiendo que es un facilitador de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la promoción del bienestar y la salud mental de todos los actores de la institución escolar.

## Referencias

- Akiba, M. (2008). Predictors of student fear of school violence: A comparative study of eighth graders in 33 countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 51-72. <https://doi.org/10.1080/09243450801936878>
- Banz, C. y Valenzuela, M. (2004). *La Intervención Psicoeducativa en la Escuela y el Rol del Psicólogo Educacional*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., & Torretti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: Descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. [https://doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70020-2](https://doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70020-2)
- Bosworth, K., García, R., Judkins, M., & Saliba, M. (2018). The impact of leadership involvement in enhancing high school climate and reducing bullying: An exploratory study. *Journal of School Violence*, 17(3), 354-366. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1376208>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593-604. <https://doi.org/10.1111/josh.12186>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Cohen, J., McCabe, E. M., & Michelli, N. M. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. CASEL.
- Colvin, G., Sugai, G., Good, R. H., & Lee, Y. Y. (1997). Using active supervision and precorrection to improve transition behaviors in an elementary school. *School Psychology Quarterly*, 12(4), 344-363. <https://doi.org/10.1037/h0088967>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45(3-4), 294-309. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6>
- ENVAE. (2006). *Primer Estudio Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar*. Ministerios del Interior y de Educación de Chile. [http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/pres\\_ppt.pdf](http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/pres_ppt.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2014). 4ta Encuesta Nacional de Violencia en el ámbito escolar. <http://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2017/01/ENVAE-2014-Encuesta-Nacional-de-violencia-en-el-%C3%A1mbito-escolar-Ministerio-del-Interior.pdf>
- Espelage, D. L. (2015). Preventing youth violence & bullying through social-emotional school-based



- prevention programmes & frameworks. In C. Ward & P. Donnolly (Eds.), *Violence: A global health priority* (pp. 155-160). Oxford University Press.
- Espelage, D. L., Rose, C. A., & Polanin, J. R. (2015). Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial and Special Education, 36*(5), 299-311. <https://doi.org/10.1177/0741932514564564>
- Fundación Todo Mejora. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile. Experiencias de niños, niñas y adolescentes lesbianas, gays, bisexuales, y trans en establecimientos educacionales*. <https://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf>
- Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(6), 641-654. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4>
- Hatzenbuehler, M. L., & Keyes, K. M. (2013). Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth. *Journal of Adolescent Health, 53*(1 SUPPL), S21-S26. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.08.010>
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. L. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research, 45*(2), 133-145. <https://doi.org/10.1080/00131880110051137>
- Ley N° 20.536. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/36208/1/HL20536.pdf>
- Ministerio de Educación. (2002). *Política nacional de convivencia escolar: Hacia una educación de calidad para todos*. <https://pazeduca.cl/wp-content/uploads/2017/01/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-Mineduc-2002.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2011). *Política nacional de convivencia escolar*. Editorial Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2098>
- \_\_\_\_\_. (2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015/2018*. División de Educación General. <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2019). *Política nacional de convivencia escolar. "La convivencia la hacemos todos"*. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio del Interior. (2006). Resumen ejecutivo estudio nacional de violencia en el ámbito escolar. [http://www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/pres\\_ppt.pdf](http://www.seguridadciudadana.gob.cl/filesapp/pres_ppt.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2016). Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar (ENVAE) 2014. <http://www.seguridadpublica.gov.cl/media/2016/11/Presentaci%C3%B3n-ENVAE.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2017). Primera encuesta nacional de polivictimización en niñas, niños y adolescentes. Presentación de resultados. <http://www.seguridadpublica.gov.cl/media/2018/02/PPT-Primera-Encuesta-de-Polivictimizacion.pdf>
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of School Psychology, 51*(5), 599-610. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.05.005>
- Pérez, C., Astudillo, J., Varela, J., & Lecannelier, F. (2013). Evaluación de la efectividad del programa Vínculos para la prevención e intervención del bullying en Santiago de Chile. *Psicología Escolar e Educativa, 17*(1), 163-172. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100017>

- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 5(1), 16-20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Smith, S., & Sprague, J. R. (2006). *Systematic supervision for High School: A positive way to monitor common areas [Media Program]*. Eugene, OR: IRIS Media.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Tijmes, C. y Varela, J. (2009). Aprendiendo a convivir en espacios comunes: La supervisión y el monitoreo [Archivo PDF]. [https://prevencionviolenciaescolar.files.wordpress.com/2009/03/espacios\\_comunes-pazciud-final.pdf](https://prevencionviolenciaescolar.files.wordpress.com/2009/03/espacios_comunes-pazciud-final.pdf)
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M., & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497-527. <https://doi.org/10.3102/0002831209353594>
- Varela, J. (2011). Efectividad de estrategias de prevención de violencia escolar: La experiencia del programa Recoleta en Buena. *Psykhe*, 20(2), 65-78. [https://doi.org/10.1163/q3\\_SIM\\_00374](https://doi.org/10.1163/q3_SIM_00374)
- Varela, J. y García, O. (2016, Octubre). La escuela como un factor protector para conductas de violencia en escolares chilenos. Paper presentado en el XI Congreso Chileno de Psicología.
- Varela, J., Torres-Vallejos, J., González, C. y García, O. (2020). La percepción de apego con la escuela como un factor protector para conductas antisociales en escolares chilenos. *Psykhe*, 29(2). <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1416>
- Varela, J., Reino, M. J. y Aravena, S. (2017, Octubre). Factores protectores de agresiones sexuales en el contexto escolar. Paper presentado en el XII Congreso Chileno de Psicología, La Serena, Chile.
- Varela, J., Tijmes, C. y Sprague, J. R. (2009). *Paz Educa. Programa de prevención de la violencia escolar*. Fundación Paz Ciudadana.
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12(6), 2095-2110. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- Yoon, J., & Bauman, S. (2014). Teachers: A critical but overlooked component of bullying prevention and intervention. *Theory into Practice*, 53(4), 308-314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947226>.

<sup>1</sup> <https://www.schoolclimate.org>

## 11.

# **El acoso escolar cibernético: definiciones y aspectos metodológicos de su estudio**

JORGE VARELA TORRES

RODRIGO ARROYO BRAVO

### **Resumen**

Hoy en día, los adolescentes tienen un acceso prácticamente universal al uso de diferentes tecnologías como medios de comunicación, tales como celulares, *tablets* y computadores. La creación y uso de plataformas y aplicaciones virtuales para interactuar con otros ha permitido gran conectividad. Sin embargo, al mismo tiempo, se ha usado como canal para agredir a otros, lo que ha sido denominado acoso escolar cibernético o *cyberbullying*.

El objetivo de este capítulo es caracterizar este comportamiento agresivo entre estudiantes, exaltando aspectos de su definición conceptual y predictores significativos. Al mismo tiempo, se discute su relación con el acoso escolar tradicional y se comparan diferentes formas de agresión, su dirección, los actores involucrados y la audiencia, concluyendo en una posible superposición de conductas de agresión. Finalmente, se debate y reflexiona en torno a diferentes implicancias metodológicas en el estudio del acoso escolar cibernético, teniendo en cuenta que es todavía un tema en ciernes.

Para cumplir con el propósito planteado, se analizan los tipos de diseño de investigación más usados, métodos de estudio, diseños muestrales, instrumentos y sus propiedades psicométricas. Esto permite cerrar el capítulo con una discusión sobre la necesidad de seguir investigando el tema, de delimitar bien su relación con el acoso escolar tradicional (*offline*) y lo que actualmente se recomienda sobre programas de prevención para el

acoso cibernético en el contexto escolar.

## **Introducción**

No es difícil asumir que los avances tecnológicos de los medios de comunicación y los aparatos que se utilizan día a día han modificado la experiencia de la vida escolar. En la actualidad, los estudiantes cuentan con una red interconectada de consumo y creación de información (internet), la que es de fácil acceso a través de diversos dispositivos, como lo son las computadoras, los *smartphones* y *tablets*, condiciones que permiten un acceso *online* casi constante y ubicuo. Existen datos nacionales que ratifican este cambio. Entre los estudiantes de 9 a 17 años, un 84 % accede a internet desde sus hogares, ya sea por medio de un teléfono inteligente (92 %), una *tablet* (50 %) o una computadora portátil (79 %) (Kids Online, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017).

Este nuevo mundo digital ha propiciado que los estudiantes puedan convivir en un escenario en línea, en el que pueden involucrarse en agresiones e intimidaciones, similares a las que se observan en la comunidad escolar como Acoso Escolar (AE), pero con características que dicho marco teórico no logra abarcar, ya que todavía se trata de definir y delimitar lo que se denomina Acoso Escolar Cibernético (AEC) o *Cyberbullying*. Frente a este contexto, el objetivo de este texto es describir sus aspectos específicos, delimitando conceptualmente sus características y analizando consideraciones metodológicas de los estudios realizados. Esto con el fin de conocer más acerca de este subtipo de agresión en adolescentes y su relación con otras formas de acoso.

### **El constructo Acoso Escolar Cibernético (AEC)**

Definir el constructo AEC es una tarea compleja, pues en la comunidad científica aún está abierto el debate para determinar una conceptualización común del fenómeno (Ansary, 2020). Esto se debe parcialmente por la ausencia de un modelo teórico que lo defina (Bauman, 2013). Entonces, se

explica que el comportamiento agresivo digital haya recibido distintos nombres, tales como acoso *online*, acoso escolar electrónico, acoso escolar vía comunicación electrónica, agresión a través de dispositivos tecnológicos o acoso en internet.

A pesar de lo anterior, existen algunas definiciones establecidas. Por ejemplo, Menesini y colaboradores (2012) definen el AEC bajo cinco criterios centrales: la intencionalidad, la repetición, el desequilibrio de poder, el anonimato y la dimensión público/privada. La intencionalidad da cuenta de una intención de dañar (o intentar hacer daño) a otro individuo o grupo (Olweus, 2012; Raskauskas y Stoltz, 2007; Smith *et al.*, 2008; Ybarra y Mitchell, 2004). Esta característica ha sido puesta en duda recientemente por Bauman (2013), dado que la intención debe ser analizada junto con la información contextual para inferir los propósitos del supuesto agresor. De esta manera, es posible que un 'meme' en redes sociales pueda ser considerado por la víctima (o por un tercero) como agresivo o malintencionado, aun cuando pudo ser el caso de una genuina broma, que en el contexto de la vida real podría haber sido comprendida, o bien aclarada su intención.

La repetición supone una conducta de agresión sistemática y repetitiva contra el mismo individuo o grupo (víctima), la que puede ocurrir durante un período de tiempo corto o largo (Sullivan, 2011). En el caso del AEC, la agresión digital no cuenta con el mismo estatus temporal de la agresión en el AE, dado que un mensaje o contenido agresivo en la red puede mantenerse en el tiempo de manera indeterminada. Por lo tanto, no es la repetición del mensaje/conducta una fuente de agresión, sino la presencia constante del mensaje en la red, cuya difusión y repetición no puede ser controlada como en la vida real. Dicho de otro modo, solo una acción tecnológica puede ser suficiente para convertirse en un acto repetitivo de agresión contra la víctima (Willard, 2007). Esta es una de las razones de por qué resulta complejo definir este aspecto de una agresión cibernética, dado que debe considerar al mínimo dos escenarios distintos. El primero, es que sea una sola exposición que se vivencia como repetitiva para la víctima. El segundo, corresponde a un acoso con variadas y reiterativas agresiones, similar a lo observado en el AE.

El tercer criterio es el denominado desequilibrio de poder, el que refiere a que la víctima de la agresión no es capaz de defenderse o responder al perpetrador, ya que está en una posición más débil (Roland y Idsøe, 2001), lo que configura una dirección unidireccional de la agresión (Rigby, 2004) expresada en la asimetría en la relación agresor/víctima (Farrington, 1993; Olweus, 1994). Los primeros esfuerzos por definir el AEC coinciden con este desequilibrio como una característica central, puesto que era necesario un cierto nivel de experiencia y conocimientos del mundo digital para generar un material agresivo. Sin embargo, en la actualidad cada año se avanza en la facilidad de uso de las redes sociales y de las formas de creación y edición de contenidos digitales, por lo que algunas acciones no requieren niveles más altos de experiencia, como tomar y cargar una foto (Dooley, Pyżalski y Cross, 2009).

Otra evidencia relativa al desequilibrio de poder destaca que la identidad digital no es necesariamente coincidente con las características en la vida real. Vandebosch y Van Cleemput (2008) desarrollaron 53 grupos focales con estudiantes (10-18 años), en los que estos admitieron un papel de acosador digital, reconocieron a sus víctimas como más fuertes, más débiles o con igual fuerza que ellos. Vale decir que el desequilibrio existe, pero en el plano tradicional y no guarda necesariamente relación con el plano digital. Por lo tanto, la relación de desequilibrio de poder entre la víctima y el acosador en el AE no se aplica a todos los episodios de AEC (Dooley *et al.*, 2009; Slonje, Smith y Frisé, 2013; Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2007).

El anonimato se refiere a la identidad/anonimato del perpetrador. A diferencia de una agresión en la vida real, es posible que la identidad del agresor se mantenga oculta para la víctima y para quienes son testigos de la agresión. Internet permite asumir diversas identidades y, por lo tanto, el agresor puede volverse anónimo, o bien suplantar otras identidades para intimidar (Kowalski, Limber y Agatston, 2012; Willard, 2003), fenómeno conceptualizado por Wong-Lo, Bullock y Gable (2011) como identidad ambigua. La dificultad de poder reconocer al victimario podría ayudar a disminuir la responsabilidad del autor de la agresión (Walker, Craven y Tokunaga, 2013) y favorecer la expresión de la conducta agresiva sin repercusiones. Para la víctima, en cambio, el anonimato del agresor influye

en un incremento en la sensación negativa, especialmente, bajo la idea de sentirse desvalido de herramientas para detener o responder el ataque.

El quinto criterio es la dimensión público-privada, referida a que existe una diferencia entre el grado de exposición de la situación acosadora, que depende de si la audiencia es privada, como un meme enviado directamente del agresor a la víctima, o pública, en donde la audiencia puede ser ilimitada e interminable, como un video en plataformas más abiertas, como YouTube.

### Tipos de acoso escolar cibernético

Con la intención de graficar este tipo de conducta, algunos autores ofrecen alternativas para clasificar cada uno, tal como se describe en la Tabla 1.

	Definición	Lugar	Ejemplo	Tipo de relación
Flameante (Flaming)	La víctima recibe mensajes vulgares y groseros con un tono hostil en una plataforma digital en línea.	Espacios digitales públicos (foro abierto, publicaciones públicas en redes sociales) o privada (correo electrónico, mensajes directos en red social, etc.)	Publicación de una story de instagram en la que se difunde una fotografía de la víctima en una situación humillante	No implica un desequilibrio de poder.
Acoso (Harassment)	Mensajes ofensivos enviados de manera repetida a la víctima.	Formas personales de comunicación (por ejemplo, correos electrónicos, mensajes directos en red social).	Publicación generada por un bot que cada hora envía mensajes ofensivos al usuario víctima	Implica repetición y agresiones unidireccionales
Denigración (Denigration)	Publicación de información falsa o sensible para la víctima, de forma pública (Gossip).	Diferentes espacios en línea.	Imagen trucada de la víctima en donde se muestra su apoyo a una causa antianimalista	Relación equilibrada o desequilibrada
Imitaciones (Impersonation)	Suplantar a la víctima en la red, para publicar material que resulte ofensivo o sensible y que, por tanto, dañe su reputación (Frapping).	Correos electrónicos y redes sociales.	Crear una cuenta con un nombre de usuario similar (@USUARIO por @ USUARLO, sustituyendo la i por l) que publica comentarios falsos que les son atribuidos a la víctima	Relación equilibrada o desequilibrada
Excursión y engaño (Outing and Trickery)	Compartir o publicar información privada de la víctima en línea. Esto también incluye cuando la gente comparte información privada que está diseñada para ser vista por una persona, pero que luego es compartida con otros.	Cualquier forma de comunicación (por ejemplo, imágenes privadas)	Luego de una comunicación de sexting voluntaria se publica el "pack" o grupo de fotografías íntimas en un grupo de hombres del colegio.	Relación desequilibrada
Exclusión (Exclusion)	Refiere al acto deliberado de aislar a alguien de un grupo social en línea (Ghosting).	En línea, blogging de grupo o entorno protegido con contraseña.	Un grupo en una red o plataforma de mensajería (WhatsApp) se "mueve" a otra red social (Telegram) aislando a la víctima al no avisarle de dicho cambio.	Relación desequilibrada

Nota: Adaptado de Willard (2007).

### Acoso Escolar vs. Acoso Escolar Cibernético

Debido a que el Acoso Escolar y el Acoso Escolar Cibernético son distintos tipos de agresión, pueden ser estudiados como dos comportamientos diferentes o como parte de un mismo constructo teórico de acoso, en el que el AEC sería un subtipo del AE, caracterizado por el uso de las tecnologías



(Patchin, & Hinduja, 2012).

En la primera postura hay investigadores que defienden que la naturaleza del fenómeno AEC está ligada especialmente con el medio digital utilizado para intimidar y, por tanto, debe ser conceptualizado independientemente como una forma propia de agresión (Bauman *et al.*, 2013). Desde la otra vereda, hay quienes consideran que el AEC es un subtipo de comportamiento agresivo escolar y, como tal, es abarcado por una categoría conceptual más amplia, como lo es el Acoso Escolar.

El hecho de que aún no se haya logrado un consenso en la comunidad científica en la definición y conceptualización del AEC ha impactado en la investigación, afectando las formas, escalas y propiedades psicométricas de los instrumentos que se han utilizado para medir esta conducta. Junto con lo anterior, y de manera más importante, ha influido en la manera en que los participantes responden a los diversos instrumentos, lo que repercute en los resultados, especialmente al comparar dos o más investigaciones.

Como una forma de evidenciar la tensión conceptual, se examinan, a continuación, diferencias entre el Acoso Escolar y el Acoso Escolar Cibernético para entender mejor la complejidad al examinar cada tipo de agresión de forma independiente.

### **Diferencias entre AE y AEC**

El Acoso Escolar ha sido descrito en la literatura como un subtipo de agresión (Espelage, & Swearer, 2003), en el que un estudiante está expuesto de manera repetida y a lo largo del tiempo a acciones negativas de otro u otros, mientras presenta dificultades para defenderse de tales agresiones (Olweus, 1997). Destaca en esta definición la existencia de 3 condiciones clásicas (Bhat, 2008) como son: a) causa daño a las víctimas, b) se define por un desequilibrio de poder en la relación y c) la victimización persiste en el tiempo. La revisión de literatura relacionada con el AE ha permitido identificar elementos claves a la hora de examinar este tipo de abuso, los que se revisarán críticamente, analizando si logran responder a las características que están asociadas con el AEC.

## **Forma de agresión**

Björkqvist (1994) destaca que el AE puede expresarse de manera directa o indirecta. Una forma directa de agresión podría incluir la lucha física y la conducta verbal amenazante en una confrontación cara a cara (Espelage, & Swearer, 2003). Una forma indirecta, como la exclusión de un grupo, permite que el acosador pueda dañar a una víctima sin siquiera establecer contacto.

El AE se expresa de manera física (golpes), verbal o psicológica (insultos, burlas), relacional o social (difusión de rumores) (Wang, Iannotti, Luk, & Nansel, 2010; Wang, Iannotti, & Nansel, 2009). Si bien en el AEC se pueden observar agresiones directas (un mensaje amenazante por WhatsApp) e indirectas (exclusión de una comunidad digital en Instagram), su forma de expresión es principalmente demarcada por el contexto digital provisto por internet y los medios. Wang y colaboradores (2010; 2009) plantearon que esta forma de expresión puede categorizarse como “agresión digital”.

## **Actores involucrados**

Existe una superposición en el dominio tradicional/digital entre quienes son agresores y víctimas. Li (2007), en una muestra aleatoria de 177 estudiantes de séptimo grado en Canadá, encontró que los agresores en comparación con los no acosadores tendían a convertirse en ciber- acosadores y las víctimas de AE eran más propensas a ser víctimas de AEC. En Alemania, Riebel, Jager y Fischer (2009) estudiaron a 1 987 estudiantes y encontraron resultados similares. En particular, identificaron que el 80 % de los ciberacosadores también intimidaron a los compañeros cara a cara y que la superposición entre las víctimas de AE y AEC fue del 83,33 %.

## **La dirección de la agresión**

La dirección de la agresión en el AE es unidireccional y se observa en una relación asimétrica. Esta característica permite distinguirla de otros

fenómenos, como la violencia escolar, en la que se usa la fuerza extrema de manera bidireccional (Rigby, 2007). En el caso de la AEC, no es posible determinar la direccionalidad de la agresión cuando la identidad es protegida por el anonimato. Adicionalmente, conceptualizaciones iniciales relativas al AEC postulaban que la asimetría en la relación era reflejada en una experticia o conocimiento superior del agresor para generar la conducta violenta hacia la víctima. Sin embargo, en la actualidad las plataformas y redes sociales han facilitado su operación y, por lo tanto, tal asimetría ya no es evidenciada con igual claridad.

### **Audiencia**

La conducta AE muchas veces es encubierta, característica que influye en que sea difícilmente detectada por otros actores de la comunidad educativa. En el caso de profesores y profesionales que trabajan en la escuela, estos no pueden detectar la presencia de esta intimidación sistemática, ya sea porque las agresiones pasan desapercibidas o son interpretadas como un juego de lucha entre estudiantes. También puede ser que dichos profesionales no enfrenten la situación al considerar que no cuentan con las habilidades necesarias para su gestión (Beran, 2006).

Por otra parte, los estudiantes suelen no informar sobre episodios de AE o buscar apoyo social para intervenir. Hunter, Boyle y Warden (2004) consideran que una de las razones que explican la baja denuncia de AE es la percepción de baja posibilidad de obtener resultados positivos de la intervención por parte de adultos. Así, en el caso del AE, la participación de los actores está determinada por los límites físicos y sociales de la comunidad escolar, lo que no se observa de igual modo en el caso de la AEC. Las conductas o mensajes agresivos *online* son difundidos por artefactos tecnológicos que posibilitan el comportamiento de abuso más allá de la escuela (aula, baños, comedor, pasillos, por ejemplo).

De hecho, Cassidy, Brown y Jackson (2012) señalan que la mayoría de los episodios de AEC comienzan desde las computadoras del hogar, lo que hace que sea más difícil de entender y prevenir (Wong-Lo *et al.*, 2011). Por otra parte, apoderados y adultos que trabajan en la escuela pueden no estar

familiarizados con las redes sociales y los medios digitales de comunicación (Cassidy *et al.*, 2012), por tanto, no logran visualizar del todo la expresión de la conducta agresiva ni sus consecuencias. Es por ello que es importante considerar el medio por el que se produce el AEC, pudiendo ser salas de chat, redes sociales o aplicaciones de mensajería (Kowalski *et al.*, 2012), junto con si la audiencia escolar es similar a la audiencia digital, o bien si en el contexto *online* se considera a un grupo de actores más amplios.

En síntesis, se puede considerar que entre el AE y el AEC existe una superposición de elementos, aunque variados argumentos cuestionan dicha relación conceptual. Dada la conceptualización del AEC en desarrollo y los rápidos ciclos de cambios que se producen en la comunidad *online*, se considera pertinente quedarse con la definición de Tokunaga (2010), la que postula que “Acoso cibernético es cualquier comportamiento realizado a través de medios electrónicos o digitales por individuos o grupos que reiteradamente comunican mensajes hostiles o agresivos destinados a infligir daño o incomodidad a otros” (p. 278).

### **Consideraciones metodológicas**

Tal como se mencionó, la ausencia de consenso conceptual ha impactado la forma en que los instrumentos miden el fenómeno del AEC, limitando la posibilidad de comparar los resultados debido a posibles inconsistencias. A modo de ejemplo, las investigaciones que han consultado sobre la frecuencia de episodios de AEC bajo una concepción general presentan tasas más altas que los estudios que han desagregado las tasas por el tipo de tecnología involucrada.

Los equipos de investigación han ideado diversas formas para aumentar la consistencia de las medidas. Algunos autores han incorporado una definición explícita de AEC (Slovak y Singer, 2011), o bien entregan una lista de conductas que reflejan la conducta deseada (Walker, Sockman, y Koehn, 2011). Esta práctica permite asegurar una comprensión conceptual común entre el investigador y los encuestados, pero, a su vez, abre la posibilidad de que se excluyan algunos comportamientos del AEC por no

ser abarcados por la definición entregada. Dado que el AEC se expresa usualmente en redes sociales, y que la popularidad, auge y extinción de estas está en constante evolución (por ejemplo, MySpace, Fotolog, Facebook, Twitter, TikTok, por nombrar algunas) no se aconseja ligar la definición conceptual a una red social particular optando por la lista de elementos que refleje la conducta del AEC (Ybarra y Mitchell, 2014).

Otra estrategia utilizada por los investigadores es indagar por las conductas que los participantes consideren como AEC. Utilizando diversos componentes teóricos de las definiciones de este constructo, Menesini y colaboradores (2012) elaboraron distintas situaciones ficticias que fueron evaluadas por 2 257 estudiantes de 5.º a 10.º en seis países europeos. Con esta estrategia, los autores lograron comparar las conductas intimidatorias con el significado y definición que manejaban los propios encuestados relativas al AEC. El proceso consideró 128 escenarios en este sentido, los que contemplaron elementos como la intimidación, intencionalidad, el desequilibrio de poder, la repetición de la conducta y la expresión público/privada de esta. Junto con 4 tipos de expresión: verbal escrito (“M envió a C un mensaje de texto ofensivo”); visual (“M envió a C una fotografía comprometedor”); exclusión (“M sacó a C del grupo en la plataforma en línea”); y suplantación de identidad (“M suplanta a C en la red”). Dado que la investigación consideraba diversos países, se desarrollaron grupos focales para nominar/etiquetar el fenómeno AEC en cada nación junto con determinar si cada una de las situaciones ficticias era conceptualizada como AEC o no.

Los resultados de esta investigación se expresaron en una escala multidimensional (MDS), la que identificó dos dimensiones centrales en el AEC: el desequilibrio de poder y la intencionalidad. Una ventaja de esta técnica de levantamiento de datos es que permite identificar similitudes y diferencias interculturales en el constructo en diferentes naciones (validez de constructo). Su mayor debilidad es que adolece de un análisis de fiabilidad.

## **Recolección de datos**

Otro punto relevante a la hora de diseñar una investigación hace referencia al proceso de recolección de datos. Las encuestas, pruebas, medidas de autorreporte, entrevistas o grupos focales son métodos de recolección de datos que están disponibles para “capturar” la información relevante del fenómeno, y su elección está justificada a la luz de las diferentes dimensiones de los diseños de investigación seleccionados.

Existen dos enfoques principales, el cuantitativo y el cualitativo. En el caso específico de la investigación del AEC, la aproximación cuantitativa resulta útil para levantar índices de prevalencia de comportamiento intimidatorio y ligar estos datos de manera correlacional. Por otra parte, las técnicas cualitativas permiten abordar otras preguntas de investigación que apuntan a una comprensión más profunda mediante el uso de entrevistas y grupos focales. Si bien en este capítulo se comentarán ejemplos de ambos tipos de investigación, es importante consignar que en el campo del AEC hay un mayor número de estudios cuantitativos. Una posible razón detrás de esta diferencia radica en la novedad de este fenómeno y en la necesidad de la comunidad de estimar este tipo de conductas agresivas en la población.

Dos ejemplos de investigación cualitativa serán destacados a continuación. Por una parte, Cassidy *et al.* (2012) preguntaron a profesores acerca de sus experiencias vinculadas con situaciones de AEC. Para ello, se grabaron entrevistas a 17 educadores, quienes comentaron sobre sus experiencias y opiniones relativas al AEC, los reglamentos y las prácticas que eran relativas a este tipo de acoso al interior del establecimiento donde trabajaban y las soluciones que ellos han desarrollado para prevenir el AEC y promocionar un uso saludable de las redes *online*. Por otra parte, Parris y colaboradores (2012) buscaron ahondar en cómo un pequeño grupo de estudiantes de secundaria desarrollan estrategias de afrontamiento frente al AEC. Para ello entrevistaron a 20 voluntarios, usando preguntas abiertas (“¿Cuáles son algunas cosas que tú u otros podrían hacer para lidiar con amenazas en mensajes online?”) y preguntas semi-estructuradas, sin que los investigadores hayan dado a conocer las definiciones conceptuales a los participantes, permitiendo que estos pudieran describir y ejemplificar el acoso electrónico por ellos mismos.

Sus resultados dieron cuenta de tres estilos de afrontamiento: el reactivo,

el preventivo y la ausencia de estilo. El afrontamiento reactivo considera evitar la situación del AEC borrando o ignorando mensajes amenazantes. La estrategia preventiva considera mantener un canal de comunicación persona a persona para aumentar la seguridad y la conciencia del acto agresivo. Por último, algunos estudiantes reportaron no contar con una estrategia para reducir el AEC.

Ambos ejemplos recién expuestos centran su atención en un grupo de participantes pequeño. Una exploración cuantitativa permite abarcar una extensión muestral mayor, tal como el caso de la Encuesta Nacional sobre Salud y Calidad de vida de los adolescentes en Finlandia. Esta medición se desarrolla bianualmente desde 1977 y, particularmente, en la muestra del año 2009, Lindfors, Kaltiala-Heino y Rimpelä (2012), se incluyó un set de 4 preguntas en el cuestionario autoadministrado:

1. Durante el último año, ¿has sido intimidado a través de un teléfono móvil o por internet?
2. Si has sido intimidado, ¿el acoso fue grave y perturbador en tu vida?
3. ¿Han sido acosados tus amigos o compañeros a través del teléfono móvil o internet durante el último año?
4. ¿Has intimidado a otros o has participado en intimidar a otros a través del teléfono móvil o internet durante el último año? Estas preguntas permitieron abarcar no solo a las víctimas de AEC, sino también a los agresores y a los espectadores, concluyéndose que la proporción mayor de acoso se registró en jóvenes de 14 años y la más baja en los de 18 años, en ambos sexos. En esta medición el AEC mostró una prevalencia del 11 %, con un 9 % de agresores, un 4 % de víctimas y un 13 % de adolescentes que afirmaron conocer que un amigo era víctima de AEC.

## **Muestra**

Definir el subconjunto de la población que se abordará en una investigación es también un aspecto crucial a la hora de definir un futuro estudio, o bien al leer/analizar los resultados ya publicados. Los investigadores deben decidir qué estrategias de muestreo usarán para definir el tamaño de la

muestra, el nivel de representación, el acceso y la estrategia de muestreo y, finalmente, qué característica de interés de la población desean abarcar (parámetro de la muestra) (Cohen, Manion, & Morrison, 2011).

Al revisar diferentes publicaciones sobre AEC, resulta evidente una diversidad de tamaños de muestra y la ausencia de una directriz específica para definir el propicio. De manera habitual, los estudios cuantitativos persiguen la muestra de mayor tamaño, en consideración de poder generalizar los resultados y requerimientos para realizar análisis estadísticos multivariados.

Resulta crucial que la estrategia utilizada por los investigadores para definir la muestra sea descrita (Cohen *et al.*, 2011), de modo que permita al lector analizar y comprender de manera más precisa los resultados

expuestos. Bauman (2013) destaca este punto al comentar la citada investigación desarrollada por Raskuaskas y Stoltz (2007). En dicho trabajo pionero se indagó en una muestra de 84 adolescentes de entre 13 y 18 años para explorar la participación de los jóvenes en instancias de acoso escolar tradicional y cibernético. El estudio contó con dos hipótesis: a) existe una relación entre el rol del estudiante (agresor/víctima) en el AE y en el AEC, y b) las víctimas de AE en la escuela se expresarán como perpetradores de intimidación electrónica amparados principalmente en el anonimato. Si bien

sus resultados resultan muy interesantes, apoyando la primera hipótesis planteada (el rol de los jóvenes en la intimidación tradicional predijo el mismo papel en el entorno digital), y por ello ampliamente difundidos, el estudio adolece de una definición explícita de sus criterios de muestreo y procedimientos de selección de los participantes, levantando las sospechas sobre un posible sesgo explicado por la muestra usada finalmente. Aunque esta debilidad fue declarada por los autores en las limitaciones del estudio, Bauman (2013) propone que es importante tener en cuenta la forma en que la muestra de un estudio es recolectada cuando se interpretan sus resultados.

Una estrategia para la definición muestral es la ponderación de casos de acuerdo con las variables requeridas para las hipótesis del estudio, considerando hasta qué punto la muestra refleja la población que se busca representar. Por ejemplo, en un conjunto de datos, la variable género es representativa en la muestra (curso), pero no es representativa de la



proporción de género en la población (comuna). Si se quisiera extrapolar los resultados de una investigación a la población sobre la variable género, se debería ponderar la proporción de casos *a posteriori* para ajustar la composición de la muestra de manera que coincida con la proporción poblacional.

## **Instrumentos**

Tal como se comentó a principios de este capítulo, los investigadores no cuentan con un acuerdo conceptual relativo al AEC y, por tanto, dicha ausencia influye en el enfoque para medir tal fenómeno (Ybarra, 2013). Ybarra, Boyd, Korchmaros y Oppenheim (2012) evaluaron el peso de la definición y operacionalización del AEC en las tasas de prevalencia. Para ello, diseñaron un estudio que contempló 1 200 estudiantes y cuatro grupos de asignación, dependiendo si el cuestionario contaba (o no) con una definición de AEC, o bien si contenía la palabra “*bully*” (o no). Los resultados mostraron que la presencia de la palabra “*bully*” era más influyente que la presencia o ausencia de una definición, puesto que los resultados eran similares. De igual modo, las respuestas a cuestionarios que no incluían la palabra tuvieron un resultado similar, independiente a si contaban o no con una definición explícita. Con estos resultados, Ybarra (2013) propone considerar el concepto “*bully*” junto con tres dimensiones: el tipo (si la agresión es física, relacional, etc.), el medio de comunicación utilizado (presencial cara a cara o en línea) y el entorno (si fue en la escuela o en otro lugar). Esta recomendación, permitiría evitar variaciones en la definición y operacionalización de los estudios, así como aumentar la calidad de los instrumentos de autorreporte.

Otro aspecto para destacar en el trabajo recién citado es que se desarrolló con cuestionarios de autorreporte. Este tipo particular de instrumento suele ser uno de los más usados en la investigación relacionada con el AEC, principalmente, gracias a que permite medir distintas experiencias en múltiples contextos, lo que contribuye tanto para el análisis descriptivo como para el correlacional. Así, sus cuestionarios pueden ser utilizados para recoger información en un punto temporal específico (tipo transversal) o en

varios puntos del tiempo (tipo longitudinal) (Espinoza, & Juvonen, 2013). La flexibilidad de los cuestionarios permite que se contemple su uso con niños, adolescentes o estudiantes universitarios, quienes pueden responder contribuyendo con información demográfica personal y tasas de victimización en su entorno. Adicionalmente, este tipo de instrumento puede ser diseñado para capturar los reportes de padres y apoderados, profesores y otros profesionales del entorno educativo. A modo de ejemplo, Cassidy *et al.* (2012) lo utilizaron para explorar el conocimiento de los padres sobre las diferentes redes de comunicación *online* y su preocupación por las experiencias de AEC de sus hijos.

El cuestionario utilizado contempló una definición de ciberacoso para los padres, seguida de ítems con una sola opción de respuesta, selección múltiple, escalas tipo Likert de 5 puntos y preguntas abiertas. Los resultados muestran que un grupo significativo de padres mantienen una concepción de “ciber inocencia” (*Ciber-kidness* en el original), lo que se observó, por ejemplo, en un ítem en que los padres debían expresar su nivel de preocupación frente al AEC en una escala tipo Likert de 5 puntos. Las respuestas estuvieron en un rango de entre “no preocupados en lo absoluto” a “extremadamente preocupados”, lo que indica que muchos padres no consideran que la intimidación *online* sea un problema apremiante en la vida de sus hijos. Este descubrimiento cobra aún mayor importancia cuando se considera que la mayoría de los episodios de AEC son iniciados en dispositivos usados en el hogar de los estudiantes (Cassidy *et al.*, 2012).

Otros aspectos destacables en términos metodológicos de los cuestionarios de autorreporte son la escala de tiempo y la cantidad de ítems utilizados. Respecto de la escala de tiempo, el lapso temporal precisado por los investigadores para circunscribir las respuestas de los participantes contempla desde la última semana, los últimos 30 días, o bien el último año. Esta variabilidad puede ser una barrera para generar apropiadas comparaciones entre estudios. Las medidas que consideran los eventos correspondientes al último año destacan por la amplitud del tiempo capturado en la consulta, pero presentan debilidades referidas a la incertidumbre respecto de la precisión con que los estudiantes pueden recordar los diversos episodios vividos (Rivers, 2013). Particularmente, es

posible que se evoquen episodios de agresión fuera del contexto escolar, o bien, debido a que estas consultas se realizan al cierre del año escolar (para cumplir los efectos de consulta anual), tendrán que realizarse a finales del segundo semestre escolar.

Junto con lo anterior, los estudios que contemplan rangos de tiempo más estrechos (30 días previos, por ejemplo) pudiesen ser más precisos a la hora de confiar en el análisis retrospectivo de los participantes, pero podrían excluir posibles episodios de agresión que hayan tenido lugar previo al marco temporal establecido. A modo de recomendación, se considera que un marco de tiempo circunscrito al “mes anterior” permite una evaluación más precisa, facilitando que niños y adolescentes puedan responder de manera retrospectiva y así evaluar la repetición de eventos agresivos.

El número de reactivos influye también en las propiedades psicométricas de los instrumentos. Una experiencia que utilizó un solo reactivo es la de Hemphill y colaboradores (2012), quienes estudiaban distintos predictores de intimidación y AEC en estudiantes secundarios de Australia. El único ítem indagó si los estudiantes en el último año habían “acosado a otros estudiantes usando tecnologías, tales como teléfonos móviles, internet, computadoras, buzones de voz o cámaras”. Las respuestas a este reactivo fueron utilizadas como una medida dicotómica posterior, en forma de una regresión logística. En el otro extremo está el Cuestionario de Experiencias en Internet (Raskauskas y Stoltz, 2007), instrumento que considera tanto el papel de víctima como de perpetrador. Este utilizó 28 preguntas que apuntaban a diferentes formas de acoso escolar tradicional y cibernético. Al igual que lo expresado con el rango de tiempo empleado, la elección de “un solo ítem” o “varios ítems” incide significativamente en sus resultados, de manera que se puede fallar en capturar la naturaleza compleja del AEC al usar pocos reactivos y, por tanto, reducir su validez de contenido (Berne *et al.*, 2013).

El rango de edad capturado por el instrumento es variable, pero en su gran mayoría se centra en niños y adolescentes. En una revisión de 44 estudios, Berne y colaboradores (2013) encontraron solo una investigación con muestra adulta y rango de edad de los estudios de entre 9 y 22 años. Walker, Sockman & Koehn (2011) buscaron estudiar el AEC en campus

universitarios con el fin de revelar diferencias de género, frecuencia de victimización y tecnologías utilizadas. El instrumento fue aplicado a 131 estudiantes de 7 carreras de pregrado, los que debían responder 27 ítems de autorreporte, junto con una pregunta abierta para que pudieran dar cuenta de otros casos que no fuesen capturados por los reactivos. Los resultados muestran una alta frecuencia de casos de AEC, de manera que el 54 % de la muestra indicó que “conocía a una persona que había sido víctima”, y un 11 % que reconocía haber sido víctima directa durante su temporada en la Educación Superior, resultados que sugieren que en esta también se producen agresiones en línea.

Es importante señalar que cuando se considera evaluar el acoso escolar cibernético se deben considerar las trayectorias de desarrollo, vale decir, que la variable edad de los participantes puede actuar como un moderador (Bauman, 2014) y, por tanto, los resultados de estudiantes de primaria, secundaria o estudiantes universitarios pueden diferir al compararlos. Hasta el momento, la evidencia señala que el AEC responde a una distribución en la que el punto máximo se observa en los cursos equivalentes a nuestro séptimo y octavo básico, disminuyendo en la medida que avanzan hacia cursos de la educación media (Kowalski *et al.*, 2012; Patchin y Hinduja, 2012). Otro factor relacionado con la edad de los estudiantes es la tecnología involucrada en la conducta de acoso *online*, dado que los ellos suelen concentrar su participación en redes sociales y comunidades en línea dependiendo de su edad (Kowalski *et al.*, 2012), lo que apunta a la necesidad de incorporar diferentes grupos etarios, especialmente si se busca examinar los factores que contribuyen al mantenimiento de la conducta de acoso y los efectos que este produce a los largo del tiempo.

Otra decisión importante relativa al procedimiento para definir la muestra es el propósito del estudio, el presupuesto, el tamaño de la potencia necesaria para el tipo de análisis que se espera realizar y la viabilidad del acceso a la muestra esperada. Estos aspectos del diseño de la investigación tienen un efecto directo en la estrategia muestral. Por ejemplo, si se quisiera capturar la influencia de las variables escolares en la expresión del AEC es necesario recoger datos de diferentes escuelas o cursos, con un número mínimo de 25 estudiantes por grupo. Este diseño permitiría desarrollar un

análisis multinivel para capturar el efecto anidado o el efecto del grupo. Adicionalmente, si consideraran diferentes variables contextuales, como el tipo de escuela (pública vs. privada, o urbana vs. rural), las regiones y el estatus socioeconómico, el diseño muestral, se debe considerar un tamaño de muestra mayor para representar a estos diferentes grupos.

Finalmente, es importante analizar el tipo de instrumento utilizado, ya que este responde a diferentes propósitos y objetivos, tal como la edad de los participantes, las variables que el estudio busca capturar y el diseño de la investigación. Esto ocurre, por ejemplo, si se quisiera investigar el AEC y su relación con otros factores de riesgos (como pueden ser el abuso de drogas y alcohol o la conducta antisocial). Esta decisión determina que el instrumento que se utilice tenga una mayor extensión de manera de abarcar los tópicos necesarios.

Sumado a esto, si se quisiera evaluar la conducta durante el desarrollo, se debería emplear un diseño longitudinal que mantenga las mismas medidas en cada punto de recolección de datos de modo que podamos realizar las comparaciones requeridas. Este ejemplo da cuenta de la importancia de la selección del instrumento, el que debe contemplar el propósito y el diseño del estudio, así como también la calidad de sus propiedades psicométricas.

### **Propiedades psicométricas**

El desarrollo de medidas e instrumentos confiables y válidos del AEC también se ve afectado por la ausencia de una definición compartida (Tokunaga, 2010), lo que de forma parcial explica por qué se han desarrollado pocas investigaciones para analizar las propiedades psicométricas de los instrumentos.

Uno de los trabajos que sí desarrollaron análisis psicométricos en esta área temática es el realizado por Card (2013), quien consideró tres criterios para calificar la calidad: la fiabilidad, la validez y la invariabilidad de medida. El concepto de fiabilidad captura los niveles de consistencia de las medidas para estimar sus atributos (Mertens, 2014). Es este punto es relevante consignar que el número de ítems del instrumento resulta determinante, dado que con el uso de ellos se pueden establecer medidas de

confiabilidad, escenario que no es el mismo en el caso de instrumentos de un solo ítem. Otro punto que se debe resaltar es que evaluar la fiabilidad de distintas muestras con características distintas, por ejemplo, edad, sexo, etcétera, es un desafío significativo para la investigación futura sobre el acoso cibernético. El segundo criterio es la validez, vale decir, si una medida mide el constructo que se pretende captar (Mertens, 2014). Card (2013) describe dos formas de evaluar las evidencias: la validez de contenido y la de constructo. La validez de contenido es aquella en que el instrumento de evaluación contiene o abarca todos los aspectos del constructo. Debido a la ausencia de acuerdo teórico en la definición conceptual de AEC, es necesario esperar para definir este tipo de validez (Tokunaga, 2010). La validez de constructo, en cambio, se define por asociaciones teóricas con otros constructos relacionados según lo esperado. Por ejemplo, es esperable encontrar una relación entre el AEC como perpetrador y como víctima (Bauman y Pero, 2011; Walrave y Heirman, 2011).

Es importante señalar que la nueva etapa de investigación sobre AEC ha evidenciado dificultades para definir o articular estas relaciones, lo que se observa en resultados inconsistentes sobre la raza, el género y el nivel socioeconómico, relaciones que deben ser analizadas con mayor profundidad (Kowalski *et al.*, 2012). El último criterio de Card (2013) es la invariabilidad de las mediciones, vale decir, qué tan bien se desempeña una medida en diferentes poblaciones o a través del tiempo (en estudios longitudinales). Según lo revisado en este capítulo, es esperable encontrar diferencias en adolescentes de mayor y menor edad, sin embargo, dentro del grupo etario se esperaría que las muestras de la misma población presenten similitudes. Una estrategia para evaluar la invariabilidad es el uso de análisis factoriales confirmatorios (AFC) para comparar el calce del modelo en dos grupos distintos.

Menesini y colaboradores (2011) utilizaron esta estrategia en una muestra de 1 092 estudiantes adolescentes italianos, quienes respondieron a un instrumento diseñado bajo los supuestos de la teoría de respuesta al ítem. El CFA dio cuenta de una única escala unidimensional de AEC, en la que cada uno de los ítems pertenecía a un continuo que depende de la intensidad

o severidad de la agresión. Los niveles bajos daban cuenta de insultos por mensajería instantánea, mientras que los niveles altos evidenciaron la publicación de imágenes y videos de escenas violentas o íntimas. Estos estudios son útiles, pues evidencian la necesidad de aumentar la calidad de los instrumentos utilizados para medir el AEC.

## **Conclusiones**

Tal como se revisó, al considerar los diferentes aspectos del diseño de la investigación sobre el acoso cibernético, los investigadores pueden buscar diseños efectivos que hayan sido utilizados en estudios sobre el comportamiento general de acoso. Aspectos como los procedimientos de muestreo, el tipo y las propiedades psicométricas de los instrumentos comparten puntos fuertes y limitaciones similares. Por ejemplo, los métodos de muestreo más frecuentes para la investigación del AE y el AEC son los que recopilan información de estudiantes de diferentes escuelas. Sin embargo, cuando se compara con el acoso escolar, la conducta de acoso escolar cibernética se distingue en que a menudo tiene cabida en lugares más allá de la escuela, desarrollándose en redes sociales y foros *online*.

Este contexto crea un desafío único para los investigadores, ya que los procedimientos de muestreo para estos estudios deben desagregar los parámetros exactos de la población y considerar otras posibles fuentes de participantes que intervienen en el acoso escolar cibernético. Además, a pesar de que las medidas tanto de AE como de ciberintimidación utilizan autorreportes, existe una falta de acuerdo entre los investigadores sobre cómo definir y operacionalizar la conducta de AEC. Así, los instrumentos de la intimidación cibernética necesitan emplear más estudios de validez de constructo con el fin de evaluar efectivamente este comportamiento. Una conceptualización compartida de esta construcción es importante para informar las decisiones sobre la forma, la escala de tiempo y las propiedades psicométricas de los instrumentos. Por ejemplo, definir el ciberacoso como una forma de comportamiento intimidatorio enmarcará la forma de los instrumentos más fácilmente. Por el contrario, si se define el AE como una construcción única, se debe tener una razón para elegir el/los

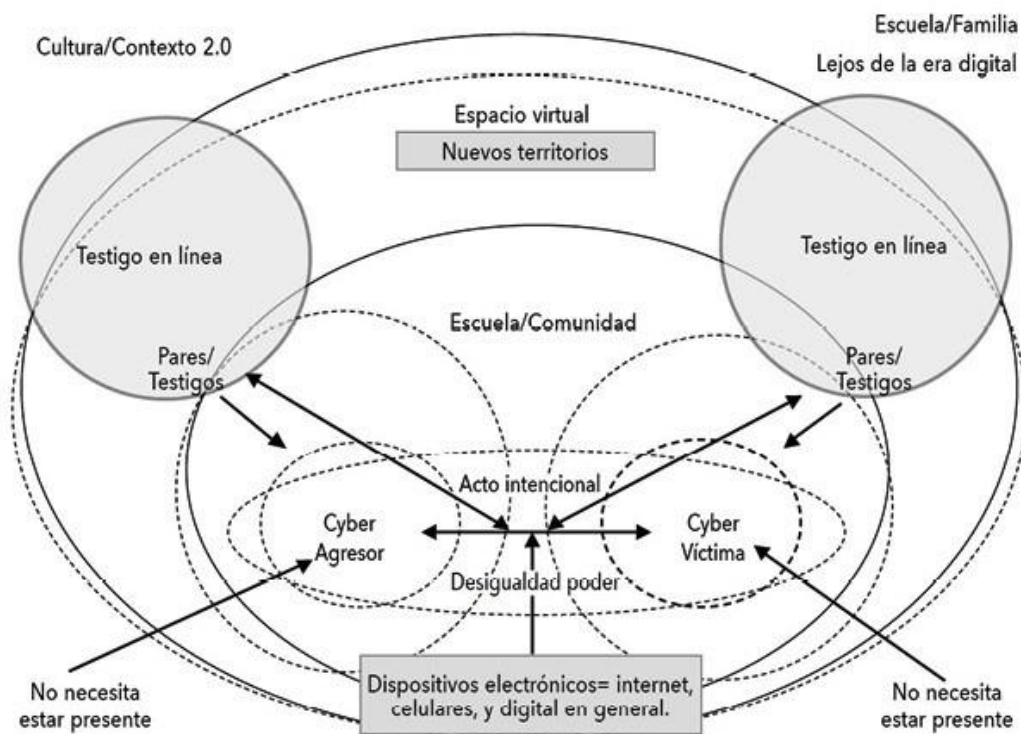
ítem(s) y el tipo de instrumentos que serán utilizados.

De contar con una definición conceptual explícita, esta también informará el marco de tiempo necesario que debería ser utilizado en las diferentes evaluaciones de este comportamiento. En otras palabras, la decisión de considerar el último mes o año en un instrumento puede basarse en consideraciones teóricas. En comparación con la agresión escolar, el constructo de acoso escolar cibernético puede persistir en el tiempo de manera más prolongada, dado que los videos, imágenes, memes y textos subidos a la red pueden permanecer en línea y accesibles por largos períodos de tiempo.

A raíz de lo anterior, es de suma importancia lograr construir un nuevo modelo teórico o analítico que ofrezca una posible explicación del AEC, tal como se propone en la siguiente Figura 1. En esta se evidencia que es posible mantener una mirada ecológica de este subtipo de agresión, señalando diferentes límites para el rol de agresor y víctima, como también, de los pares y la escuela en general. Asimismo, se relativiza la unidireccionalidad de la agresión como la desigualdad de las partes. De la misma forma, los testigos, ahora en línea, pueden tener un rol desde la escuela o, incluso, fuera de ella debido a la naturaleza del espacio virtual. Por esto la importancia de seguir investigando en el tema y examinando modelos de intervención para prevenir este tipo de conducta.

**Figura 1.**  
*Modelo conceptual.*  
*Acoso Escolar Cibernético*





Fuente: Elaboración propia.

## Referencias

- Ansary, N. S. (2020). Cyberbullying: Concepts, theories, and correlates informing evidence-based best practices for prevention. *Aggression and Violent Behavior, 50*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2019.101343>
- Bauman, S. (2013). Why it matters. Introduction. En D. Cross, J. L. Walker y S. Bauman, *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 3-20). Routledge.
- \_\_\_\_\_. (2014). *Cyberbullying: What counselors need to know*. Wiley Online Library.
- Bauman, S. y Pero, H. (2011). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: An exploratory study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(2), 236-253. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq043>
- Bauman, S., Cross, D., & Walker, J. L. (2013). *Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology*. Routledge.
- Beran, T. N. (2006). Preparing teachers to manage school bullying: The hidden curriculum. *The Journal of Educational Thought, 40*(2), 119.
- Berne, S., Frisé, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., ... Zukauskienė, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 320-334. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.022>
- Bhat, C. S. (2008). Cyberbullying: Overview and strategies for school counsellors, guidance officers, and all school personnel. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 18*(1), 53-66.

<https://doi.org/10.1375/ajgc.18.1.53>

- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 50*(3-4), 177-188. 10.1007/BF01420988
- Card, N. (2013). 15 Psicometrics. En D. Cross, J. L. Walker y S. Bauman, *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 188-202). Routledge.
- Cassidy, W., Brown, K., & Jackson, M. (2012). "Making Kind Cool": Parents' suggestions for preventing cyber bullying and fostering cyber kindness. *Journal of Educational Computing Research, 46*(4), 415-436. <https://doi.org/10.2190/EC.46.4.f>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Dooley, J. J., Pyżalski, J. y Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face-to-face bullying: A Theoretical and conceptual review. *Zeitschrift Für Psychologie / Journal of Psychology, 217*(4), 182-188. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.182>
- Espelage, D. L., & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 52*(2), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Espinoza, G., & Juvonen, J. (2013). Methods used in cyberbullying research. En D. Cross, J. L. Walker y S. Bauman, *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 112-124). Routledge.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice, 17*, 38-458. <https://doi.org/10.1086/449217>
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W., y Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health, 51*(1), 59-65. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.11.019>
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E. y Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimisation, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology, 74*(3), 375-390. <https://doi.org/10.1348/0007099041552378>
- Kowalski, R. M., Limber, S. y Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. <http://www.dawsonera.com/depp/reader/protected/external/AbstractView/S9781444356922>
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 25*(4), 1777-1791. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.10.005>
- Lindfors, P. L., Kaltiala-Heino, R. y Rimpelä, A. H. (2012). Cyberbullying among Finnish adolescents – a population-based study. *BMC Public Health, 12*(1), 1027. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-1027>
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., ... Smith, P. K. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six european countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 15*(9), 455-463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>
- Menesini, E., Nocentini, A. y Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*(5), 267-274. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0002>
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity*

- with quantitative, qualitative, and mixed methods. California: Sage publications.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7), 1171-1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>
- \_\_\_\_\_. (1997). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 170-190. <https://doi.org/10.1080/03033910.1997.10558138>
- \_\_\_\_\_. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Parris, L., Varjas, K., Meyers, J. y Cutts, H. (2012). High school students' perceptions of coping with cyberbullying. *Youth & Society*, 44(2), 284-306. <https://doi.org/10.1177/0044118X11398881>
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2012). Cyberbullying: An update and synthesis of the research. En *Cyberbullying prevention and response* (pp. 24-46). Routledge.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017). *Implementación de estudio de usos, oportunidades y riesgos en el uso de TIC por parte de niños, niñas y adolescentes en Chile: Informe final*.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental psychology*, 43(3), 564. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>
- Riebel, J., Jäger, R. S. y Fischer, U. C. (2009). Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology Science Quarterly*, 51(298-314)..
- Rigby, K. (2004). Addressing bullying in schools: Theoretical perspectives and their Implications. *School Psychology International*, 25(3), 287-300. <https://doi.org/10.1177/0143034304046902>
- \_\_\_\_\_. (2007). Bullying in schools and what to do about it: Revised and updated. Victoria, Australia: ACER Press, 69.
- Rivers, I. (2013). What to Measure? En D. Cross, J. L. Walker y S. Bauman, *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 222-237). Routledge.
- Roland, E. y Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462. <https://doi.org/10.1002/ab.1029>
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Slovak, K. y Singer, J. B. (2011). School Social Workers' Perceptions of Cyberbullying. *Children & Schools*, 33(1), 5-16. <https://doi.org/10.1093/cs/33.1.5>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. SAGE
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in human behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11(4), 499-503.

<https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>

- Walker, C., Sockman, B. y Koehn, S. (2011). An exploratory study of cyberbullying with undergraduate university students. *TechTrends*, 55(2), 31-38. <https://doi.org/10.1007/s11528-011-0481-0>
- Walker, J., Craven, R. G. y Tokunaga, R. S. (2013). Introduction. En Sheri Bauman, D. Cross y J. L. Walker, *Principles of Cyberbullying Research: Definitions, Measures, and Methodology*. Routledge.
- Walrave, M. y Heirman, W. (2011). Cyberbullying: Predicting victimisation and perpetration. *Children & Society*, 25(1), 59-72. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00260.x>
- Wang, J., Iannotti, R. J., Luk, J. W. y Nansel, T. R. (2010). Co-occurrence of victimization from five subtypes of bullying: physical, verbal, social exclusion, spreading rumors, and cyber. *Journal of Pediatric Psychology*, 55(10), 1103-1112. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsq048>
- Wang, J., Iannotti, R. J. y Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Willard, N. (2003). Off-campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*, 2(1), 65-93. [https://doi.org/10.1300/J202v02n01\\_04](https://doi.org/10.1300/J202v02n01_04)
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press.
- Wolak, J., Mitchell, K. J. y Finkelhor, D. (2007). Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S51-S58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.019>
- Wong-Lo, M., Bullock, L. M. y Gable, R. A. (2011). Cyberbullying: Practices to face digital aggression. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(3), 317-325. <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.595098>
- Ybarra, M. L. (2013). Measurement: Why it matters. En D. Cross, J. L. Walker y S. Bauman, *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 93-111). Routledge.
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D. y Oppenheim, J. (2012). Defining and Measuring Cyberbullying Within the Larger Context of Bullying Victimization. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.12.031>
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: Associations with caregiver-child relationships, internet use, and personal characteristics. *Journal of adolescence*, 27(3), 319-336. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.007>.

## 12.

# **Desarrollo socioemocional para la ciudadanía digital: desafíos y oportunidades para psicólogos(as) educacionales**

BERNARDITA PIZARRO GUERRERO  
VERÓNICA VILLARROEL HENRÍQUEZ  
ISIDORA CASTILLO RABANAL

### **Resumen**

La sociedad y el mundo de la educación debaten sobre el efecto del uso de las tecnologías en el desarrollo humano. ¿Cómo ha cambiado el contexto en el cual están aprendiendo y socializando las actuales generaciones de estudiantes?, ¿qué impacto tienen los medios tecnológicos en su desarrollo psicológico?, ¿qué habilidades y herramientas necesitan los estudiantes para desenvolverse en una sociedad en red?

La ciudadanía digital aparece como una respuesta a este desafío y pone de relieve la importancia de educar en y para el buen uso de los medios tecnológicos. Abarca diversas dimensiones, como seguridad, alfabetización, comunicación, bienestar y convivencia en espacios virtuales, considerando tanto competencias técnicas como cognitivas y socioemocionales, por lo que su inclusión en el currículum escolar exige de un trabajo multidisciplinar y transversal a todo el quehacer escolar.

En este capítulo se realiza un análisis crítico del concepto de ciudadanía digital y sus distintas dimensiones asociadas. Asimismo, se reflexiona cómo estas se relacionan con el aprendizaje socioemocional y requieren del desarrollo de ciertas habilidades para una ciudadanía digital. Finalmente, se entregan algunas pistas a psicólogos educacionales de cómo incorporar estos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias al currículum escolar.

## Introducción

Vivimos en una sociedad en red, interconectada social, política y económicamente a través de internet, que mucho más que una tecnología de la información, es un medio de comunicación, de interacción y de organización social (Castells, Monge y Contractor, 2011; Castells, 2015). En esta era digital, el desarrollo y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha ido creciendo, haciéndose cada vez más necesario en el ámbito de la educación. El conocimiento se ha descentralizado y está disponible para los y las estudiantes. Además, se han implementado distintas tecnologías en las salas de clases, propiciando mayores niveles de interacción entre profesores y estudiantes (Monsalve Gómez y Amaya Vanegas, 2014).

Pero, sin duda, persisten grandes desafíos respecto a la equidad en el acceso y la calidad del uso que existe de los medios digitales. El acceso a las TIC no se da de la misma manera en toda la población chilena (Livingstone *et al.*, 2019). Por ejemplo, en Chile, 1 495 localidades no tienen ningún tipo de conectividad a internet (Subsecretaría de Telecomunicaciones, 28 de febrero de 2019) y, según estudios del Mineduc (2020), el 23 % de los estudiantes no cuenta con dispositivos para acceder a educación remota, existiendo una diferencia importante de cobertura entre estudiantes del quintil más alto (con 97 % de acceso) y del quintil más bajo (con un 77 % de acceso). Sumado a esto, el ingreso a TIC no garantiza que el usuario pueda utilizarlas adecuadamente (Jaramillo y Chávez, 2015). Es posible, por ejemplo, que su uso sea solo para juegos o recreación, y menor en temas de aprendizaje, creatividad o socialización. También, aparecen otras temáticas de preocupación en educación remota, como el plagio y la copia (Mineduc, 2020), y los fenómenos del *Cyberbullying*, *Grooming* y *Sexting* (Arias Cerón, Buendía Erisman y Fernández Palomares, 2018).

Estas ventajas y riesgos se han puesto aún más en evidencia con la pandemia del COVID-19, ya que el virus ha obligado a que el proceso educativo se traslade a la modalidad *online* o remota. Pensando que talvez se mantenga por más tiempo del inicialmente estimado e, incluso, una vez terminada la emergencia sanitaria, es importante que se asuma el desafío de

educar para la ciudadanía digital. Para esto, es necesario comprender este concepto, así como también los procesos y las habilidades socioemocionales que requieren ser considerados en el currículum escolar para la participación responsable, ética y efectiva en esta era digital.

### **Una mirada de contexto: uso de TIC en niños, niñas y jóvenes**

Desde muy pequeños, las nuevas generaciones están manipulando e interactuando con dispositivos electrónicos y medios tecnológicos. Ellos han ido adquiriendo conocimiento y formas de resolver problemas al usarlos, desarrollando su capacidad de agencia y comprendiendo la lógica operativa de las redes más rápido que los adultos. El aprendizaje en este ámbito no es intencionado, no se les enseña sobre juegos o redes sociales, tampoco acerca de su adecuado uso. Por el contrario, aprenden implícitamente a partir de su exploración y experimentación con estas “herramientas” que tienen a su disposición desde muy temprana edad (Peirone, 2019).

Para comprender más sobre este contexto, a continuación, se presentan algunos resultados de investigaciones sobre las principales actividades que realizan niños, las niñas y jóvenes con medios tecnológicos y también se comparten evidencias sobre el impacto del uso de las redes sociales en el bienestar socioemocional.

En España, un estudio de Blanco, Vigo, Fernández Pérez y Arbonés (2002) evidenció que los problemas más frecuentemente asociados al uso frecuente de internet estaban relacionados con la reducción del tiempo de estar con la familia y las relaciones cara a cara con los amigos. Niños y jóvenes dejaban de participar en actividades sociales presenciales por estar conectados. Además, perdían la noción del tiempo y el control sobre él, no lograban cumplir con labores de estudio y experimentaban sentimientos de culpa (citado en Cornejo y Tapia, 2011).

En Estados Unidos, Common Sense (fundación sin fines de lucro que desarrolla investigación y herramientas para el desarrollo de la ciudadanía digital para padres y educadores) ha realizado dos estudios (2012 y 2018) sobre la relación entre los medios sociales y el bienestar socioemocional de

jóvenes entre 13 y 17 años. En sus conclusiones advierten que la cantidad de tiempo que los adolescentes destinan a revisar diariamente las redes sociales va en aumento. En 2012, solo el 34 % de la muestra señaló que visitaba los medios sociales varias veces al día, y en 2018, este porcentaje aumentó al 80 %. Las plataformas utilizadas también van cambiando. En 2012, la más visitada era *Facebook*, y en 2018, refieren a *Snapchat* e *Instagram* (Rideout y Robb, 2018).

La evidencia demuestra que los medios sociales tienen efectos positivos y negativos para los adolescentes. Un rasgo positivo se refiere a que las redes sociales fortalecen las relaciones con sus amigos y familia, les otorga un medio para expresarse, los hace sentir menos solos y más conectados. Los jóvenes señalan que son conscientes de que los medios sociales no reemplazan a las relaciones cara a cara, los distraen de las tareas, les quitan tiempo para estar presencialmente junto a la familia y amigos, y su uso en la noche impacta en la calidad de su sueño. Solo aquellos jóvenes que puntúan más bajo en la escala de bienestar socioemocional muestran que las redes sociales tienen un efecto negativo sobre ellos cuando no reciben comentarios a sus publicaciones o cuando ven que se organizan actividades a las que no fueron invitados (Rideout y Robb, 2018).

Global Kids Online es un estudio del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] en el que participaron menores de entre 9 y 17 años, de tres países: Bulgaria, Chile y Sudáfrica. En la investigación se midieron 6 categorías que agrupaban actividades que realizan en línea: aprendizaje, creatividad, comunidad y participación cívica, relaciones, entretenimiento y beneficios personales. Los resultados de Chile mostraron que las actividades en línea preferidas por niños, niñas y jóvenes entre 9 y 17 años tienen que ver con entretenimiento y actividades sociales. Los jóvenes tienden a practicar menos juegos que los niños, en cambio, se involucran más en el uso de redes sociales para comunicarse con familia y amigos y en mensajería instantánea. Ver noticias en línea es la única actividad cívica realizada por la mayoría de los jóvenes. Pero pocos estudiantes utilizan los medios tecnológicos para actividades creativas y de aprendizaje, comparados con Bulgaria y Sudáfrica (Livingstone *et al.*, 2019).

Por su parte, la IX Encuesta Nacional de la Juventud (Instituto Nacional



de la Juventud [INJUV], 2018) se realizó con una muestra de 9 700 jóvenes de entre 15 y 29 años, con la finalidad de profundizar en el uso de internet y redes sociales y en cómo se desarrolla su participación política a través de estos medios. De acuerdo con este documento, los jóvenes pasan un promedio de 6,4 horas diarias en internet, sin encontrarse diferencias entre hombres y mujeres, pero sí entre tramos de edad. Quienes tienen entre 15 y 19 años pasan un promedio de 7,2 horas diarias en internet; los de entre 20 y 24 años, 6,5 horas en promedio, mientras que los que tienen entre 25 y 29 años llegan a 5,7 horas en promedio. Del total de la muestra, un 83,3 % “chatea” con amigos y familia; un 54,8 % ocupa su tiempo descargando o escuchando música o videos, y un 42,2 % viendo TV, películas, series u otro material audiovisual. Solo un 16,1 % participa al menos una vez al día o muchas veces al día en comunidades o foros virtuales de discusión, mientras que un 48,7 % nunca ha participado de esta actividad.

En este contexto, cabe preguntarse: ¿qué deben saber y pueden hacer los establecimientos educacionales para abordar y educar a las nuevas generaciones en el buen uso de TIC?

### **Ciudadanía digital: conceptualización y dimensiones**

La ciudadanía digital es un concepto que ha evolucionado a lo largo del tiempo y que cuenta con diversas definiciones que enfatizan distintos aspectos. Por ejemplo, la Sociedad Internacional para Tecnología en Educación (ISTE) propone nueve elementos esenciales para la ciudadanía digital descritos por Ribble y Bailey (2007) en su libro *Digital Citizenship in Schools*. El objetivo de dichos elementos es otorgar un marco conceptual suficientemente amplio para que cada colegio, hogar y comunidad pueda identificar los mejores medios para usar la tecnología, y

Estos elementos fueron adoptados por el Mineduc como las dimensiones que debe abordar la ciudadanía digital en los establecimientos educacionales de Chile, a saber:

- a) Salud y bienestar digital, que se relaciona con el equilibrio y cuidado del bienestar físico y mental que se asocia al uso de las tecnologías digitales. Esto incluye temáticas como dependencia de las pantallas,

- adicción a la tecnología, posturas y usos adecuados de dispositivos o aparatos tecnológicos, desarrollo neurológico en la primera infancia.
- b) Alfabetización digital, que consiste en enseñar acerca de la tecnología y su uso y desarrollo de competencias digitales claves para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades del futuro.
  - c) Seguridad digital, que se refiere a conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para garantizar la seguridad personal y de otras personas al estar conectadas. Incluye saber resguardar la información y datos personales sensibles, generar claves, proteger la propia identidad y de otros, aprender a usar antivirus y otros sistemas de cuidado en internet.
  - d) Etiqueta digital, que consiste en el comportamiento adecuado en el ámbito digital, especialmente, en la relación con otros a través de las redes sociales.
  - e) Acceso digital, que es el derecho de todos los niños, niñas y jóvenes para acceder y desarrollar todas las competencias necesarias para manejarse y aprovechar las oportunidades del mundo digital.
  - f) Comunicación digital, que son todos los procesos de intercambio, interacción y acceso a la información en internet. Refiere a la capacidad de expresión y toma de decisiones en relación con el uso de los medios tecnológicos.
  - g) Responsabilidad y derechos digitales, referido a conocimiento de los derechos, deberes y responsabilidades que se relacionan con el uso de los medios tecnológicos.
  - h) Leyes digitales, que es el conocimiento del marco legal existente respecto a las normas y el uso ético de la tecnología dentro de una sociedad, en cuanto a la protección de la información personal, *copyrights* y transgresión de derechos, como también al *cyberbullying*, *sexting* y *grooming*.
  - i) Comercio digital, que plantea educar sobre lo que implica comprar y vender en línea.

En la “Declaración de ciudadanía digital” (Institute for Responsible Online and Cellphone Communication [IROC2], 2010), se señala que se requiere de una educación precisa sobre los siguientes 6 aspectos: 1) la

influencia que tienen las tecnologías digitales en la propia vida, la vida de las personas más cercanas y la vida de todos los ciudadanos del mundo; 2) el uso de juicios positivos al momento de emplear las tecnologías digitales; 3) la habilidad para desarrollar, mantener y cuidar relaciones significativas en línea; 4) el cuidado de la imagen y bienestar personal; 5) la interacción con personas de distintas edades, culturas y género de manera respetuosa y apropiada y 6) la capacidad para expresar emociones de forma coherente con los propios valores.

Por su parte, otros autores relacionan la ciudadanía digital con el ámbito político de la sociedad. Por ejemplo, O'Hara (2013) considera necesario que un ciudadano digital aprenda y ponga en práctica aspectos valóricos y democráticos a la hora de interactuar en línea. Isman y Canan Gungoren (2014) plantean que un ciudadano digital es una persona capaz de usar TIC para involucrarse en la sociedad, la política y el gobierno. De manera similar, Yusuf, Adams y Dingley (2016) la definen como el involucramiento ciudadano en alguna actividad en la que se utilizan tecnologías digitales.

La Unesco (2016) entrega una definición sencilla sobre ciudadanía digital, relacionándola con “ser capaz de encontrar, acceder y usar información efectivamente; involucrarse con otros usuarios y contenido de una forma activa, crítica, sensible y ética; y navegar el entorno *online* y TIC segura y responsablemente, estando consciente de los propios derechos” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2016, p. 15). Más adelante, Choi, Glassman y Cristol (2017) proponen cuatro categorías centrales al concepto de ciudadanía digital: a) Ética digital (el usuario mantiene conductas seguras, éticas y responsables en línea), b) Alfabetización mediática y de información (capacidad de acceder y usar internet para evaluar información, comunicarse, colaborar o cooperar con otros usuarios poniendo énfasis en capacidades de tipo cognitivo intelectual), c) Participación/Involucramiento (el uso de internet para participar en actividades de tipo político, económico, social y cultural, a nivel local, societal o nacional) y d) Resistencia crítica (quizás el aspecto más difícil de lograr, que consiste en promover la justicia social en internet, a través de una participación transformacional).

Carrasco-Sáez, Careaga Butter y Badilla-Quintana (2017) manifiestan

que es necesario que la ciudadanía digital aborde tres concepciones: en primer lugar, una nueva condición epistemológica, en la que el ciudadano digital comprende cómo acceder a información sobre la creación y transferencia del conocimiento y representarla. En segundo lugar, que se reconozca la existencia de una nueva identidad digital, basada en la noción de bidimensionalidad, que consiste en que el ciudadano se relaciona en espacios virtuales y otros reales. En tercer lugar, que se haga un rediseño de lo que significa ser un ciudadano, puesto que futuras generaciones deberán aprender a desempeñarse de acuerdo con una identidad bidimensional. Para esto, los sistemas educativos deben adaptarse a estos nuevos ciudadanos, disminuir las brechas educacionales y ofrecer experiencias de aprendizaje multidimensionales. Además, estos autores proponen la pirámide de necesidades para el ciudadano digital, la que está compuesta de tres niveles: necesidades individuales, dentro de las que se contempla la alfabetización digital; necesidades singulares, propias del contexto local con el que interactúa el individuo, y necesidades globales, que se basan en la inclusión digital. Sin embargo, esta pirámide es invertida, es decir, el nivel de necesidades globales es el más amplio, y el de necesidades individuales es el más acotado.

Siguiendo esta tendencia, el Consejo de Europa (2017a, 2019) define a los ciudadanos digitales como personas que han desarrollado una amplia gama de competencias y que pueden involucrarse con comunidades, tanto en línea como fuera de línea, a nivel local, nacional y global, considerando aspectos políticos, económicos, sociales, culturales e interculturales. Esto lo hace de manera activa, positiva y responsable. Estas competencias debiesen aprenderse desde temprana edad, en ambientes educativos, formales, informales y no formales. Además, deben seguir los principios de democracia, derechos humanos y el Estado de derecho, pudiendo responder a desafíos relacionados con el aprendizaje, el trabajo, empleabilidad, ocio e inclusión. Las 20 competencias descritas por este organismo están agrupadas en cuatro grandes áreas: valores; actitudes; habilidades y conocimiento, y entendimiento crítico. Además, presentan diez dominios digitales que describen el concepto de ciudadanía digital en su totalidad, que se encuentran divididos en tres grandes áreas. La primera es *estar en*

*línea*. que se refiere al acceso e inclusión digital, aprendizaje y creatividad en el uso de los medios digitales y alfabetización de medios e información. La segunda es *bienestar en línea*, que involucra ética y empatía, salud y bienestar, presencia y comunicación. La tercera es *derechos en línea*, lo que está relacionado con participación; derechos y responsabilidades; privacidad y seguridad, y conciencia de consumidor.

En el Manual de Orientaciones de Ciudadanía Digital para la Formación Ciudadana (Mineduc, 2017) se define ciudadanía digital como...

...el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para que niños, niñas, jóvenes y adultos se desenvuelvan en una sociedad democrática a través del uso de las Tecnologías de Información y Comunicación de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa, ejerciendo y reconociendo sus derechos digitales y comprendiendo el impacto de las TIC en su vida personal y su entorno. (p. 16)

En Chile, el Mineduc ha optado por integrar la formación en ciudadanía digital al Plan de Formación Ciudadana que debe elaborar cada establecimiento educacional a partir de la Ley N° 20911 promulgada el año 2016. Esta integración se entiende porque “el modo de hacer política y difundir una idea, de discutir y relacionarnos con otros, de comprar, de ejercer presión o influencias e incluso de votar han cambiado radicalmente desde el uso de las nuevas herramientas digitales” (Mineduc, 2019, p. 6). La ciudadanía digital es considerada como una de las esferas “de nuestra actividad y participación como ciudadanos del mundo global”.

Noula (2019) critica conceptualizaciones como las de Ribble y Bailey planteando que poseen una narrativa de tipo utópica y solucionista, y que se basan en un concepto despolitizado de ciudadanía y de infancia. En consecuencia, entregarían una definición teóricamente descontextualizada, que promueve un modelo de ciudadanía conformista, con actitudes poco críticas y pasivas. Esta autora propone que los ciudadanos deben ser empoderados y ser capaces de tomar sus propias decisiones acerca de ellos mismos y de cómo hacen uso de los servicios a los que tienen acceso, teniendo el derecho a dignidad, privacidad y libertad de expresión. De forma similar, Cunningham (2016) considera que la ciudadanía digital debe dejar de ser considerada como solo una comunicación adecuada en línea. Ella tendría que articular cómo el mundo digital debe promover la

participación cívica, ya sea a través de actividades institucionales, diálogo, debate y producción de cultura. Esta autora destaca que a pesar de que hay muchas plataformas para generar contenido, estas privilegian puntos de vista de grupos mayoritarios. Por lo mismo, es importante y necesario propiciar que diferentes grupos puedan crear contenido, contribuyendo a la diversidad.

Finalmente, Buchholz, DeHart y Moorman (2020) hacen un análisis de las experiencias educativas en línea producto de la pandemia del COVID-19 y consideran que estas se pueden catalogar como una respuesta a la crisis. A partir de dichas experiencias, estiman que se puede realizar una panorámica más amplia de las prácticas de alfabetización crítica necesarias para el ciudadano digital pospandemia. Se entiende, entonces, a la ciudadanía como una interrelación compleja entre democracia, comunidad y escolarización que requiere que los individuos enfrenten ideas complejas acerca del desarrollo de identidades y diálogos en línea, yendo más allá de solo cumplir con habilidades técnicas. Para este nuevo concepto es necesario cuestionarse las prácticas educativas que se han llevado a cabo hasta el momento en un proceso participativo, puesto que en general los currículos educativos han estado caracterizados por listas de competencias técnicas y reglas simplistas para navegar en internet de manera segura.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo que resume los aportes de los distintos autores al concepto de ciudadanía digital.

**Tabla 1**  
**Cuadro comparativo de las definiciones de ciudadanía digital**

<b>Autor(es)</b>	<b>Definición</b>	<b>Contribución</b>
------------------	-------------------	---------------------

<b>Autor(es)</b>	<b>Definición</b>	<b>Contribución</b>
Ribble y Bailey (2007)	Proponen nueve dimensiones necesarias para lograr la ciudadanía digital: a) Salud y bienestar digital, b) Alfabetización digital, c) Seguridad digital, d) Etiqueta digital, e) Acceso digital, f) Comunicación digital, g) Responsabilidad y derechos digitales, h) Leyes digitales, i) Comercio digital.	Presentan una taxonomía de las diferentes características de la ciudadanía digital. Se les critica convertirse en una lista de competencias técnicas y reglas simplistas para navegar en internet de manera segura.
IROC2 (2010)	La ciudadanía digital requiere una educación precisa sobre: a) la influencia que tienen las tecnologías digitales en la propia vida, la vida de las personas más cercanas y la vida de todos los ciudadanos del mundo; b) el uso de juicios positivos al momento de emplear las tecnologías digitales; c) la habilidad para desarrollar, mantener y cuidar relaciones significativas en línea; d) el cuidado de la imagen y bienestar personal; e) la interacción con personas de distintas edades, culturas y género de manera respetuosa y apropiada, y e) la capacidad para expresar emociones de forma coherente con los propios valores.	Plantea la necesidad de que se eduque la ciudadanía digital considerando la explicitación de sus riesgos y el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para participar en la era digital.
O'Hara (2013); Isman y Canan (2014); Yusuf, Adams y Dingley (2016); Cunningham (2016)	La ciudadanía digital debe potenciar la ciudadanía en general. Tiene directa relación con los derechos y responsabilidades propios de un ciudadano en su inmersión en el mundo público y político.	Establece un vínculo entre la ciudadanía digital y la ciudadanía propia de cada nación.

<b>Autor(es)</b>	<b>Definición</b>	<b>Contribución</b>
Unesco (2016)	a) Capacidad de encontrar, acceder y usar información de forma efectiva; b) involucrarse activa, crítica, sensible y éticamente con otros usuarios y contenido; c) navegar en línea de manera segura y responsable, con conciencia de los propios derechos.	Capacidades y habilidades personales (cognitivas, socioafectivas, éticas y técnicas) para el manejo de las TIC, con enfoque en los derechos de las personas.
Choi, Glassman y Cristol (2017)	a) Ética digital, b) Alfabetización mediática y de información, c) Participación/Involucramiento, d) Resistencia crítica.	Incluyen la capacidad de los individuos de participar para transformar el medio en el que se desempeñan.
Carrasco-Sáez, Careaga Butter y Badilla-Quintana (2017)	Nueva condición epistemológica en la que el ciudadano digital tiene una identidad digital basada en la noción de bidimensionalidad (acceder y crear información digital). Plantean una pirámide de necesidades para el ciudadano digital, con necesidades individuales, singulares y globales.	Proponen una nueva identidad digital bidimensional: acceder a información de cómo crear
Consejo de Europa (2017; 2019)	Presentan diez dominios digitales que describen el concepto de ciudadanía digital en su totalidad, divididos en tres grandes áreas: 1) Estar en línea (Acceso e inclusión, Aprendizaje y creatividad, Alfabetización de medios e información), 2) Bienestar en línea (Ética y empatía, Salud y bienestar, Presencia en línea y Comunicaciones), 3) Derechos en línea (Participación activa, Derechos y responsabilidades, Privacidad y seguridad, Conciencia de consumidor).	Ofrece una definición que incluye una taxonomía de las competencias necesarias para lograr ciudadanía digital, dentro de un marco de democracia, derechos humanos y Estado de derecho.



<b>Autor(es)</b>	<b>Definición</b>	<b>Contribución</b>
Mineduc (2017)	Conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que los ciudadanos se desenvuelvan en una sociedad democrática a través de las TIC, de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa. Ejercen y reconocen sus derechos digitales y comprenden el impacto que estos tienen en su vida y entorno. Adopta las nueve dimensiones de Ribble y Bailey (2007).	Toma lineamientos internacionales para dar directrices a los establecimientos educativos del país sobre ciudadanía digital.
Noula (2019)	Los ciudadanos deben ser empoderados y capaces de tomar sus propias decisiones acerca de ellos mismos y de cómo hacen uso de los servicios a los que tienen acceso, teniendo el derecho a dignidad, privacidad y libertad de expresión.	Critica definiciones que califica como descontextualizadas y centradas en conceptos despolitizados de ciudadanía e infancia. Destaca la necesidad de empoderamiento y los derechos de los ciudadanos.
Buchholz, DeHart, y Moorman (2020)	La ciudadanía es una interrelación compleja entre democracia, comunidad y escolarización, que requiere que los individuos enfrenten ideas complejas acerca del desarrollo de identidades y diálogos en línea, yendo más allá de solo cumplir con habilidades técnicas.	Plantea la necesidad de cuestionarse el concepto de ciudadanía digital y la necesidad de transformarlo para preparar a los ciudadanos en un mundo post-COVID-19. Destaca las variables de democracia, comunidad y escolarización.

Fuente: elaboración propia.

A partir de esta revisión bibliográfica, es posible concluir que la ciudadanía digital involucra distintas dimensiones, las que van más allá de la alfabetización, el acceso y uso de TIC. De esta forma, de manera más holística, implica: a) la habilidad para comprometerse, competente y positivamente, con las tecnologías digitales, privilegiando un uso

constructivo para compartir, socializar, trabajar, crear, investigar, jugar, comunicar y aprender; b) la habilidad para participar e involucrarse activa y responsablemente en los distintos niveles de comunidades a las que pertenecemos, poniendo al servicio de ellas, tanto locales, nacionales y globales, valores, habilidades, actitudes, conocimientos, analizando críticamente el contexto en que participamos, buscando la equidad y justicia social; c) la habilidad para involucrarse en un proceso de aprendizaje para toda la vida, en escenarios formales e informales, desarrollando la capacidad de acceder y crear información digital; d) la habilidad para cuidar nuestro bienestar y el de otros en nuestra interacción con el mundo digital, evidenciando empatía, autorregulación, colaboración y pensamiento crítico, y e) la habilidad para defender los derechos y la dignidad humana, haciendo uso responsable de las tecnologías digitales y respetando la privacidad, seguridad y la propiedad intelectual.

Desde esta perspectiva, las competencias digitales se ponen al servicio de una participación responsable, activa y colaborativa como ciudadanos. Esto requiere tanto conocimiento y manejo de las TIC como el desarrollo de habilidades cognitivas, socioemocionales y éticas necesarias para la ciudadanía. En vista de lo anterior, se considera necesario dar una mirada más de cerca a los aprendizajes socioemocionales que favorecen el proceso para llegar a convertirse en ciudadanos digitales.

### **Aprendizaje socioemocional para la ciudadanía digital**

Los medios tecnológicos son fundamentales para la vida de niños, niñas y jóvenes y tienen impacto en su bienestar y aprendizaje socioemocional. Parte importante de su sociabilidad la desarrollan en las redes. En ellas configuran su identidad, expresan emociones, deben tomar decisiones de cómo comportarse y reciben o no contención y bienestar emocional. Según el contenido que observan, las aplicaciones que usan y su participación en las redes, no solo van aprendiendo habilidades tecnológicas y cognitivas, sino también van desarrollando su personalidad e identidad, su relación con otros, su sentido de ciudadanía y sus intereses sociales. Estos aprendizajes, como se señaló anteriormente, están incluidos en las dimensiones de

ciudadanía digital y se encuentran en estrecha relación con las competencias descritas para el aprendizaje social y emocional propuesto por Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL] (2015).

Aunque, de acuerdo con Hoffman (2009), existe un grado de ambigüedad y de confusión teórica en cuanto al término aprendizaje socioemocional (o SEL, según sus siglas en inglés), para la autora este concepto está asociado a programas que buscan mejorar la inteligencia emocional y la alfabetización emocional o, en su defecto, desarrollar habilidades y competencias sociales y emocionales percibidas como fundamentales. Por ejemplo: tomar conciencia de sus emociones y expresarlas de modo adecuado, tomar decisiones de manera responsable, establecer relaciones interpersonales positivas y manejar dificultades interpersonales de forma efectiva.

Siguiendo la misma línea de Hoffman (2009), el aprendizaje socioemocional es entendido como un proceso a largo plazo que se adquiere a través del desarrollo de 5 competencias cognitivas, afectivas y conductuales en dominios tanto intra- como interpersonales. Para los estudiantes, se han definido de la siguiente manera:

1. Autoconciencia, la que involucra a) reconocer las propias emociones y pensamientos y cómo estos influyen en su comportamiento; b) evaluar de forma precisa sus fortalezas y debilidades y c) poseer un adecuado sentimiento de confianza y optimismo.
2. Autorregulación, que involucra a) conocer y poner en práctica estrategias para regular las emociones, pensamientos y comportamiento en distintos escenarios; b) incluir la habilidad para manejar el estrés, controlar los impulsos, automotivarse, organizarse y trabajar para lograr metas personales positivas y prosociales.
3. Conciencia social que incluye a) reconocer las necesidades y motivaciones de los otros, tomando perspectiva y mostrando empatía; b) comprender las normas éticas y sociales de comportamiento; c) reconocer los recursos y factores protectores que se encuentran dentro de la familia, colegio y comunidad.
4. Relaciones interpersonales que se refiere a a) formar y mantener

relaciones sanas, positivas y gratificantes con personas y grupos diversos; b) comunicar de forma clara y escuchar de forma activa; c) cooperar; d) resistir la presión grupal inapropiada, e) resolver los conflictos de forma constructiva, y d) buscar y ofrecer ayuda cuando se necesita.

5. Toma de decisiones responsables, que incluye a) manejar ética y efectivamente las tareas y desafíos de la vida cotidiana; b) hacer elecciones constructivas y respetuosas sobre el comportamiento personal e interacciones sociales; c) considerar en la toma de decisiones estándares éticos, la seguridad personal y de los demás, las normas sociales, la evaluación realista de las consecuencias y el bienestar propio y de los demás (CASEL, 2015; Elías, 1997, citado en Poulou, 2007).

Como en cualquier aprendizaje, es importante que los estudiantes tengan las oportunidades para poner en práctica y aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes que aprenden en las diversas experiencias y situaciones a las que se enfrentan diariamente (CASEL, 2015). Esto se traduce en el desafío de integrar y otorgar oportunidades de aprendizaje socioemocional en la vida cotidiana presencial y virtual. Poco se habla de que los medios tecnológicos también son fuente de experiencias y expresión de las emociones. Según Serrano Puche (2015), el uso de medios tecnológicos implica expresión emocional y su utilización frecuente tendría impacto en el mundo afectivo de los jóvenes y, consecuentemente, en el desarrollo de su identidad.

Sin embargo, autores como Milicic, Alcalay, Berger y Álamos (2013) ponen un énfasis en que se desarrollen vínculos de carácter interpersonal de buena calidad, junto con las competencias que se necesitan para lograrlas. Así, es necesario poner atención no solo a factores de tipo individual, sino también a nivel de contexto. En ese sentido, tienen relevancia las comunidades escolares que sean sanas y nutran el desarrollo de los estudiantes.

Carter (2018), investigadora de Common Sense Education, otorga algunos ejemplos concretos de cómo el aprendizaje socioemocional refuerza el desarrollo de la ciudadanía digital. Los temas que propone están

siendo abordados por los psicólogos educacionales que trabajan en comunidades educativas, sin reconocerlos aún como parte del currículum de ciudadanía digital:

1. *Cyberbullying*. Tanto para la prevención del acoso escolar y del cyberbullying, es sabido que la autoestima, la confianza en uno mismo, la empatía y el respeto por los demás son habilidades, comportamientos o actitudes fundamentales. El uso de las redes sociales es una oportunidad para enseñar a los estudiantes a aumentar la conciencia social y la habilidad para considerar la perspectiva de quienes postean. Es importante ayudarlos a pensar en los comentarios que escriben y publicar cómo a ellos les gustaría recibir retroalimentación respecto a lo que suben a las redes.
2. *Publicación responsable*. Las estrategias para desarrollar la autorregulación se pueden aplicar en el uso de las redes sociales. Aprender sobre las consecuencias de publicar comentarios, fotos o compartir información privada en las redes sociales y adquirir estrategias para reflexionar, evaluar y controlar los impulsos ayuda a los estudiantes a tomar decisiones responsables sobre lo que comentan, comparten y publican sobre ellos mismos en internet.
3. *Distinguir lo real de lo que no lo es en internet*. Esto implica desarrollar habilidades, comportamientos y actitudes que tienen que ver con la comunicación, análisis crítico, resolución de problemas, investigación, reflexión y comportamiento ético. Los estudiantes deben ser capaces de encontrar y reconocer información confiable, determinar su legitimidad y usarla responsablemente.

Como se observa, el aprendizaje socioemocional es crucial para que niños, niñas y jóvenes manejen los temas digitales con perspectiva. Pensar críticamente, ser empáticos, comportarse de forma segura, participar responsable y constructivamente en los medios digitales son metas de aprendizaje que los psicólogos educacionales pueden incorporar explícitamente en el currículum de Orientación y trabajarlas transversal, colaborativa e interdisciplinariamente con los distintos estamentos de la comunidad educativa.

## **Orientaciones para el desarrollo de las habilidades socioemocionales para la ciudadanía digital en el currículum escolar**

Si bien existen protocolos y normativas sobre el uso de los medios tecnológicos en los establecimientos educacionales, es relevante que exista involucración de los directivos de un colegio y lineamientos institucionales que apoyen su desarrollo y eduquen a sus estudiantes. Un estudio realizado por Claro, Nussbaum, López y Contardo (2017), en que se dotaba a establecimientos educacionales de laboratorios de computación móviles, determinó que los directores y docentes tenían una noción vaga de la contribución pedagógica de los laboratorios. También se observó que tanto los profesores como directores de colegios valoraron la implementación de ellos, no obstante, se encontraron diferencias en términos de qué tan apropiadas eran las condiciones de sus establecimientos para usar y aprender a utilizar los nuevos recursos, ni de quién debiese ser el encargado de implementar los recursos TIC en el colegio. Los autores del estudio concluyeron que se necesita la presencia de líderes que estén involucrados en las actividades diarias de sus establecimientos educacionales, que ayuden a unificar la mirada de todos los profesores respecto a cómo integrar las TIC a las clases. En resumen, implementar nuevas tecnologías en el aula debe ser un proceso mediado por líderes que movilicen a los actores de la comunidad educativa.

A partir de lo anterior, es posible plantear que se necesita una política escolar, un programa de ciudadanía digital, un trabajo colaborativo con las familias a través de todo el currículum escolar porque es en el colegio y en la casa donde se debe educar sobre el uso adecuado de los medios tecnológicos. Urge, entonces, incorporar al currículum escolar la ciudadanía digital.

Frente a esto, cabe cuestionarse: ¿cuál es el rol del psicólogo educacional? Según Arias (2011), la psicología educacional tiene un rol principal que jugar en este escenario de la web 2.0, sobre todo en la promoción de las experiencias de cambios, tecnología, estrategias de medición, investigación y transferencia en el contexto preescolar, escolar y posescolar. Los psicólogos educacionales deben manejar y colaborar con el

desarrollo de todas las habilidades socioemocionales necesarias para que los estudiantes puedan participar en el mundo digital. Esto se puede hacer a través de cuatro medios: desarrollando unidades de ciudadanía digital en el currículum de Orientación (Common Sense Education posee un currículum con actividades para estudiantes desde Prekínder a Cuarto Medio); generando protocolos y normativas para el uso de los medios tecnológicos a través de Convivencia Escolar; formando a docentes en aprendizaje socioemocional a través de los medios tecnológicos, y apoyando o generando acciones concretas de formación y apoyo a las familias.

Para los psicólogos educacionales es muy importante el trabajo en colaboración con distintos estamentos escolares, ya que de este modo asegura la transversalidad del currículum de ciudadanía digital. Es muy importante considerar los siguientes criterios para incluir las dimensiones de ciudadanía digital en el currículum escolar: en primer lugar, organizar el currículum en torno a las dimensiones propuestas por el Mineduc y cada dimensión, establecer un conjunto de competencias básicas e indicadores para su evaluación; en segundo lugar, el currículum debe estar dirigido a toda la comunidad escolar, otorgando información y formación permanente a todos los estamentos; en tercer lugar, el currículum debe estar en coherencia y adhesión con los criterios establecidos por la Ley en Chile, estándares propuestos por la Sociedad Internacional de Tecnología (ISTE) y las Dimensiones de la Ciudadanía Digital propuestos por el Mineduc, por último, se debe favorecer el logro de las promesas de aprendizaje presentes en el Proyecto Educativo Institucional.

## **Conclusiones**

La integración de las dimensiones y aprendizajes propios de la ciudadanía digital al currículum escolar hoy más que nunca es una responsabilidad social de los establecimientos educacionales. Por un lado, es posible evidenciar la necesidad de educar en seguridad y responsabilidad en el uso de las tecnologías digitales y, por otro, se es consciente de la oportunidad que otorgan los medios tecnológicos y de comunicación para contribuir a la construcción de una sociedad más justa y solidaria. Es importante tomar en

cuenta tanto las orientaciones entregadas por el Mineduc, así como también lo planteado por otros autores que indican que la ciudadanía digital debe incluir distintas voces y fomentar la participación de las personas como ciudadanas dentro de su propio contexto. La idea, entonces, es permitir que los estudiantes aprendan a utilizar la tecnología para desenvolverse en su medio, tanto real como digital, generando un impacto positivo.

Al ser un espacio experiencial primordial en las actuales generaciones, que impacta en su bienestar, desarrollo cognitivo, físico y socioemocional, se deben generar experiencias de aprendizaje en todas las dimensiones que consideren este contexto. Es decir, es en el mismo espacio virtual donde se deben otorgar herramientas concretas para su mejor manejo. La dimensión virtual no es solo parte de la entretención y vida social de los estudiantes, sino que es espacio de aprendizaje escolar y ejercicio de la ciudadanía muy relevante.

El psicólogo educacional tiene el deber de adaptar los programas de aprendizaje socioemocional también al mundo virtual fomentando el equilibrio y el bienestar socioemocional tanto fuera como dentro de las pantallas. Debe estar al día con las investigaciones y estudios respecto a cómo aprenden los niños, niñas y jóvenes y cómo impacta en el desarrollo el uso de los medios tecnológicos. También es muy importante conocer las regulaciones y leyes sobre el empleo de los medios tecnológicos en menores de edad de nuestro país. Todo en coherencia con el PEI y los aprendizajes que cada institución educativa considere más relevante incorporar en su currículum.

Por último, dada la experiencia de este año, en que docentes, estudiantes y familias se vieron obligados a utilizar los medios tecnológicos como única forma para asegurar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace imprescindible investigar y analizar las experiencias de estos actores, conocer cuáles fueron los aprendizajes más significativos, las metodologías que animaron la participación y compromiso de los estudiantes en la escuela a distancia, junto con identificar las competencias que son más urgentes de adquirir por parte de docentes, familias y estudiantes para favorecer el aprendizaje socioemocional en un contexto marcado por la incertidumbre y la exigencia de adaptación a un nuevo modo de



relacionarnos en las comunidades educativas.

## Referencias

- Arias, M. (2011). *Radiografía del Chile Digital 2.0 en el Bicentenario* (2.<sup>a</sup> ed.). Editorial Divergente.
- Arias Cerón, M., Buendía Eisman, L., & Fernández Palomares, F. (2018). *Grooming, Cyberbullying, y Sexting en estudiantes en Chile según sexo y tipo de administración escolar*. *Revista chilena de pediatría*, 89(3), 352-360. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062018005000201>
- Bisquerra-Alzina, R. & Filella-Guiu, G. (2003). *Educación emocional y medios de comunicación*. *Comunicar*, 20, 63-67. <https://doi.org/10.3916/C20-2003-09>
- Buchholz, B. A., DeHart, J., & Moorman, G. (2020). Digital Citizenship during a global pandemic: moving beyond Digital Literacy. *Journal of adolescent & adult literacy*, 64(1), 11-17. <https://doi.org/10.1002/jaal.1076>
- Carrasco-Sáez, J. L., Careaga Butter, M., & Badilla-Quintana, M. G. (2017). The new pyramid of needs for the digital citizen: a transition towards smart human cities. *Sustainability*, 9(12), 2258.
- Carter, T. (2018). *4 ways to teach Digital Citizenship through SEL*. <https://apertureed.com/4-ways-teach-digital-citizenship-sel/>
- Castells, M., Monge, P, & Contractor, N. (2011). Network Multidimensionality in the Digital Age. *International Journal of Communication*, 5, 788-793.
- Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope. Social Movements in the Internet Age*. Polity Press
- Claro, M., Nussbaum, M., López, X., & Contardo, V. (2017). Differences in views of school principals and teachers regarding technology Integration. *Educational Technology & Society*, 20(3), 42-53.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs. Middle and High School Edition*. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>
- Common Sense Education. (2017). *Digital Citizenship & Social and Emotional Learning*. <https://www.commonsense.org/education/sites/default/files/tlr-blog/cse-digitalcitizenship-sel.pdf>
- Council of Europe. (2017a). *Digital Citizenship education working conference*. <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-working-conference-empowering-digital-ci/1680745545>
- \_\_\_\_\_. (2017b). *Digital Citizenship Education. Vol. 1 Overview and new perspectives*. <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/-/digital-citizenship-education-overview-and-new-perspectives>
- \_\_\_\_\_. (2019). *Digital Citizenship education handbook*. <https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f>
- Cornejo, M., & Tapia, M.L. (2011). Redes sociales y relaciones interpersonales en internet. *Revista Fundamentos en Humanidades*, 12(24), 219-229.
- Cunningham, C. M. (2016). Digital citizenship. Communication capabilities and Technological Literacy. En E. L. Brown, R. Craven, & G. McLean (Eds.), *E-Learning and Social Media: Education and Citizenship for the Digital 21st Century* (pp. 275-295). Information Age

Publishing.

- Division for Public Institutions and Digital Government. (s.f.). *Citizen engagement*. <https://publicadministration.un.org/en/eparticipation>
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556. <https://doi.org/10.3102/0034654308325184>
- Institute for Responsible Online and Cellphone Communication. (2010). *The Declaration of Digital Citizenship*. <https://www.iroc2.org/92.html>
- Instituto Nacional de la Juventud. (2018). *9.ª Encuesta Nacional de Juventud 2018. Informe general de resultados*. [http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/IX\\_ENCUESTA\\_NACIONAL\\_DE\\_LA\\_JUVENTUD\\_2018.pdf](http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/IX_ENCUESTA_NACIONAL_DE_LA_JUVENTUD_2018.pdf)
- Isman, A., & Canan Gungoren, O. (2014). Digital citizenship. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 1S(1), 73-77.
- Jaramillo, C., & Chávez, J. (2015). *TIC y educación en Chile: una revisión sistemática de la literatura. Nuevas ideas en informática educativa TISE*. Ponencia presentada en XX Congreso Internacional de Informática Educativa, Santiago de Chile. <https://pdfs.semanticscholar.org/957f/81cc85e1aedf3384d3630de29624c3f358e.pdf>
- Livingstone, S., Kardefelt W. D., Kanchev, P., Cabello, P., Claro, M., Burton, P., & Phyfer, J. (2019). Is there a ladder of children's online participation? Findings from three Global Kids Online countries. *Innocenti Research Briefs* (2019-02), 1-9. <https://www.unicef-irc.org/publications/1019-ladder-of-childrens-online-participation-findings-from-three-gko-countries.html>
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J., & Taylor, K. (2016). Social media use and children's wellbeing. IZA Institute of Labor Economics. *Discussion Paper Series*, (10412). <http://ftp.iza.org/dp10412.pdf>
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C., & Álamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21(81), 645-666. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013000400002>
- Ministerio de Educación. (2017). Manual de Orientaciones de Ciudadanía Digital para la formación Ciudadana. <http://www.internetsegura.cl/comunidad-educativa/orientaciones-ciudadania-digital/>
- \_\_\_\_\_. (2019). *Cuadernillo Ciudadanía Digital*. <https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2019/06/CiudadaniaDigital-Cuadernillo.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2020). *Impacto del COVID-19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile*. [https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc\\_bancomundial.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/08/EstudioMineduc_bancomundial.pdf)
- Monsalve Gómez, J. C., & Amaya Vanegas, D. M. (2014). Implementación de ambientes de aprendizaje b-learning: retos para docentes y estudiantes. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 5(2), 408-417.
- Noula, I. (2019). *Digital Citizenship; citizenship with a twist? Discussing Digital Citizenship at the digital education turn*. [https://www.researchgate.net/publication/333918227\\_Digital\\_Citizenship\\_Citizenship\\_with\\_a\\_T](https://www.researchgate.net/publication/333918227_Digital_Citizenship_Citizenship_with_a_T)

[wist Discussing Digital Citizenship at the Digital Education Turn](#)

- O'Hara, K. (2013). Welcome to (and from) the Digital Citizen. *IEEE internet computing*, 17(1), 92-95. [10.1109/MIC.2013.17](https://doi.org/10.1109/MIC.2013.17)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *The future of education and skills: Education 2050*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Peirone, F. (2018). El saber tecnológico. De saber experto a experiencia social. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 17(9), 66-80.
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: The perceptions of teachers in Greece. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), 91-104. <https://doi.org/10.1080/13632750701315482>
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007). Digital Citizenship in Schools. Editorial International Society for Technology in Education (ISTE).
- Rideout, V., & Robb, M. B. (2018). *Social media, social life: Teens reveal their experiences*. [https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/2018\\_cs\\_socialmediaso\\_ciallife\\_fullreport-final-release\\_2\\_lowres.pdf](https://www.commonsensemedia.org/sites/default/files/uploads/research/2018_cs_socialmediaso_ciallife_fullreport-final-release_2_lowres.pdf)
- Saxby, S. (2015). The 2014 CLSR-LSPI Lisbon seminar on 'the digital citizen' – Presented at the 9th International Conference on Legal, Security and Privacy Issues in IT Law (LSPI) 15-17 October 2014, Vieira De Almeida & Associados, Lisbon, Portugal. *Computer Law & Security Review*, 31(2), 163-180.
- Sanabria Mesa, A. L., & Cepeda Romero, O. (2016). La educación para la competencia digital en los centros escolares: la ciudadanía digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 15(2), 95-112. [10.17398/1695-288X.15.2.95](https://doi.org/10.17398/1695-288X.15.2.95)
- Schurgin, G., Clark-Pearson, K., & Council on Communications and media (2011). Clinical report: the impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800- 804. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-0054>
- Serrano Puche, J. (2015). *Emotions and digital technologies: mapping the field of research in media studies*. <https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/working-paper-series/EWP33.pdf>
- Snyder, S. (2016). *Teachers' perceptions of Digital Citizenship development in middle school students using social media and global collaborative projects* [Tesis de doctorado]. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3607&context=dissertations>
- Subsecretaría de Telecomunicaciones. (28 de febrero de 2019). *Chile sube cinco lugares en ranking OCDE de penetración de accesos móviles a internet*. <https://www.subtel.gob.cl/chile-sube-cinco-lugares-en-ranking-ocde-de-penetracion-de-accesos-moviles-a-internet/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *A policy review: Building digital citizenship in Asia Pacific through safe, effective and responsible use of ICT*. <https://bangkok.unesco.org/content/policy-review-building-digital-citizenship-asia-pacific-through-safe-effective>.

### 13.

## **Relación profesor-estudiante: vínculo pedagógico y prácticas valorativas pedagógicas**

KARLA LOBOS PEÑA

FABIOLA SÁEZ DELGADO

YARANAY LÓPEZ ANGULO

### **Resumen**

La investigación sobre la importancia de las relaciones entre profesores y estudiantes ha recibido una atención creciente en los últimos 20 años (Maulana, Opdenakker, Den Brok y Bosker, 2011; Prewett, Bergin, & Huang, 2019). En ellas se ha mostrado la asociación que existe entre los resultados académicos, la motivación y el entorno de aprendizaje (Allodi, 2010), en la que la relación profesor estudiante es de particular relevancia para la mejora de dichos procesos (Fraser, 2012; Telli, Den Brok, & Cakiroglu, 2007).

Las relaciones profesor estudiante se desarrollan a lo largo del año escolar a través de una compleja intersección de creencias, actitudes, comportamientos e interacciones entre ellos. La formación de relaciones sólidas y de apoyo con los profesores les permite a los estudiantes sentirse más seguros, competentes, hacer conexiones positivas con sus compañeros y obtener mayores logros académicos. En contraste, el conflicto con los profesores puede colocar a los estudiantes en una trayectoria de fracaso escolar en la que no pueden conectarse con los recursos académicos y sociales que se ofrecen dentro de las aulas y las escuelas (Hamre & Pianta, 2006).

Se ha evidenciado repetidamente que la calidad afectiva de las relaciones diádicas entre estudiantes y profesores afecta el ajuste escolar de los estudiantes, así como su participación en actividades de aprendizaje, logros

académicos y problemas de comportamiento (Roorda, Zee y Koomen, 2020). La cercanía profesor estudiante ha tenido efectos positivos en la autoeficacia del profesor, mientras que el conflicto entre ellos afecta a la autoeficacia del profesor y el rendimiento de los estudiantes (Hajovsky Oyen, Chesnut y Curtin, 2019). El comportamiento prosocial y socioemocional de los profesores en el aula ha mostrado ser predictor de las opiniones de los estudiantes sobre las relaciones de alta calidad con sus profesores, siendo estos comportamientos modificables y, por tanto, posibles de ser mejorados (Prewett *et al.*, 2019). A raíz de lo anterior, programas desarrollados para mejorar las relaciones entre estudiantes-profesores han logrado promover el éxito académico en estos últimos, pero se enfatiza la necesidad de más iniciativas de este tipo y de evidencia empírica de su efectividad (Greenberg, Domitrovich, Karabay, Tuncdmir, & Scott, 2018; Higgins & BuShell, 2018; Oz, 2019).

En resumen, las relaciones interpersonales e interacciones entre estudiantes y profesores son el núcleo fundamental para el desarrollo de procesos psicoeducativos relevantes, como el clima del aula, la relación con los pares, la vivencia académica, el ajuste académico, el desempeño académico, el bienestar subjetivo, el autoconcepto, la autoestima y los estados de ánimo.

### **¿Qué es el vínculo pedagógico?**

Se denomina vínculo pedagógico a la relación que se caracteriza por el establecimiento de un entramado afectivo durante un período prolongado de tiempo y que está centrada en la construcción de conocimientos. Es decir, incorpora lo psíquico, lo afectivo, lo inconsciente, en un espacio dialéctico, de transformación mutua que lo diferencia de otro tipo de relación de trabajo (Flores, 2014; Moreno, 2010; Caram, 2011; Newberry, 2010). Algunas características diferenciales de este vínculo son: a) su objetivo es pedagógico; b) genera experiencias afectivas desde la experiencia cognitiva; c) se configura a partir de una relación obligada entre sujetos que comparten un mismo espacio educativo, y d) se desarrolla en un contexto altamente jerarquizado (Flores, 2014).

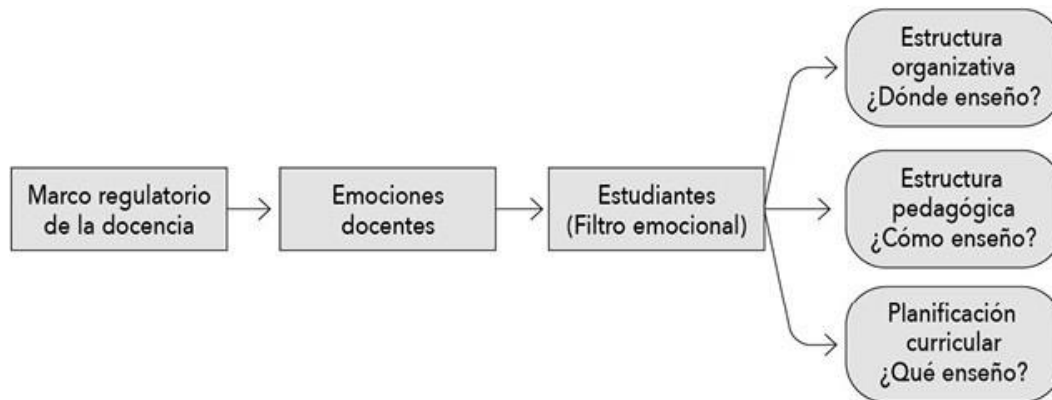
Diversos autores refieren que el vínculo pedagógico impacta en las expectativas de autoeficacia, en el autoconcepto y en la orientación a metas que desarrolla un estudiante mediante la percepción de valoración que el docente transmite en la interacción (Mercer, & DeRosier, 2008; Moreno, 2010; Bermúdez, 2011; Lobos, Díaz, Bustos, & Pérez, 2015; Newberry, 2010). Junto con lo anterior, un vínculo profesor estudiante favorable asume una constante construcción-deconstrucción de la relación que es triangular: docente, estudiante y contexto histórico social (Zahonero, & Martín, 2012). A su vez, asume la emocionalidad como una dimensión central del quehacer docente, inseparable de su rol (Mena, Bugueño, & Valdés, 2015; Flores, 2014).

Se pueden distinguir dos perspectivas de la definición de vínculo-profesor estudiante. La primera, asume un enfoque funcionalista, altamente descriptivo y asociado a los modelos de efectividad escolar. En este contexto el vínculo profesor-estudiante estaría al servicio de la gestión eficaz y productiva, entendido como un factor de mejora de la práctica docente. Se valora la competencia emocional para la relación como un valor agregado que facilitaría los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la segunda, apegada a la perspectiva de trabajo docente, se señala la relación como un factor de riesgo y desgaste psíquico, en la que el componente afectivo no reconocido es considerado como parte central del ejercicio de la profesión. En ambas perspectivas el componente emocional de la relación queda situado como complementario. En el primero sería una ventaja para mejores resultados y en el segundo una preocupación.

En la figura 1, Flores (2014) ilustra cómo la relación emocional entre profesor y estudiante repercute en las decisiones pedagógicas:

**Figura 1**

*Influencia de la relación emocional en la toma de decisiones docentes*



Fuente: Recuperada de Flores (2014). El vínculo entre el profesor y el estudiante: núcleo del proceso del trabajo docente (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Cabe destacar que la centralidad de las emociones ha sido tardíamente incorporada en la comprensión de la labor docente, siendo un elemento desestimado y mal entendido que lleva al docente a situarse en polaridades, desde un distanciamiento para no involucrarse hasta un excesivo involucramiento que lo desgasta. El punto intermedio es una postura que plantea que el vínculo pedagógico requiere del uso cotidiano e intensivo de la emocionalidad, ya que esta se concibe como inseparable del acto educativo (Flores, 2014).

### **Dificultades en la definición de vínculo pedagógico efectivo**

En la conceptualización del vínculo pedagógico se encuentra un gran número de nociones que aluden a la conducta del docente en la interacción de aula, la que puede facilitar u obstaculizar en los estudiantes mejores desempeños. Estos términos son ambiguos y no dejan claro qué es lo que realmente puede hacer el profesor para promover buenas relaciones con sus estudiantes. Sin ser exhaustivos, se han elegido algunas conceptualizaciones que reflejan falta de claridad y operatividad en las definiciones.

En la relación docente-estudiante se debe integrar el afecto como parte de la enseñanza, reconocer las características y necesidades de los estudiantes, prestar atención y apoyo (Tuc, 2013).

La interacción del docente con sus estudiantes requiere de apoyo pedagógico y emocional, supeditado el segundo al primero (Godoy, Varas,

Martínez, Treviño, & Meyer, 2016).

El docente debe promover la participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje estando atento y dispuesto a apoyarlo cuando este lo requiera (Naso, Balbi, Di Grazia, & Peri, 2012).

Los estudiantes que mejoran su predisposición a aprender hacen mayores preguntas y solicitan ayuda a su profesor cuando este genera ambientes de confianza caracterizados por la atención a sus necesidades, la respuesta oportuna y la entrega de apoyo para la mejora (Bermúdez, 2011).

Existen dos tipos de comportamientos que dan cuenta de la relación, aquellos de alta calidad y baja calidad (Hajovsky *et al.*, 2019). Las características relacionales de alta calidad y baja calidad entre maestros y estudiantes se conceptualizan típicamente como dos dimensiones distintas denominadas cercanía y conflicto, respectivamente. La cercanía representa un patrón de calidez y afecto positivo en la relación diádica entre el profesor y el alumno. Esto incluye la comodidad del estudiante al participar y comunicarse abiertamente con el maestro. En contraste, el conflicto representa un patrón de comunicación disfuncional marcado por interacciones negativas y una falta general de afinidad entre el maestro y el alumno (Hajovsky *et al.*, 2019).

Un buen vínculo profesor estudiante se da cuando el docente ofrece una atención individualizada, refuerzo positivo, vinculación personal, contacto emocional, equidad en el trato, justicia para administrar premios y castigos, transparencia, coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, afrontamiento directo de los problemas y conflictos en el aula (Teixidó y Capell, 2002). Sumado a esto, la relación profesor estudiante debe poseer calidez y preocupación en el trato (Freeman, Anderman, & Jensen, 2007; Mainhard, Wubbels, & Brekelmans, 2014). Una situación que refleja una buena relación entre docentes y estudiantes es que estos tomen decisiones compartidas y, por lo tanto, las interacciones sean horizontales (Mapiasse, 2007).

Si bien los conceptos mencionados refieren a elementos básicos para el desarrollo de un vínculo efectivo entre docentes y estudiantes, en general, son muy amplios y poco operativos, lo que conlleva a las siguientes interrogantes: ¿qué entenderán los docentes por cercanía, atención



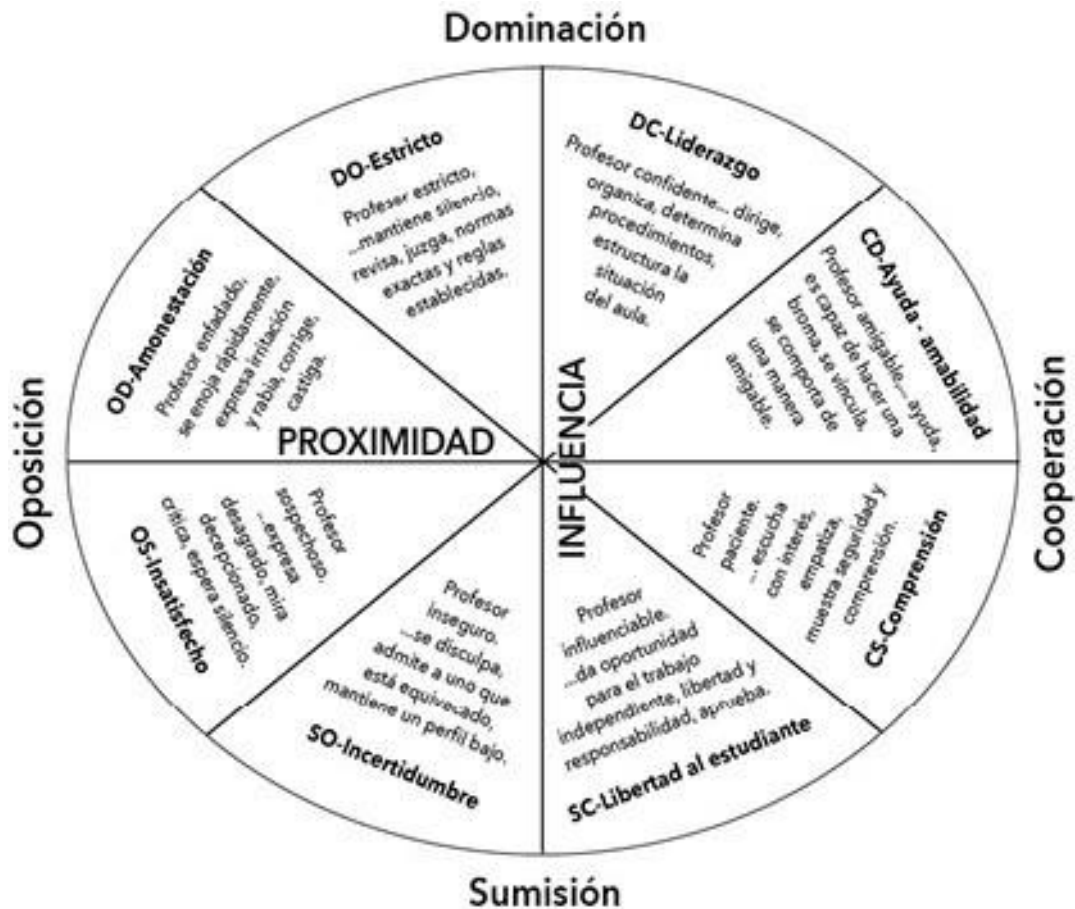
individualizada, patrón de calidez y afecto positivo, preocupación, contacto emocional, etc.?; ¿el docente tendrá en estas definiciones una orientación clara de qué puede hacer para lograrlo? Estas y otras preguntas indican la necesidad de operativizar los tipos de interacciones que gestiona un docente en el aula y que permiten desarrollar un vínculo pedagógico de calidad. Las respuestas debieran ser lo suficientemente concretas para que un profesor encuentre en ellas guías prácticas para la mejora.

### **¿Qué permite a un docente desarrollar un vínculo pedagógico de calidad con los estudiantes?**

Uno de los modelos que han sido utilizados para estudiar las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes, y que se acerca a una construcción más operativa del vínculo, es el Model for Interpersonal Teacher Behavior (MITB) (Wubbels, 1985). Este explica la interacción entre docentes y estudiantes desde el modelo circunplejo y se basa en la Teoría de la Personalidad Interpersonal. Este modelo cuenta con amplia evidencia empírica sobre las características de cómo se desarrolla el vínculo y las formas que este puede tomar, sobre todo en países de Europa, Asia y América del Norte (André *et al.*, 2020; Wubbels, den Brok, van Tartwijk, & Levy, 2012). Este está compuesto por diferentes elementos que se pueden apreciar en la Figura 2.

**Figura 2**

*Modelo Interpersonal del Comportamiento Docente*



Fuente: Recuperado y adaptado de Maulana, R., Opendakker, M. C., Den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 33-49.

El MITB combina dos dimensiones principales: influencia y proximidad (Wubbels, 1985). La influencia se refiere al esfuerzo del docente por controlar y dominar a los estudiantes, basado en los extremos de sumisión y dominación. La proximidad alude a la unión emocional, grado de comportamiento cooperativo y amistoso de los docentes, basado en los extremos de cooperación y oposición (Sun, Mainhard, & Wubbels, 2017).

Cada cuadrante de la estructura representa dos segmentos de comportamientos interpretables según el grado de prevalencia de una conducta específica (Maulana *et al.*, 2011). Los ocho sectores del MITB son: Liderazgo (DC), Ayuda/amabilidad (CD), Comprensión (CS), Libertad estudiantil (SC), Incertidumbre (SO), Insatisfecho (OS), Amonestación/reprobación (OD) e Inflexibilidad/rigidez (DO) (Maulana *et al.*, 2011). A partir de la Figura 2, a continuación, se especifican algunas de

las conductas de los profesores que pueden derivarse de cada cuadrante del modelo (Wubbels & Levy, 1993):

**Tabla 1. Descripción de los ocho sectores del MITB<sup>1</sup>**

**Cuadrante Conductas profesoras en la interacción**

DC	Organiza, explica, mantiene la atención en el estudiantado, estructura el aula.
CD	Ayuda, es amigable, utiliza el humor en clases, inspira confianza.
CS	Empatiza, comprende, es paciente, busca estrategias para resolver conflictos.
SC	Otorga responsabilidad al estudiante, brinda oportunidad para el trabajo autónomo.
SO	Ofrece disculpas cuando comete errores, se mantiene bajo perfil.
OS	Muestra insatisfacción, espera el silencio de los estudiantes, critica.
OD	Expresa enojo, irritación, rabia, castiga y prohíbe.
DO	Chequea, juzga, plantea normas de estricto cumplimiento.

La influencia y la proximidad son determinantes significativos en el desarrollo de la motivación autónoma en el estudiante. Esto es así ya que promueven conductas positivas de afiliación y control (dirección-liderazgo y amistad). También, generan impacto positivo en logros académicos y motivación de aprendizaje, es decir, conductas comprensivas, cooperativas, alejadas de la amonestación y oposición que impactan en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes (Passini, Molinari, & Speltini, 2015).

### **¿Qué es para el estudiante un vínculo de calidad?**

Frente a la revisión anterior, se propone considerar la perspectiva del estudiante en la construcción de las características de una buena relación profesor-estudiante. La aproximación presentada proviene de una experiencia de exploración, en la que se invitó a estudiantes de primaria y secundaria para reconocer aspectos que, desde su vivencia, consideran que son centrales para una buena relación pedagógica entre profesores y estudiantes. En este contexto, se pueden identificar conceptos que son de mayor prevalencia en el discurso, diferenciadas para cada nivel y comunes a los dos niveles, Figura 3 en primaria y Figura 4 en secundaria<sup>2</sup>.

***Conceptos de mayor prevalencia en educación primaria: profesor***

### *valorativo-desvalorativo / profesor atento-inatento*

Estar atentos y abordar valorativamente sus desempeños, sean estos bueno o malos, fueron conceptos de mayor prevalencia en el discurso de los estudiantes de primaria frente a un profesor que promueve buenas relaciones con sus estudiantes. Señalar lo que se ha hecho mal de manera reiterada y poco pertinente a sus procesos de aprendizaje es percibido como conductas de docentes que promueven relaciones de baja calidad en su aula. En específico, los estudiantes detectaron diferencias entre aquellos profesores atentos a los procesos pedagógicos que experimentan sus estudiantes, así como la emocionalidad positiva asociada, versus aquellos inatentos, quienes no logran percibir diferencias en los ritmos de aprendizajes u otras dificultades que sus estudiantes presentan a lo largo del proceso formativo. La otra oposición en la interacción trata de profesores que usan la valoración como estrategia de abordaje de sus estudiantes para la mejora en vez de aquellos que usan la desvalorización frente a los errores o aciertos de los estudiantes en los procesos pedagógicos.

Figura 3

*Análisis por oposición semántica del discurso de estudiantes de primaria*



La combinación de las dimensiones, presentada en la Figura 3, permite la emergencia de cuadrantes que dan cuenta de cuatro tipos de vínculos:

1. Metas orientadas al aprendizaje: los profesores permanecen atentos a

los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes y, frente a ellos, reaccionan retroalimentando de forma valorativa. En este caso, el docente favorece el desarrollo de metas orientadas al aprendizaje más situadas en el ámbito del interés, del esfuerzo y la persistencia de los estudiantes frente a las tareas escolares y con uso de estrategias de aprendizaje más autorreguladas.

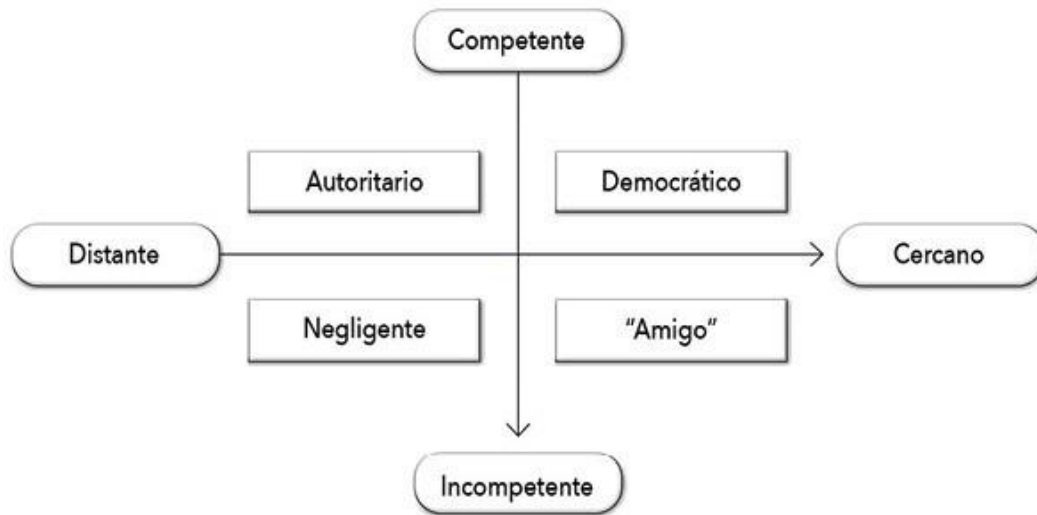
2. Metas orientadas al rendimiento: los profesores atienden los procesos de aula de sus alumnos, pero retroalimentan en forma desvalorativa (descalificación, amenaza, etc.). Estas conductas provocan, en la interacción, que los estudiantes focalicen su preocupación en la nota, sin importar el aprendizaje logrado, con el fin de evitar verse expuestos al trato desvalorativo del profesor.
3. Metas orientadas al fracaso: los docentes no están atentos a los procesos pedagógicos y afectivos de los estudiantes y usan la desvaloración como forma de abordar los errores visibles (calificaciones formales). Esta combinación provocaría en los estudiantes sensación de desesperanza, ya que hagan lo que hagan no lograrán los resultados esperados por su profesor, abandonando las posibilidades de mejora y aceptando el fracaso como profecía autocumplida.
4. *Self-Handicapping*: los profesores son inatentos, no logran percibir las dinámicas pedagógicas ni afectivas de los estudiantes, y frente al fracaso o error visible, retroalimentan desde la valoración a los estudiantes con poca pertinencia a sus ejecuciones. Estas conductas generan una dinámica en la que el estudiante se siente apreciado, pero sin herramientas para la mejora. Estrategias de protección defensiva podrían aparecer en los estudiantes que experimentan esta relación, como, por ejemplo: pesimismo defensivo, en el que se descuenta importancia al éxito, se producen expresiones como “fue suerte que me sacara buena nota”; la colocación de pseudo-obstáculos, generando impedimentos que sirven como excusa para un posible fallo, reflejado en discursos tales como “no estaban claras las instrucciones”, y autoestima de protección, enfoque general que produce que no se invierta esfuerzo para que el fracaso se pueda atribuir a causas

ambiguas en lugar de insuficiencias personales.

***Conceptos de mayor prevalencia en educación secundaria: Profesor competente- incompetente / profesor distante-cercano***

Figura 4

Análisis por oposición semántica del discurso de estudiantes de secundaria



Los estudiantes identifican características en la relación con los profesores asociadas a la competencia cognitiva, es decir, aquellos que, por un lado, manejan los contenidos pedagógicos y logran explicitarlos de manera constructiva versus aquellos que, por otro lado, son percibidos con poco manejo de sus conocimientos o inseguros en ellos, desarrollando una relación más bien defensiva en la interacción pedagógica. La otra polaridad en combinación está dada por la postura relacional afectiva, en la que los estudiantes identifican, por una parte, a los profesores que son distantes emocionalmente, ya que no permiten la vinculación o reciprocidad emocional, y, por otra parte, a aquellos cercanos, que sí logran establecer contacto afectivo con ellos, invitándolos a participar, a proponer, respondiendo preguntas y estando disponibles para ellos.

La combinación de las dimensiones de la Figura 4 permite la emergencia de cuadrantes que dan cuenta de cuatro tipos de vínculos:

1. Autoritario: docente que, poseyendo los conocimientos y habilidades

pedagógicas, no se vincula afectivamente con sus estudiantes. La dinámica relacional es por imposición del conocimiento, de carácter coercitivo, en donde el poder se ejerce por dominación, la participación es escasa y la autocrítica baja.

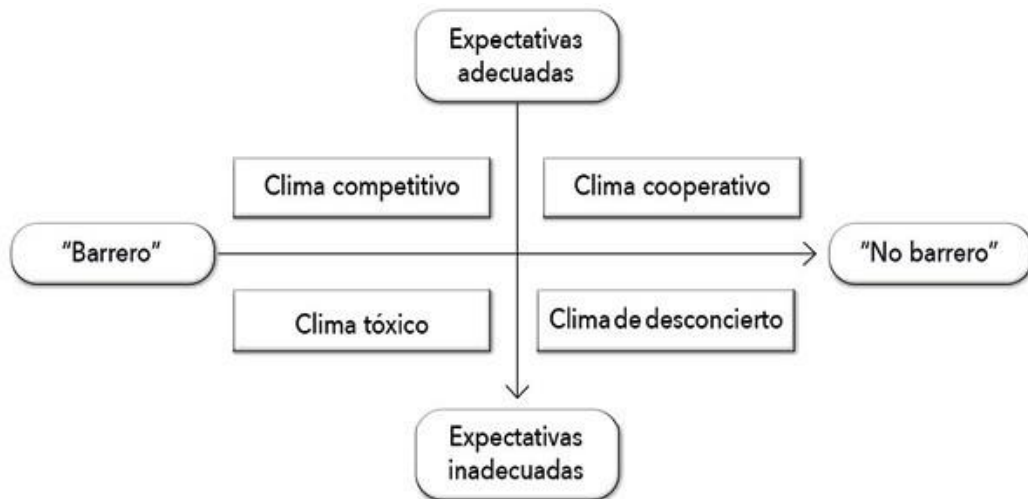
2. Democrático: docente que se muestra competente en su materia, dando ejemplos, transmitiendo experiencias, entregando herramientas para superar los errores. El que también logra generar una vinculación afectiva con sus estudiantes, haciéndolos participar, valorando el capital cultural que traen al hacer parte de la construcción del conocimiento sus aportes e ideas. Además, se muestra disponible para abordar dudas y consultas.
3. Amigo: docente que logra cercanía con los estudiantes y reciprocidad afectiva, pero su carencia en el manejo de contenidos y competencias pedagógicas hace que los estudiantes lo perciban como un par, por lo que los límites relacionales se funden, tributando poco a la mejora de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose más en un “amigo”.
4. Negligente: docente que no es percibido con competencias en su materia ni en la didáctica pedagógica, por lo que su interacción con los estudiantes es de distancia afectiva, sin involucración con la “persona” estudiante. La falta de interacción en los dos ámbitos produce en los estudiantes una sensación de invisibilización y desprotección.

Otro de los aspectos explorados en el nivel primario y secundario fueron las expectativas de los profesores, las cuales se presenta en la Figura 5.

***Conceptos más prevalentes comunes en estudiantes de primaria y secundaria: Profesores con expectativas adecuadas – expectativas inadecuadas / profesor “barrero” – “no barrero”***

**Figura 5**

*Análisis por oposición semántica del discurso de estudiantes de primaria y secundaria*



En el discurso de los estudiantes se identifican oposiciones semánticas relacionadas con expectativas adecuadas e inadecuadas de los docentes hacia ellos. Las primeras tienen relación con la proposición de objetivos pedagógicos realistas. Las segundas, con objetivos pedagógicos sobredimensionados a sus procesos y con pocas posibilidades de logro o, viceversa, profesores que esperan poco de ellos y se lo hacen saber. El otro elemento es la percepción de justicia en el trato del profesor con sus estudiantes, particularmente el docente. Por un lado, se considera como ‘barrero’ a aquel que privilegia a los estudiantes ‘buenos’, es decir, aquellos que tienen buenas notas, son de ‘buenas familias’, ‘cuicos’, ‘ordenaditos’, ‘nerds’, etc. Por otro lado, el ‘no barrero’ es aquel que demuestra un trato justo, sin hacer diferencias por factores contextuales o de apariencia de los estudiantes, es decir, por su nivel socioeconómico, tipo de familia, etnia, religión u otros.

La combinación de dimensiones, presentada en la Figura 5, permite la emergencia de cuadrantes que dan cuenta de cuatro tipos de vínculos:

*Clima competitivo:* profesores con expectativas realistas, adecuadas a los procesos de los estudiantes, pero que solo invierten esfuerzos y energía en aquellos que consideran ‘buenos’; el resto queda a merced de sus posibilidades individuales, generando descontento y rivalidad entre los estudiantes.

*Clima cooperativo:* profesores que son justos en el trato, invierten



tiempo y esfuerzo en quienes lo necesitan sin hacer diferencias, con objetivos realistas y adecuados a las dinámicas del aula y a las características personales del estudiante, generando una percepción de trabajo cooperativo que facilita las relaciones.

*Clima de desconcierto:* docentes con trato justo, pero con expectativas inadecuadas, las que son sobredimensionadas o, por el contrario, minimizadas porque no creen en las capacidades de los estudiantes. En este tipo, tanto estudiantes con niveles satisfactorios como insatisfactorios de rendimiento perciben procesos de aprendizaje incontrolables.

*Clima tóxico:* docentes con trato injusto, inclinado a privilegiar a los ‘buenos alumnos’ y cuyas expectativas son dimensionadas por sobre las capacidades y posibilidades de los estudiantes, o bien son desesperanzadas por aquellos estudiantes que no van al nivel que el profesor espera. Los desempeños de los estudiantes son experimentados con temor, pues cumplir con las expectativas del profesor es una tarea imposible. Las relaciones dentro de estas aulas se podrían caracterizar como de descontento, frustración y rabia.

### **Propuesta para el entrenamiento docente en competencias de promoción de un vínculo pedagógico de calidad docente-estudiante**

A partir de la revisión presentada en los apartados anteriores, se proponen una serie de orientaciones (ver Tabla 2) para el desarrollo de comportamientos, susceptibles de ser desarrollados intencionalmente por el profesor, con el fin de favorecer relaciones pedagógicas de calidad, con un buen vínculo entre docentes y estudiantes que contribuye a convertir el aula en un espacio de transformación en el que todos tienen oportunidades de desplegar sus potencialidades.

**Tabla 2. Orientaciones para el desarrollo de comportamientos promotores de vínculo de calidad docente-estudiante**

<b>Dimensión</b>	<b>Orientaciones</b>
Abordaje valorativo de los desempeños de sus estudiantes	Señala lo positivo del desempeño de el o los estudiantes.

<b>Dimensión</b>	<b>Orientaciones</b>
Momentos para el abordaje valorativo de los desempeños de sus estudiantes	<p>Indica lo que hay que mejorar en vez de señalar lo que se ha hecho mal (lenguaje positivo).</p> <p>Reconoce logros parciales en los que basa sus mensajes.</p> <p>Reconoce los aciertos de forma pública.</p> <p>Reconoce los aciertos de forma privada.</p> <p>Diversifica sus formas de valoración: escritas, orales, gestuales, lúdicas, etc.</p> <p>Evaluaciones formales escritas.</p> <p>Evaluaciones formales rápidas (test, interrogaciones, otros).</p> <p>Evaluaciones formales de entrega de trabajos.</p> <p>Evaluaciones formales de exposiciones.</p> <p>Evaluaciones informales (en lo cotidiano del aula) del trabajo en grupo.</p> <p>Evaluaciones informales (en lo cotidiano del aula) del trabajo individual.</p>
Ámbitos para la valoración del desempeño de sus estudiantes	<p>Formas de trabajo y procedimientos.</p> <p>Participación en clases.</p> <p>Habilidades específicas asociadas a la actividad pedagógica.</p> <p>No usa descalificaciones ni a la persona ni a la familia ni al contexto.</p>
Emocionalidad positiva	<p>Se centra en los comportamientos en vez de la persona: "Eres muy desordenado vs. Felipe tu banco está desordenado"</p> <p>Muestra justicia en el trato al no hacer diferencias entre los estudiantes por sus condiciones de contexto.</p>
Visibilización de la persona	<p>En lo afectivo, se da cuenta cuando sus estudiantes se encuentran interferidos por emociones positivas y negativas.</p> <p>En el aprendizaje, reconoce avances asociados al propio ritmo del estudiante.</p>
Evaluación de desempeño	<p>Parámetros evaluativos claros. Las rúbricas son conocidas de antemano, por lo que el estudiante sabe lo que se espera de él. Las pautas de corrección son transparentes y dejan ver los distintos aspectos considerados en la evaluación.</p> <p>Provee de mayores instancias de evaluación, dando múltiples oportunidades para la mejora.</p>

<b>Dimensión</b>	<b>Orientaciones</b>
Actividades de enseñanza-aprendizaje	Atribuciones causales funcionales en los ámbitos motivacionales del aula. Explica las razones de los éxitos o fracasos desde aspectos que son controlables y situacionales, ya sea internos (del comportamiento de la persona) o externos (del ambiente académico).
	Autocrítica; se hace responsable en alguna medida del éxito o fracaso en el aprendizaje de sus estudiantes, indicándoles qué de su rol como docente favoreció (o no) los resultados obtenidos.
	Muestra conocimientos actualizados.
	Capacidad para dar ejemplos, ilustrar con experiencias y vincular con ámbitos de la vida.
	Transmisión de conocimientos prácticos.
	Tiempo para el acompañamiento dentro y fuera del aula en el marco de los horarios laborales del docente.

Todas estas orientaciones de cómo mejorar la actuación en aula con el objetivo de optimizar las interacciones con los estudiantes pueden ser usadas como directrices para el diseño de entrenamientos docentes que incorporen el progreso de las relaciones al interior del aula. A modo de ejemplo, se presenta un ensayo docente con buenos resultados que integra elementos presentados en el recuadro anterior (Lobos, Bustos & Díaz, 2019):

### **Entrenamiento en prácticas valorativas pedagógicas**

En el análisis de los ejercicios que realiza el docente con sus estudiantes deben estar presentes el elogio/aliento y el mensaje instructivo, pues ambos permiten al estudiante saber lo que está haciendo bien, por qué lo está haciendo bien, lo que le da sentido al elogio recibido, aprendiendo de sus propias ejecuciones. A continuación, se describe en qué consisten estos mensajes:

**Mensajes de elogio/aliento:** Hace referencia a mensajes alentadores ante desempeños, comportamientos o procedimientos en actividades efectuadas en el aula (u otro espacio de aprendizaje formal). Los mensajes de elogio o aliento estimulan autocreencias positivas de habilidades académicas y mitigan pensamientos que pueden socavar su autoconcepto académico.

Esto, ya que ofrecer elementos de referencia adecuados permiten asumir las propias deficiencias personales. Los mensajes de elogio pueden estar orientados al procedimiento de trabajo, a la participación o a una capacidad directamente vinculada con un desempeño exitoso.

**Mensajes instructivos:** Corresponden a indicaciones específicas hacia un estudiante en relación con un área particular de su desempeño, orientándolo en aquello que debe mejorar para alcanzar una meta. Se entiende que este mensaje instructivo requiere detalle y precisión, a diferencia del elogio, que puede ser menos específico. Sin embargo, tanto el elogio/aliento como el mensaje instructivo deberían ser claros, intensos y contingentes al desempeño del estudiante para que este pueda darles el significado esperado por el docente.

Los elogios y mensajes instructivos deben aplicarse en conductas que son observables e influenciables por el profesor, las que son posibles de dividir en tres categorías: en primer lugar, en procedimientos de trabajo, que consiste en seguir instrucciones, guardar silencio cuando el docente habla, mantener los útiles ordenados en el banco, ejecutar un trabajo en forma prolija y cuidadosa, colaborar con un compañero, compartir materiales, etc. En segundo lugar, en la participación en clases, como formular preguntas, contestar interrogantes del profesor, dar opiniones, hacer comentarios, proponer actividades, sugerir ideas, etc. En tercer lugar, en la capacidad, en la que el estudiante muestra durante la ejecución de una actividad académica que esta se puede vincular claramente con los objetivos de aprendizaje.

El uso del elogio/aliento en los ámbitos de procedimientos, participación y capacidad dan cuenta de las llamadas prácticas valorativas pedagógicas, las que serán especificadas a continuación:

**Valoración del procedimiento de trabajo:** Son mensajes que utiliza el profesor (orales, escritos, gestuales; individuales o colectivos; presenciales o virtuales) para indicar aspectos positivos del procedimiento de trabajo (atención a las instrucciones, organización de materiales, seguimiento de indicaciones, etc.). Ejemplo: “¡Excelente, Juan!, tu trabajo está muy ordenado y con buena letra”.

**Valoración de la participación en actividades académicas:** Son mensajes

entregados por el profesor (orales, escritos, gestuales; individuales o colectivos; presenciales o virtuales) para señalar aspectos positivos del involucramiento de sus estudiantes en las actividades de la clase, como lo es realizar preguntas y expresar opiniones o comentarios en clases. Un ejemplo de lo anterior sería: “Muy interesante; tu comentario nos permite entender más por qué sucede lo relatado por el autor del libro”.

Valoración de la capacidad: Entregar mensajes (orales, escritos, gestuales; individuales o colectivos; presenciales o virtuales) para indicar aspectos positivos de la habilidad del estudiante en la realización de actividades académicas en forma específica y concreta. Un ejemplo sería: “Francisca, ¡muy bien!, lograste diferenciar el verbo del sustantivo”.

No permitir la autodesvalorización: El docente muestra descontento hacia el estudiante cuando este atribuye causales a su falta de capacidad, a las dificultades en los procedimientos de trabajo que pueda presentar o a su participación en clases. Esto se refleja en el siguiente enunciado: “Cristóbal, no te permito que digas que eres malo para las matemáticas; no lo vuelvas a repetir”.

### **Una última reflexión**

Un docente que cree en las capacidades de sus estudiantes, independiente de las condiciones de su entorno, y que confía en sus propias capacidades para enseñarles, es un docente que forjará un vínculo de respeto por el otro y sus circunstancias, enseñanza que le servirá al estudiante para toda la vida. El aula se convierte en un centro educativo transformador, protector y potenciador para ambos. Tanto docentes como estudiantes se vuelven mejores personas al vivenciar una experiencia relacional constructiva e inclusiva.

Al operacionalizar elementos más conductuales de la interacción valorativa entre docente y estudiante o estudiantes, se ofrece un repertorio práctico que orienta el abordaje de los desempeños de los estudiantes, amplificando los ámbitos en que se pueden desarrollar y diversificando las formas en que se entregan. Cuando se utilizan todos los elementos revisados en este capítulo, el mensaje hacia los estudiantes se vuelve

personal y más creíble. Personal, al abordar comportamientos concretos que le hacen saber al estudiante que el profesor está atento a él, y creíble, porque se reemplaza la retroalimentación general por indicaciones específicas que ayudan a los estudiantes a reconocer elementos de acierto y aquello que debe mejorar.

En lo académico, conocer los aciertos y aspectos que se deben mejorar permite construir una visión real de nuestras capacidades y establecer metas de superación acotadas y precisas que entregan una percepción de mayor control y posibilidades de éxito.

## Referencias

- Allodi, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 15(2), 89-104. <https://doi.org/10.1007%252Fs10984-010-9072-9>
- André, S., Maulana, R., Helms-Lorenz, M., Telli, S., Chun, S., Fernández-García, C., . . . Lee, O. (2020). Student perceptions in measuring teaching behavior across six countries: A multi-group confirmatory factor analysis approach to measurement invariance. *Frontiers in Psychology*, 11, 273. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00273>
- Bermúdez, A. (2011). *La construcción de la confianza en la relación estudiante-docente en la facultad de administración en la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales*. [Tesis maestría]. <https://bit.ly/3i2ZXzu>
- Caram, G. (2011). Vínculo educativo. función docente, discurso y subjetividad. Aportes del psicoanálisis. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. <https://bit.ly/3mVNck9>
- Flores, A. (2014). *El vínculo entre profesor y estudiante: núcleo del proceso del trabajo docente* [Tesis de pregrado]. <https://bit.ly/3ja7cqC>
- Fraser, B. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In *Second international handbook of science education* (pp. 1191-1239): Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9041-7>
- Freeman, T., Anderman, L., & Jensen, J. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.203-220>
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., & Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos* 42 (3), 149-169.
- Greenberg, M., Domitrovich, C., Karabay, S., Tuncdmir, A., & Scott, G. (2018). Focusing on teacher-children relationship perception and children's social emotional behaviors-the paths preschool program. *International Journal of Educational Research Review*, 5(1), 8-20.

<https://doi.org/10.24331/ijere.372270>

- Hajovsky, D., Oyen, K., Chesnut, S., & Curtin, S. (2019). Teacher-student relationship quality and math achievement: The mediating role of teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools, 57*(1), 111-134. <https://doi.org/10.1002/pits.22322>
- Hamre, B., & Pianta, R. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (p. 59-71). National Association of School Psychologists.
- Higgins, K., & BuShell, S. (2018). The effects on the student-teacher relationship in a one-to-one technology classroom. *Education Information Technologies, 25*(3), 1069-1089.
- Lobos, K., Bustos, C. & Díaz, A. (2019). Impact of teacher training on academic self-concept and educational outcomes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17*(3), 519-540.
- Lobos, K., Díaz, A., Bustos, C., & Pérez, M. (2015). Construction and psychometric characteristics of the Self-Concept Scale of Interaction in the Classroom. *Psicothema, 27*(2), 1-8.
- Mainhard, T., Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2014). The role of the degree of acquaintance with teachers on students' interpersonal perceptions of their teacher. *Social Psychology of Education, 17*(1), 127-140. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9234-6>
- Mapiasse, S. (2007). Influence of the democratic climate of classrooms on student civic learning in North Sulawesi, Indonesia. *International Education Journal, 8*(2), 393-407. <https://doi.org/10.17977/jip.v13i3.45>
- Maulana, R., Opdenakker, M., Den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher- student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education, 31*(1), 33-49. <https://doi.org/10.1080/02188791.2011.544061>
- Mena, I., Bugueño, X., Valdés, A. (2015). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. [Página web]. <https://bit.ly/2GashCO>
- Mercer, S., & DeRosier, M. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of school psychology, 46*(6), 661-685. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.006>
- Moreno, L. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado* [Tesis doctoral]. <https://bit.ly/3kPcfxh>
- Naso, F., Balbi, L., Di Gracia, N., & Peri, J. (2012). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. Conferencia. *VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología. Red de Universidades con Carreras en Informática (RedUNCI.)* <https://bit.ly/3i97aOH>
- Newberry, M. (2010). Identified phases in the building and maintaining of positive teacher- student relationships. *Teaching and Teacher Education, 26* (8), 1695-1703. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.022>
- Oz, A. (2019). Evaluating the student-teacher relationship in Elementary Schools: My teacher & i-child. *Asian Journal of Education Training, 5*(1), 8-17. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.51.8.17>
- Passini, S., Molinari, L., & Speltini, G. (2015). A validation of the Questionnaire on Teacher Interaction in Italian secondary school students: the effect of positive relations on motivation and

- academic achievement. *Social Psychology of Education*, 18(3), 547-559.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-015-9300-3>
- Prewett, S., Bergin, D., & Huang, F. (2019). Student and teacher perceptions on student-teacher relationship quality: A middle school perspective. *School Psychology International*, 40(1), 66-87. <https://doi.org/10.1177/0143034318807743>
- Roorda, D., Zee, M., & Koomen, H. (2020). Don't forget student-teacher dependency! A Meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 00(00), 1-14.  
<https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
- Sun, X., Mainhard, T., & Wubbels, T. (2018). Development and evaluation of a Chinese version of the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI). *Learning Environments Research*, 21(1), 1-17.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-017-9243-z>
- Teixidó, J., & Capell, D. (2002). Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO: el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 5(1), 1-12.
- Telli, S., Den Brok, P., & Cakiroglu, J. (2007). Students' perceptions of science teachers' interpersonal behaviour in secondary schools: Development of a Turkish version of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 10(2), 115-129.  
<https://doi.org/10.1007/s10984-007-9023-2>
- Tuc, M. (2013). *Clima de aula y rendimiento escolar*. [Tesis pregrado]. <https://bit.ly/2G7X2sr>
- Wubbels, T. (1985). Discipline Problems of Beginning Teachers, Interactional Teacher Behaviour Mapped Out. Paper presented at Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago. <https://bit.ly/335hOSb>
- Wubbels, T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like?: Interpersonal relationships in education*. The Palmer Press.
- Wubbels, T., Den Brok, P., Van Tartwijk, J., & Levy, J. (2012). *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (Vol. 3): Springer Science & Business Media.  
<https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8>
- Zahonero, A., & Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, 20, 52-70.



<sup>1</sup> Tomado y adaptado de Maulana, R., Opendakker, M. C., Den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher-student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 33-49.

<sup>2</sup> Análisis realizado con información obtenida por las autoras en la realización de grupos focales, en el marco del trabajo de campo de un programa de formación en metodología cualitativa posdoctoral, con estudiantes de primaria y secundaria, de centros educativos públicos de la provincia de Concepción. Lobos, K. (2015). Autoconcepto y prácticas valorativas pedagógicas (Tesis doctoral). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

## 14.

# **Estudio de casos sobre el liderazgo educativo: mejoras por medio del cuidado de la emocionalidad docente**

CECILIA BANZ LIENDO

### **Resumen**

El liderazgo educativo es un factor que ha sido altamente estudiado con la finalidad de producir transformaciones en el trabajo pedagógico de los profesores para así influir en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. De hecho, se ha demostrado que es el segundo factor intraescolar con mayor incidencia en ello, efecto que se incrementa en los establecimientos que atienden a estudiantes vulnerables (Leithwood, 2009).

Un aspecto del liderazgo que se levanta como una línea emergente de investigación reside en el estudio de la emocionalidad de los profesores, impactada muchas veces por la labor desafiante que desempeñan, sobre todo en las escuelas de mayor complejidad sociocultural.

La evidencia ha ido confirmando que los liderazgos que son sensibles a las emociones y necesidades afectivas de los docentes crean “comunidades de cuidado”, en las que se tienen mejores posibilidades de influir, especialmente en aquellas escuelas en que por las condiciones de vulnerabilidad y complejidad sociocultural que contienen, el desafío cotidiano de la enseñanza es altamente desafiante (Brezika, Bergmark y Mitra, 2015; Louis y Murphy, 2019).

La pregunta es cómo se compatibilizan los resultados académicos con la emocionalidad de los docentes, quienes viven una constante presión por alcanzar logros que son medidos por pruebas estandarizadas y posteriormente deben rendir cuentas en condiciones diversas.

En relación con esta temática, se aporta un estudio de caso en el que el líder educativo enfrentó tal tarea y consiguió una importante y progresiva

mejora en los resultados académicos. Además, creó una comunidad profesional docente que se guía por un elevado sentido de misión pedagógica y formativa.

Si bien las aproximaciones y estrategias descritas son adecuadas para un determinado entorno y espacio, sirven de reflexión y pueden ofrecer ciertas bases para la creación de estrategias en otros contextos.

## Introducción

La evidencia internacional demuestra que el liderazgo educativo es el segundo factor intraescolar de mayor incidencia en la calidad de los aprendizajes (Leithwood, 2009), la que aumenta en los establecimientos que atienden a estudiantes vulnerables. Según diversas investigaciones, este impacto se relaciona con la posibilidad de que el director produzca transformaciones en el trabajo pedagógico de los docentes, propendiendo a que este resulte más efectivo y redunde en mejores aprendizajes en los estudiantes (Leithwood y Mascall, 2008). El liderazgo directivo se concibe como “la labor de influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20). Esto sería posible gracias al rol de *catalizador* que ejercería el líder, quien “hace que otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia” (Anderson, 2010, p. 36).

Para conseguir una adecuada influencia y la creación de sinergia, el líder escolar debe conocer a las personas que trabajan en la comunidad educativa que dirige y ser empático con ellas. Uno de los aspectos emergentes que se han venido incorporando al análisis de los liderazgos escolares es el socioafectivo que se genera con sus seguidores (Brezika, Bergmark y Mitra, 2015; Louis y Murphy, 2019). La realidad señala que aquellos directores que promueven el cuidado por los adultos y los estudiantes y que, además, lo expresan y forman comunidades *ad hoc*, tienen mejores probabilidades de incidencia, especialmente, cuando operan en contextos de mayor complejidad sociocultural, dado que en estas el alto nivel de desafío influye en la necesidad de que estos aspectos se hagan presentes (Louis y Murphy, 2019).

## **Antecedentes**

La importancia de considerar las emociones de los docentes cuando se lidera ha revelado ser significativa tanto en relación con el bienestar de ellos como personas y profesionales como también con la efectividad del líder a la hora de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, en general, y al desarrollar relaciones socioafectivas en particular (Sutton y Wheatley, 2003). Está demostrado que existe una relación de estas con los resultados académicos, cognitivos, conductuales y emocionales de los estudiantes (Roorda, Koomen, Spilt, y Oort, 2011).

En una sociedad en la que se ha comprendido que es necesario dejar atrás la dicotomía cartesiana razón-emoción (Damasio, 1994) y en la que educar en emocionalidad se ha posicionado como una tarea de la educación del siglo XXI (Bisquerra, 2014; Delors, 1995; Unesco, 2016), los líderes debiesen poner como foco de sus preocupaciones la emocionalidad docente, necesaria para el bienestar y para ejercer la tarea pedagógica en el marco de climas nutritivos (Chen y Guo, 2020).

En cuanto al bienestar-malestar docente, diversos autores han consensuado que la docencia es una de las profesiones más estresantes, ya que implica un trabajo cotidiano de interacción social con distintos estamentos (directivos, colegas, estudiantes, apoderados), en el que la emocionalidad está intensamente presente (Brotheridge y Grandey, 2002; Saric, 2015). En ese marco, los profesores están expuestos a diversas presiones para lograr climas adecuados para el aprendizaje, así como también para generar el entendimiento con los apoderados y colegas y la recepción de demandas del sistema canalizadas a través de los equipos directivos de las escuelas. Se ha establecido, entonces, que los profesores frecuentemente experimentan más emociones negativas que positivas (Emmer, 1994; Funes, 2017), tales como la frustración y la ira, por lo que son propensos a padecer distintas enfermedades relacionadas con estados tensionales.

Este tipo de emociones interfieren en la capacidad cognitiva para el procesamiento de información, en tanto que las emociones positivas influyen sobre la capacidad creativa y la de afrontar dificultades

(Frederickson, 2004). El impacto de las emociones negativas no solo repercute en el docente mismo, sino en la organización escolar en la que trabaja (ausentismo laboral por licencias prolongadas) y también en los estudiantes (Harding, Morris y Gunnell, 2019; McGrath y Van Bergen, 2015; Louis y Murphy, 2019).

En cuanto a la influencia de la emocionalidad de los docentes en sus resultados de enseñanza, se ha demostrado que no es posible enseñar con calidad cuando el docente padece malestar (Weare y Grey, 2003). Por el contrario, cuando las emociones del profesor son positivas, aumenta su sensación de bienestar, formando un círculo virtuoso que genera un clima de clase favorecedor para el aprendizaje. Roorda *et al.* (2011) han afirmado que las relaciones profesor-estudiante fundadas en una emocionalidad positiva se correlacionan con el éxito académico no solo en la Educación Básica, sino también en la adolescencia tardía. Asimismo, demostraron que la calidad emocional de las relaciones influye más con los estudiantes en riesgo (estudiantes con dificultades de aprendizaje, con vulnerabilidad socioeconómica, minorías étnicas) que con otro tipo de estudiantes. En esa misma línea, se ha visto que las relaciones positivas en la escuela son preventivas de deserción en los estudiantes en situación de riesgo (McGrath y Van Bergen, 2015; Quin, 2017, Khalifa, 2018).

En Chile existen pocos estudios que hayan indagado acerca de las emociones de los docentes, pero sí se encuentran algunos que reportan malestares importantes que originan emociones negativas y frustración y están asociados al ejercicio mismo de un rol docente en condiciones percibidas como adversas por los propios profesores (Ávalos, 2013; Cornejo, 2012; Sotomayor, 2013). Esto es más intenso en el sistema municipal, ya que los profesores operan en condiciones de mayor dificultad y, al mismo tiempo, son sometidos a evaluaciones estandarizadas de desempeño para la rendición de cuentas, que articula recursos en función de resultados (Pino, 2014).

La presión de la competencia por el estudiantado y el riesgo permanente de que el establecimiento pueda ser cerrado lleva a estas instituciones escolares a prácticas pedagógicas dirigidas a ejercitar pruebas estandarizadas, afectando otros aspectos del currículum (Cornejo, 2012;

Florez, 2013). Esto produce una tensión en los docentes, la que se puede ver expresada en la percepción de un cambio en su rol profesional desde el antiguo ideal de “cultivar personas” al rol de “seducir clientes” (Ávalos, 2013). Los docentes expresan un fuerte malestar por lo que se ha denominado un *nuevo profesionalismo*, el que se define sin su participación y que les demanda producir buenos resultados en las pruebas estandarizadas adiestrando a los niños para cumplir con las expectativas. Lo anterior, en menoscabo del mandato interno que da sentido a su trabajo, que se sintetiza en formar personas integrales con valores sólidos (Ávalos, 2013; Cornejo, 2012, Sotomayor, 2013).

El escenario descrito es aún más complejo para aquellos docentes que ejercen su profesión con poblaciones de más alta vulnerabilidad social. Las escuelas chilenas y latinoamericanas operan en sistemas escolares que reproduciendo la estructura social y económica de sus (desiguales) sociedades, están marcados por una fuerte segregación social y educativa, lo que afecta la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes. Las escuelas y liceos que poseen una alta complejidad socioeducativa no son una pequeña fracción de los establecimientos, como acontece en muchos países desarrollados, sino que constituyen una proporción significativa del sistema escolar (Weinstein y Muñoz 2019). Según estos autores, se deben agregar a los desafíos de estas escuelas nuevos fenómenos, como son los masivos movimientos migratorios, la expansión del narcotráfico y la violencia, que aumentan los retos que tiene la educación y el profesorado que sirve en esos marcos institucionales.

Por lo tanto, las condiciones para producir resultados en escuelas de alta complejidad sociocultural son más desafiantes y sus docentes manifiestan una percepción de una mayor baja de motivación a través de los años (Sotomayor, 2013). Existe evidencia que indica que este tipo de escuelas tienen tasas de fracaso más altas y que la calidad de las experiencias de aprendizaje es inferior a la de otras que operan en entornos más favorecidos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2012).

Dado que el liderazgo escolar se relaciona con la disposición del director de producir transformaciones en el trabajo pedagógico de los docentes,

propendiendo a que este resulte más efectivo y redunde en mejores aprendizajes en los estudiantes (Leithwood y Mascall, 2008), es prudente plantear que el ejercicio de dicho liderazgo resulta altamente desafiante en entornos de mayor complejidad sociocultural, tanto por las condiciones objetivas y el impacto que este tiene sobre los estudiantes atendidos, como por las condiciones subjetivas del profesorado que se desempeña en estos contextos.

Para Day (2019), los directores que logran buenos resultados de aprendizaje en sus centros escolares son los que aplican ciertas estrategias comunes. Estas son consensuadas entre distintos investigadores (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006) y se resumen en la Tabla 1 junto con sus prácticas asociadas.

**Tabla 1**

<b>Categoría</b>	<b>Prácticas</b>
Establecer dirección	Construcción de una visión compartida.
	Fomentar la aceptación de objetivos colectivos.
	Mostrar y mantener altas expectativas sobre los profesores y el cumplimiento de las metas.
Rediseñar la organización	Construir una cultura colaborativa.
	Estructurar una organización que facilite el trabajo cooperativo.
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad.
Desarrollar a las personas	Conectar a la escuela con el entorno.
	Dar atención y apoyo individual a los docentes.
	Dar atención y apoyo intelectual a los docentes.
Gestionar la instrucción en la escuela	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con profesores y estudiantes).
	Dotación de personal.
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación).
	Monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes.
	Evitar distracción del <i>staff</i> de lo que no es el centro de su trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de Leithwood y Riehl (2005) y Leithwood *et al.* (2006).

La investigación emergente centrada en el liderazgo educativo realiza cada vez más la segunda categoría expuesta en el cuadro precedente bajo

“Desarrollar a las personas”, sobre todo en la práctica “Dar atención y apoyo individual a los docentes”. En ese aspecto se destaca la importancia de la inteligencia emocional de los directivos, la que influye en los demás miembros del establecimiento, no de un modo instrumental, sino que, inspirando, motivando y teniendo una aguda autoconciencia con respecto a la situación emocional de los seguidores y el clima de las instituciones (Hitt y Meyers, 2017).

Una línea de trabajo que ha ido cobrando fuerza es aquella que se refiere a la práctica del cuidado que deben brindar los directores, entendiendo por cuidado la disposición y las acciones que deben realizar en función del otro, tales como la observación atenta y el apoyo, así como una respuesta pronta a las situaciones, necesidades y preocupaciones que emanan de él. Esto requiere empatía y respeto, pero por sobre todo una motivación de servicio, ya que el cuidado no está basado en obligaciones contractuales, en el poder de la autoridad o en la expectativa de retribución, sino que se dirige simplemente hacia el bienestar del otro. Según Smylie, Louis y Murphy (2016), el líder educativo debiese organizar comunidades de cuidado en las escuelas, lo que incluye la capacidad de establecer y cultivar relaciones y construir condiciones de apoyo institucional para los miembros de la comunidad (Louis y Murphy, 2017; Schechter y Shaked, 2017).

En definitiva, el líder educativo estaría llamado a desarrollar prácticas que le permitan construir una arquitectura sólida de valores intangibles, tales como la confianza y el respeto profesional, lo que se gesta a partir de la escucha atenta, la demostración de respeto de cada uno como persona y la empatía frente a las emociones que emergen producto de las dificultades para apoyar el desafío que tienen los profesores de atender a estudiantes en condiciones de alta complejidad y lograr buenos resultados académicos (Tschannen-Moran, 2019).

Pese a la evidencia del efecto que tiene la construcción de este tipo de relaciones dentro de la escuela y la incidencia significativa que los líderes escolares tienen en el clima que se genera en ella (Price y Moolenaar, 2015), son pocos los estudios que se focalizan en la manera en que los directores establecen relaciones de soporte, empatizan con los profesores y organizan comunidades de cuidado al interior de las instituciones escolares.



Por otra parte, es observable que en los programas de formación de líderes educativos se encuentran ausentes las estrategias que se hacen cargo de fomentar el bienestar de los liderados, así como el uso de los recursos emocionales propios y de otros para crear un clima positivo para el desarrollo de las funciones y tareas propias de la enseñanza (Day, 2019).

### **Metodología y participantes**

Siendo relevante sumar a la discusión experiencia local, a continuación se abordan los resultados de un estudio de caso que da cuenta de la manera en que un líder educativo que ejerce como director en una escuela de alta complejidad sociocultural comprende las tensiones que el contexto produce sobre la emocionalidad de los docentes y desarrolla un rol que da cuenta de la construcción de cuidado y bienestar, sin por ello descuidar el foco en los aprendizajes escolares. Con estas prácticas se potencia la motivación por los aprendizajes de los estudiantes por parte de los docentes.

Para la producción de este estudio se utilizó como instrumento el registro de material dirigido a comprender trayectorias de mejoramiento positivas en el medio chileno. En la vía de analizar en profundidad los elementos que se relacionaban con dichas trayectorias, los autores realizaron estudios de casos de 12 escuelas. Una de ellas corresponde a la considerada en este capítulo. Los registros de entrevistas y de observaciones en terreno fueron proporcionados por uno de los investigadores principales. Debido a la evidencia aportada se decidió efectuar una reinterpretación de claves que pudiesen dar cuenta de las estrategias de liderazgo utilizadas por el director para llevar a cabo su gestión considerando la emocionalidad docente.

La escuela observada es una institución educativa que se crea para atender a un sector de alta vulnerabilidad en Calama, Región de Antofagasta. Al inicio del proyecto se convocó a un director que llevaba años de gestión exitosa en una escuela que atendía a niños provenientes de un sector socioeconómico más favorecido. Los profesores participantes provienen de diferentes colegios, por lo que conforman un equipo nuevo y sin precedentes.

La construcción de una cultura de mejora implicó crear valores y

supuestos compartidos relacionados con la idea de ser la “única opción” para dar una vida distinta a estos niños y niñas. Este caso ayudó a comprender cómo un director construye paso a paso una cultura escolar de mejora aplicando estrategias que permiten intervenir en los valores y creencias de los profesores, logrando finalmente una poderosa comunidad profesional docente, entusiasmada con su rol y motivada con su función, cuyo foco es que los niños aprendan y se desarrollen sanamente.

El estudiantado inicial correspondió a alumnos que las otras escuelas municipales no deseaban tener en sus aulas por ser repitentes y haber sido expulsados por problemas disciplinarios. En relación con los docentes, no había gran interés por incorporarse a trabajar a este establecimiento educacional, probablemente debido a las condiciones de complejidad del sector y de la población atendida. Como menciona una profesora entrevistada que está desde los inicios de la escuela, “nadie llegó haciendo fila”; “nos llamaban ‘la legión extranjera’”.

En cuatro años, la escuela comenzó a mostrar una trayectoria positiva de eficiencia interna: baja repitencia y retiro en comparación con el promedio nacional, regional y comunal. Sus estudiantes no pasaban por procesos de selección y entre el 38,01 % y el 62 % de estos estaban en condición de vulnerabilidad social de acuerdo a los datos entregados por la Agencia de Calidad de la Educación.

Bajo la dirección del líder, los resultados académicos la llevaron a ser una de las pocas escuelas autónomas de la Región de Antofagasta con puntajes en la prueba Simce por sobre los obtenidos por establecimientos similares a nivel regional y nacional. Un antecedente importante es que además de esto, la escuela presentó mejores puntajes que los alcanzados por establecimientos del mismo grupo socioeconómico en los llamados “Otros indicadores de calidad”, como la autoestima y la motivación escolar, el clima de convivencia escolar, la participación y formación ciudadana y los hábitos de vida saludable.

El equipo investigador que visitó el establecimiento se encontró con una escuela no solo con buenos resultados, sino con un estudiantado identificado con ella, con alta autoestima y enfocado en el aprendizaje. El profesorado, por su parte, estaba empoderado en su labor, sintiéndose

colectivamente responsable de los resultados y de la formación de los niños y niñas, orgulloso de pertenecer al equipo docente de la escuela y en permanente trabajo por mejorar. Vale decir, se había logrado conformar una comunidad profesional docente (Rozas y Ruiz, 2014).

### *Hallazgos de la investigación*

A continuación, se resumen los principales hallazgos de este estudio de caso en torno a las características del liderazgo y las estrategias desplegadas por el director para producir procesos de mejora manteniendo el cuidado de la emocionalidad docente.

- *Un alto nivel de conciencia de estar operando en un mundo simbólico*

El liderazgo se realiza fundamentalmente en un mundo simbólico (Deal y Peterson, 2009). La conciencia de esto es el elemento básico para el ejercicio de la influencia que puede llegar a tener el director al gestionar estrategias adecuadas para influir sobre las creencias compartidas y los valores de los profesores. En el caso estudiado, el director tiene un diagnóstico de la situación emocional del profesor de escuela municipal; lo supone un “profesor desencantado” y aspira a reencantarlo. Se puede considerar a este director como poseedor de una metacognición con respecto a su rol de gestor de una cultura. Consecuentemente, planifica una completa estrategia para abordar esta situación y realizar una transformación en la manera como el profesor se ve a sí mismo. A partir de los datos aportados, su análisis es lúcido en relación con su posición de “moldeador de cultura” (Deal y Peterson, 2009) y se podría decir que tiene sentido de agente con respecto a modificar aspectos de esta. Este líder sabe que está inserto en una cultura, se sabe capaz de modificarla y crea estrategias para ello, postulando a influir sobre la emocionalidad del profesor.

Como estrategia, llama a reflexionar de manera conjunta y a conversar para discutir diversos temas de la escuela. Para ello, elige el discurso y la repetición de ciertas ideas centrales que les van haciendo sentido a sus colaboradores y que terminan formando un lenguaje común. En relación con lo anterior, el director señala: “Ustedes me preguntarán cuál es la clave

del éxito que tuvimos nosotros y la respuesta es muy sencilla: compartir todo lo que hacíamos, lo bueno y lo malo (...)” (Entrevista al director).

Se espera que en esos espacios los profesores comprendan la dirección del cambio y le atribuyan un significado personal. Al consultarles por la manera en que conciben sus prácticas, estos aluden explícitamente a elementos de los discursos del líder y los lemas construidos como explicaciones válidas acerca de por qué las cosas se hacen de esa manera y no de otra: “La esencia importante de la escuela es el profesor”. “Somos esenciales para estos niños”. Frases repetidas y explicadas por el director en las instancias de conversación y reflexión conjunta. Las entrevistas realizadas a los distintos grupos de profesores de esta escuela muestran un conjunto de creencias y valores compartidos que se explicitan con facilidad y que justifican las prácticas, dándoles un sentido que va más allá de lo personal.

Evidenciando lo anteriormente señalado, se aporta el comentario de una docente:

El compromiso hacia nuestros alumnos que, por lo menos, a mí me marcó, es el hecho de que mi director siempre decía que somos la única oportunidad que tienen estos niños, y eso a mí me marcó, y eso me hace trabajar incluso dejando de lado cosas personales, mi vida familiar, mi vida de esposa, mi vida de madre, de hija, que yo muchas veces priorizo el quedarme acá o venir a trabajar. (Entrevista grupal, profesores antiguos)

- *Creencias positivas del director acerca del profesorado, las que son comunicadas permanentemente*

El director tiene la creencia de que el profesor es central en el proceso, la explicita y actúa coherentemente con esta. Así, los insta a presentar proyectos de mejora acerca de distintas situaciones de la escuela, les consulta la opinión y los hace partícipes en la toma de decisiones. Manifiesta permanentemente en su discurso hacia los profesores: “Aquí no hay yo, sino nosotros”. Coherentemente con esto, construye las estructuras para que se dé la participación, dando los espacios, los tiempos y también la confianza para que esto ocurra: “Eso era básico, era básico para poder crear un compromiso en las personas” (Entrevista al director).

Los profesores se muestran satisfechos con esa confianza depositada en ellos y manifiestan sentido de autoeficacia, ya que les resaltan los logros. Los profesores lo explicitan, como se muestra en la siguiente cita: “Lograba su objetivo, o sea, lograba que a la larga yo agarrara confianza y agarrara vuelo en el tema, facilitaba todo” (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

- *La construcción de un mundo simbólico en el que nace la mejora: el sentido de misión de la comunidad docente*

El director no se limita a crear prácticas necesarias para la mejora de la escuela, sino que se asegura que estas estén inscritas en una misión compartida y un sentido de visión. La metáfora que puede servir para esto es que “no se está poniendo un ladrillo, sino que se está construyendo una catedral”. El sentido de misión le da a la tarea más mínima una dimensión distinta en la medida que cada profesor ha sido llamado a participar de un mundo simbólico en el que “se está proveyendo la única oportunidad de modificar las vidas de los niños que se atienden” (palabras del director).

En esta escuela se observa un fuerte sentido de misión, trabajado por el líder de modo permanente, dando un especial significado al quehacer y una proyección de futuro. En el marco de las categorías del ejercicio del liderazgo planteadas por Leithwood *et al.* (2006), esto se puede asimilar al *establecimiento de direcciones*, ya que el director ayuda a identificar y articular una visión compartida de futuro, fomentando la aceptación de objetivos grupales y estableciendo altas expectativas sobre el desempeño y la posibilidad de alcanzar dichas metas. En esta escuela el sentido de misión impacta profundo en los profesores, en su percepción de rol y que, al menos en sus intenciones, los compromete a seguir trabajando por él, más allá del líder que venga a continuación. En las entrevistas los profesores plantean que independientemente de quien suceda a su director, ellos seguirán trabajando del mismo modo en que lo vienen haciendo.

- *La instalación de un trabajo conjunto de los profesores dirigido a la*

### *reflexión y la instalación del sentido de eficacia grupal por parte del director*

El director provee de estructuras y espacios que permiten el encuentro entre los docentes para realizar un trabajo conjunto. Esto va en la dirección del “rediseño de la organización” planteada por Leithwood et al. (2006), quienes consideran que esta práctica apunta a establecer condiciones de trabajo que les permitan a los profesores el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades, construyendo una cultura colaborativa y estructurando una organización que facilite el trabajo.

El trabajo con los pares se evidencia como una fuente de satisfacción para el profesorado. Cuando se les da la posibilidad de trabajar juntos, los profesores se sienten gratificados y motivados (Ávalos, 2014; Day, 2014). Los docentes de esta escuela reflejan ese tipo de emociones con respecto al trabajo con sus pares, reportando no solo el valor del aprendizaje mutuo que obtienen, sino también la fuente de emociones positivas que les proporciona la identidad y lealtad entre pares. Así, la alegría, el sentido del humor, son características frecuentemente referidas por los profesores como propias de su comunidad docente.

- *La instalación de la confianza como base de la construcción de una cultura de mejora en el establecimiento*

La instalación de la confianza es un aspecto central que se observa en la gestión de los directores que logran construir culturas de mejora. De acuerdo con Louis (2006), la confianza se puede definir como la seguridad que depositamos en la integridad, veracidad, justicia, amistad u cualquier otro sano principio de una persona o grupo. Esta autora distingue dos tipos de confianza: por un lado, la relacional, que surge de la interacción repetida con un individuo o grupo y que permite conocer y predecir la conducta del otro, lo que disminuye la incertidumbre debido a cómo este actuaría frente a determinadas situaciones. Por otro lado, la institucional, que se basa en el rango de conductas que se podrían esperar en ambientes organizados sobre la base de normas institucionales. Ambas se influyen mutuamente en el

marco de las instituciones escolares.

La escuela en estudio muestra altos niveles de confianza institucional y relacional. El director se ha esforzado por poner normas consistentes a toda la comunidad, incluyéndose él mismo, normas y estándares basados en valores compartidos: respeto, igualdad, justicia. Así, los diferentes actores pueden dar por hecho ciertas conductas esperadas de los otros y confiar en la predictibilidad del medio social. Por ejemplo, la retroalimentación se realiza siempre en privado, manteniendo la dignidad del profesor. Asimismo, el director se preocupó personalmente de instalar el respeto y cuidado de todos hacia todos al principio de su gestión y en la construcción de la cultura a través de los discursos, de las normas establecidas y del seguimiento permanente de su cumplimiento. En esa línea se explicitó que el apoderado podía tener diferencias con la escuela, pero que debía expresarlas de manera respetuosa hacia esta y el profesor, preservando el clima y las relaciones.

De acuerdo con Day (2014), la confianza es central en los procesos de cambio, ya que esta es la que permite que los profesores se aventuren, se apoyen mutuamente y se sientan seguros para probar las nuevas maneras de trabajar. Además, la confianza en los líderes es nuclear, ya que son quienes dirigen el proceso, por lo que deben ser percibidos como competentes e íntegros por los profesores (Louis y Murphy, 2019).

Lo que se observa en la escuela estudiada es que el director logra la confianza de los profesores realizando acciones dirigidas a mostrar sus principios y valores en la acción, modelando un estilo de relación positiva y respetuosa con los estudiantes, los apoderados y los profesores. Graficando lo anterior, el director es descrito por los profesores con los que trabaja como comprometido, trabajador y coherente. Así, la confianza parece construirse a partir de la consistencia, tornándose en admiración y luego en compromiso.

Junto con lo planteado antes, en lo relacional el director se preocupa por estar presente, disponible, siendo percibido como cercano, cálido y empático. Él se da tiempo para tomar café con los profesores, animarlos, conversar con ellos informalmente, participar de las actividades, acciones centrales para cimentar el desarrollo de la confianza, de acuerdo a lo

planteado por Louis y Murphy (2019).

Los líderes deben redoblar sus esfuerzos por lograr confianza relacional en los momentos de cambio, sobre todo cuando estos generan resistencia por parte de los profesores (Louis, 2007). De acuerdo con esta autora, el cambio planificado hace disminuir la confianza en la institución porque crea incertidumbre, pero los buenos líderes no toman las resistencias como un asunto personal, por lo que redoblan su presencia en la sala de profesores, en los patios y pasillos, conversando informalmente con las personas. Eso es lo que se observa hacer al director de esta escuela cuando tiene resistencia frente a ciertas acciones. Por ejemplo, en la fase que decide instalar pruebas estandarizadas como evaluación interna, interpreta la resistencia como temor y se ocupa de conversar, explicar y de ayudarlos a asimilar lo nuevo como parte de lo que vienen haciendo. Así, plantea: “No los estoy cuestionando ni nada, pero estamos tratando de quedar en este nivel; les pido trabajar en eso”.

La construcción de las confianzas que surgen de las interpretaciones que los líderes hacen de determinadas situaciones y que son ofrecidas a los seguidores y les ayudan a organizar los estímulos que, en una situación de cambio, pueden emerger de modo más o menos desordenado, caótico, ayudan a establecer claridad y ordenar la complejidad de las situaciones. Cuando estas se muestran como interpretaciones válidas, serán nuevas fuentes de confianza para la gestión del líder (Schein, 2010). Eso ocurre en la escuela investigada cuando el profesorado se enfrenta a un estudiante que, por su situación de vida, es difícil de educar. En esos casos, las interpretaciones de los líderes, como las que realiza el director de la escuela estudiada; los desafíos que tiene por delante, y la manera de abordarlos ayudan a la generación de confianza de los seguidores en la medida que luego estas interpretaciones y sus prácticas derivadas se prueban como efectivas en términos de logros (Schein, 2010). Ese es el caso de esta escuela: obtiene buenos puntajes, la confianza de las familias, la fidelización del estudiante.

- *Proveer seguridad a través de la construcción de las capacidades de los*



### *profesores para enfrentar los desafíos*

El director proporciona confianza y autonomía y también genera seguridad a través de la creación de las competencias de los docentes que son necesarias para abordar los desafíos. Para esto parte de una evaluación de las fortalezas y debilidades del equipo docente, en conjunto con los propios profesores, y realiza la planificación de un trabajo *in situ* para desarrollar los conocimientos, habilidades y competencias que se requieren para el logro de las metas. Estas acciones van en la línea de los planteamientos de Elmore (2002) en su análisis acerca de la manera en que se debiera abordar la rendición de cuentas, llamando a los líderes a invertir en las personas que trabajan en el aula antes que presionarlas para que rindan cuentas externamente. La idea es que los profesores y las escuelas construyan las capacidades adecuadas para dar respuesta a los estándares establecidos. Se trata, por lo tanto, de ayudar a desarrollar procesos de formación permanente de modo situado a partir de tareas reales y en un contexto de interacción social entre colegas, privilegiando lo que se ha llamado formación en servicio (Marcelo-García, 2002).

Coherentemente con esa manera de promover el desarrollo de los profesores, el director actúa como filtro frente a la gran oferta de cursos y capacitaciones que ofrece el mercado educacional. Se esmera buscando lo que necesitan los profesores, basado en un diagnóstico de la situación contingente. El rol de esto en la conformación de la cultura es activar las fuerzas internas de la escuela para que los profesores comiencen a percibirse capaces de satisfacer la demanda que el sistema de rendición de cuentas y las necesidades de mejora impone sobre ellos, preparándolos para tal exigencia. De ese modo, se apunta a desarrollar la sensación de autoeficacia de los profesores, respondiendo a estándares de buenas prácticas y no solo al logro de puntajes determinados en el Simce. Lo que se observa en la escuela es que la exigencia de consecución de estándares se corresponde con la capacitación para lograrlos, apuntando a que los profesores se sientan confiados en sus capacidades.

Además, el director, junto con su equipo técnico, crea las condiciones para que se produzca el aprendizaje de las habilidades técnicas en un

proceso cotidiano de intercambio y de reflexión conjunta de la comunidad docente. Esto incluye el seguimiento, la supervisión, evaluación y retroalimentación de las prácticas docentes realizadas por el director y el jefe técnico a través de las observaciones de clases sobre la base de pautas y la retroalimentación de las prácticas. Sumado a esto, desarrollar las capacidades de los profesores y de la escuela para atender la diversidad, las necesidades educativas especiales, para sacar adelante a niños vulnerables, ayuda al sentido de autoeficacia de los docentes y también les permite responsabilizarse por el aprendizaje de los niños y niñas que atienden. El director actúa así en la línea de lo que plantea Bolívar (2003) “para responsabilizar, es necesario capacitar” (p. 6).

En coherencia con lo anterior, cuando los profesores sienten que tienen la capacidad para alcanzarlo, se responsabilizan por los aprendizajes de los niños, lo que hace una diferencia enorme en la cultura de estas escuelas. Así, los profesores declaran con respecto a su director: “nos formó”, “nos capacitó”, “nos entregó las herramientas”. A partir de ello, declaran su compromiso y responsabilidad con los aprendizajes de los niños. Esto se condice con lo planteado por Anderson (2010), quien expone que los líderes escolares influyen sobre el desempeño docente a través de tres variables mediadoras: motivaciones, habilidades y condiciones laborales de los docentes.

Lo descrito con anterioridad evidencia la relación entre tres elementos: primero, se trabajan las capacidades de los docentes aumentando su sentido de autoeficacia, lo que influye en la motivación, que viene a ser el segundo elemento (la que, además, es abordada de varias otras maneras, por ejemplo, a través del sentido de misión). Por último, se está haciendo un trabajo situado, construyendo maneras que modifican las condiciones de trabajo docente, articulando de modo más fuerte las estructuras, incentivando el aprendizaje colaborativo, abriendo espacios de reflexión, todo lo cual redundará en mejores prácticas docentes.

## **Conclusión**

A partir de los hallazgos señalados, es posible decir que en la escuela

estudiada, caracterizada como de alta complejidad sociocultural, fue posible producir mejoras significativas en los resultados académicos, custodiando la emocionalidad docente. Se observó una preocupación consciente del director por cuidar los estados de ánimo de los profesores, por liberarlos del estrés y proveerles seguridad y confianza, contribuyendo con ello a su bienestar y alegría. Esto incluyó retroalimentaciones de su desempeño y apoyo frente a las dificultades o cuando cometían errores, lo que es fuente de seguridad y confianza para ellos, tal como lo manifestaron.

De acuerdo con Diener y Seligman (2004), la preocupación por el bienestar del trabajador debiera ser una de las metas de los sistemas y los directivos, ya que en la medida que un trabajador siente que su medio laboral es amable y cuidadoso con él, se siente más comprometido, más propenso a colaborar con otros colegas y con la organización misma en aspectos que no necesariamente son adscritos y obligatorios del rol (Diener y Seligman, 2004). Esto es lo que se observa en este estudio de caso, en el que se logran buenos resultados académicos junto con altos grados de bienestar docente con un cuidado consciente por la activación de emocionalidad positiva los que repercuten en la relación con los estudiantes y la disposición del profesor hacia su rol.

De acuerdo con Paxton (1999), citado en Louis (2007), los procesos de competencia y privatización que se han instalado en el sistema educativo erosionan la relación histórica entre la escuela y la sociedad, especialmente en lo que refiere a la escuela pública. Esta desconfianza se refleja también al interior de la escuela. La relación entre directores y profesores se ve amenazada por la presión que imprime la necesidad de rendir cuentas y enfrenta a los directores con los profesores, y a los profesores entre sí cuando las cosas no van bien (Louis, 2007). De allí que la preocupación por el bienestar del profesor, morigerando las presiones externas, como lo hace el director, muestra que el líder escolar podría operar no solo como un catalizador de efectos, sino también como amortiguador en relación con las demandas del sistema, armonizando los tiempos internos con las urgencias externas, creando con sus equipos planes realistas de desarrollo y mejora en un enfoque profesional y técnico, que es compatible con la idea de que la emocionalidad docente juega a favor cuando se construyen comunidades en

las que se trabaja duro, pero también se cuida a los profesores.

## Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2) 34-52 <https://doi.org/10.527/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-127>
- Ávalos, B. (2013). *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En B. Ávalos. (Ed.), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Bellei, C., Valenzuela J. P., Vanni, J., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM Ediciones.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emocional e interioridad. En L. López. (Coord.), *Maestros del corazón. Hacia una pedagogía de la interioridad*, (223-250). Wolters Kluwer.
- Bolívar, A. (2003). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas. El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7(1-2).
- Brezika, K., Bergmark, U., & Mitra, D. (2015). One size does not fit all: differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96-132.
- Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Chapman, C. & Harris, A. (2004). Strategies for school improvement in school facing challenging circumstances. *Educational Research*, 46(3), 119-228.
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of Principals' Emotional Intelligence on Teaching Strategy Mediated by Instructional Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82-105. 10.1177/1741143218781066
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar. Las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/las docentes en el Chile neoliberal*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>.
- Damasio, A. (1997). *El error de Descartes. La emoción, la razón y el cerebro humano*. Andrés Bello.
- Day, C. (2014). *La identidad personal y profesional del docente y sus valores* (5.<sup>a</sup> ed.). Narcea.
- . (2019). Liderazgo exitoso en escuelas desafiantes: la importancia de la resiliencia. En J. Weinstein, G. Muñoz. (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez miradas*. Ediciones Diego Portales.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. In *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report*. Department for Children, Schools and Families Research.

[https://www.researchgate.net/publication/281449883\\_The\\_Impact\\_of\\_School\\_Leadership\\_on\\_Pupil\\_Outcomes\\_Final\\_Report](https://www.researchgate.net/publication/281449883_The_Impact_of_School_Leadership_on_Pupil_Outcomes_Final_Report)

- Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services. <https://www.gov.uk/government/publications/10-strong-claims-about-successful-school-leadership>
- Deal, T., & Peterson, K. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. Jossey-Bass.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Correo de la Unesco.
- Diener, E., & Seligman, M. E. (2004). Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5, 1-31. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Elmore, R. F. (2002). The price of accountability. Want to improve schools? Invest in the people who work in them. Results 1, 6. National Staff Development Council
- Emmer, E. T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.
- Fernet, C. Guay, F. Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 14-525.
- Flórez, T. (2013). *Análisis Crítico de la Validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Simce)*. Consejo Nacional de Educación (CNED) <https://www.cned.cl/proyecto-de-investigacion/analisis-critico-de-la-validez-del-sistema-de-medicion-de-la-calidad-de-la>
- Frederickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychology*, 56, 218-226.
- \_\_\_\_\_. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *The Royal Society*, 259, 1367-1377. [10.1098/rstb.2004.1512](https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512)
- Funes, S. (2017). Las emociones en el profesorado: el afecto y el enfado como recursos para el disciplinamiento. *Educação e Pesquisa*, 45(3), 785-798. [10.1590/S1517-9702201610149719](https://doi.org/10.1590/S1517-9702201610149719)
- Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In E. A. Linnenbrink-Garcia, & R. Pekrun. (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education* (494-519). Routledge.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. In *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1) 5-24.
- Harding S., Morris R., & Gunnell D. (2019). *Journal of Affective Disorder* 242, 180-187. [http://doi:10.1016/j.jad.2018.08.080](https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080)
- Hitt, D. H., & Meyers, C. V. (2017). Beyond turnaround: A synthesis of relevant frameworks for leaders of sustained improvement in previously low-performing schools. *School Leadership & Management*, 38(1), 4-31. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1374943>
- Kelchtermans, G., Piot, L., & Ballet, K. (2011). The lucid loneliness of the gatekeeper: Exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education*, 57, 93-108.
- Khalifa, M. (2018). *Leadership in troubled times: Culturally responsive leadership for minoritized youth*. Harvard Education Press.
- Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Salesianos Impresores S.A.

- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful leadership. En W. Firestone, & C. Riehl. (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). Teachers College Press.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A.; Hopkins, D. (2006). *Successful School: What it is and how it influences pupil learning*. Department of Education and Skills. Research Report 800. <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Leithwood, K.; Mascal, B. (2008). The effects of collective leadership on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (2008). *Distributed Leadership According to the Evidence*. Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful leadership revisited. In *School Leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Louis, K. S. (2006). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change* 8(1) <https://doi.org/10.1007/s10833-006-9015-5>.
- Louis, K. S., & Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of educational administration*, 55(1), 103-126. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2016-0077>
- \_\_\_\_\_. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En J. Weinstein, & G. Muñoz. (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez miradas*. Ediciones Diego Portales.
- Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348.
- Lyubomirsky, S., Diener, E., & King, L. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
- Marcelo-García, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 50, 27-56.
- McCluskey, G. (2017). Closing the attainment gap in Scottish schools: Three challenges in an unequal society. *Education, Citizenship and Social Justice*, 12(1), 24-35.
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.
- OECD. (2012). Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- Pino, M. (2014). Los valores que sustentan al Simce. Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Docencia*, 52, 15-29.
- Price, H. E., & Moolenaar, N. M. (2015). Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53(1) <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0134>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and

- student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Roffey, S. (2007). Transformation and emotional literacy: The role of school leaders in developing a caring community. *Leading and Managing*, 15, 16-30.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rozas, T., & Ruiz, P. (2014). La Valentín Letelier: un oasis en el desierto. En C. Bellei, J. P. Valenzuela, X. Vanni, D. Contreras. (Coords.), *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (pp. 117-140). Lom.
- Saric, M. (2015). Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 4, 10-26.
- Schechter, C., & Shaked, H. (2017). Leaving fingerprints: principals' considerations while implementing education reforms. *Journal of Educational Administration*, 55(3), 242-260.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (2<sup>nd</sup> ed.). Jossey Bass.
- Slater, L. (2005). Leadership for collaboration: An affective process. *International Journal of Leadership in Education* 8, 321-333.
- Smylie, M., Louis, K. S., & Murphy J. (2016). Caring School Leadership: A multidisciplinary, cross-occupational model. *American Journal of Education*, 125(1), 1-35.
- Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados. En B. Ávalos. (Ed.), *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Sutton, R.E., & Wheatley, K. F. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions of future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tichnor-Wagner, A., & Allen, D. (2016). Accountable for Care: Cultivating Caring School Communities in Urban High Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 15(4), 406-447. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1181185>
- Tschannen-Moran, M. (2019). Cultivando la confianza ante la adversidad. En J. Weinstein, & G. Muñoz. (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez miradas*. Ediciones Diego Portales.
- Unesco. (2016). Declaración de Incheon y marco de acción [en línea]. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>.
- Weare, K. y Gray, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? Department for Education and Skills research report (n° 456). [https://www.researchgate.net/publication/242610650\\_What\\_Works\\_in\\_Developing\\_Children%27s\\_Emotional\\_and\\_Social\\_Competence\\_and\\_Wellbeing](https://www.researchgate.net/publication/242610650_What_Works_in_Developing_Children%27s_Emotional_and_Social_Competence_and_Wellbeing)
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. Diez miradas*. Ediciones Diego Portales.

## 15.

# **Rechazo escolar en contextos vulnerables: estudio de caso cuantitativo en un Instituto de Recuperación de Estudios en Santiago**

JOSÉ AGUSTÍN LAGOS GANA

PAZ MARÍA LAGOS ROJO

GONZALO MARTÍNEZ ZELAYA

### **Resumen**

Nadie es ajeno a los actuales acontecimientos que están sucediendo en Chile. El país se encuentra en un momento de muchos cambios a nivel económico debido a la recesión social y cultural, con ciudadanos que buscan ser parte activa de los cambios, exigiéndolos y también realizándolos. Frente a esto, es importante reinventarse y reinventar los campos laborales con la finalidad de generar una mejor calidad en estos y una mayor igualdad. La educación ha sido uno de los temas más controversiales en el contexto de las movilizaciones y la contingencia sanitaria a raíz del COVID-19. Por esto, los expertos y las expertas en educación no pueden quedar fuera de este debate. Hoy más que nunca, es importante discutir sobre el presente y futuro de la educación a nivel nacional.

A partir de ello, en este capítulo se profundiza en un fenómeno presente en el sistema educativo chileno, como lo es el rechazo escolar en contextos vulnerables, teniendo como base un estudio cuantitativo de un caso. Este se realizó en un instituto de recuperación de estudios de alta vulnerabilidad de la Región Metropolitana que imparte clases diurnas y vespertinas para adolescentes y adultos. En ellas se aborda el rechazo escolar desde diversas visiones y, además, se analizan algunos conceptos que este conlleva, como el ausentismo escolar, fobia escolar, deserción escolar.



Una vez determinado el marco de referencia, se presentan los posibles factores que influyen en el fenómeno. Para ello se observaron factores emocionales, demográficos y motivacionales. Para poder analizarlos y verificar su incidencia en el rechazo escolar, se implementaron tres escalas: *School Refusal Assessment Scale-Revised*, en su adaptación chilena (Lagos-San Martín *et al.* 2014), Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) de Seligson, Huebner, y Valois (2003) y Sentido del Aprendizaje Escolar (SAE-Alumno) (Valenzuela, 2009).

Finalmente, se muestran los resultados de la investigación para dar paso a la discusión de estos y terminar con algunas conclusiones y sugerencias para próximos estudios sobre este fenómeno.

### **Educación de adultos**

Es importante precisar el concepto educación de adultos debido a que esta investigación se centra en un estudio realizado en un instituto de recuperación de estudios que imparte educación a adolescentes y adultos. La Educación Básica (primaria) y la Educación Media (secundaria) son obligatorias por ley y constituyen un derecho fundamental. Aun así, no todas las personas logran terminar la escuela. Esto se debe a muchos factores, como el trabajo infantil, el rechazo escolar, la accesibilidad a las escuelas y también a otros de tipo emocional. Esto se complementa con una investigación realizada por la Unicef (2020), cuyo resultado arrojó que el 91,4 % de niños y niñas de entre 6 y 13 años concurren a la escuela, por lo que existe casi un 10 % de niños y niñas que no lo hacen. A su vez, detectó que el 73,4 % de los adolescentes de entre 14 y 17 años asiste a establecimientos de Educación Media, por lo que más del 25 % no se presenta. Esto demuestra que la ley actual, que establece la obligatoriedad de los 12 años de educación (Revista de educación, 2017) está siendo transgredida.

Como estos estudiantes quedaron fuera del sistema educativo, hoy son beneficiarios de las instituciones que les entregan educación a los adultos. Para ello, en Chile hay diferentes programas de reescolarización. Algunos de ellos son los Centros de Educación Integrada de Educación de Adultos

(CEIA). Por otro lado, existe la Modalidad Regular de Educación de Adultos para jóvenes y adultos que desean iniciar o completar su estudios. Estas escuelas permiten terminar la educación primaria en tres años y la secundaria en dos.

### **El instituto de recuperación de estudios**

La academia en la que se realizó esta investigación es un instituto de recuperación de estudios en el que los estudiantes, tanto adolescentes como adultos, pueden cursar dos niveles educativos en un año, partiendo desde sexto básico y terminando en cuarto medio. Las clases se imparten en dos turnos: diurno, al que asisten principalmente alumnos menores de edad y algunos adultos, y vespertino, en el casi todos los asistentes son adultos. Este estudio se centró solamente en el horario diurno.

El contexto en el que se encuentra esta escuela es de alta vulnerabilidad, que se entiende como la combinación de eventos, procesos o rasgos que tienen como consecuencia adversidades potenciales para el ejercicio de diferentes derechos ciudadanos, proyectos comunales, grupales o personales (Villa y Rodríguez, 2002). También se concibe como la incapacidad de respuestas frente a las diferentes dificultades y las pocas herramientas para adaptarse a las consecuencias de la materialización de los riesgos (Aisenson *et al.*, 2015).

En relación con lo anterior, en esta escuela el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) (Aisenson, *et al.*, 2015) es de un 99,8 %, es decir, que casi el 100 % de los alumnos del establecimiento se encuentran en una situación de vulnerabilidad. Según la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (N° 20.248/2008), los estudiantes prioritarios o vulnerables son aquellos que se encuentran en una situación socioeconómica, dentro de sus hogares, que dificulta las posibilidades de enfrentar el proceso educativo. Es importante tener en cuenta estos datos debido a que el costo en la adquisición de los distintos aprendizajes para los alumnos en situación de vulnerabilidad es más alto que el de aquellos que no lo están. Para la ley SEP la vulnerabilidad de los estudiantes se define por dos factores: primero, el bajo nivel socioeconómico, y segundo, el bajo nivel educativo de los apoderados

o padres. En este mismo sentido, aquellas escuelas que tengan alumnos en situación de vulnerabilidad serán escuelas vulnerables (Espínola, Treviño, Guerrero y Martínez, 2017).

Junto con lo anterior, existen datos que indican que el nivel socioeconómico influye en la deserción escolar. Ejemplo de esto es un estudio publicado por la Biblioteca del Congreso Nacional (2014) en el que se expone que los estudiantes que se encuentran entre los quintiles I, II y III, que representan al 60 % más pobre de Chile, tienen tasas de deserción escolar que alcanzan al 11 y 12 % para el segmento etario de entre 15 a 19 años, a diferencia de los que están en los quintiles IV y V, en que las tasas rondan entre el 1,6 y el 5 %.

### **Rechazo escolar**

El rechazo escolar se entiende como la negativa de un estudiante a asistir a la escuela o la dificultad persistente de permanecer la jornada completa. Esta conducta puede estar basada o no en la ansiedad que puede tener frente a diversas situaciones a la que se enfrenta en la escuela (Hendron y Kearney, 2011). El rechazo escolar, entonces, puede tener diversos grados de inasistencia a la escuela, tales como retrasos, faltas esporádicas o faltas prolongadas.

Los diferentes estudios que profundizan sobre este tema concuerdan en clasificar los tipos de rechazo escolar. Por un lado, están los que se niegan a ir a la escuela por temas ansiógenos o emocionales. Estos ausentismos, en muchos casos, se dan con el consentimiento de los padres. También están los absentistas o ausentistas, que no acuden a la escuela sin que el factor emocional sea un gatillante y sin tener el consentimiento de los padres. Un ejemplo son los alumnos que hacen la “cimarra”. Para Kearney (1995; 2007; 2008), uno de los principales investigadores de este concepto, el rechazo escolar debe englobar todos los tipos de alumnos que no asisten a la escuela, es decir, los que tienen como base temas ansiógenos y los que no.

Teniendo en cuenta estas diversas visiones sobre el rechazo escolar, y respondiendo a las demandas de la escuela, en este capítulo se entenderá el rechazo escolar como cualquier tipo de ausentismo, ya sea por factores

emocionales, motivacionales, familiares o demográficos. Además, se estudiarán los diferentes grados de inasistencia al instituto: retrasos, ausencias esporádicas o prolongadas en el tiempo y retiros antes de la jornada escolar completa (Gonzálvez, 2016).

Es necesario, también, delimitar el concepto de rechazo escolar. Primero está la fobia escolar, la cual consiste en la dificultad grave por parte del alumno de asistir o permanecer la jornada escolar completa debido a miedos excesivos e irracionales a diversas situaciones dentro de la escuela, como lo son hablar frente a los compañeros, las evaluaciones o un miedo a los profesores o a los compañeros o pares (Gonzálvez, 2016).

En segundo lugar está el ausentismo escolar, que, a diferencia de la fobia escolar, se entiende como la falta constante e injustificada de un alumno a la jornada escolar sin causas de ansiedad y sin el consentimiento de los padres (Gonzálvez, 2016). Se determina como ausentismo crónico cuando los estudiantes faltan 20 o más días al año. Según los datos del Programa Presente, al año 2017, un 39,7 % de los alumnos de establecimientos municipales presentaron ausentismo crónico (Programa Presente, 2018).

Otro concepto fundamental en el fenómeno del rechazo escolar es el de abandono escolar, entendido como la inasistencia a la escuela de manera temprana y antes del término de los estudios. Los alumnos que abandonan la escuela tienden a enfrentarse a una baja calidad de vida y dificultades en el mundo laboral. Algunas investigaciones han encontrado que factores de riesgo en el abandono escolar son el bajo rendimiento académico, abuso de sustancias, como el alcohol, y conductas ausentistas (Gonzálvez, 2016).

Según diversos autores, los factores escolares, individuales, las situaciones familiares y escolares son causa de ausentismo (Sáez, 2005), así como también los demográficos, estilos de crianza, rendiendo académico y la motivación influyen en el rechazo escolar (Gonzálves, 2016). Incluso, algunos plantean que una baja motivación en los alumnos es una conducta de riesgo frente al ausentismo (Espinoza, Castillo, González, Loyola y Grau, 2014). A partir de lo anterior, Gonzálves (2016) propone que en la conducta de rechazo escolar intervienen tanto factores de riesgo como las atribuciones que da el individuo. Es por ello que en esta investigación se consideraron tanto las causas demográficas, familiares, las socioeconómicas

y el estilo de crianza y también escolares, como el rendimiento académico, motivación y emoción. A continuación, se profundizará en ellas.

En primer lugar, el rendimiento académico se entiende como el promedio general de los alumnos en la escuela, el que va del 1 a 7, siendo el 1 la nota más baja y el 7 la más alta. Esto cobra relevancia, pues en ocasiones se señala que un bajo rendimiento académico es uno de los mayores factores de riesgo en el abandono escolar (González, 2016). Por su parte, la motivación académica se comprende como el grado con el que los alumnos se comprometen con su escuela, se muestran dispuestos a aprender y a realizar las distintas tareas que el profesor les plantee (Simon-Morton y Chen, 2009). Los alumnos que presentan una mayor motivación tienden a un mejor ajuste, teniendo en cuenta criterios como desarrollo saludable, actividad afectiva y ajuste social. Asimismo, la baja motivación es un factor de riesgo sobre el rendimiento escolar, problemas conductuales y abandono escolar (Veiga, García, Reeve, Wentzel y García, 2015).

Por otra parte, el rechazo escolar y las atribuciones causales son factores cognitivo-motivacionales que tienen una influencia importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. También, repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes; en otras palabras, el estilo atribucional determina en gran manera la motivación que tendrá el alumno frente a las diferentes actividades, mientras que el rechazo escolar ejerce una influencia negativa en los resultados académicos (González, Lagos-San Martín, García-Fernández, Inglés, Vicent y Sanmartín, 2014).

Factores del entorno familiar en el que se desarrolla el niño, tales como divorcios, problemas mentales de los padres, estilos de crianza sobreprotectores, entre otros, son elementos que pueden presentarse como de riesgo frente al desarrollo de conductas de rechazo escolar (González, 2016). En esta investigación, se implementó una escala, la que mide la motivación de los alumnos, y en uno de sus apartados se presentan los temas del castigo y permisos por parte de los padres. Es por esta razón que los estilos de crianza toman un protagonismo importante en este capítulo.

Continuando con la familia, es importante que esta responda de manera adecuada a las diferentes demandas de la escuela, como la puntualidad, presentación personal de los alumnos y la asistencia a clases (Galdames,

Valdés, y Polverelli, 2012). Asimismo, debiese favorecer la creación de un contexto apropiado que permita a los alumnos desenvolverse de la mejor manera posible, ya que el clima positivo dentro de la escuela es un factor protector frente a las conductas de rechazo escolar. El último punto tiene gran relevancia para este capítulo, como también para el contexto en el que se desarrolló la investigación, debido a que si existe un mayor involucramiento de los apoderados en las escuelas, se podría tomar como un factor protector frente a las conductas ausentistas de los alumnos (Peña, Soto, Aliante y Alixon, 2016). Por el contrario, el factor de riesgo familiar que predomina en las conductas de abandono escolar corresponde a un bajo nivel socioeconómico (Peña, Soto, Aliante y Alixon, 2016).

Las conductas de rechazo escolar se pueden manifestar en cualquier momento de la vida escolar de los alumnos. Es importante destacar que si bien entre los 5, 6, 10 y los 13 años se podrían revelar con mayor frecuencia, algunos estudios las atribuyen a que es a estas edades en las que se presentan instancias de transición en la escuela, tales como el inicio de un nuevo año, ingresar a un nivel más alto de educación, cambio de institución educativa (Gonzálvez, 2016). Otros estudios señalan que el rechazo escolar se exterioriza de diferentes formas dependiendo de la etapa evolutiva que estén cursando los alumnos (Heyne *et al.* 2011). Para los niños pequeños comienza de manera repentina, pero menos grave, a diferencia de los preadolescentes y adolescentes, en los que el desarrollo es más gradual, pero más grave (Heyne *et al.* 2011). En la preadolescencia o adolescencia es más preponderante, pues en esta etapa el rechazo escolar podría tener una comorbilidad con trastornos depresivos o ansiógenos.

## **Metodología**

La investigación realizada se dividió en los factores antes mencionados y se generaron ciertas hipótesis que permitieron guiar la investigación. En los factores demográficos, se observó si existían diferencias en la frecuencia de la conducta de rechazo escolar dependiendo del sexo y del rango etario. En los factores escolares, por su parte, se analizó si los altos niveles emocionales se asocian a menor ausentismo escolar en los jóvenes, o si las

notas inciden en el rechazo escolar. Sobre los factores emocionales se intentó reponder si existe una relación entre ellos y las conductas de rechazo escolar. Por último, en relación con los factores familiares, surgió la interrogante sobre si la crianza o el nivel socioeconómicos podrían incidir en el rechazo escolar.

La metodología utilizada en la investigación es cuantitativa, de alcance correlacional, transversal y no-experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Esta responde a las peticiones de la escuela de hacer una investigación cuantitativa que pueda dar una respuesta al fenómeno de ausentismo presente en la escuela.

### **Participantes**

La muestra fue seleccionada de forma no probabilística (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) Esta fue, específicamente, de 41 estudiantes. En ella, el 65,9 % pertenece a hombres (27 alumnos), mientras que el 34,1 % pertenece a mujeres (14 alumnas). La muestra analizada es parte de un universo de 129 alumnos y presenta una edad promedio de 19 años. El mínimo es de 15 años y el máximo es de 38 años.

Los participantes se dividen en tres niveles: 3.<sup>er</sup> nivel básico (7.<sup>o</sup> y 8.<sup>o</sup> básico del sistema escolar regular); 1.<sup>er</sup> nivel medio (1.<sup>o</sup> y 2.<sup>o</sup> medio del sistema escolar regular), y 2.<sup>o</sup> nivel medio (3.<sup>o</sup> y 4.<sup>o</sup> medio de la enseñanza regular). El 41,5 % cursaba el primer nivel medio, el 29,3 % pertenecía al segundo nivel medio y, por último, el 29,3 % restante eran alumnos del tercer nivel básico.

Uno de los inconvenientes al momento de responder los cuestionarios fue la baja asistencia al establecimiento, lo que puede ser analizado de forma cuantitativa debido a que menos del 50 % de los alumnos lo contestó. Es importante mencionar que se presentaron varias instancias para responder los diferentes instrumentos.

### **Instrumentos de recolección de datos**

Se utilizaron tres instrumentos para la investigación antes mencionada. El primero de ellos fue la adaptación chilena (Lagos-San Martín *et al.* 2014) de la versión para niños de la Chol Refusal Assessment Scale-Revised (SRAS-R; Kearney, 2002), la que contiene 24 ítems, los que se miden mediante una escala Likert de 7 puntos desde el 0 (nunca) al 6 (siempre). Esta escala abarca 4 dimensiones: a) evitación de estímulos o situaciones relacionadas con el contexto escolar que provocan afectividad negativa; b) escape de situaciones sociales o evaluativas aversivas; c) búsqueda de atención de personas significativas, y d) búsqueda de reforzamiento positivo fuera del colegio.

El segundo fue el International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB), el que en su versión original evalúa los factores familiares, sociales y escolares. Se utilizó la Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) de Seligson, Huebner, y Valois (2003), versión revisada en Chile. Esta escala mide los niveles de satisfacción con la vida. Contiene 6 ítems que evalúan la satisfacción en ámbitos de familia, amigos, escuela, sí mismo, barrio y con la vida en general.

El tercero fue la versión actualizada de la escala Sentido del Aprendizaje Escolar (SAE-Alumno) (Valenzuela, 2009). Este instrumento consta de 21 ítems en los que se busca establecer la valoración que el alumno tiene de las razones para aprender en la escuela. Esto es por medio de una escala Likert de 1 a 6, en la que se expresan los motivos por los cuales alumno quiere aprender lo que la escuela le quiere enseñar. Este instrumento distingue 5 tipos de atribuciones que se deben aprender: a) el sentido de tipo A de responsabilidad social; b) el sentido de tipo B de desarrollo personal; c) el sentido de tipo C de ascenso social; d), el sentido de tipo D de sobrevivencia, y e) el sentido de tipo E del mal menor.

En la escala School Refusal Assessment Scale-Revised el alfa de Cronbach de los cuatro factores fue de .72, .72, .75 y .60, mientras que en el estudio de validación en Chile fue de .75, .72, .77 y .71 (Lagos-San Martín *et al.* 2014). En la escala SAE-Alumno se encontró que los coeficientes de confiabilidad de los 5 factores fueron: .84, .86, .65, .83 y .70, mientras que en la validación chilena fueron de .82, .68, .77, .78, .78 y .68 (Valenzuela,



2009). En cuanto a la escala BMSLSS, el alfa de confiabilidad fue de .77. En la validación en Chile fue de .70 (Seligson, Huebner, y Valois 2003).

## **Resultados**

En este apartado se expondrán los diversos resultados encontrados en cada una de las escalas, sus alfas de Cronbach, sus correlaciones y las tablas que los demuestran. Se comenzará con los resultados estadísticos descriptivos para luego dar paso a las correlaciones halladas por nivel educativo y sexo, finalizando con los hallazgos en cada una de las escalas.

### ***Estadísticos descriptivos por escala***

En la escala de evaluación de rechazo a la escuela-revisada el promedio fue de 1,6 (DE = 0,56; rango = 0,63 – 2,93). Este puntaje estaría más cercano al mínimo debido a que va del 0 al 7, por lo que raras veces habría situaciones de rechazo escolar a raíz de elementos emocionales. El alfa de Cronbach en esta escala fue de .635, el más bajo de las tres escalas. Aun así, es un buen puntaje, por lo que la escala sería confiable para este estudio.

En la escala de Sentido del Aprendizaje Escolar (SAE-Alumno) se encontró que el promedio fue de 4,4 según la fórmula entregada por los autores. Este puntaje se encontraría en niveles altos. (DE = 0,81; rango = 2,86 – 5,71). Esto evidencia que existen diversas motivaciones por aprender por parte de los estudiantes. El alfa de Cronbach de esta escala fue de .881. Al igual que la escala anterior, esta también es confiable. Por último, en la escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes, se observó que el promedio fue de 7,16, lo que presenta un nivel cercano al máximo (10) (DE = 1,95; rango = 0,00 – 10,0). En este sentido, los alumnos están complacientes, con diversos aspectos en su vida. El alfa de Cronbach fue de .777. También es confiable. No se observaron correlaciones estadísticamente significativas entre las tres escalas.

### **Tabla 1**

	Mínimo	Máximo	Media	Desv. tip.	Alfa de Cronbach
SRAS-R	0,63	2,96	1,6264	0,56338	.635
Evitación	0	3,67	1,0509	0,99349	.728
Escape	0	4,5	0,9685	0,94676	.722
Atención	0	4,33	1,6802	1,15762	.752
Reforzamiento	0,17	5,33	2,8619	1,23767	.609
SAE-Alumno	2,86	5,71	4,4469	0,8161	.881
Responsabilidad	2	6	4,29	1,19568	.848
Desarrollo persn	1,67	6	5,1228	1,09715	.861
Ascenso social	3	6	4,7056	0,9954	.656
Sobrevivencia	2,75	6	5,2813	0,97925	.831
Mal menor	1	5,5	2,9417	1,39222	.707
BMSLSS	0	10	7,1667	1,9564	.777

SRAS-R = School Refusal Assessment Scale– Revised; SAE-Alumno = Sentido del Aprendizaje Escolar; BMSLSS = Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes.

### *Diferencias por sexo*

No se encontró una diferencia estadísticamente significativa en cuanto al sexo de los participantes en los puntajes obtenidos en las escalas.

### *Diferencia por nivel educativo*

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al nivel que cursaban los alumnos en los puntajes de las escalas. Esto contrasta con lo anteriormente dicho, referido a que en los niveles en los que existían cambios de ciclo del establecimiento eran más propensos a presentar conductas de rechazo escolar.

### *Relación entre rechazo escolar, edad, promedio de notas y asistencia*

Se observa una correlación negativa, estadísticamente significativa, entre la edad y la evitación de estímulos o situaciones relacionadas con el contexto escolar que provocan afectividad negativa (SRAS-R Evitación) ( $r = -,331$ ;  $p$

< 0,05). Esto se refiere a que a mayor edad, menor evitación de estímulos que provoquen afectos negativos, es decir, que a mayor edad, menor es la influencia que tienen los afectos negativos provocados por la escuela en el rechazo escolar (Ver en Tabla 4: Rho Spearman y SRAS-R).

Se observa también una correlación negativa estadísticamente significativa entre el promedio y la búsqueda de reforzamiento positivo fuera del colegio (SARS-R refuerzo) ( $r = -,440$ ;  $p < 0,01$ ). Es decir, que a mayor promedio, menor es la búsqueda de refuerzos tangibles, como hacer cosas divertidas, estar con amigos o divertirse fuera de la escuela (Ver tabla 2).

**Tabla 2. Correlaciones entre rechazo escolar, edad, promedio de notas y porcentaje de asistencia**

	SRAS-R Evitación	SRAS-R Escape	SRAS-R Atención	SRAS-R Refuerzo	SRAS-R
Edad	-,331*	-0,139	-0,151	-0,126	-0,224
Promedio de notas	0,096	0,195	0,02	-,440**	-0,049
Porcentaje de asistencia	0,148	-0,156	-0,011	0,027	-0,077

Coefficiente de correlación de Spearman.

\* $p > .05$ ; \*\* $p > .01$

SRAS-R = School Refusal Assessment Scale– Revised.

### ***Relación entre motivación por el aprendizaje, edad, promedio de notas y asistencia***

Se observa una correlación positiva, estadísticamente significativa entre la edad y la dimensión de Responsabilidad social ( $r = ,358$ ;  $p < 0,05$ ) y Desarrollo personal ( $r = ,447$ ;  $p < 0,01$ ). Es decir, que a mayor edad, aumenta la motivación académica por factores de responsabilidad social, como lo son, ayudar a mejorar la sociedad y aportar a la comunidad para así lograr un mayor desarrollo personal, como aprender cosas nuevas o desarrollar nuevas capacidades.

Sumado a lo anterior, se observa una correlación negativa estadísticamente significativa entre la edad y la dimensión Del mal menor

( $r=-,372$ ;  $p < 0,05$ ). Esto indicaría que a menor edad, mayor es la motivación académica por razones tales como evitar castigos o conseguir permisos (Ver Tabla 3).

Con respecto al porcentaje de asistencia, este correlaciona negativamente de forma estadísticamente significativa con la dimensión de Responsabilidad social ( $r=-,415$ ;  $p < 0,01$ ). Es decir que a menor asistencia a clases, mayor es la motivación académica debido a factores de responsabilidad social. Para finalizar, no se observaron otras correlaciones entre asistencia y las otras dimensiones del cuestionario.

**Tabla 3. Correlaciones entre sentido del aprendizaje escolar, edad, promedio de notas y porcentaje de asistencia**

	<b>Edad</b>	<b>Promedio</b>	<b>Asistencia</b>
<b>SAE Responsabilidad</b>	,358*	0,078	-,415**
<b>SAE Desarrollo personal</b>	,447**	0,171	-0,245
<b>SAE Ascenso social</b>	0,034	0,215	-0,163
<b>SAE Sobrevivencia</b>	0,149	0,049	-0,181
<b>SAE Mal menor</b>	-,372*	-0,344	-0,03
<b>SAE Alumno total</b>	0,258	-0,029	-0,282

Coeficiente de correlación de Spearman

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

SAE-Alumno = Sentido del Aprendizaje Escolar.

### **Relación entre escala satisfacción con la vida y edad, promedio y asistencia**

En esta escala no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con la edad, promedio o asistencia de los participantes. (Ver Tabla 4)

**Tabla 4. Rho Spearman y Escala multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes**

	<b>BMS</b>
<b>Edad</b>	0,174
<b>Promedio</b>	-0,198
<b>Asistencia</b>	0,04

Coeficiente de correlación de Spearman

\*p < .05; \*\*p < .01

BMSLSS = Escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes.

## *Discusión*

En primer lugar, el objetivo de este capítulo era observar si factores como los demográficos, familiares, nivel socioeconómico, el estilo de crianza, además de los escolares, como el rendimiento académico, motivacionales y emocionales, se relacionaban con el rechazo escolar en contextos de vulnerabilidad en un instituto de Santiago. Se estudiaron estos factores debido a que diversas investigaciones los han descrito como factores centrales en las conductas de ausentismo, deserción y rechazo escolar.

Por un lado, en el estudio de validación en Chile de la escala SRAS-R se encontraron diferencias importantes en cuanto a la edad y género de los participantes (González *et al.*, 2017). A diferencia del estudio presentado, en este no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas. Esto se puede deber al tamaño de la muestra y al análisis no paramétrico realizado. Como se mencionó anteriormente, la muestra fue pequeña debido al ausentismo de los alumnos. No deja de ser importante seguir estudiando este punto.

En alguna investigación se encontró que en la distribución de género el rechazo escolar era bastante equilibrado, pero las últimas investigaciones en este tema han dado como resultado que la tasa de deserción en los hombres es ligeramente más alta que en las mujeres (García *et al.*, 2016).

Los resultados de la BMSLSS en adolescentes de diferentes edades, sexos, razas, muestran que sus puntuaciones totales no están influenciadas por diferencias demográficas (Alfaro *et al.*, 2015). Estos resultados son compartidos por el presente estudio, por lo que los niveles de satisfacción con la vida dependen de otros factores, como, por ejemplo, nivel socioeconómico (Seligson *et al.*, 2003). Es por esto que sería importante que en futuros estudios se investiguen en esta línea otros factores, diferentes a los demográficos, que podrían influir en la satisfacción con la vida en el

estudiante, por ejemplo, factores externos, como la escuela, o internos, como la imagen de sí mismo, la autoestima.

En el estudio de González, *et al.* (2017) se determinó que los alumnos mayores obtuvieron puntajes mucho más altos en el primer factor de SRAS-R, Evitación de estímulos o situaciones relacionadas con el contexto escolar que provocan afectividad negativa. En él, además, se menciona que esto se puede deber a que es un período de transición, en que los alumnos se ven enfrentados a una prueba (PSU), la que les concede el acceso a la educación superior. En cambio, en esta investigación se constató que la correlación es negativa entre el primer factor (SRAS-R Evitación) y la edad. Esta diferencia se puede deber a que en el contexto en el que se realizó el estudio, los participantes de mayor edad no siempre estaban en los cursos más altos.

Esto puede ser un hallazgo importante, debido a que la edad puede no ser un factor en sí mismo para este apartado, sino que el nivel educativo sería el preponderante. Sumado a esto, al existir una correlación negativa entre el primer factor y la edad, se podría concluir que para los participantes de menor edad, los afectos negativos sí serían un factor trascendente frente al rechazo escolar, por lo que los factores emocionales sí tendrían incidencia en las conductas de rechazo escolar. Esto implicaría que los estudiantes de menor edad están más propensos a dejar la escuela por temas de ansiedad ante las diferentes tareas a las que se pueden ver enfrentados, por ejemplo, una presentación frente al curso. Es por esto que sería positivo trabajar alfabetización emocional en los niños para poder prevenir conductas de rechazo escolar.

El cuarto factor de SRAS-R (SARS-R Refuerzo) se conecta con problemas de ausentismo escolar (González *et al.*, 2017). En este estudio se encontró que a menor rendimiento académico, más aumenta el cuarto factor, que es la búsqueda de refuerzos externos a la escuela, por lo que esta correlación indica que a menor rendimiento, mayor es el ausentismo escolar. Esto se puede reforzar con otros estudios que profundizan que el rendimiento académico es un factor importante frente a las conductas absentistas (Lockheed, 2012; Marshall, 2003; Rumberger, 1987, 2004). Esto quiere decir que el rendimiento escolar tiene incidencia en las conductas

ausentistas. Esto implicaría que el bajo rendimiento académico sería un factor de riesgo frente a las conductas de rechazo escolar.

Junto con lo anterior, se encontró que aspectos motivacionales para el aprendizaje, como lo es la responsabilidad social, aumentan con la edad. Según Milicic y Arón (2017), las escuelas deberían desarrollar en los alumnos un sentido de responsabilidad social. Pero, aun así, esto afecta negativamente la asistencia del alumno.

Con este resultado cobra mayor relevancia el poder darle sentido al aprendizaje. Además, es una oportunidad para generar en el alumno una motivación por el conocimiento, ya que mediante este puede hacer mejores aportes a la sociedad. Se observa, además, que con una menor asistencia, baja el rendimiento académico. A pesar de ello, es importante tener en cuenta que para este contexto, y según lo visto en terreno, en gran parte de los alumnos el poder aportar económicamente a sus familias y hogares es más importante que asistir a la escuela.

También se encontró que la motivación por el aprendizaje para un desarrollo personal aumenta con la edad, lo que podría significar que los participantes de mayores tienen más motivaciones por aprender en la escuela. Estos resultados permiten entender que es necesario, en primer lugar, seguir motivando a los alumnos en el sentido del desarrollo personal y, en segundo lugar, que es imprescindible incentivar esta motivación en los alumnos menores. Esto se podría conectar con el hallazgo encontrado en el cuarto factor de la escala *SRAS-R* sobre el rendimiento académico, lo que implicaría que los alumnos con menor edad son más difíciles de motivar, por lo que se verán más afectados por el bajo rendimiento.

Los participantes de menor edad aumentan su motivación por el aprendizaje para así evitar castigos, lo que sería parte de la motivación extrínseca de los estudiantes (Ryan y Deci, 2000). Esto quiere decir que si bien existe mayor cantidad de factores motivacionales para los alumnos de mayor edad, los más pequeños también se motivan, pero con un gatillante distinto. Por lo tanto, a mayor edad existen más elementos motivacionales, por lo que sigue siendo relevante el poder fortalecer la motivación en los alumnos más pequeños. Este hallazgo demuestra que para los alumnos de menor edad sería beneficioso poder desarrollar una motivación más

intrínseca, para que valoren el aprendizaje.

Se puede observar que existen aspectos motivacionales, como el impedir castigos, el desarrollo personal y la responsabilidad social, que aumentarían con la edad y generarían mayor motivación académica, ocasionando menores conductas ausentitas debido a que algunos desertores presentan desmotivación (Espinoza, *et al.*, 2014).

Para finalizar, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con la escala BMSLSS en cuanto al promedio, edad o asistencia, por lo que no se puede indicar que factores como el contexto donde vive el alumno, satisfacción con la familia o colegio, generarían conductas de rechazo escolar. Es importante mencionar que en este estudio la muestra fue pequeña, 41 estudiantes, por lo que no se podría generar una generalización a partir de este estudio.

### **Conclusiones y recomendaciones**

Con este estudio se pudo observar que factores de la edad influyen en las conductas de ausentismo escolar. Es por esto que es importante que las escuelas logren entregar un mayor apoyo a los alumnos de menor edad debido a que son ellos los que más presentan estas conductas. Es esencial, entonces, que los colegios generen protocolos de acompañamiento para ellos, ya que que presentan menores elementos motivacionales que los mayores. En el caso de los alumnos menores de edad es importante una continua interacción con los apoderados y que exista un apoyo mutuo, un trabajo en comunidad y una comunicación clara entre los diversos actores.

Otro factor que incide en el rechazo escolar es el ámbito académico. Es por ello que las escuelas debiesen apoyar a los alumnos con dificultades en alguna materia en específico, para no aumentar sus factores de riesgo frente al rechazo escolar. Algunas respuestas sobre este tema podrían ser: talleres de reforzamiento extracurricular, trabajo entre pares dentro del aula o capacitación al profesorado con el objetivo de desarrollar una capacidad de adaptación frente a las diferentes necesidades de los alumnos.

En este sentido la motivación también es un factor fundamental para el desarrollo de adherencia al sistema educativo, por lo que es muy importante



que las escuelas fomenten la motivación por el aprendizaje. Es por ello que sería fundamental trabajar tanto la motivación intrínseca y la extrínseca, pero siempre teniendo en cuenta el desarrollo del estudiante. Como se vio en este estudio, en los niños más pequeños la motivación extrínseca puede ser un factor motivacional importante para disminuir la aparición de conductas de rechazo escolar. También es fundamental generar en las escuelas protocolos que ayuden a disminuir los afectos negativos en los alumnos más pequeños porque podrían generar conductas ausentistas.

En esta investigación se confirmó que algunos factores familiares, como el estilo de crianza pensado en los castigos y permisos, inciden en las conductas de rechazo escolar, pero por otro lado también es importante que tanto las escuelas como las familias logren potenciar las actitudes positivas frente al estudio (Sandoval, Mayorga, Elgueta, Soto, Viveros & Riquelme 2018). Se descubrió también un factor no estudiado, pero que es muy relevante para las próximas investigaciones sobre esta temática: el trabajo. En primer lugar, debido a que es una escuela de recuperación de estudio, donde existen muchos adultos que trabajan y asisten a la escuela. En segundo lugar, porque, según lo observado en terreno, algunos alumnos menores de edad también trabajan, lo que se puede respaldar con un estudio realizado en Chile que señaló que el 6,6 % de niños de entre 14 y 17 lo hacen. De ellos, el 33 % cursaba enseñanza media, mientras que el 67 % no asistía a ninguna institución educativa. (Peña, Soto y Calderón, 2016).

En este mismo sentido, la Unicef (2020) detectó que del 6,6 % de los menores de edad que están en situación de trabajo infantil, un 32,8 % está en trabajos infantiles peligrosos y se encuentran entre los rangos de 5 a 14 años, mientras que el 57,2 % restante está entre los 15 y 17 años. Por último, se reveló que el 36,6 % de estos niños, niñas y adolescentes viven en hogares en situación de pobreza por ingresos, mientras que el 60,3 % de ellos hacen trabajo doméstico peligroso. Se entiende esto como trabajos realizados en el propio hogar durante 21 o más horas a la semana y que ponen en peligro su bienestar y desarrollo; además, son mujeres.

Es importante generar un estudio en mayor profundidad para observar qué factores familiares y contextuales podrían influir en las conductas de rechazo escolar. Una investigación de tipo mixta, cualitativo-cuantitativa,

sería de gran provecho, para así no solo conocer en términos estadísticos los factores del rechazo escolar, sino también las realidades y los conceptos de los alumnos frente a la escuela y su sentir sobre ella. Con una investigación mixta se lograría conocer de manera más completa este fenómeno y con esto dar respuestas claras a la problemática.

Esto cobra mayor sentido en el contexto actual chileno, en el que es necesario generar cambios positivos y reales a la educación que den respuesta a las diversas necesidades de las diferentes comunidades escolares. Si se logran conocer las experiencias, vivencias y conceptos que tienen los estudiantes sobre el sistema educativo actual, podría originarse un cambio más significativo para ellos. Como se ha visto en el último tiempo, los estudiantes ya no son pasivos, están constantemente expresando sus ideas y debemos aprovechar esta oportunidad para escucharlos y hacer cambios a raíz de estas conversaciones.

## Referencias

- Aisenson, G., Legaspi, L., Valenzuela, V., Bailac, K. S., Czerniuk, R., Vidondo, M... y Gómez González, M. N. (2015). Temporalidad y configuración subjetiva: Reflexiones acerca de los proyectos de vida de jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social. *Anuario de investigaciones*, 22(1), 83-92.
- Alfaro, J., Guzmán, J., García, C., Sirlopú, D., Oyanedel, J. C., y Gaudlitz, L. (2015). Propiedades psicométricas de la escala Breve Multidimensional de Satisfacción con la Vida para Estudiantes (BMSLSS) en población infantil chilena (10–12 años). *Universitas Psychologica*, 14(1), 29-41.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2014) Factores asociados a la deserción escolar en Chile. <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/21112/5/Factores%20asociados%20a%20la%20desercion%20escolar%20en%20Chile.pdf>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Espínola, V., Treviño, J., Guerrero, M. y Martínez, A. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(1), 87-106. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., Loyola, J., & Grau, E. S. C. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 3.
- Galdames, A., Valdés, T., & Polverelli, M. (2012). *Familias vulnerables y su imagen de la escuela: la visión de apoderados en el proceso socioeducativo de niñas y niños comuna de La Florida* [Tesis de doctorado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano].

<http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/1894>

- García Fernández, J. M., Inglés, C. J., Lagos San Martín, N., González, C., Vicent, M. y Gómez Núñez, M. I. (2016). Diferencias de género y edad en rechazo escolar en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 127-137. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100008>
- González, C. (2016). Rechazo escolar en Educación Primaria y su relación con variables psicoeducativas [Tesis de doctorado, Universitat d'Alacant-Universidad de Alicante]. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/65420/1/tesis\\_gonzalez\\_macia.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/65420/1/tesis_gonzalez_macia.pdf)
- González, C., Kearney, C. A., Lagos-San Martín, N., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2017). School Refusal Assessment Scale–Revised Chilean Version: Factorial invariance and latent means differences across gender and age. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 56(8), 835-843. [10.1177/0734282917712173](https://doi.org/10.1177/0734282917712173).
- Hendron, M., & Kearney, C. A. (2011). Bridging the gap between assessment and treatment of youths with school refusal behavior: what to do when clients ask “what now”? *Journal of Clinical Psychology Practice*, 2, 14-21.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. *Revista Digital Universitaria*, 11(11).
- Heyne, D., Sauter, F. M., Van Widenfelt, B.M., Vermeiren, R. y Westenberg, P. M. (2011). School refusal and anxiety in adolescence: Non-randomized trial of a developmentally sensitive cognitive behavioral therapy. *Journal of Anxiety Disorders*, 25(7), 870-878. [10.1016/j.janxdis.2011.04.006](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2011.04.006)
- Inglés, C. J., González, C. G., Fernández, J. M. G., Juan, M. V., & López, R. S. (2016). Estudio correlacional entre el afecto negativo y el rechazo escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* (Revista INFAD de Psicología), 1(1), 95-102.
- Kearney, C. A. (1995). School refusal behavior. En A. R., Eisen, C. C., Kearney, & C. E. Schaefer. (Eds.), *Clinical handbook of anxiety disorders in children and adolescents*. Jason Aronson.
- \_\_\_\_\_. (2002). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 235-245. [10.1023/A:1020774932043](https://doi.org/10.1023/A:1020774932043)
- \_\_\_\_\_. (2007). *Getting your child to say 'Yes' to school: A guide for parents of youth with school refusal behavior*. Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451-471.
- Kearney, C. A., Lemos, A. y Silverman, J. (2006). School refusal behavior. In R. B. Mennuti, A. Freeman, & R. W. Christner. (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions in educational settings: A handbook for practice* (pp. 89-105). Brunner-Routledge.
- Lagos-San Martín, N., García-Fernández, J., González, C. M., Inglés, C. J., Vicent, M., & Sanmartín, R. (2014). *Relación entre rechazo escolar y atribuciones de éxito y fracaso académico en matemáticas en una muestra de adolescentes chilenos*. In *Proceedings of 2nd International Congress of Educational Sciences and Development (24-27 June, 2014. Granada-Spain)* (p. 16).
- Ley N° 20.248. (2008) establece ley de subvención escolar preferencial Lockheed, M. (2012). The condition of primary education in developing countries. H. Levin, & M. Lockheed (Eds.).

- Effective schools in developing countries* (pp. 20-40). London: Routledge
- Marshall, T. (2003). Algunos factores que explican la deserción temprana. Abriendo calles [Ponencia]. Conace-Sename.
- Milicic, N., & Arón, A. M. (2017). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhe*, 9(2), 117-123
- Peña, J., Soto, V., Aliante, C., & Alixon, U. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 881-899.
- Programa Presente. (2018). *Ausentismo crónico en Chile*. [http://programa\\_presente.com/wp-content/uploads/2019/01/datos-ausentismo-2018-radarpresente.pdf](http://programa_presente.com/wp-content/uploads/2019/01/datos-ausentismo-2018-radarpresente.pdf)
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101-121.
- \_\_\_\_\_. (2004). Why students drop out of school. En Orfield, G. (Ed.), *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis* (pp. 131-156). Harvard Education Press.
- Sáez, L. S. (2005). La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar. *Indivisa. Boletín de estudios e investigación*, (6), 237-248.
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J., & Riquelme Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 66-79.
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145.
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41, 3-25. 10.1177/0044118X09334861
- Unicef. (2020). *Niños, niñas y adolescentes en Chile*. <https://www.unicef.org/chile/media/3371/file/Infancia%20en%20cifras.pdf>
- Valenzuela, C., & Sales, A. (2016). Los efectos de la participación familiar dentro del aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 71-86.
- Valenzuela, J. (2009). Características psicométricas de una escala para caracterizar el Sentido del Aprendizaje Escolar. *Universitas Psychologica*, 8(1), 49-59.
- Veiga, F., & García, F., & Reeve, J., & Wentzel, K., & García, Ó. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320.
- Villa, M., & Rodríguez, J. (2002). Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas.

# **COLABORACIÓN**

## **16.**

# **La colaboración en la educación: un campo en expansión y definición**

CECILIA BANZ LIENDO

VIVIANA HOJMAN ANCELOVICI

La conceptualización e investigación sobre colaboración y cooperación en psicología educacional está en permanente cambio y construcción. Ante ello, este capítulo pretende contextualizar, evidenciar la relevancia y los límites que existen en la concepción de colaboración en este campo. Además de ello, pretende contextualizar, teóricamente, los capítulos que se incluyen en este apartado.

### **La evolución de la humanidad como una especie cooperadora**

La necesidad de sobrevivir y enfrentar el medio es el motor que llevó a los seres humanos a una forma de evolución en que la cooperación se fue haciendo cada vez más importante. Esto generó que progresivamente fueran más interdependientes con el fin de que el grupo pudiese vencer las adversidades y progresar en el marco del apoyo cooperativo. En los albores de la humanidad, organizarse para conseguir comida y abrigo, compartir lo cazado y lo recolectado entre el grupo de pertenencia, además de defenderse mutuamente de otros grupos, fueron maneras en que los individuos cooperaban, realizando un trabajo en equipo con ciertos roles definidos y valorando la reciprocidad en los intercambios.

Al parecer, ha sido la cooperación y no la competencia la que ha operado como tendencia evolutiva predominante si pensamos en los humanos como una especie fundamentalmente social. Al observar diversas muestras de la cooperación como rasgo humano, el mismo Darwin (2010) planteó que su

teoría de la selección natural individual tenía un punto ciego, inclinándose por la consideración de la selección grupal en el caso de este tipo de conductas, relativizando su más conocida perspectiva de la selección individual:

Cuando dos tribus de hombres primitivos, que viviesen en el mismo país, compitiesen entre sí, dado que en otras cualidades hubiere paridad, la victoria estaría de parte de aquella compuesta por individuos más valerosos, más simpáticos y fieles, dispuestos siempre a avisarse mutuamente de los peligros y a defenderse y ayudarse. (Darwin, 2010, p. 161)

Luego de esto, Darwin (2010) sostiene lo siguiente:

La tribu que encerrase muchos miembros que, en razón de poseer en alto grado el espíritu del patriotismo, fidelidad, obediencia, valor y simpatía, estuviesen siempre dispuestos a ayudarse unos a los otros y a sacrificarse así propios por el bien de todos, claro se está que en cualquier lucha saldría victoriosa de las demás: he aquí una selección natural. (p. 164)

En otras palabras, aquellos individuos más cooperadores, más dispuestos a cuidarse y ayudarse los unos a los otros, serían los que más sobrevivirían y se reproducirían por sobre aquellos que no estuvieran dispuestos a trabajar por el beneficio grupal. La tendencia a la cooperación parece, efectivamente, haberse instalado como una tendencia innata de la especie humana.

En relación con lo anterior, Tomasello (2009) ha presentado evidencia de que los niños y niñas, alrededor del primer año de vida (entre los 12 y 14 meses), perciben la necesidad de ayuda que otros tienen en determinadas situaciones y, enseguida, acuden en su apoyo moviendo obstáculos, abriendo puertas para un adulto que necesita que otro lo haga por él. Este investigador ha demostrado, además, que las tendencias conductuales a la cooperación no son modificadas por los elogios o la recompensa de los adultos. Es más, ha evidenciado que cuando los pequeños de estas edades son premiados por cooperar, son menos tendientes a hacerlo en una segunda ocasión, versus aquellos que no recibieron ningún tipo de recompensa.

Debido a que la inclinación a ayudar a otros se manifiesta a tempranas edades, lo que también se observa en los comportamientos en los grandes simios tanto en su entorno natural como en situaciones de laboratorio (De Waal, 2011) y, además, que se han observado resultados en diferentes

culturas, es que Tomasello (2009) y su equipo han llegado a la conclusión de que la temprana inclinación por ayudar de los infantes no sería producto de la cultura ni de las prácticas de socialización de sus padres, sino de una impronta que tendríamos como especie, la que nos inclina hacia la colaboración. Probablemente sea este un rasgo que fue seleccionado en nuestro proceso evolutivo, dado que los grupos que cooperaron entre sí lograron prevalecer por sobre aquellos que no lo hicieron.

Si bien muchas especies animales poseen ciertos niveles de interdependencia, la propiamente humana parece apoyarse en la conciencia de esta, la que le ha llevado a la creación de mecanismos de transmisión cultural (aprendizaje social) y de procesos psicológicos que permitieron una mejor coordinación y comunicación para el logro de los objetivos comunes perseguidos. De acuerdo con Tomasello (2016), este proceso evolutivo es lo que llevó a la construcción psicológica de un “nosotros”, propio de la especie humana.

La necesidad de cooperar y realizar tareas en conjunto para el logro de un objetivo común en un marco de interdependencia (la consideración de la necesidad que tenemos de los otros y de sus actuaciones) lleva a que emerja un desarrollo cognitivo y emocional que permite percibir lo que el otro necesita en un momento dado para llevar a cabo una tarea conjunta. Se puede imaginar la puesta en práctica de esta habilidad en nuestros antepasados primitivos en una situación de caza, en la que la coordinación de posturas es fundamental. En ese mismo marco, la activación de emociones, tales como la empatía o lectura de la emoción del otro, se hace necesaria. Así, leer el miedo, el agrado, recabando lo que el otro siente, puede haber tenido su base en la necesidad de coordinación inicial de la que emergen las habilidades socioemocionales básicas. Así lo plantea el primatólogo Franz de Waal (2011): “(...)La empatía se edifica sobre la proximidad, la similitud y la familiaridad, lo cual es completamente lógico si se piensa que evolucionó para promover la cooperación dentro del grupo” (De Waal, 2011, p. 281).

Tales maneras de percibir las necesidades del otro y lo que puede estar sintiendo han sido descritas, también, en los grandes monos, lo que muestra que la emocionalidad y consideración del otro se transforma en un tipo de



sustancia adhesiva para la cooperación que el grupo requiere en especies sociales y cooperativas. La noción de interdependencia hace necesario el interés y el aporte de unos a otros en el marco de un grupo, ya que, en definitiva, comparten intereses comunes. De acuerdo con Damasio (2015), los humanos están programados de esa manera pues el cerebro evolucionó, manteniendo el sistema límbico en conexión con el lóbulo frontal ventral, lo que permite que lo racional no pueda ser solo racional en los seres humanos, sino que esté relacionado con las emociones (Damasio, 2015). Así, la decisión de ayudar a otros no es meramente racional, está movida por emociones tales como la empatía, lo que se evidencia en los niveles controlados de oxitocina de aquel que ayuda (Tomasello, 2019). Entonces, la conjunción racional-emocional pareciera ser la base de la psicosocialidad y de los actos de ayuda y cooperación de la especie.

### **Los desafíos de la cooperación humana**

Uno de los grandes desafíos de las especies sociales es lograr que las crías aprendan los modos de supervivencia creados por sus antecesores. Los procesos adaptativos genéticos suelen ser largos y costosos. Así es como surge el aprendizaje social, entendido como un proceso básico de transmisión de información por medio de una vía diferente al intercambio genético (Dickins y Rahman, 2014). Este se ha descrito en diferentes especies, no solo la humana (Danchin, *et al.*, 2011; McGrew, 2004; Visalbergui *et al.*, 2007; White, King, Gros-Louis y West, 2007; Withen, 2010).

Lo que genera este aprendizaje es la necesidad de adaptarse a condiciones diferentes a aquellas en las que han vivido los antepasados de la misma especie. En este sentido, el caso de la especie humana es único, ya que ha poblado prácticamente todo el planeta y enfrenta condiciones de vida muy diversas, lo que representa un desafío adaptativo mayúsculo. Los humanos han enfrentado esta situación inventando artefactos y prácticas comportamentales nuevas que les han permitido lidiar con diferentes entornos y los desafíos asociados.

En ese esfuerzo adaptativo, los distintos grupos que conforman la

especie cooperan entre sus miembros, traspasando y poniendo a disposición de los otros individuos los artefactos y los modos de hacer las cosas que se han encontrado como soluciones en un determinado momento. Aquellos que no participaron de esa creación realizan un aprendizaje social que les permite adaptarse eficazmente. A esto se le llama cultura, un aprendizaje social tal, que distintas poblaciones de una misma especie desarrollan maneras distintas de hacer las cosas, acordes a sus condiciones. Mirada de esta manera, la cultura no sería simples peculiaridades de un grupo, sino una necesidad de la especie (Tomasello, 2009).

Según Tomasello (2009), hay dos características observables de la cultura, tal como ha sido definida: la evolución cultural acumulativa y la creación de instituciones sociales. La evolución cultural acumulativa, según este, está dada por el hecho de que los artefactos y las prácticas comportamentales de los seres humanos adquieren mayor complejidad en el tiempo, dado que hay individuos que van mejorando soluciones creadas en el pasado para determinados problemas. Cuando ello ocurre, estos son aprendidos por los miembros del grupo, produciéndose una especie de “trinquete cultural”. Así, el ser humano es parte de una especie que no solo hereda genes, sino también la sabiduría colectiva en continua progresión. A diferencia de otras especies en las que también se han observado prácticas creadas por un individuo que luego son adoptadas por los miembros del grupo, los seres humanos se enseñan mutuamente distintas cosas y no reservan la enseñanza solo a los parientes. Tomasello (2009) plantea que la enseñanza en la especie humana es una forma de altruismo, mediante la cual ciertos individuos donan información a otros para que estos la utilicen. La educación sería un mecanismo cooperativo a través del cual se traspasa la antorcha a la generación que viene.

Por su parte, la creación de instituciones sociales es definida como prácticas comportamentales regidas por normas y reglas que indican el modo de operar en el marco del grupo. Por ejemplo, cómo se realizan los intercambios de productos o las normas para llegar a la procreación. Estas normas y prácticas permiten alinear a grupos extensos de individuos de la especie humana bajo ciertas “formas de hacer las cosas” en la vida social que posibilitan que se mantenga un cierto equilibrio y se logren metas

comunes. Las instituciones sociales representan maneras de interactuar organizadas en cooperación y acordadas por el grupo, entre las cuales hay reglas para lograr que los que no cooperan cumplan lo acordado (Tomasello, 2009).

Desde los tiempos de los primeros antepasados hasta ahora, las sociedades se han complejizado. Sin embargo, la necesidad vital de cooperación para sobrevivir y resolver problemas complejos ha requerido de la organización cooperativa. De ese modo, la sociedad humana ha creado mecanismos que garantizan la memoria de las soluciones y hallazgos alcanzados por otros grupos, así como estructuras basadas en prácticas, creencias, normas y reglas que incentivan la mantención de los individuos en el marco cooperativo. Según Harari (2015), el hecho que los humanos dominen el planeta Tierra y se hayan reproducido se debe a la capacidad de cooperación flexible. Es decir, a la creación de formas de cooperar sin conocerse, debido a las creencias compartidas y los objetivos que sienten comunes.

El desarrollo de cada individuo de la especie humana es considerado como inherentemente relacionado con las actividades socioculturales en que las personas se comprometen con otras en prácticas culturales e instituciones, en una relación mutuamente constitutiva (Rogoff, 1998). Estas prácticas de la cultura están situadas en escenarios comunitarios y se materializan en actividades realizadas por personas (Hedegaard, 2008). Tales actividades requieren del involucramiento de los participantes en un hacer compartido y de la construcción de intersubjetividad entre ellos para el desarrollo del aprendizaje (Rogoff, 1998).

Como se ha señalado más arriba, la actividad colaborativa humana es de carácter sociocultural. En relación con esto, Iljenkon (1977) citando a Hedegaard (2008), propone a la actividad como fundamento del conocimiento y desde esta noción se entiende que en la actividad se encarnan los artefactos y símbolos de la cultura a través de los que se le transfiere la historia y la tradición. Al parecer, esto es lo que permite la cooperación flexible que hace distintiva a la especie humana de otras (Harari, 2015). La actividad, por lo tanto,

...es un sistema con su propia estructura, su propia transformación interna y su propio

desarrollo... Si removemos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y la vida social, no va a existir y no va a tener estructura. Con toda su variedad de formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de las relaciones sociales. (Leontiev, 1981, pp. 46-47 citado en Rogoff, 1998, p. 683)

Las actividades, como sistemas, están constituidas por una serie de relaciones, que a su vez son partes de un sistema mayor. Dado que “todo individuo ha crecido, y debe crecer siempre, en un medio social, sus respuestas se vuelven inteligentes, o alcanzan su significado, simplemente porque vive y actúa en un medio de significados y valores aceptados” (Dewey, 1916, p. 344, citado en Rogoff, 1985), se entiende que lo fundamental para el desarrollo de las personas es su participación en actividades de un medio social, y es a través de esta participación que la persona extrae el saber y valoración de aquello que a esa cultura le parece deseable.

Esta participación en el medio social se realiza a través de lo que se ha llamado acción humana que, a diferencia de la noción de conducta instalada por la psicología conductual, incorpora una dimensión psicológica, ya que se entiende como un movimiento humano significativo y no solo como “mero movimiento” (Gustifield, 1989), citado en Wertsch, Del Río y Álvarez, 2006, p. 16). La acción individual adquiere sentido en la actividad, que es cuando distintas personas se involucran en un pensamiento compartido y así generan aprendizaje (Rogoff, 1998).

La teoría sociocultural es un enfoque que deriva, principalmente, de los planteamientos de Lev Vygotski y su preocupación principal ha sido entender cómo aprenden y se desarrollan las personas en contextos determinados (Wertsch, Del Río y Álvarez, 2006). El enfoque sociocultural del aprendizaje entiende que este se va generando a partir de la participación en las prácticas de la cultura y no a través de la transmisión unidireccional de saberes culturales, que es como generalmente se entiende la enseñanza en la escuela (Wertsch, Del Río y Álvarez, 2006). Esta concepción del aprendizaje como participación permite pensar a los sujetos que aprenden en un rol activo.

En suma, la actividad es una práctica cultural situada, mediada por artefactos de la cultura, contexto en el que emergen los aprendizajes. Se

aprende con otros y de otros, se aprende el legado histórico y cultural que se ha transmitido de las generaciones anteriores, lo que permite mantener, transformar y proyectar ese legado en vías al desarrollo de la especie. Así, la actividad comprendida como un proceso global y sociocultural, se definirá la actividad colaborativa como el...

...involucramiento mutuo cara a cara como una conversación rutinaria, enseñanza, tutoría, y aprendizaje cooperativo; compromiso codo a codo; y participación en tareas compartidas sin co-presencia física (como ocurre entre amigos por correspondencia, entre autores y lectores de un artículo, o en las conversaciones recordadas). Este compromiso puede o no promover desarrollo cognitivo o aprendizaje. (Rogoff, 1998, p. 680)

De este modo, en la actividad colaborativa hay un compromiso de dos o más individuos que se implican. Además, puede adquirir una variedad de formas, incluso, aquellas no presenciales o asincrónicas. Lo más relevante de esta actividad son los motivos que ponen en juego los sujetos y su propósito compartido.

En definitiva, el humano es una especie que ha enfrentado en su vida en el planeta grandes desafíos y lo seguirá haciendo. La evolución histórica muestra que el modo de afrontarlos ha sido la cooperación y no la competencia. Eso requiere modos de relación, una emocionalidad y conductas prosociales para las que están equipados inicialmente. De allí que un desafío de los sistemas educativos, de los educadores y de todos aquellos que participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje sea actualizar y potenciar esa materia que trae la especie, con la finalidad de prospectar un mejor futuro para la convivencia y el desarrollo de las futuras generaciones.

### **Cooperación y colaboración como prácticas para el aprendizaje a lo largo de la vida**

La colaboración y cooperación son dos conceptos que no tienen una definición unívoca, al contrario, hay una serie de complejidades y disputas en la descripción de sus límites y componentes. En este apartado se dará una mirada a estas discusiones sobre la definición conceptual.

El término colaboración ha sido utilizado por distintas disciplinas y cada

una de ellas incorpora su propia y única manera de conceptualizarla. Un análisis realizado por Bedwell, *et al.*, (2012) plantea que algunos académicos describen la colaboración como un proceso específico que ocurre durante las interacciones, otros se centran en la colaboración como una estructura o también se define como un proceso. Junto con lo anterior, algunos investigadores lo plantean como algo intermedio, es decir, como la estructura de un proceso o no la delinear claramente. Desde la mirada de la educación y la psicología que se tiene en este libro, se entiende la colaboración o la cooperación como una actividad social que tiene distintas condiciones culturales estructurantes o escenarios de actividad y donde se definen relaciones en función de un objeto común (Rogoff, 1998; Fler, 2008).

La conceptualización de la colaboración como actividad sociocultural, donde se desarrollan aprendizajes, tiene al menos dos implicancias relevantes. Una de ellas es que entiende que los individuos aprenden a través de la experiencia, a través de la participación en actividades, y, por lo tanto, se comienza a entender el proceso de aprendizaje como uno que está en constante construcción. Otra de las implicancias es que el proceso de generación de conocimiento no es exclusivamente individual e independiente, sino colectivo e interdependiente.

A continuación, se profundizará en la conceptualización de cooperación y colaboración. Además, se referirá a cómo la colaboración es entendida en distintos conceptos que refieren a ella desde distintos planes, por ejemplo, se hablará de la colaboración como aprendizaje colaborativo, como comunidades de aprendizaje, como liderazgo distribuido o como redes de escuelas.

### **Encuentros y diferencias entre colaboración y cooperación**

Dentro del campo de la investigación e intervención en colaboración y cooperación, distintos autores coinciden en ciertas definiciones y otros plantean ciertas distinciones entre los conceptos de cooperación y colaboración. En general, se comparte la concepción de que tanto la cooperación como la colaboración son una actividad social que involucra, al

menos, a dos participantes que interactúan para llegar a una meta compartida (ver, por ejemplo, Rogoff, 1998; Johnson y Johnson, 2000). El origen de ambos conceptos es el mismo, es decir, son provenientes de la psicología sociocultural o sociohistórica y entienden que la cognición está distribuida entre diferentes y, por lo tanto, se entiende que el desarrollo o el aprendizaje se genera a través de la interacción con otros.

A través del aprendizaje colaborativo, los aprendices tratan de dar sentido a sus experiencias, en vez de solamente ser receptáculos de conocimiento. Ellos son activos en el proceso de búsqueda de sentido desde lo que han experimentado (Obikwelu & Read, 2012). Los aprendices modifican sus modelos mentales a través de las experiencias vividas con otros en interacción social (Rogoff *et al.*, 2001). Coincide también la definición de la existencia de una visión u objeto compartido, que es lo que genera la necesidad en los miembros de la actividad de actuar con otros, ya sea por la imposibilidad de lograr el objetivo de a uno, por la necesidad de complementar saberes o habilidades, o por la necesidad de mediar, andamiar en los saberes de otros (ver, por ejemplo, Damon & Phealps, 1989; Webb y Mastergeorge, 2003).

Sin embargo, también hay autores que proponen distinciones cuando refieren al aprendizaje colaborativo y cooperativo. Gilles (2003), por ejemplo, plantea que el aprendizaje cooperativo es más estructurado que el colaborativo, sus normas y condiciones son definidas con mayor especificidad y control. En este sentido, la cooperación sería entendida de una manera más formal que la colaboración. Esta es una actividad en la que los estudiantes se relacionan más espontáneamente, mientras que la cooperación requiere de un diseño más cuidado de parte del docente. Zañartu (2000), por otro lado, distingue estos dos conceptos a partir del grado de interacción de los sujetos: así, la cooperación sería una actividad en la que las tareas se dividen entre los sujetos, mientras, la colaboración se entendería como una actividad más compleja de interacción con mayor definición de las acciones propias del aprendizaje.

En la misma línea, pero refiriéndose a la colaboración entre docentes, Vangrieken *et al.*, (2015) plantean que la colaboración es siempre entendida como un tipo de interacción que tiene una estrecha relación con la

realización de tareas o actividades, es decir, con una finalidad que se traduce en un producto. Sawyer (2006), por su parte, define la colaboración como una acción en la que los docentes llevan a cabo el proceso del trabajo de manera conjunta, mientras que a la cooperación la caracteriza por asignar tareas por separado, para luego unir los resultados.

En definitiva, mientras hay tensión en el campo sobre las distinciones entre colaboración y cooperación, en este libro serán tratados como conceptos equivalentes, en las condiciones primero mencionadas y en cada capítulo los autores explicitan su posición conceptual.

### **La colaboración en distintos niveles en educación**

Entendiendo la colaboración como una actividad sociocultural en un sentido amplio y que a través de su participación en esta actividad los sujetos de distintas edades se desarrollan y aprenden, la literatura educativa y psicológica se refiere a la colaboración o cooperación de distintas maneras en diferentes niveles del sistema. Dicho de otra manera, desde la investigación hay distintas conceptualizaciones que refieren a la actuación cooperativa o colaborativa de diversos grupos de actores del sistema. Todas esas actuaciones pueden ser comprendidas como cooperación y colaboración de la manera que acá ha sido definida.

A continuación, se mencionarán algunos de los conceptos que se han utilizado para referirse a la colaboración y su relación con el aprendizaje en distintos niveles del sistema:

a) *Colaboración en el aula como trabajo colaborativo o aprendizaje colaborativo.* Mucha de la literatura de psicología y educación se refiere a la colaboración a través del concepto de aprendizaje cooperativo o aprendizaje colaborativo. En esta literatura el foco está puesto en la actividad de colaboración entre estudiantes, en general en el aula, para los aprendizajes institucionales. Bajo esta noción, la actividad de colaboración se entiende principalmente como una estrategia pedagógica.

b) *Colaboración en el aula como un espacio para la inclusión, el desarrollo socioemocional, el desarrollo de valores, el desarrollo de*



*ciudadanía*. Más allá del aprendizaje cooperativo, que se ha descrito principalmente como una actividad que facilita el logro de los objetivos de aprendizaje, la colaboración, como metodología de trabajo en aula, también provee de un tipo de práctica que facilita el ejercicio de interacciones entre los estudiantes que pueden favorecer la inclusión, la empatía y el desarrollo de aspectos como la tolerancia, la democracia o la ciudadanía. El aprendizaje de todos estos aspectos se lograría a través de la práctica o la participación en actividades de colaboración y la reflexión intencionada sobre las relaciones, dificultades, desafíos y reglas en ella.

c) *Colaboración entre docentes como comunidades de prácticas, comunidades profesionales o trabajo colaborativo*. Al salir del aula, otro de los espacios de colaboración que se menciona en la literatura educativa y psicológica es en el trabajo y aprendizaje entre docentes. En este contexto se promueve la generación de espacios de autoformación y apoyo entre profesionales. Estos pueden tener distintas profundidades, desde el apoyo específico hasta la instalación de una cultura de aprendizaje y toma de decisiones permanente. Desde esta perspectiva se ha conceptualizado la colaboración entre docentes de distintas formas, siendo muy reconocida la conceptualización de las comunidades de prácticas y las comunidades profesionales o trabajo colaborativo como una concepción amplia de trabajo de redes docentes. Todas estas se definirán más ampliamente en el apartado de cultura escolar y colaboración docente.

d) *Colaboración en la escuela como gestión colaborativa o liderazgo distribuido*. Distintas investigaciones han mostrado que las comunidades, a través de la interacción de sus miembros, son capaces de crear soluciones innovadoras a los problemas o desafíos que se enfrentan. En este contexto, el encontrar o facilitar la emergencia de ideas y capacidades en distintos líderes, formales e informales de la institución educativa, parece ser una gran forma de generar mejoras y desarrollo en los distintos ámbitos del quehacer escolar.

e) *Colaboración entre instituciones educativas como trabajo en red*. Otra forma en que se ha promovido la colaboración para el aprendizaje de

las instituciones es a través del trabajo entre redes de establecimientos. El aprovechamiento de los aprendizajes y del capital existente en las distintas instituciones provee desarrollo para todos los participantes de la red.

En los capítulos de este libro la colaboración se entiende como una actividad sociocultural en la que se aprende, como una forma de interacción que permite la inclusión, como una manera de potenciar la gestión escolar y el desarrollo de las instituciones, como una forma de desarrollar comunidades y capacidades, con los docentes, con las familias, con los estudiantes. En el siguiente apartado se profundizará en estas concepciones de colaboración amplias, tanto en los contextos escolares como en las salas de clases.

### **Culturas de colaboración escolar y entre docentes**

Al pensar la actividad de colaboración como una actividad sociocultural, el contexto, la cultura o el escenario de actividad no es neutro. La institución educativa y las condiciones que determinan son fundamentales para la emergencia de actividades colaborativas y para la forma específica que estas adquieren (Rogoff, 1998). Las instituciones escolares pueden desarrollar distintos tipos de cultura en relación con la colaboración y la cultura en la que se inscribe esta actividad es determinante de la forma que esta actividad adquiere. A partir de la incorporación de los enfoques socioculturales o constructivistas, en el mundo educacional se ha ido construyendo progresivamente la idea de la profesión docente como una que está en constante construcción y desarrollo. En la literatura educacional sobre el aprendizaje y desarrollo de los docentes se expone que su aprendizaje debe ser entendido como una experiencia en interacción con un contexto o ambiente con el que el profesor se vincula activamente (Vaillant & Marcelo, 2015).

Hargreaves y Fullan (2012) describen una serie de culturas escolares para la colaboración y aprendizaje entre docentes que pueden dividirse en dos grandes grupos, culturas individualistas y culturas de colaboración. Las culturas individualistas promueven y reproducen una forma de entender la

profesión docente y su desarrollo de manera individual y autónoma. Las culturas colaborativas, en cambio, se caracterizarían por presentar altos niveles de confianza y comunicación entre colegas y, por tanto, en ellas se generan continuos aprendizajes recíprocos. Este tipo de cultura logra tener mejores resultados.

Dentro de las culturas de colaboración se distinguen 5 tipos principales:

- a) *Culturas balcanizadas*, en las que se generan pequeños subgrupos que trabajan de manera colaborativa. Estos subgrupos pueden llegar a competir entre ellos por posicionarse y adquirir mayor poder dentro de la escuela. Hasta cierto punto, esta diversidad es positiva para las culturas, ya que enriquecen y amplían las definiciones, pero se torna problemática cuando esto se transforma en una disputa de supremacía.
- b) *Colegialidad artificial*, se caracteriza por una cultura que administrativamente intenta imponer el compañerismo y la cooperación. Son culturas en que los directivos promueven conductas de colaboración controlables, pero esta manera rígida de funcionar puede impedir que la colaboración emerja de manera espontánea y sentida de los docentes. Esta forma de promoción de la colaboración puede generar espacios o instancias que no necesariamente hacen sentido a los participantes, lo que deviene en tipos de colaboración superficiales, poco significativas o duraderas.
- c) *Comunidades de práctica* son definidas como un “grupos de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que realizan y que, en la medida en que interactúan entre sí en forma regular, aprenden cómo mejorar esta actividad” (Wenger, 2015, p. 1). Estas comunidades presentan tres importantes características: compromiso hacia un dominio; constantes actividades conjuntas, y un repertorio compartido. El concepto de las comunidades de práctica de Lave y Wenger (1991) las define como espacios escolares en los que se produce y reproduce conocimiento, en consonancia con el principio de que el conocimiento no puede ser separado de la práctica.
- d) *Comunidades profesionales y comunidades de aprendizaje profesional*, es un concepto que presenta muchas semejanzas con las comunidades de prácticas, alguna literatura reconoce las comunidades

de prácticas como cimientos de las comunidades profesionales, mientras otros simplemente ignoran sus diferencias. Se entiende la comunidad profesional como el espacio en que los docentes pueden investigar juntos la manera de mejorar sus prácticas y luego aplicar lo aprendido en sus contextos escolares. No están orientadas al desarrollo y el aprendizaje de las mismas personas que están ejerciendo una práctica, sino que incluyen una orientación hacia el aprendizaje de los estudiantes (Leclerc, 2012). Vaillant (2017) señala que los miembros de una comunidad de aprendizaje deben cumplir con las siguientes condiciones: trabajar en grupos en busca de soluciones a problemas reales nacidos de su práctica profesional; compartir los fines que hay que alcanzar, su involucramiento en la comunidad se orienta a objetivos comunes; asumir diversas responsabilidades; verbalizar sus conocimientos sobre una determinada disciplina y producir nuevos saberes a partir del intercambio entre ellos y de especialistas que intervienen como mediadores.

e) *Agrupaciones, redes y federaciones*, distintas investigaciones han hecho referencia a redes de colaboración entre docentes que se desempeñan en distintas organizaciones.

Otra organización para comprender la colaboración entre docentes es la expuesta por Warren Little (1990), quien propone una distinción de cuatro tipos de colaboración entre docentes y los ordena desde las más débiles a las formas más complejas de colaboración dependiendo de su nivel de interdependencia. Así el nivel más básico sería el de intercambio de relatos (anécdotas) e ideas; luego, el de ayuda y asistencia; posteriormente, el de compartir materiales y estrategias didácticas; para, finalmente, llegar al nivel más complejo e interdependiente de trabajo en conjunto, en el que los maestros planifican o investigan juntos. Dados los niveles altos de interdependencia que presentan estas formas de interacción, es que estas no pueden depender de manera exclusiva de las afinidades personales y relaciones de intimidad específicas que puedan tener los profesores entre sí. Esto, ya que si bien pueden existir relaciones de trabajo de confianza, no siempre existirá intimidad o amistad, sino que fundamentalmente los profesores en esta estructura organizativa necesitan del otro para tener éxito

en su propio trabajo profesional.

Otra forma en que la literatura educacional y psicológica ha incluido la colaboración en las instituciones de educación es a través de la concepción del liderazgo distribuido. Este se refiere a cómo implicar a diversas personas en la actividad del liderazgo. En esta concepción se adopta una perspectiva distinta del liderazgo en la medida en que se traslada el foco del liderazgo desde el director hacia la actividad y la práctica misma. De esta manera, el fenómeno del liderazgo, en la medida en que se entienda como una práctica distribuida, es una actividad que se encuentra inevitablemente atravesada por el contexto social y cultural de las escuelas (Spillane *et al.*, 2003) Frente a esto, el liderazgo es un resultado del debate y el diálogo más que un conjunto de funciones o responsabilidades que alguien asigne o tenga que llevar a cabo (Harris, 2012). Es una forma de actividad de colaboración entre diferentes que asumen los objetivos del liderazgo como propios.

Finalmente, desde un modelo de redes basado en las teorías de capital social, el valor de hacer redes radica en la posibilidad de emplear los recursos de otros actores y aumentar el flujo de información en la misma red. Desde esta concepción de redes, el conocimiento reside en distintas mentes, tanto individuales como colectivas y, por lo tanto, las redes son necesarias para aumentar su efectividad. La colaboración puede ser fructífera para todos los actores involucrados en la red, lo que es más probable si la red tiene más actores (Muijs, 2010). De esta manera, las redes pueden entenderse como transferencias de información en que los distintos sujetos o grupos de la red comparten lo que saben. En el caso que se presentará a continuación, se establece una red en que una de las escuelas tiene un modelo pedagógico que se propone transferir a la otra escuela. Desde esta perspectiva, el capital social ayuda a transmitir las innovaciones, sobre todo si estas parten de redes entre las bases y luego llegan a los administradores y no al revés. Este tipo de innovación llega más fácil a las instituciones educativas y, en general, se reciben con más apertura al cambio y a los desafíos (Hargreaves, 2004). En la literatura también se ha argumentado que esto puede ser un proceso más lento que la adopción de reformas externas y puede conducir a reinventar soluciones existentes o a

ser muy susceptibles a las modas educativas (Hopkins & Levin, 2000 en Muijs, 2008). Muijs (2010) plantea que el tomar en cuenta las metas de las redes educacionales puede ayudar a lograr hallazgos más válidos sobre el impacto y la efectividad de hacerlas. Entonces, y siguiendo a este mismo autor, es posible afirmar que “La creación de redes puede estar alineada a lo largo de dos dimensiones, en términos de metas y medios” (Muijs, 2010, p. 8) y por tanto, en función de evaluar el impacto de un proceso de redes, se requerirá tener claridad sobre las metas y medios que se están poniendo en acción. Así, la colaboración en el sistema escolar puede verse como práctica en la relación entre docentes, entre líderes y entre instituciones.

### **Aprendizaje colaborativo en el aula**

La colaboración en el aula ha sido, generalmente, conceptualizada como aprendizaje colaborativo, es decir, como una actividad social en que su propósito principal es la búsqueda de aprendizajes. Distintos autores han sido fundamentales para la construcción de esta forma de conceptualización y trabajo de la colaboración en la escuela (ver, por ejemplo, Johnson & Johnson, 2002; Slavin, 1996).

El aprendizaje cooperativo es comúnmente descrito como una estrategia pedagógica en la que se separa a los estudiantes para trabajar en grupos pequeños y alcanzar juntos una meta compartida, en general, definida por el docente (Johnson y Johnson, 2002). Dentro de esta comprensión del aprendizaje cooperativo, la interdependencia positiva sería una clave del logro del aprendizaje, es decir, la construcción de la necesidad del otro. Frente a esto, que se sientan relacionados y entiendan la necesidad del otro para el logro del objetivo del conjunto será fundamental para la emergencia de aprendizajes (Johnson y Johnson, 2000).

Se ha generado vasta evidencia respecto del valor que este tipo de interacción provee a distintos tipos de aprendizaje y desarrollo, tanto en el plano cognitivo como en el social y emocional (Johnson *et al.*, 2000). El aprendizaje colaborativo incorpora una serie de valores como el compromiso con el bien común y el bienestar de los demás, un sentido de la responsabilidad de contribuir al todo, compasión por las necesidades de los

otros, y el aprecio por la diversidad (Johnson & Johnson, 2002) y esto también hace que sea una práctica que da cuenta de un proceso formativo íntegro y contextualizado.

Sin embargo, a pesar de ser reconocido el valor de la experiencia colaborativa entre estudiantes para su aprendizaje, también se ha estudiado que la intencionalidad del diseño de la actividad de colaboración entre estudiantes es clave para el logro de los objetivos de aprendizaje. Para tener un aprendizaje colaborativo efectivo y con buenos resultados, las interacciones entre los estudiantes requieren ser estructuradas de una manera efectiva (Johnson & Johnson, 1989).

Los profesores a menudo implementan actividades de aprendizaje mediado por pares con el supuesto de que los niños ya poseen los conocimientos o las habilidades sociales necesarias para colaborar productivamente con sus compañeros. Sin embargo, es erróneo suponer que todos o, incluso, la mayoría de los niños poseen tales habilidades o experiencias (Ladd *et al.*, 2013). Por tanto, es importante suponer que la instalación de estas prácticas de aula, de estas estrategias de enseñanza, requiere un período de aprendizaje y experimentación.

Desde la mirada de la teoría de la actividad, la colaboración requiere de ciertas condiciones para su emergencia y logro de objetivos, por ejemplo, la existencia y el compartir ciertas reglas que guíen la acción: la presencia de mediadores que faciliten la interacción y la construcción de esta mirada compartida; la organización social, de roles y funciones, entre los miembros de la comunidad que colabora para el logro de sus objetivos. Ahora bien, dada la condición sociocultural de las prácticas colaborativas, es fundamental para facilitar la emergencia de este tipo de prácticas y para asegurar que su organización responda a sus objetivos, que las prácticas de colaboración sean parte de la cultura escolar (Rogoff, Turkkanis y Bartlett, 2001). Esto es en línea y similar a lo propuesto en el apartado anterior, que la colaboración como práctica pedagógica en el aula no puede ser una práctica aislada, sino que se instala como una forma de hacer en cada contexto.

## Referencias

- Bedwell, W., Wildman, J., Díaz, D., Salazar, M., Kramer, W., & Salas, E. (2012). Collaboration at work: An integrative multilevel conceptualization. *Human Resource Management Review*, 22(2), 128-145.
- Damasio, A. (2015). *El error de Descartes*. Barcelona: Editorial Planeta, S. A.
- Danchin, E., Charmantier, A., Champagne, F., Mesoudi, A., Pujol, B., & Blanchet, S. (2011). Beyond DNA: integrating inclusive inheritance into an extended theory of evolution. *Nature Reviews Genetics*, 12, 475-486. 10.1038/nrg3028
- Darwin, C. (2010). *El origen de las especies*. Editorial Época.
- \_\_\_\_\_. (2002). *El origen del hombre*. Panamericana Editorial Ltda.
- De Waal, F. (2011). *La edad de la empatía. Lecciones de la naturaleza para una sociedad más justa y solidaria*. Tusquets Editores.
- Dickins, T., & Rahman, Q. (2014). The extended evolutionary synthesis and the role of soft inheritance in evolution. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 279(1740), 2913-2921. 10.1098/rspb.2012.0273
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Ontario Public Schools Teacher's Federation. <https://doi.org/10.1177/0146167205284004>
- Harari, Y. (2015). *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Penguin Random House.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College & Toronto: Ontario Principals
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Hedegaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. In M. Hedegaard & M. Fleer. (Eds.), *Studying Children: A cultural-historical approach* (pp. 10-29). McGraw Hill.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social interdependence theory and cooperative learning: The teacher's role. In R. Gillies, A. F. Ashman, & J. Terwel. (Eds.), *The teacher's role in implementing cooperative learning in the classroom* (pp. 9-37). Springer.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <http://www.tc.umn.edu/~dillon/CI%208148%20Qual%20Research/Session%2014/Johnson%20&%20Onwuegbuzie%20PDF.pdf>
- Krichesky, G., & Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9.
- Ladd, Kochenderfer-Ladd, Visconti, Ettekal, Sechler, & Cortes. (2013). Grade-School Children's Social Collaborative Skills: Links With Partner Preference and Achievement. *American Educational Research Journal*, 51(1), 152-183.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Little, J. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership and Management*, 23(4), 401-419. <https://doi.org/10.1080/1363243032000150944>.
- McGrew, W. (2004). *The cultured chimpanzee. Reflections on cultural primatology*. Cambridge



University Press.

- Mejía Arauz, R., Rogoff, B., Dexter, A., & Najafi, B. (2007). Cultural variation in children's social organization. *Child Development*, 78(3), 1001-1014.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Muijs, D. (2008). Widening opportunities? A case study of school-to-school collaboration in a rural district. *Improving Schools*, 11(1), 61-73. 10.1177/136548020708675).
- Obikwelu, C., Read, J., & Sim, G. (2013). Children's Problem-Solving in Serious Games: The "Fine-Tuning System (FTS)" Elaborated. *The Electronic Journal of e-Learning*, 11(1), 49-60.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. Wertsch, P. del Río, & A. Álvarez, *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1998). Cognition as a Collaborative Process. En D. Kuhn, & R. Siegler, *Handbook of Child Psychology* (pp. 679-731). Wiley.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development Through Participation in Sociocultural Activity. En J. Goodnow, P. Miller, & F. Kessel, *Cultural Practices as Contexts for Development* (pp. 45-65). Jossey-Bass Publishers.
- Sawyer, R. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- Slavin, R. (2012). *Instruction Based on Cooperative Learning*. En Mayer, R., & Alexander, P. (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 344-360). Routledge.
- Sawyer, R. (2006). *The Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>.
- Spillane, J., Diamond, J., & Jita, L. (2003). Leading instruction : The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543. <https://doi.org/10.1080/0022027021000041972>.
- Tomasello, M. (2019). *Una historia natural de la moralidad humana*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Why we cooperate*. Massachusetts Institute of Technology.
- Vaillant, D., & Marcelo García, C. (2015). *El A, B, C, D de la formación docente*. Narea.
- Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. In J. Weinstein, & G. Muñoz. (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 263-294). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Visaberghi, E., Fragaszy, D., Ottoni, E., Izar, P., De Oliviera, M., & Andrade, F. (2007). Characteristics of hammer stones and anvils used by wild bearded capuchin monkeys (*Cebus libidinosus*) to crack open palm nuts. *American Journal of Physical Anthropology*, 132, 426-444.
- Warren Little, J. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.11.1297>.
- White, D., King, A., Gros-Louis, J., & West, M. (2007). Constructing culture in cowbirds (*Molothrus*

- ater). *Journal of Comparative Psychology*, 121, 113-122.
- Whiten, A. (2010). A coming of age for cultural panthropology. En Lonsdorf, E., Ross, S., & Matsuzawa T. (Eds.), *The mind of the chimpanzee. Ecological an experimental perspectives*. University of Chicago.
- Warren Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations. *Teachers College Record*, 91(4), 509-536. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.11.1297>.
- Wertscher, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (2006). Introducción. Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. En Wertscher, J., Del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.), *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación infancia y aprendizaje.
- Wegner, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (2015). Communities of practice: a brief introduction, 1-8. <https://doi.org/10.2277/0521663636>.
- Zañartu, L. (2000). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías* (28). [http://files.enriquecer-educaciontic.webnode.es/200000026-9a1009c069/Contexto\\_Educativo\\_-\\_Revista\\_digital\\_de\\_Educacion\\_y\\_Nuevas\\_Tecnologias.pdf](http://files.enriquecer-educaciontic.webnode.es/200000026-9a1009c069/Contexto_Educativo_-_Revista_digital_de_Educacion_y_Nuevas_Tecnologias.pdf).

## 17.

# **La colaboración sociocultural entre niños, el aprendizaje y la escuela**

VIVIANA HOJMAN ANCELOVICI

### **Resumen**

En este capítulo se presenta una propuesta teórica para ayudar a explicar cómo funcionan la colaboración y el aprendizaje entre pares y desde ahí entender algunos de los desafíos que reporta la inclusión de esta actividad en la escuela. En este modelo se integran ideas de desarrollo, aprendizaje e infancia que permiten dar sustento a una comprensión de la colaboración entre niños como un fenómeno cultural, situado, relacional y en el que los niños ocupan un lugar protagónico. Para la construcción de esta propuesta se integran ideas y reflexiones provenientes de la psicología sociocultural, la que busca comprender cómo un niño aprende y se desarrolla en su contexto dado (Rogoff, 2003; Wertsch, 2006), e ideas provenientes del movimiento de los Estudios Sociales de la Infancia, que se ha preocupado de brindar a la infancia y a los niños autonomía conceptual y que ha puesto especial énfasis en el estudio de su vida cotidiana y su espacio de agencia y poder (ver Alanen, 2009; Corsaro, 2011).

El objetivo de este capítulo es brindar herramientas teóricas y reflexivas al lector sobre las actividades de colaboración; los aprendizajes que en ella se realizan; el rol de los niños en ella y la complejidad que tiene su puesta en ejercicio, dadas las condiciones culturales actuales de la escuela. Se concluye que, desde la mirada sociocultural, la cualidad de la actividad de colaboración entre niños depende de los escenarios de actividad que se proponen, los que, a su vez, requieren coherencia entre distintos planos de actividad. Junto con esto, se establece que mientras más protagonismo infantil permitan esos espacios, más visible y modificable será para los adultos el aprendizaje que en esta actividad se genera entre niños.

## Introducción

La colaboración es una de las competencias que se mencionan frecuentemente como necesarias para el siglo XXI. Existe vasta evidencia acerca de que la colaboración entre pares es una actividad poderosa para la construcción de aprendizajes, ya que a través de ella se generan de manera profunda y estable (Johnson y Johnson, 2009; Piaget, 1991; Vygotski, 1997). Al entender la colaboración desde un punto de vista sociocultural, se concibe como una actividad en la que se incluyen la cultura, la historia y, por lo tanto, lo que en ella ocurre se vuelve significativo para sus participantes. La investigación ha mostrado que la forma que adquiere la colaboración y el aprendizaje que en ella se genera están directa y profundamente relacionados con el contexto sociocultural en que se desarrolla (Rogoff, Correa-Chávez y Navichoc Cotuc, 2005).

Sin embargo, a pesar de que la evidencia teórica ha demostrado los beneficios y la relevancia de la colaboración, en sí mismas y para el aprendizaje, la escuela, como contexto sociocultural, ha sido resistente a integrarla como práctica cotidiana. Variedad de estudios del contexto educativo en Chile, por ejemplo, han constatado que, en las prácticas actuales de aula sigue primando el protagonismo del docente (Martinic, Vergara y Huepe, 2013; Preiss, Larraín y Valenzuela, 2011).

Lo que se propone en este capítulo es explorar la colaboración como actividad sociocultural, entender el aprendizaje en ella y cuestionar la pasividad que se les ha atribuido a los niños en su aprendizaje escolar. Con estos elementos teóricos se propone construir hipótesis sobre el porqué de la resistencia escolar a la colaboración y qué posibles caminos de exploración se pueden generar para incorporar esta actividad a la vida cotidiana de las aulas.

Este capítulo busca ayudar al lector a ampliar su comprensión sobre el aprendizaje desde una perspectiva teórica sociocultural, ampliar su comprensión de la actividad colaborativa entre niños como una práctica cultural en la que ellos, como actores sociales, se desarrollan y aprenden. En línea con lo anterior, pensar a cada niño y niña, y a la infancia en su conjunto, como actores sociales y estructura social que influye en el cambio y desarrollo de su contexto. Finalmente, se invita a pensar formas en las que se pueda ir avanzando en las escuelas, en brindar un espacio en el que se otorgue

más protagonismo a los niños/estudiantes, donde colaboren más y, a través de ello, aprendan y se desarrollen.

En la primera parte del capítulo se presenta la colaboración desde la perspectiva sociocultural, que enmarca teóricamente la comprensión de la colaboración en la escuela como una actividad sociocultural. Posteriormente, se describen algunos elementos fundamentales para la reflexión que se busca hacer y que tienen su origen en la mirada sociocultural: la comprensión de la actividad desde planos de análisis (Rogoff, 1995); el concepto de escenario de actividad (Hedegaard, 2008) y las ideas de Motivos (Leontiev, 1978) e Involucramiento (Leavers, 2003), que permiten dar un espacio individual a una actividad que se está definiendo de manera situada e interaccional.

En la segunda parte del capítulo se incorpora la perspectiva de los niños a la reflexión. Para ello se describe la conceptualización de *perspectiva* propuesta por Marianne Hedegaard (2004, 2008) y se realiza una distinción entre mundo adulto e infantil, principalmente desde lo planteado por William Corsaro (2009, 2011). A partir de estas categorías se distingue la conceptualización que se utilizará en la reflexión final para referirse a la infancia.

En una tercera parte se presentan las proposiciones de distintos autores sobre la actividad de colaboración desde la mirada sociocultural en general, sobre la concepción del aprendizaje en estas actividades y el lugar que se ha atribuido a los niños en ella. Finalmente, se termina con una reflexión, a partir de los marcos teóricos expuestos, sobre las dificultades o desafíos que experimenta la escuela para la incorporación de esta actividad sociocultural de colaboración y se propone una serie de ideas para su promoción, dada su relevancia para el aprendizaje profundo y para el despliegue de los niños como generación y como sujetos de derecho.

### **La colaboración desde el enfoque sociocultural**

La colaboración como concepto es particularmente polisémico, por ello es necesario situarse en un marco de referencia claramente delimitado. En un análisis comparado de diversos marcos de los saberes necesarios para el siglo XXI, la colaboración aparece en todos como un saber fundamental (Voogt y Pareja, 2012). Sin embargo, la colaboración en esos marcos se define de

distintas formas, ya sea como una habilidad o conjunto de habilidades, como una competencia, como una actitud o como un valor o un conjunto de valores. Como se aprecia, en la mayor parte de las definiciones de colaboración, el denominador común es el foco en el individuo, en el colaborador, y se descontextualiza del contexto, de la práctica social.

En este trabajo se busca entender la colaboración como una actividad compleja, en la que se explica lo que las personas hacen no solo por lo que hacen, sino también por la relación de su hacer con el contexto en que lo hacen. Es por ello que la colaboración es una actividad de carácter sociocultural; al entenderla de esta manera, se le propone como fundamento del conocimiento y desde esta noción se entiende que en la actividad se encarnan los artefactos y símbolos de la cultura a través de los que se le transfieren la historia y la tradición (Iljenkon, 1977 citado en Hedegaard, 2008). La actividad, por lo tanto,

es un sistema con su propia estructura, su propia transformación interna y su propio desarrollo... Si removemos la actividad humana del sistema de relaciones sociales y la vida social, no va a existir y no va a tener estructura. Con toda su variedad de formas, la actividad individual humana es un sistema en el sistema de las relaciones sociales. (Leontiev, 1981, pp. 46-47 citado en Rogoff, 1998, p. 683)

Desde esta comprensión genérica de las actividades sociales se desarrollará a continuación la conceptualización de la actividad colaborativa desde el enfoque sociocultural y algunos de los elementos fundamentales para pensar la colaboración en la escuela que es el propósito de este capítulo; a saber, los planos de la actividad, los escenarios, los motivos y el involucramiento.

### **La actividad colaborativa en el enfoque sociocultural**

La teoría sociocultural es un enfoque que deriva principalmente de los planteamientos de Lev Semenovitch Vygotski, quien enfatizó la relevancia de la interrelación entre el individuo y el mundo social para explicar su desarrollo (Vygotski, 1997). Desde esta comprensión es que surge la preocupación principal de la psicología sociocultural que ha sido entender cómo aprenden y se desarrollan las personas en contextos determinados (Wertsch, Del Río y Álvarez, 2006). Desde estos marcos socioculturales se entiende que el

desarrollo individual está inherentemente relacionado con las actividades socioculturales en que el individuo se compromete con otros. Frente a esto, la relación entre los otros, lo social y el individuo es mutuamente constitutiva.

De esta manera, lo fundamental para el desarrollo y el aprendizaje de las personas es su participación en actividades de un medio social y es a través de esta participación que la persona extrae el saber y valoración de aquello que a esa cultura le parece deseable. En palabras de Dewey (1916), “Todo individuo ha crecido, y debe crecer siempre, en un medio social. Sus respuestas se vuelven inteligentes, o alcanzan su significado, simplemente porque vive y actúa en un medio de significados y valores aceptados” (citado en Rogoff, 1985). Esta participación en el medio social se realiza a través de la noción de acción humana que, a diferencia de la noción de conducta instalada por la psicología conductual, incorpora una dimensión psicológica en la que se entiende que el movimiento humano es significativo (Werstch, 2006). De esta manera, la acción individual adquiere sentido en la actividad, que es cuando distintas personas se involucran en un pensamiento compartido y así generan aprendizaje (Rogoff, 1998).

Entonces, desde esta perspectiva, la actividad es una práctica cultural situada, mediada por artefactos y símbolos de la cultura, y es a través de la participación de las personas en actividades culturales que suceden los aprendizajes. Desde esta comprensión global y sociocultural de actividad se definirá la actividad colaborativa como el involucramiento mutuo cara a cara, como una conversación rutinaria, enseñanza, tutoría y aprendizaje cooperativo; compromiso codo a codo; y participación en tareas compartidas sin co-presencia física (como ocurre entre amigos por correspondencia, entre autores y lectores de un artículo, o en las conversaciones recordadas). Este compromiso puede o no promover desarrollo cognitivo o aprendizaje (Rogoff, 1998, p. 680)

De este modo, en la actividad colaborativa hay un compromiso de dos o más individuos que se implican. Además, puede adquirir una variedad de formas, incluso, puede ser no presencial o asincrónica. Lo más relevante de esta actividad son los motivos que ponen en juego los sujetos y su propósito compartido. Es por esto que no es posible colaborar con alguien sin que exista un cierto acuerdo en que ambos están trabajando con un mismo propósito, aunque no sea completamente explícito o no sea por completo compartido. La

colaboración incluye, también, desacuerdos, roles en tensión y momentos descoordinados. De hecho, el desacuerdo será un importante factor en la posibilidad de aprender.

Debido a que es un proceso que ocurre entre personas, su forma no puede ser solamente atribuida a lo que hace una persona, sino que se constituye por la participación de todos en un contexto específico (Rogoff, 1998). Es en la actividad en la que sucede la intersubjetividad, aquello que se construye entre dos o más integrantes, y que no es posible explicarla por la presencia de cada participante por separado. Esto no implica la construcción de un pensamiento único, sino de encuentro entre pensamientos, noción que se evidencia en el siguiente fragmento:

El pensamiento compartido puede estar involucrado en interacciones armoniosas o discordantes mientras haya ciertas premisas en común. La colaboración y el pensamiento compartido no requiere estar de acuerdo en todos los puntos, solo en algunos tópicos comunes o puntos de partida (Rogoff, 1998. p. 724).

Las modificaciones que cada participante realiza durante las actividades, lo que cada uno moviliza para ser partícipe de la intersubjetividad, sus motivos y perspectivas, son la base para el desarrollo. En la actividad situada se crea una construcción dialéctica, en la que hay movimiento y diálogo entre las partes, las personas y el todo. En la medida que los participantes se ajustan para entenderse y comunicarse, en una situación social determinada, sus nuevas perspectivas van involucrando una mayor comprensión que, luego, se configura como base para próximos crecimientos (Rogoff, 1998). Por lo tanto, se requiere que haya un movimiento personal para hacerse parte de esa actividad. Junto con lo anterior, también se requiere del involucramiento de los participantes, al menos en parte, de un pensamiento compartido para el desarrollo de aprendizajes.

En suma, el enfoque sociocultural entiende que el aprendizaje y el desarrollo se van generando a partir de la participación en las prácticas de la cultura y no a través de la transmisión unidireccional de saberes culturales, que es como generalmente se entiende la enseñanza en la escuela. Esta concepción del aprendizaje como participación permite pensar una nueva manera en las relaciones que se establecen para el aprendizaje, tanto con el docente como con los niños. El desarrollo es considerado como



inherentemente relacionado con las actividades socioculturales en que las personas se comprometen con otras, en prácticas culturales e instituciones, en una relación mutuamente constitutiva (Rogoff, 1998). Estas prácticas de la cultura están situadas en escenarios comunitarios y se actualizan en actividades realizadas por personas (Hedegaard, 2008). La actividad de colaboración en este contexto requiere del involucramiento de los participantes en un hacer compartido y de la construcción de intersubjetividad entre los participantes para el desarrollo del aprendizaje (Rogoff, 1998).

***Planos y niveles de la actividad: acciones, actividades y prácticas***

Hedegaard (2004) y Rogoff (1998), ambas influenciadas por el enfoque sociocultural, buscan dar cuenta de la relación entre sistemas y subsistema que se conjugan para dar sentido a una actividad sociocultural. En la Tabla 1 se busca dar cuenta de la propuesta de ambas investigadoras, en función de evidenciar sus similitudes y diferencias y rescatar elementos y conceptos que serán relevantes en este apartado.

**Tabla 1. Comparación Hedegaard (2004) y Rogoff (1998)**

<b>Planos (Rogoff, 1998)</b>	<b>Niveles (Hedegaard, 2004)</b>	
Comunitario	Sociedad Institución	Prácticas
Interpersonal	Situación Social	Actividades
Personal	Persona	Acciones

Fuente: Elaboración propia.

Rogoff (1995), por un lado, propone que la actividad sociocultural puede y debe observarse desde tres planos para dar cuenta de su complejidad. En el plano comunitario se busca describir el contexto en el que se genera la actividad colaborativa. Se requiere poner atención sobre los aspectos sociales y culturales que son los que dan sentido a cómo las personas entienden los problemas, las metas y los medios. Al separar las partes del contexto su interpretación pierde sentido. En palabras de Rogoff (1989):

El contexto es la relación entre las cosas que hace que el todo tenga sentido... suele creerse que estudiando las cosas aisladamente pueden unirse después y entender cómo se comporta cada una de

ellas en una totalidad (...) para llegar a saber algo sobre el desarrollo hemos de intentar examinar las relaciones entre las cosas sin tratar de aislarlas. (p. 13)

En el plano interpersonal se busca describir la forma que adquieren las interacciones y la construcción de involucramiento en determinados contextos socioculturales. Sumado a esto, implica las formas que asume la interacción entre los niños y niñas en actividades colaborativas y las diferencias que se observan de acuerdo con los contextos y posiciones sociales en que estas se desarrollan.

Finalmente, el plano personal se refiere a cómo los individuos se comprometen y cambian a través de su involucramiento en una actividad. En este las experiencias previas a las actividades son producidas y compartidas colectivamente, no son solamente guardadas en la memoria individual y llamadas al presente, sino que la participación individual previa contribuye y optimiza el evento actual (Corsaro, 2011).

Hedegaard (2004), por otro lado, propone un modelo en que se busca dar cuenta de perspectivas, en vez de planos, y asocia estas perspectivas con lo que llama niveles. Hedegaard utiliza el concepto de práctica cuando se refiere a la perspectiva institucional y el de actividad cuando toma la perspectiva de la persona en interacción del nivel de la situación social y acción cuando se refiere a lo que los individuos hacen en las actividades. Como se evidencia en la siguiente cita, la académica refiere que las actividades de los niños se relacionan con las prácticas de la cultura de la que esos niños son parte:

Los niños se desarrollan a través de su participación en prácticas institucionalizadas que están caracterizadas por la comunicación y las actividades compartidas. Estas formas de prácticas no solo promueven, también restringen las actividades de los niños y por lo tanto devienen condiciones para su desarrollo. (Hedegaard, 2008, p. 16)

Hedegaard (2008) usa la idea de acción para referirse a lo que las personas hacen en el nivel individual, de esta manera la distingue de la conceptualización de actividad que utilizaría para el nivel de la situación social. Los niveles que esta investigadora distingue son a) el de la sociedad, en el que se conservan las tradiciones, entendidas como formas históricas de actividad; b) el institucional, en el que ocurren las prácticas típicas de la cultura; c) el de la situación social, es en el que se realiza la acción concreta y se sitúa la actualización del escenario de actividad; d) en el último nivel, de la

persona, Rogoff y Hedegaard coinciden, aunque con algunas distinciones sobre cómo es el aprendizaje en el individuo.

Para la reflexión sobre la colaboración en la escuela, que se propone en este capítulo, se considera la idea de los planos de Rogoff (1995) y para el desarrollo de los elementos de cada plano se utiliza la distinción que aporta Hedegaard. En ella se considera el tipo de acto de los sujetos de acuerdo al nivel en que se desarrollan, para lo que se usará práctica cuando se trate de la actividad desde el plano comunitario; actividad cuando se haga referencia a la actividad desde el plano interpersonal; y acciones cuando se ponga el foco en lo que las personas hacen en las actividades.

### *Escenarios de actividad*

El movimiento posible de los sujetos no es infinito. En los escenarios sociales se establecen reglas y motivos que definen lo que en ese escenario se permite o se espera en la cultura. El escenario contiene las condiciones culturales-materiales disponibles para los niños (Hedegaard, 2008) y está cargado de significados y símbolos. En la teoría de Burke (1969) se propone una analogía para explicar el escenario y su relación con la acción. Se entiende que el escenario contiene a la acción de una manera ambigua, lo que indica que los actos deben ser coherentes con la naturaleza del escenario (citado en Wertsch, *et al.*, 2006). De esta manera, en un escenario escolar es probable que se espere cierto tipo de acciones y no otros, como también, que esas acciones sean muy distintas de las que se espera sucedan en una plaza, en una casa o en un estadio. Esa expectativa de los escenarios es la que limita la acción de los sujetos en él. En la situación social del niño, en los escenarios de actividad, las demandas de los adultos y las posibilidades de los niños de realizar sus propias actividades intencionales es donde se genera la apropiación de competencias y motivos que se relacionan con el escenario de la actividad. Como mediador entre el sujeto y su cultura, el escenario de la actividad permite ciertas acciones e inhibe otras (Hedegaard, 2008). La imagen de un escenario sirve para constituir la idea de que existe una escenografía que define lo que se actúa, pero esta es solo una imagen, ya que lo relevante del escenario es lo que permite que suceda o lo que limita.

Los escenarios relevantes para la actividad de colaboración entre niños en

la sala de clases son variados. Se puede pensar, por ejemplo, en el plano comunitario un escenario que se define en la escuela; otro, asociado al anterior, pero independiente del mismo, que se define en el aula y un tercero, asociado a los anteriores, pero que es definido por y en el colectivo de niños. De esta manera es posible observar diferencias entre los escenarios definidos por los adultos y aquellos definidos por los niños, en las que se describen las condiciones de posibilidad que los niños establecen para esa misma actividad puntual.

Hasta ahora se ha descrito cómo los escenarios determinan lo que se puede o no hacer en él, sin embargo, al tratarse de una determinación ambigua, se entiende también que los sujetos crean sus propias actividades en el marco que proporciona el escenario disponible y transgredan, en alguna medida, lo que el escenario propone. En el apartado sobre la conceptualización de la infancia y la niñez se hace referencia a los conceptos de ajustes secundarios y tácticas de resistencia para dar cuenta de mecanismos alternativos que los niños usan para construir sus propios escenarios, dentro de los escenarios de posibilidad diseñados para ellos por los adultos.

### *Motivos e involucramiento*

Hay dos conceptos interesantes de explorar para pensar en la colaboración sociocultural de los niños, estos son el concepto de motivos y el de involucramiento.

El concepto de motivo da la posibilidad de explorar las razones de los niños para comprometerse en actividades y comprender su experiencia y relaciones. Los motivos, como concepto psicológico, proveen oportunidades para teorizar y conceptualizar cómo se crean las prácticas de aula y las transformaciones que en ella se generan. De acuerdo con Leontiev (1978), la actividad está determinada por las necesidades de la persona y, por tanto, la actividad cambia una vez que la necesidad que la determinaba está satisfecha. Los motivos no surgen desde un llamado interior de las personas, sino que se construye desde su interacción con el espacio social. Esto es, a través de su participación en la actividad compartida, el niño construye sus propias necesidades y metas, para luego destinar esfuerzos hacia una participación exitosa en las prácticas de su cultura (Hedegaard, 2008).

Lo anterior permite comprender que los motivos se van desarrollando en la medida que las personas se van involucrando en distintas situaciones sociales de desarrollo o como se les ha llamado en esta investigación, escenarios de actividad. Entonces, en función de conocer la perspectiva del niño cuando participa en una práctica o actividad, será necesario enfocarse en los motivos del escenario de la actividad del plano comunitario; dentro de este, en los proyectos en los que el niño está comprometido en el plano interpersonal y, finalmente, en los motivos que el niño muestra a través sus acciones en el plano personal.

Además, los motivos son jerarquizables y esta jerarquía cambia en el tiempo. Es por esto que es posible referirse a una jerarquía de motivos, ya que en algunos casos existirán motivos que ocupen espacios más relevantes en determinadas prácticas sociales. En general, el motivo principal de un niño se relaciona con la práctica dominante en la institución en la que el niño participa en un período dado de la vida (Hedegaard, 2008). Así, por ejemplo, para un niño que participa en la escuela, dada la práctica dominante de esa institución, se esperaría que el motivo principal del niño se relacionara con el aprendizaje escolar. Esto se sostiene en muchos casos, pero no siempre la actividad de la práctica escolar que el profesor tiene en mente es la que se transforma en la más significativa para el niño y, por lo tanto, tampoco se convierte en su motivo principal.

En las prácticas de las comunidades varias actividades ocurren al mismo tiempo e involucran una diversidad de motivos principales. Desde esta comprensión, Hedegaard (2008) denomina *complejo de los motivos* a la coexistencia de diversidad de motivos en escena al mismo tiempo. Esta situación, por ejemplo, se da en la escuela, en la que puede haber simultáneamente motivos que surgen en el escenario de enseñanza, mediado por la docente. Motivos que surgen del escenario de actividad construido por un grupo de pares, los compañeros de grupo pequeño y otros que surgen del escenario de actividad construido por otro grupo de pares, como los compañeros de otro grupo pequeño. Desde la perspectiva del niño, hay un complejo de motivos que jerarquizar en su participación en la determinada actividad.

El involucramiento, por otro lado, es una dimensión de la actividad humana que servirá para dar cuenta de la apropiación en el plano personal.

Desde la perspectiva de Rogoff (1995), al referirse al involucramiento se presta atención al sistema de compromisos interpersonales que están involucrados en la participación en actividades, en las que se restringen algunos y se promueven otros. Sin involucramiento personal no hay construcción de significado interpersonal, por lo tanto, el involucramiento, junto con los motivos, permite evidenciar las perspectivas de los niños en la actividad colaborativa en la escuela.

El involucramiento es cuando los niños se hacen parte de la actividad de colaboración y están operando en su capacidad total, la concentración es predominante y hay una completa implicación en la actividad. De acuerdo con Learvers (2003), “el involucramiento solo sucede en una pequeña área en la que la actividad coincide con las capacidades de la persona, esa es la Zona de Desarrollo Próximo” (p. 15). Es decir, cuando hay involucramiento existen mayores posibilidades de que haya aprendizaje.

Para dar cuenta de este involucramiento, Leavern (2003) hace un constructo con 4 dimensiones: concentración, creatividad, energía y persistencia.

### **La perspectiva de los niños**

Dado que la actividad de colaboración se entiende desde esta perspectiva dialéctica, es posible afirmar que no será lo mismo una actividad de colaboración cuando hay niños que cuando no los hay. Esto es particularmente visible cuando se entiende desde el marco de los estudios de infancia, algunas de cuyas ideas principales se explicitan en este capítulo.

La perspectiva de los niños, sus motivos, intenciones, involucramiento e interpretaciones, está íntimamente relacionada con la situación social en que se encuentran. Los niños leen las demandas y posibilidades propuestas por los adultos en esas situaciones sociales y a partir de un “diálogo” con ellas participan de las actividades que los conducen a la apropiación de competencias y motivos relacionados con los escenarios de actividad (Hedegaard, 2008). Desde esta comprensión de la relación entre el escenario y los niños, es que en función de evidenciar la perspectiva de los niños será necesario enfocarse en los motivos y reglas inherentes a los escenarios de actividad, junto con la interpretación que los niños hacen de ellas.

Sumado a esto, se entiende que los niños, como colectivo, crean una cultura de pares, lo que corresponde a un “set estable de actividades o rutina, artefactos, valores y preocupaciones que los niños producen y comparten en las interacciones con sus pares” (Corsaro 2011, p. 301). En otras palabras, los niños crean también escenarios de actividad, situaciones sociales de desarrollo que influyen, al igual que los escenarios adultos, en la forma en que participan. Proponer que los niños produzcan su propia cultura de pares no significa que tal cultura sea separada del mundo de los adultos. Los niños participan constantemente de ambas culturas –adulta e infantil-, las que están intrincadamente interrelacionadas en el tiempo y el espacio (Corsaro, 2011). Esta cultura de pares incorpora tácticas de resistencia (De Certeau, 1990) y ajustes secundarios (Goffman, 1970) a la cultura de los adultos. De esta manera, los niños construyen escenarios alternativos de actividad en la búsqueda de probar y forzar los límites de los escenarios propuestos, lo que puede resultar en modificaciones del escenario. En la situación de subalternidad en que se encuentran los niños respecto de los adultos en general y de los adultos del sistema escolar en particular, la construcción de escenarios alternativos se hace fundamental para el desarrollo de modificaciones y aprendizajes.

El aprendizaje de los niños a través de su participación en situaciones sociales no consiste simplemente en que imiten o internalicen el mundo alrededor de ellos. Los niños luchan por interpretar o dar sentido a su cultura y participar en ella. Es a partir de su intento por dar sentido al mundo adulto que los niños colectivamente producen su propio mundo y cultura de pares. A esta actividad en la que los niños se posicionan como agentes sociales se le llamará reproducción interpretativa (Corsaro, 2011), a través de la que se dará cuenta de la evolución de los niños en su membrecía a las culturas, su desarrollo y su perspectiva.

Para sustentar la noción descrita con anterioridad en el siguiente apartado se profundizará en la perspectiva de los niños y su distinción con la adulta. Luego, se problematiza la conceptualización de la infancia que ha predominado en la investigación sobre el aprendizaje y el desarrollo. Sumado a esto, se propone una nueva mirada a la tradicional, enfocada en la infancia situada, histórica y agencial. Para finalizar, se presentan las conceptualizaciones de ajustes secundarios o tácticas de resistencia, lo que

permitirá evidenciar aquello que los niños ponen en juego en su actuación en actividades diarias para hacer construcciones paralelas a las formateadas por el mundo adulto dominante.

### *La perspectiva cotidiana de los niños*

Para evidenciar la perspectiva de un niño se requiere recordar que los niños aprenden y se desarrollan a partir de su orientación hacia la generación de competencias, motivos y valores que se activan en función de cumplir con las demandas de las prácticas comunitarias. Al mismo tiempo, a través de su participación en actividades los niños personalizan sus prácticas y contribuyen a los escenarios de actividad y, de esta manera, crean condiciones para su propio aprendizaje y desarrollo (Hedegaard, 2011). Debido a esto, la perspectiva de los niños está íntimamente relacionada con la situación social en que se encuentran. Los motivos son creados por el niño cuando participa en nuevos *settings* de actividad, es por esto que los motivos del niño tienen que ser vistos en relación con su experiencia y competencia y con la posibilidad de desarrollar sus motivos en la práctica institucional.

El motivo principal de un niño se relaciona con la práctica dominante de la institución o la comunidad en la que participa en un período determinado de su vida (Hedegaard, 2008) Para un niño en la escuela, por ejemplo, la práctica dominante debería resultar en un motivo por el aprendizaje escolar. Cuando el motivo principal de un niño en la escuela se conecta con el motivo principal del escenario de actividad, el aprendizaje por parte del niño se adecuaría a los aprendizajes o contenidos definidos por los adultos. Esta coincidencia entre los motivos de los escenarios y de los niños ocurre frecuentemente, pero cuando no acontece, conocer los motivos alternativos que están guiando las prácticas de los niños, ayuda a comprender mejor sus procesos de desarrollo.

Los motivos principales de las actividades sociales, en general, están definidos por adultos, quienes dentro de una estructura generacional están en una posición de privilegio respecto de los niños (Hedegaard, 2008). Así la constitución de los motivos infantiles siempre surge desde su posición subalterna y esto debe ser considerado para comprender la perspectiva del niño en su participación en actividades de la cultura. Esta posición subalterna explica, por ejemplo, que los motivos adultos sean más dominantes y que



muchos de los motivos infantiles se mantengan fuera del alcance de la mirada adulta o que los motivos infantiles estén sostenidos en la creación de tácticas de resistencia o ajustes secundarios.

Las teorías tradicionales de la socialización y el desarrollo difundidas por la sociología (Durkheim y Parsons) y por la psicología (Skinner, Erickson, Freud) definen lo infantil enfatizando la distinción entre niño y adulto. En esta serie de teorías,

...el ser adulto es considerado naturalmente como maduro, racional y competente, el niño es visto en yuxtaposición como menos que completamente humano, no terminado o incompleto. Esta discriminación dicotómica en términos de competencia sociocognitiva asume su forma más explícita en las teorías relacionadas con el proceso de aprendizaje (Jenks, 1982 citado en Honing, 2009, p. 65).

De esta manera, los niños son entendidos como seres humanos que todavía no son adultos y, por lo tanto, se enfatiza en el déficit. Incluso, los niños se construyen a sí mismos en función de la anticipación de lo que serán (Woodhead, 2009). A partir de estas nociones se propone un repensar de los niños y conceptualizarlos no por lo que van a ser sino por lo que son. Se entiende a los niños son agentes sociales, es decir “alguien que hace algo con otras personas y al hacerlo, hace que las cosas pasen, entonces, contribuye a los procesos sociales y a culturas más amplias de reproducción” (James, 2009, p. 41).

Desde una comprensión estructural de la sociedad podría entenderse a los niños como un conjunto, denominado infancia, y a los adultos como otro, llamado adultez. Debido a que se encuentran en una posición social distinta, se generan expectativas respecto de la conducta de unos y otros. Alanen (2009) se refiere al orden generacional como una organización social y cognitiva de poder, de distinción biológica, análogo al concepto de género. Así se comprende que “niños y adultos son relacionalmente categorías asimétricas. Estas están normativamente estructuradas, caracterizadas por oportunidades desiguales de participación y por un escenario compuesto para los procesos de aprendizaje” (Alanen, 2009, p. 71).

A pesar de estar en este lugar de subordinación estructural, “los niños no se comportan constantemente como subordinados, ni tampoco este orden establecido es inmutable” (Peña, Chavez y Vergara, 2014, p. 293). A pesar de estar constreñida y en posición subalterna al mandato adulto, desde esa

posición de subordinación, los niños logran la construcción de microespacios de autonomía para el ejercicio de su agencia. Al mismo tiempo que ocupan este lugar social estructural complementario al de los adultos, los niños construyen un mundo diferenciable al de ellos, el que tiene actividades y organizaciones culturales propias que son poco visibles para los adultos (Speier (1976) citado en Honing, 2009). El desafío para investigar la actividad colaborativa entre niños en el contexto escolar entonces no solo consiste entender el mundo de los niños, sino en hacerlo considerándolo como una cultura diferenciable. Esta cultura de pares es definida por Corsaro (2011) como: “un conjunto estable de actividades o rutinas, artefactos, valores y preocupaciones que los niños producen y comparten en las interacciones con sus pares” (p. 301). Así es posible afirmar que los niños tienen formas de organización, normas, motivos y mediadores propios, que son difícilmente visibles para los adultos, pero que serán relevantes para dar cuenta de cómo se despliega la actividad colaborativa en la escuela.

Más allá de la existencia de diferencias estructurales y culturales entre el mundo adulto e infantil, será fundamental considerar que los niños buscan ser competentes en ambas culturas, la adulta y la infantil. En su teoría de la reproducción interpretativa, Corsaro (2011) incorpora la idea de que los niños negocian, comparten y crean una cultura con los adultos, y al mismo tiempo otra cultura entre ellos, lo que les propone y facilita el desarrollo en la medida que los niños en su cultura de niños también practican aquello que deben desarrollar en la cultura compartida con los adultos. En otras palabras, la socialización de la infancia implica la socialización hacia ser un niño y no solamente un desarrollo hacia la adultez (Handel, Cahill, y Elkind, 2007).

En la investigación en general y en la investigación sobre el desarrollo y aprendizaje en particular, la infancia ha sido principalmente construida como una variable dependiente, es decir, se ha entendido que los niños son afectados por la cultura y no agentes sociales que también afectan a la misma. En los Estudios de Infancia esta mirada pasiva y receptora es puesta en cuestión, frente a esto, se propone una mirada de la infancia y de los niños como agentes sociales que ocupan un lugar específico en las estructuras de sus comunidades. Junto con esto, se concibe a la infancia como una categoría histórica y situada, en este sentido, no es lo mismo ser un niño del siglo XXI que uno en el siglo V las condiciones culturales de entonces y de ahora van

mediando la forma que va adquiriendo cada generación. En relación con la actividad colaborativa en el aula, se deberá entender que en esta los niños son agentes sociales que se modifican al mismo tiempo que modifican la práctica cultural en la que participan.

### *Ajustes entre el mundo adulto e infantil*

Desde su lugar de subordinación y a través de prácticas cotidianas, los niños logran posicionarse como agentes sociales que toman decisiones, expresan ideas y tienen perspectivas. Forman parte activa de las transformaciones y cambios sociales (James y James, 2008 citado en Peña, Chavez y Vergara, 2014). Los niños no solo reproducen relaciones sociales, también producen nuevas formas de relación. En este apartado se toma la conceptualización de tácticas de resistencia de De Certeau (1990) y ajustes secundarios de Goffman (1970) para dar cuenta de la forma en que los niños se posicionan como agentes sociales dentro de un contexto dominado por la adultez.

A partir de estas nociones, la pregunta que guía la reflexión en este apartado es ¿cómo la colectividad los niños se relacionan y distinguen del mundo adulto? Los niños desarrollan un sentido de identidad de grupo y adquieren conocimientos sobre los códigos de conducta que los adultos sostienen intentando evadir cooperativamente las reglas constitutivas de esos códigos de conducta” (Cahill, 1987, p. 320). Es decir, los niños como colectivo logran generar distinciones con el mundo adulto a través de la transgresión de sus condiciones de posibilidad, pero sin alterarlas del todo. Los recursos que los niños tienen, como subordinados, no pueden definir del todo la situación social en que se desarrollan, pero en cada situación pueden poner en juego recursos que les permiten generar algo de agencia.

Michel de Certeau (1990) describe tácticas de resistencia a propósito de la relación indígena frente a la colonización española y describe cómo no hay un rompimiento radical del orden establecido con el español dominante, si no una serie de prácticas que van mermando el hacer colonizador ...

(...) las subvertían desde dentro; no al rechazarlas o al transformarlas (eso también acontecía), sino mediante cien maneras de emplearlas al servicio de reglas, costumbres o convicciones ajenas a la colonización de la que no podían huir. Metaforizaban el orden dominante: lo hacían funcionar en otro registro. Permanecían diferentes, en el interior del sistema que asimilaban y que los asimilaba

exteriormente. (p. 38).

Transfiriendo las tácticas de resistencia a la relación de dominio del adulto al niño, lo que se busca son ejercicios activos de apropiación de un espacio que es dominado por otros. En el ejercicio de estas tácticas de resistencia se va generando un espacio propio que, en el tiempo, va a alterando el orden establecido.

Similar a la conceptualización de De Certeau está la concepción de *ajustes secundarios* de Goffman (1970), quien los describe como “ciertas prácticas, que, sin desafiar directamente al personal, permiten a los internos obtener satisfacciones prohibidas, o bien alcanzar satisfacciones lícitas con medios prohibidos” (p. 63-64). De acuerdo a este autor, estos ajustes proporcionan la sensación de mantener cierto dominio sobre el medio del que se es parte, de esta manera, en estos dos conceptos se incorpora la noción de transgresión para la creación de espacios propios. Corsaro (2011) ejemplifica los ajustes secundarios refiriéndose a la acción de los niños de llevar juguetes pequeños en sus bolsillos, cuando en la escuela primaria no les dejan llevarlos. Estos pequeños juguetes luego son compartidos con sus pares y con este acto cuestionan los supuestos de la institución. A partir de estas transgresiones cotidianas los niños van dando cuerpo a su mundo diferenciable y dan curso a su posibilidad de agencia.

En términos de los conceptos empleados por el marco sociocultural, los ajustes y resistencias suceden dentro de escenarios socioculturales, condiciones de posibilidad con limitados espacios de agencia. Se entiende que el compromiso y los motivos de los niños en las actividades socioculturales se relacionan íntimamente con las prácticas tradicionales de las instituciones y con las actividades que ellos generan dentro de esas instituciones (Hedegaard, 2008), sin embargo, lo que se está destacando en este apartado es la existencia de un espacio para el cuestionamiento.

Las prácticas de resistencia o los ajustes secundarios permiten situarse en un contexto social en el que los cambios ocurren desde lo micro, desde prácticas cotidianas, en las que los niños son los actores principales y, por lo tanto, se entienden activos, complejos y actuales. La manera en la que los autores proponen las resistencias permite evidenciar que estas no generan cambios radicales, incluso, muchas de ellas reproducen el sistema como ha sido hasta ahora. Sin embargo, otras pueden estar generando cambios en el

tipo de relaciones que se establecen entre generaciones en la medida que desnaturalizan las formas de funcionamiento hasta ahora.

Corsaro (2011) genera un acercamiento al paradigma de la socialización desde la perspectiva de los niños, posicionando a la colectividad de niños en el centro, incorporando las continuidades con el mundo adulto y los ajustes secundarios que se ponen en juego. Indica que a través del proceso de reproducción interpretativa se captura aquello nuevo y creativo de esta colectividad, a través de conocer las dinámicas de interacción entre niños es posible entender cómo están llevando a cabo su proceso de socialización o desarrollo.

### **Niños, colaboración y aprendizaje**

Piaget y Vygotski, aunque coincidieron en general en lo relevante de la intersubjetividad para el aprendizaje, difirieron en la explicación del rol que ocupa esta construcción intersubjetiva en el desarrollo. Lo mismo ha sucedido con otros autores que han sido relevantes para la comprensión de lo que ocurre en el aprendizaje entre pares. En la Tabla 2, se describe sintéticamente una selección de propuestas de autores que muestran de manera complementaria y complejizadora la colaboración entre niños para aprender. En esta se muestra cómo estos autores plantean que se genera el aprendizaje, cuál es el rol de los demás niños en el aprendizaje; cómo proponen la relación jerárquica entre los niños para que se desarrolle el aprendizaje y la manera en que esta acción compartida deviene parte del acervo personal.

**Tabla 2.** Síntesis de distintas miradas sobre el aprendizaje y el rol de los niños en él

<b>Propuesta</b>	<b>Proceso de aprendizaje</b>	<b>Rol de los otros niños</b>	<b>Jerarquía intra-infantil</b>	<b>Acción individual</b>
Piaget	Equilibración	Desequilibración	Status equivalente	Incorporación de esquema
Vygotski	Interacción dentro de la ZDP	Mediación	Otro experto	Interiorización desde lo social
Rogoff	Formación Participación guiada Apropriación participativa	Compromiso en la participación	Status equivalente	Apropriación

Hedegaard	Cambio cualitativo en los motivos que se anclan en las concepciones de vida buena.	Compromiso en la participación	Status equivalente	Internalización
Corsaro	Participación en grupos de niños y adultos diferenciados	Reconocimiento y producción de patrones culturales (reproducción interpretativa)	Status equivalente	Internalización reproductiva

Fuente: Elaboración propia.

Para Piaget (1990) el aprendizaje se genera a partir del proceso de equilibración. Es decir, el niño al interactuar con el mundo, encuentra elementos que desequilibran su estructura actual y cuando esto sucede, se activan los mecanismos que permiten recuperar el equilibrio. Estos mecanismos pueden ser, por un lado, la asimilación, en la que la situación percibida se ajusta a la manera en que se piensa y no cambia la estructura. Por otro lado, se encuentra la acomodación, en la que los esquemas existentes se transforman en esquemas de orden superior. Al comprender de esta forma el aprendizaje, los pares cumplen el rol de proveer desequilibrio, pero también, pueden ayudar a recuperar el equilibrio al incluir nuevas comprensiones en el trabajo conjunto (O'Donnell y Hmelo-Silver, 2013). De este modo, el aprendizaje ocurre mediante la colaboración con compañeros de igual estatus, que tienen un lenguaje común y un sistema de ideas que se examinan y ajustan en la interrelación con sus iguales. Desde esta concepción el contexto provee un desequilibrio, influye en el desarrollo, pero no forma parte del aprendizaje mismo.

Para Vygotski (1997), en cambio, la relación entre el niño, sus procesos intrapsicológicos, y su contexto o procesos interpsicológicos, es dialéctica. De la misma manera que la relación entre la colaboración con otros y el aprendizaje es dialéctica. El aprendizaje, entonces, no puede sino entenderse en situaciones en las que exista contexto e interacción. Desde esta perspectiva se entiende que las personas que pertenecen a culturas distintas van a pensar de maneras distintas, no solo en el contenido de lo que piensan, sino en cómo lo piensan. Resulta fundamental para comprender el aprendizaje entre pares desde la perspectiva de Vygotski, entender el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (desde ahora ZDP). La noción de la ZDP propone que el desarrollo surge de la participación de la persona en actividades que exceden sus propias

posibilidades de desarrollo independiente, pero que con la asistencia de un otro más experto, puede alcanzar niveles de desarrollo superiores que le permitan participar exitosamente en la actividad. Se trata de una zona potencial de desarrollo, que no se logra sino es con un mediador (Vygotski, 1997). En otras palabras, es en la relación intersubjetiva en la ZDP donde se construye el aprendizaje a través de relaciones marcadas por el contexto social en que se desarrollan.

Otra idea clave de Vygotski para entender el aprendizaje entre pares es la idea de interiorización. Para Vygotski (1997) las funciones psicológicas aparecen primero en el plano social y luego se interiorizan:

La interiorización se realiza porque estas operaciones externas se integran en una función compleja y en síntesis con toda una serie de procesos internos. Debido a su lógica interna, el proceso no puede seguir siendo externo, su relación con todas las funciones restantes ha variado, se ha formado un nuevo sistema, se ha reforzado y se ha convertido en interno (p. 6).

Tanto desde la postura de Piaget como de Vygotski la colaboración tiene directa relación con el aprendizaje. Sin embargo, desde lo expuesto por Piaget se entiende que se genera aprendizaje desde el desequilibrio cognitivo que producen los otros y para que este desequilibrio se produzca con mayor probabilidad, los otros debiesen ser de estatus equivalente. Mientras, desde Vygotski la colaboración genera aprendizaje en la medida que el proceso colaborativo con otro más experto, en la ZDP, facilita la construcción de aprendizajes que luego se interiorizan.

A continuación, se incluyen las ideas de tres académicos más actuales que se han inspirado en la comprensión del aprendizaje de Vygotskiy que presentan tanto concordancias como diferencias con sus propuestas. Estos académicos incorporan los dos temas que acá interesan, los que son la mirada sociocultural y la de la infancia.

A partir de lo planteado por Vygotski, Rogoff (1989; 1995; 2003; 2005; 2009; 2012), que es la primera académica actual que se incluye en este análisis, construye una serie de metáforas para dar cuenta del aprendizaje que ocurre en la colaboración visto desde distintos planos de la actividad sociocultural. En la primera metáfora se refiere a la formación o *apprenticeship* para dar cuenta del aprendizaje que ocurre en el plano comunitario o institucional. La formación involucra a la participación activa

del individuo con otros en una actividad social culturalmente organizada. Esta metáfora pone especial énfasis en el rol activo de los aprendices y de los otros, el resto de la comunidad, quienes preparan actividades y apoyos para el desarrollo de la participación. En este plano es una comunidad que se pone de acuerdo para que los aprendices de ella logren los saberes que allí se valoran, en las comunidades más simples, por ejemplo, se podría pensar en dónde se incluyen para cocinar, tejer, o recolectar. En sociedades complejas, se prepara la escuela como institución, pero dentro de ella también cada escuela genera condiciones particulares para que los estudiantes aprendan. Así, algunas escuelas ponen más límites y reglas, otras ponen materiales a disposición de los estudiantes. Las decisiones de las escuelas son las condiciones que permiten o no a los estudiantes aprender entre ellos, serán muy relevantes para la forma que adquiera la colaboración en ella.

En una segunda metáfora Rogoff utiliza la idea de la *participación guiada*, para referirse al aprendizaje en el plano interpersonal. En ella se refiere a los procesos y sistemas de involucramiento entre las personas en actividades culturales. Lo guiado hace referencia a una participación con dirección, que es la que ofrecen los valores sociales y los compañeros de actividad y lo participativo, por su parte, se refiere a la inclusión en la acción, tanto cuando la acción es observación como cuando es actividad. En este punto se refiere directamente a la acción dentro de las actividades culturales con otros, en este aspecto entra directamente la colaboración como práctica de la cultura que ayuda al que aprende sobre esa cultura. En las comunidades más simples esto se aprecia cuando los niños van participando en actividades, por ejemplo, cocinar y hay alguien de la cultura que les va guiando en cómo se hace esta actividad. En la escuela lo mismo pasa con los docentes y con los compañeros de colaboración, los que se va transmitiendo la cultura a partir de la interacción.

Finalmente, la tercera metáfora es la *apropiación participativa*, con la que da cuenta del aprendizaje que se observa desde el plano personal. Esta se refiere a cómo los individuos cambian a través de su involucramiento en una actividad y al proceso más amplio que les permite estar más preparados para subsecuentes involucramientos en actividades relacionadas. Es decir, se trata de un proceso de transformación a través de una actividad y no de adquisición de conocimientos, como se hace referencia al aprendizaje en otros modelos.



Rogoff formula el concepto de apropiación para distinguirlo del concepto de interiorización que utilizara Vygotski, así establece la idea de que el mundo social no es externo a la persona. Para graficar la dificultad de la distinción entre un mundo interno y uno externo usa la imagen del pez en el agua, en que propone que distinguir entre lo externo e interno del mundo social es similar a tratar de distinguir cuál es el agua del mar la que está adentro o afuera del pez.

Estas metáforas de involucramiento se enfocan en el sistema de compromisos interpersonales que supone la participación en actividades, en las que se restringen algunos tipos de participación y se promueven otros. Los procesos de comunicación y coordinación son centrales y entender los propósitos involucrados en las tareas compartidas es un aspecto esencial del análisis (Rogoff, 1995). Aun cuando la cultura proponga a los sujetos distintas condiciones para aprender, el compromiso de los sujetos en estas actividades es clave para la apropiación, la transformación, suceda. Ese compromiso se relaciona directamente con que los propósitos de los colaboradores se encuentren.

Con un origen similar a la idea del encuentro entre los propósitos recién expuesta, Marianne Hedegaard, la cuarta autora que se presenta en la Tabla 2, conceptualiza el proceso de aprendizaje como un cambio cualitativo en los motivos que se anclan en las concepciones de vida buena de las comunidades. Un motivo se entiende como aquello que otorga dirección a una actividad (Leontiev, 1978). Por su parte, las comunidades tienen una serie de concepciones que dan sentido a las acciones y actividades que en ella se realizan. En este contexto se entiende como vida buena a las normas y valores que están entrelazados en las diferentes tradiciones culturales, en las instituciones donde se vive la vida cotidiana y en las que las actividades diarias tienen lugar. Las concepciones de vida buena no siempre están alineadas entre instituciones y puede que tampoco lo estén dentro de una misma institución (Hedegaard, 2008). Un ejemplo de esto es que el motivo principal de una institución escolar es el aprendizaje y la mayor parte de quienes participan de esa comunidad adoptarán este motivo como principal.

Desde esta comprensión, entonces, el aprendizaje es un cambio cualitativo en los motivos e implica un cambio en la forma en que se entiende lo que se espera en la cultura y, por lo tanto, en aquello que se vuelve prioritario para

hacerse parte de ella. Al incorporar la idea de motivos a las actividades de colaboración, Hedegaard permite ver con mayor claridad la participación de los distintos actores en las actividades socioculturales, y permite también ver los motivos como construcciones sociales que movilizan la cualidad de la participación. Es decir, cómo se colabora tiene que ver tanto con las condiciones sociales que proponen como con los motivos que se construyen y cambian a través de las experiencias de colaboración.

Similar a lo propuesto por Rogoff, la principal diferencia que se destaca de la propuesta de Hedegaard (2008) es que ella entiende que la participación en actividades de las comunidades o instituciones es lo que permite aprender tanto al ser partícipes de ella como sobre las concepciones de vida buena que las constituyen (Hedegaard, 2008). Junto con lo anterior, siguiendo a Vygotski, y diferenciándose de Rogoff, Hedegaard describe el proceso personal como de interiorización.

Por último, William Corsaro, el quinto autor de la Tabla 2 (2009; 2011), tiene como foco de investigación y reflexión a los niños y su colectivo. Este autor plantea que en las teorías constructivistas de Piaget y Vygotski...

...hay poca consideración, si es que la hay, sobre cómo las relaciones interpersonales reflejan el sistema cultural, o cómo los niños, a través de su participación en eventos comunicativos, se convierten en parte de estas relaciones interpersonales y patrones culturales y luego los reproducen colectivamente. (Corsaro, 2011, p. 18).

A partir de esta crítica el autor enfatiza en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas como sujetos diferenciados de los adultos. Corsaro (2011) propone el término “reproducción interpretativa” (p. 20), para referirse a los procesos de aprendizaje y socialización entre niños y niñas. Con la noción de reproducción busca dar cuenta de los aspectos de internalización y modificación de la sociedad y la cultura. Al mismo tiempo con la noción interpretativa incorpora los aspectos innovadores y creativos de la participación de los niños en la sociedad. Así, se expone que, a través de su participación en actividades de la cultura, como la colaboración entre pares, los niños no solo aprenden sobre la cultura, si no que también la interpretan e incorporan elementos para crear su propia cultura.

En conjunto estos autores permiten dar un giro a la perspectiva de la colaboración, el aprendizaje y el rol de los niños, pues dejan de preguntarse

sobre cómo se transmite el saber desde la cultura a los niños, para cuestionarse sobre cómo el proceso de aprendizaje interviene, a través de los niños, en la modificación de la cultura. Esta forma de entender el aprendizaje y la participación permite incorporar la concepción de agencia de los niños, considerando la posibilidad de pensarlos como modificadores del espacio social.

### **Desafíos e ideas para la incorporación de la colaboración sociocultural entre niños en la escuela**

Ya terminado el recorrido teórico de este capítulo es posible entender la colaboración entre pares de niños como una actividad sociocultural donde se aprende. Desde la perspectiva expuesta, la forma en que los niños/estudiantes colaboran en la escuela dependerá no solo de su historia personal, de sus experiencias y competencias, sino también y, sobre todo, de las condiciones de posibilidad que tengan para desarrollar esa actividad, de los escenarios de actividad que les proponen los adultos y de los que se construyen como comunidad de niños.

Bajo esta línea, la cualidad de la actividad de colaboración dependerá de los escenarios de actividad que se ofrecen y estos escenarios, a su vez, son contruidos de manera dialéctica, es decir, se van re-constituyendo de acuerdo a cómo ocurren en él las interacciones. De esta forma, un primer desafío que se propone a la escuela desde esta mirada de la colaboración es pensar qué condiciones de posibilidad se están ofreciendo a los grupos de niños, qué escenarios se está construyendo. Hay escuela que generan escenarios en los que la interacción entre niños no es deseable, ya que las reglas apuntan más al control de la conducta que a la generación de espacios de conversación y construcción de conocimiento entre niños. En estos escenarios de actividad, la acción entre niños sucede de la forma de los actores secundarios de una obra de teatro, puesto que sus interacciones ocurren en los rincones y tras bambalinas. En cambio, es posible pensar en otras situaciones, en las que se generan escenarios en que los niños son protagonistas y están en el centro de la obra. En estos escenarios el hacer entre niños es conocido y observado por los adultos y podría ser utilizado para el desarrollo de los saberes que se espera formar en esa escuela.

Desde esta idea, la invitación es a pensar qué escenarios se están ofreciendo y cómo estos se relacionan con la forma en que los niños están colaborando, con el fin de avanzar hacia integrar escenarios promotores de colaboración entre niños. La escuela como comunidad puede establecer qué tipo de colaboración es la que hace más sentido con la cultura institucional, con el contexto de los niños y con el momento en que están como comunidad. Teniendo claridad sobre esta cualidad se podrían ofrecer los mejores escenarios posibles para que esa colaboración que buscan se desarrolle.

Un segundo elemento desarrollado en este capítulo es el de los planos o niveles de la actividad. Esta distinción teórica permite pensar en cómo interactúan diversos espacios y actores escolares para dar forma a cómo sucede la colaboración en la escuela. Así, habrá escuela que, en el plano comunitario, desde sus herramientas de gestión, como el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) o el Proyecto Educativo Institucional (PEI), definen como valor fundante la actividad de colaboración entre los niños para aprender, mientras otras instituciones definirán como ideas principales el logro de resultados en las pruebas estandarizadas. Desde un plano interpersonal, en las salas de clases, los docentes de la escuela podrían estar muy preparados en términos de contenido, es decir, saber muy bien su materia, sin embargo, puede que no tengan demasiada claridad sobre cómo generar escenarios de aula, en los que pueda generarse interacción entre niños que promueva colaboración para aprender.

Finalmente, en el plano personal, puede haber niños en el aula, en la escuela, que nunca han tenido experiencias de participación en actividades de colaboración en sus comunidades y otros niños que estén muy acostumbrados en sus contextos familiares a ser muy partícipes en las actividades cotidianas. Todos estos niveles conviven y pueden ser muy dispares en una sola escuela, una escuela que, por un lado, puede querer colaboración, pero consta con docentes que no saben hacerlo y niños que nunca lo han hecho, o una escuela que, por otro lado, quiere resultados estandarizados, con docentes que quieren colaboración y estudiantes que no saben colaborar. Esta reflexión se concreta en un segundo desafío para la escuela y es el de poner atención sobre la coherencia entre los distintos planos de la actividad de colaboración para el logro de la actividad deseada. Así, una escuela que busque mucha colaboración entre niños deberá generar escenarios de interacción en los que

eso se facilite y para lograrlo deberá contar con profesores y niños que se vayan formando para eso.

Por otro lado, desde el marco de los Estudios de Infancia, se propone que los niños como estructura social y como agentes sociales tienen la posibilidad individual y colectivamente de afectar sus contextos. Desde esta comprensión, si la escuela aumenta el protagonismo infantil permite que su influencia se haga visible a los adultos y que el rumbo de las acciones sea una co-construcción más clara entre adultos y niños. La actividad de colaboración en la escuela supone una comprensión de lo que se aprende como un proceso, más que como un producto. Como producto, el aprendizaje lo tiene un adulto y lo transfiere a los niños, desde esta concepción, la colaboración entre niños es innecesaria salvo que ayude a entender mejor el producto. Como proceso, sin embargo, el aprendizaje se genera con otros y, por lo tanto, la interacción y la participación en actividades de la cultura toma particular relevancia para el desarrollo y el aprendizaje porque es en esta interacción entre pares donde este proceso se desarrolla.

Junto con lo anterior, desde los Estudios de Infancia es relevante distinguir, tanto en estructura como en cultura, un mundo adulto de uno infantil. Entender que el mundo infantil está en una posición de subalternidad con el mundo adulto, pero esto no hace que el mundo adulto sea capaz de constreñir del todo las posibilidades infantiles. Los niños son capaces de negociar aspectos de vida cotidianamente y es así como van generando una relación constructiva con la generación adulta con la que comparten una cultura.

Para seguir pensando en otros desafíos para la inclusión de la colaboración en la escuela considerar que las conceptualizaciones claves tratadas en este capítulo provenientes del mundo de la investigación sociocultural: los planos de la actividad sociocultural de Rogoff; los escenarios de actividad de Hedegaard; los mediadores de la actividad de Vygotski; los motivos de la actividad de Leontiev y el involucramiento en la actividad de Leavers.

Es de interés de este capítulo invitar al lector a pensar en la colaboración de manera compleja, pudiendo dar cuenta de que es una actividad que sucede en un espacio y un tiempo determinado, donde hay motivos, intenciones, involucramiento e interpretaciones que los niños construyen, los que están íntimamente relacionados con la situación social en que se encuentran y que determinan la manera en que la colaboración se despliega en la escuela.

## Referencias

- Alanen, L. (2009). Generational Order. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honing. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159-174). Palgrave Macmillan. 10.1007/978-0-230-27468-6.
- Corsaro, W. (2009). Peer Culture. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honing. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 301-315). Palgrave Macmillan. 10.1007/978-0-230-27468-6.
- Corsaro, W. (2011). *The Sociology of Childhood* (4th ed.). Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483399027>
- DeCerteau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. . Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Fleer, M. (2008). Interpreting research protocols the child's perspective. En Fleer M. & Hedegaard, M. (Eds.), *Studying children: A cultural- historical approach* (pp. 88-103). Open University Press.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Early learning and development: Cultural-historical concepts in play*. Cambridge University Press.
- Goffman, E. (1970). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu.
- Handel, G., & Cahill, S. (2007). *Children and Society: The Sociology of Children and Childhood Socialization*. Roxbury Publishing Company.
- Hedegaard, M. (2008). A cultural-historical theory of children's development. En Hedegaard, M., & Fleer, M. (Eds.), *Studying Children: A cultural-historical approach* (pp. 10-29). McGraw Hill.
- \_\_\_\_\_. (2008). Developing a dialectic approach to researching children's development. En M. Hedegaard, & M. Fleer. (Eds.), *Studying Children: A cultural-historical approach* (pp. 30-45). McGraw Hill.
- Hedegaard, M. E. (2012). *Motives, emotions and values in the development of children and young people*. Cambridge University Press.
- Hedegaard, M., Aronsson, K., & Hojholt, C. (2018). *Children, Childhood, and Everyday Life: Children's perspectives* (2nd ed.). Age Publishing Inc.
- Honing, M. S. (2009). How is Child Constituted in Childhood Studies? En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honing. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 62-77). Palgrave Macmillan. 10.1007/978-0-230-27468-6.
- James (2009). Agency. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honing. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (págs. 34-45). Palgrave Macmillan. 10.1007/978-0-230-27468-6.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Leavers, F. (2003). Introduction. En Laevers, F., & Heylen, L. (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an International Study on Experimental Education*. Leuven University Press.
- Leontiev, A. (1978). *Activity and Consciousness*. <https://www.marxists.org/archive/leontev/works/activity-consciousness.pdf>.
- Martinić, S., Vergara, C., & Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- Moller, S. J. (2015). Imagination, playfulness and creativity in children's play with different toys. *American Journal of Play*, 7(3), 322-346.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del Niño*. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- O'Donnell y Hmelo-Silver (2013) *The International Handbook of Collaborative Learning*. ISBN: 9780415805735
- Peña, M. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Pesquisa*, 47(164), 496-518.
- Peña, M., Chávez, P., & Vergara, A. (2014). Los niños como agentes políticos: tácticas cotidianas de resistencia en niñas chilenas de estrato socioeconómico medio. *Sociedade e Cultura*, 17(2), 291-300.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios del Psicología*. Editorial Labor.
- \_\_\_\_\_. (1999). *De la Pedagogía*. Paidós.
- Preiss, D., Larraín, A., & Valenzuela, S. (2011). Discurso y Pensamiento en el Aula Matemática Chilena. *Psyche*, 20(2). 10.4067/S0718-22282011000200011.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. Wertsch, P. del Río, & A. Álvarez, *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_. (1998). Cognition as a Collaborative Process. En D. Kuhn, & R. Siegler. (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 679-731). Wiley.
- \_\_\_\_\_. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B., Baker-Sennett, J., Lacasa, P., & Goldsmith, D. (1995). Development Through Participation in Sociocultural Activity. En J. Goodnow, P. Miller, & F. Kessel. (Eds.), *Cultural Practices as Contexts for Development* (pp. 45-65). Jossey-Bass Publishers.
- Rogoff, B., Correa-Chávez, M., & Navichoc Cotuc, M. (2005). A cultural/historical view of schooling in Human Development. En D. Pillemer, & S. White. (Eds.), *Developmental Psychology Social Change: Research, history and policy* (pp. 225-263). Cambridge University Press.
- Vygotski, L. (1986). *La Imaginación y el arte en la Infancia*. Ediciones Akal.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Obras Escogidas*. Visor.
- Voogt, J., & Pareja Roblin, N. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321. 10.1080/00220272.2012.668938
- Wertsch, J. D. (2006). Introducción. Estudios socioculturales: historia, acción y mediación. En J. D. Wertsch, Del Río y Álvarez. (Eds.), *La mente sociocultural: aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 9-34). Fundación infancia y aprendizaje.
- Woodhead, M. (2009). Child Development and the Development of Childhood. En J. Qvortrup, W. Corsaro, & M. Honing. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34-45). Palgrave Macmillan. 10.1007/978-0-230-27468-6.

## 18.

# **Educación intercultural: una revisión teórica sobre los desafíos de la educación chilena actual**

FABIOLA MELO ARANEDA

CRISTIAN DACARET ZARHI

### **Resumen**

La inclusión de estudiantes migrantes en el sistema educacional no es un tema nuevo. Chile, en particular, ha visto un aumento sostenido de la migración, principalmente, desde países de Latinoamérica. Esto ha llevado necesariamente a repensar el sistema educativo, revisando las prácticas educativas de las comunidades escolares, pero también promoviendo el desarrollo de lineamientos ministeriales coherentes. Los esfuerzos que distintas escuelas han realizado para hacer frente a esta realidad dan cuenta de un trabajo que, muchas veces, responde a iniciativas individuales y, por lo tanto, no forman parte de un trabajo coordinado que permita dar una respuesta educativa sensible a las necesidades del estudiantado que forma parte de la diversidad cultural.

El presente capítulo realiza un recorrido por los distintos planteamientos teóricos que se han desarrollado para dar respuesta a las necesidades que implica una creciente migración, proponiéndose a su vez una serie de reflexiones que emanan de los mismos, sobre la inclusión efectiva de las y los estudiantes migrantes en el sistema educacional chileno.

En la primera parte se revisan algunas perspectivas sobre la diversidad cultural en contextos educativos y el tipo de respuestas para esta diversidad. En la segunda parte se da cuenta de los modelos teóricos en torno a la inclusión de estudiantes migrantes y se focaliza en el concepto de educación intercultural, como una posible respuesta que considera tanto la idiosincrasia como las problemáticas sociales, ligadas a la exclusión en la



sociedad de acogida de los colectivos migrantes. Para finalizar, se realizará una reflexión en torno a las implicancias de este modelo en el sistema educacional chileno.

## **Introducción**

“(…) el proceso mismo del aprendizaje sufre una transformación, según el contexto histórico y cultural en el cual se está produciendo. El *cómo* aprendemos cambiaría en distintos momentos de la historia, sea social o individual” (Sebastián y Lissi, 2016, p. 21).

Este capítulo surge a partir de una serie de reflexiones guiadas por la imbricada relación entre el contexto y el proceso de aprendizaje de las personas, en torno a cómo se relaciona la cultura con el aprendizaje humano. La cita que lo inicia da cuenta, precisamente, de cómo el aprendizaje, más allá de ser un proceso psicológico o un atributo predominantemente interno e individual, constituye un proceso psicológico superior (Sebastián y Lissi, 2016) y, como tal, ocurre en la interacción social. Así entendido, el aprendizaje estaría íntimamente relacionado con el contexto sociocultural en el que la persona que aprende se encuentra inserta. Si además se comprende el aprendizaje como un proceso de transformación del ser humano, se integran tanto factores internos, que tienen que ver con la etapa vital y ontogenia de la persona que aprende, como también factores externos, que tienen que ver con las distintas sub (culturas) y momentos históricos en que esta persona se encuentra (Sebastián y Lissi, 2016).

La concepción socioconstructivista de la enseñanza y el aprendizaje (Coll, 1999), tal como se ha dicho, está vinculada a los aportes que hace la tradición cultural de la psicología. De este modo, la psicología cultural se podría entender como una forma de hacer psicología, sobre la base de que la cultura y la mente no pueden entenderse por separado, sino, por el contrario, ambas se encuentran en una relación de influencia mutua y recíproca (Markus y Hademani, 2007, citado en Esteban-Guitart, 2009). Para entender las características psicológicas de las personas es fundamental considerar los contextos y prácticas sociales y culturales en las que participan. De la misma forma, para entender la cultura se deben

atender a los significados y sentidos que las personas construyen. Es así como el estudio de la mente humana se analiza recurriendo a la construcción social de significados y a la elaboración personal de sentidos en torno a la apropiación de distintos artefactos culturales, como el lenguaje, y de actividades que son valoradas por una determinada comunidad en un momento histórico concreto (Esteban-Guitart, 2009).

Con relación a las ideas sobre aprendizaje y contexto presentadas anteriormente, no resulta difícil afirmar que el contexto del ser humano toma aún más relevancia cuando la persona que aprende debe cambiar su contexto para insertarse en uno nuevo. En este caso, hace referencia a las niñas, niños y adolescentes migrantes que por distintas razones deben trasladarse de sus países de origen. Es en este punto, precisamente, en el que la consideración de prácticas sociales y actividades culturalmente organizadas en una comunidad determinada de estudiantes migrantes se vuelve un imperativo insoslayable.

Uno de los fenómenos sociales y culturales de mayor relevancia en Chile y en el mundo son los procesos migratorios que viven diversos países. La adaptación a una cultura nueva es un proceso que toma tiempo y muchas veces se convierte en una situación altamente estresante. En este contexto, niñas, niños y adolescentes migrantes tienen un doble desafío: por un lado, deben insertarse en una nueva sociedad o cultura, con códigos propios que comparten los habitantes del país de acogida, y, por otro, tienen que adaptarse a un sistema escolar distinto al de su país de origen. Hay que considerar que en la mayoría de los casos la decisión de emigrar es de un adulto, por lo que para las niñas, niños y adolescentes es un proceso muchas veces involuntario y a veces vivido de manera traumática, considerando que están en plena formación de sus vínculos afectivos (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014).

Esto tiene diferentes implicancias tanto para la persona que se inserta en un nuevo sistema educativo como para el mismo sistema escolar, que debiese procurar ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a las y los estudiantes en su totalidad, independiente de su origen social, económico, cultural, etc. De lo dicho hasta ahora, se desprende que la integración de la población migrante al país de acogida constituye un

desafío fundamental, que implica visibilizar la discriminación y el prejuicio que vive dicho grupo social, así como luchar contra las desigualdades que pesan sobre ellos (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014; Stefoni, Stang, y Riedemann, 2016). Esta relación entre migración y educación plantea, como prioridad, el reto de repensar el sistema educativo y escolar, lo que inevitablemente guía la mirada hacia el nivel de inclusión efectivo que alberga.

En este contexto, durante las últimas décadas el flujo migratorio en Chile ha aumentado sustancialmente. Tal como señala el Servicio Jesuita a Migrantes [SJM] (2020) en el 2019 existían 1 492 522 personas extranjeras. El Departamento de Extranjería y Migración estimaba la población migrante en 300 mil personas el año 2010, mientras que la estimación llegó a 1,5 millones en 2019. Esto quiere decir que en diez años se quintuplicó la cantidad de personas migrantes en nuestro país. En un inicio la mayoría provenían de países fronterizos, sin embargo, a partir de la década del 2010 aumenta la diversidad de orígenes nacionales de quienes arriban. Actualmente, las personas migrantes en Chile provienen principalmente de Venezuela (30,5 %), seguidos de Perú (15,8 %), Haití (12,5 %) y Colombia (10,8 %). La tendencia de aumento de personas migrantes que se había experimentado en la última década disminuyó, debido a los nuevos requisitos para ingresar como turista, en particular para Haití y Venezuela a Chile, implementados en el año 2019. Este hecho también ha repercutido en un aumento en los ingresos por pasos fronterizos no habilitados (SJM, 2020).

Considerando este contexto y los desafíos que plantea al sistema educativo y escolar, a nivel internacional se han realizado intentos por incluir a las personas migrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichos intentos responden a diferentes modelos, ligados con el grado en que la cultura del país de origen se encuentra como parte del proyecto de educación intercultural y los procesos de inclusión que enfrenta la escuela que los recibe (Stefoni *et al.*, 2016). De esta manera, el sistema educativo es uno de los principales agentes involucrados al momento de pensar y definir las condiciones en las que un país recibe a los diferentes colectivos de migrantes. En el caso de Chile, por ejemplo, recién el año 2018 se formuló,

lo que resulta muy tardío considerando que el flujo migratorio lleva muchos más años, la primera política nacional de estudiantes migrantes, correspondiente a una serie de lineamientos orientados a “favorecer el acceso, permanencia y trayectoria educativa de estudiantes extranjeros en el sistema educacional chileno, generando dispositivos que den respuesta a las necesidades particulares de este grupo de especial protección” (Ministerio de Educación, [Mineduc], 2018, p. 29).

A nivel internacional se han desarrollado diferentes modelos ligados con los procesos migratorios e interculturales que se han aplicado a la educación, con el fin de desarrollar un marco comprensivo sobre la inclusión de los distintos grupos culturales en la sociedad de acogida. Dichos modelos se refieren a las aproximaciones asimilacionista, multicultural e intercultural (Linares, Collazos, y Roessler, 2018) y se profundizará en cada uno de ellos en un próximo capítulo.

Otra forma de dar respuesta al desafío que plantea la diversidad cultural en el ámbito de la educación formal ha sido el movimiento de la inclusión. En términos sucintos, una educación inclusiva ahonda en los procesos de adaptación de la enseñanza a la amplia variedad de necesidades educativas de las y los estudiantes, siendo la procedencia cultural y social una de ellas (Blanco, 2006). La noción de educación inclusiva cobra protagonismo a partir de los años 90, desplazando el foco de atención desde las condiciones personales de los estudiantes, de manera aislada y descontextualizada, hacia las características que deben tener las escuelas para facilitar los apoyos que entrega (Onrubia, 2009). Es por ello que si este es el punto neurálgico de toda innovación educativa en una dirección inclusiva, promover la participación de las y los estudiantes migrantes que se encuentran en un mayor riesgo de marginalización constituye uno de los ingredientes claves que persigue la educación inclusiva.

El paradigma de la inclusión plantea, entonces, una mirada complementaria al paradigma de la educación intercultural para abordar y reflexionar sobre la diversidad social y cultural en nuestras aulas. De esta forma, ambos procesos, tanto la inclusión como la interculturalidad, no pueden ser pensados de manera separada cuando se refiere a la educación de personas migrantes y al desarrollo de un proyecto intercultural en el

sistema escolar.

Considerando estos antecedentes, este capítulo intenta plantear una reflexión en torno a los modelos de la interculturalidad e inclusión que abordan la diversidad desde perspectivas, pero que a la vez son complementarias y dialogan entre sí.

### **Diversidad cultural en el contexto educativo chileno**

En consideración a la literatura revisada, el aumento del flujo migratorio en Chile implica en el sistema escolar, necesaria e inexorablemente, la definición de un posicionamiento respecto a las formas de incluir a niñas, niños y adolescentes migrantes. Las estadísticas señalan que la cantidad de extranjeros matriculados ha aumentado año a año desde el 2014, llegando al 4,5% de la matrícula total el año 2019. Esto incluye desde la Educación Parvularia a la Educación Media, asistiendo la mayor parte de los y las estudiantes a la educación pública (SJM, 2020).

Stefoni, *et al.* (2016) coincide en que en Chile el sistema educativo escolar tiene una tendencia a homogeneizar, invisibilizar y excluir las diferencias, por lo que si se asume la creciente diversidad cultural que se presenta en el país, es importante pensar en las problemáticas, desafíos y barreras inherentes que esta situación conlleva. Al respecto, se puede mencionar la idea de Woolfolk (2010), quien sostiene que las aulas se han transformado en realidades multiculturales, lo que representaría un desafío en las condiciones de equidad que se deben promover para favorecer el aprendizaje y la participación de todas y todos los estudiantes. La mirada de la autora constituye un aporte en la literatura sobre la educación inclusiva, puesto que amplía el concepto de cultura al señalar que todos los estudiantes pertenecen a múltiples grupos, considerando características como el origen étnico, la religión, el lugar geográfico, el género, etc., por lo que actúan de acuerdo con una variedad de influencias culturales.

A partir de esto, es posible decir que cuando en un aula el profesorado debe enseñar a un grupo de estudiantes pertenecientes a distintas etnias o nacionalidades, se está topando también con otras características que son inherentes a esto, como el género y la identidad cultural o el país de

procedencia. Por lo tanto, para analizar las prácticas educativas, en una situación de creciente diversidad cultural, es importante asumir una mirada interseccional, considerando que las identidades son producidas constantemente de modo interrelacional y que no se puede entender una categoría (o pertenencia a un grupo social y cultural) sin la otra, ni sus relaciones de poder que subyacen en cada una de ellas (Stefoni *et al.*, 2016). Se retomará este punto más adelante. No obstante, considerando lo dicho se piensa que para analizar el qué y el cómo de las prácticas educativas desplegadas por el profesorado en situaciones de alta diversidad cultural es importante tener en cuenta distintos factores subyacentes que se mencionarán a continuación:

Por una parte, si se toma como punto de partida la perspectiva de la teoría ecológica del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1987), la migración no implica solo un fenómeno individual, sino que también supone un impacto en distintos niveles. En primer lugar, desde este enfoque, el proceso migratorio se entiende como una transición ecológica, es decir, como un suceso vital que supone un cambio de rol y entorno para la persona. Por lo tanto, el proceso que vive una persona migrante “se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos (es decir, los entornos inmediatos que frecuenta la persona) y por los contextos más grandes en los que están incluidos los entornos” (Bronfenbrenner, 1987, p. 40). De esta manera, la inserción (o inclusión) de una persona migrante y su desarrollo psicológico supondría el resultado de la participación en distintos microsistemas, en los que se llevan a cabo roles, se desarrollan relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividad (Gifré y Esteban-Guitart, 2012).

Es por ello que la necesidad de generar mayores espacios de encuentro y participación con las familias de los niños, niñas y adolescentes migrantes, en el contexto escolar, se vuelve crucial. Sin embargo, pueden existir algunas barreras que impidan este encuentro, por ejemplo, las resistencias o prejuicios que pueda presentar parte del profesorado; la falta de conocimiento sobre los saberes, prácticas y códigos culturales de las personas migrantes; la barrera lingüística si hay una diferencia entre la lengua del país de origen y del país de acogida; entre otras. Con esta

consideración presente y tomando las palabras de Bronfenbrenner (1987), la persona migrante vive inmersa en otro contexto de desarrollo fundamental, el mesosistema, o, dicho de otro modo, las relaciones entre dos o más microsistemas, que desde nuestra perspectiva será más enriquecedor si se promueve un encuentro libre de resistencias y estereotipos entre ambas culturas. En este caso, que la cultura familiar de la persona migrante se relacione de manera fluida con su contexto escolar. Estos niveles, según plantea el autor, se ven moldeados por el macrosistema, referido al sistema de creencias, patrones y códigos culturales, en este caso, creencias, prejuicios y estereotipos respecto al fenómeno de la migración.

Otro elemento significativo que se debe considerar refiere a las acciones tanto no declaradas como explícitas que el sistema escolar ha emprendido para hacer frente a la creciente diversidad cultural, sin que muchas veces medie en estas respuestas un ejercicio reflexivo sobre el impacto que producen en el proceso educativo de la persona migrante. Esto es especialmente relevante. En el sistema escolar chileno ha predominado una forma de responder a la diversidad cultural que se ha caracterizado por ser normalizadora y homogénea, muchas veces promoviendo que las personas migrantes se adapten a la cultura local y que abandonen las prácticas propias de su cultura y país de origen (Stefoni et. al, 2016). Por lo tanto, las respuestas que pueda entregar el profesorado, desde esta mirada, la mayoría de las veces bien intencionadas, pueden tener efectos negativos para el proceso educativo del estudiante migrante, creándose creencias sobre las prácticas propias de la cultura de origen de la persona migrante.

Respecto a este punto, es importante mencionar lo que Pierre Bourdieu propone en su libro *La Reproducción*, que constituye uno de sus planteamientos más relevantes en torno a la teoría de la reproducción social y cultural. Este determina que la educación se constituye en un medio para perpetuar y reproducir el patrón social existente, justificando las desigualdades sociales y la supremacía de la clase dominante que impone un modelo de individuo y sociedad (Bourdieu y Passeron, 1981). Es interesante notar cómo Bourdieu se refiere al papel reproductor que tienen la escuela, el docente y el sistema de enseñanza en el orden social y cultural. Esta función de perpetuación ocurre, principalmente, en la dominación de la

clase hegemónica, que impone su propio *habitus* a la clase subordinada, por medio de la educación. A partir del análisis que hace este autor, es posible reflexionar que el sistema educativo mantiene una mirada hegemónica en la respuesta que da frente a la diversidad cultural, Frente a esto, es esperable que ciertas acciones puedan ser reproductivas, por ejemplo, los estereotipos y prejuicios que ya están normalizados y arraigados en la sociedad sobre cierto tipo de migración.

Al respecto, una de las tendencias en psicología de la educación para responder a la diversidad cultural es el multiculturalismo. Para Stefoni *et al.* (2016), esta teoría ha sido desarrollada para dar respuesta a las problemáticas que emergen al asumir la diversidad cultural en un sistema hegemónico. Para las autoras, el multiculturalismo supone la coexistencia armónica, no conflictiva y ajerárquica de grupos culturales diversos. Una de las críticas de este enfoque es que, partiendo de este supuesto de que las relaciones entre grupos de culturas diversas son simétricas e igualitarias, se niega la conflictividad que ha caracterizado históricamente a las relaciones entre los grupos, obviando, de este modo, situaciones de desigualdad.

Desde esta perspectiva bien intencionada, en alguna medida, al desconocer las relaciones de poder y opresión que subyacen entre los distintos grupos culturales, y partir de la idea de que “todos somos iguales”, se invisibiliza la segregación que un determinado grupo cultural ha vivido en relación con la cultura dominante. En este caso, la sociedad de acogida es la clase dominante y hegemónica de la que hablaba el sociólogo francés. De este modo, se termina invisibilizando y, por lo tanto, no se problematiza la discriminación. Si este es el punto de partida para la acogida de grupos culturales diversos en las aulas, es más probable que se reproduzcan relaciones de subordinación entre la cultura hegemónica y la minoritaria). A través de distintos argumentos, muchos de ellos basados en estereotipos, se legitima una diferencia y una posición de inferioridad de ciertos grupos. Es por esta razón que las representaciones del docente sobre los alumnos migrantes pueden transformarse en un elemento que dificulta su proceso de inclusión real (Stefoni *et al.*, 2016).

Retomando los planteamientos de Bronfenbrenner para Gifré y Esteban-Guitart (2012), una de las consideraciones educativas más importantes de su



teoría es la que se desprende de la noción de mesosistema, es decir, el establecimiento de continuidades entre sistemas. En este punto es necesario hacer hincapié en la relevancia de la relación familia-escuela en la inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes al contexto escolar, la que muchas veces se puede ver interferida si el profesorado que sigue el proceso educativo de las personas migrantes presenta prejuicios respecto a la identidad cultural de ellas o sus mismas familias. Desde esta perspectiva, el potencial de desarrollo de un determinado escenario, en este caso educativo, se incrementa cuando existe una comunicación fluida, recíproca y bidireccional, generando actividades compartidas entre los distintos contextos (o microsistemas) en que participa el estudiante migrante, la escuela y su familia.

De este modo, para que se puedan crear situaciones en las que se pongan en sintonía contextos que favorezcan procesos educativos de enseñanza y aprendizaje, es necesario que haya un reconocimiento mutuo, valoración y aceptación positiva (Gifré y Esteban-Guitart, 2012). En este caso, se desprende la importancia de que los agentes educativos puedan ser sensibles a las necesidades de la comunidad de la que forma parte el estudiante migrante, involucrando a su familia para lograr de este modo una verdadera corresponsabilización (Coll, 2016). Esto, que parece una tarea fácil, en ningún caso puede serlo si se considera que la escuela se ha ido aislando cada vez más de las actividades propias de la comunidad en la que se inserta, creando una desarticulación entre ambos espacios (Coll, 2013).

Para Coll (2016), las oportunidades de aprendizaje se han diversificado, de tal manera que dejan de estar asociadas exclusivamente a un solo contexto de actividad: la escuela o la educación formal. El foco de interés, por lo tanto, se desplaza hacia las trayectorias individuales de aprendizaje, entendidas como el conjunto de contextos de actividad a los que las personas tienen acceso y en los que participan, y que les ofrecen oportunidades, recursos e instrumentos para aprender. Esto, precisamente, constituye uno de los desafíos de las instituciones de educación formal, las que deben reubicarse en los contextos de aprendizaje por los que transitan las y los estudiantes, dejando de tener el protagonismo absoluto sobre otros tipos de prácticas educativas y pasando a una corresponsabilización de la

enseñanza.

Recuperar la visión de la educación, en sentido amplio, se vuelve prioritario a partir del reconocimiento y la valoración de otros contextos de actividad o agentes educativos, incluyendo a las familias migrantes, así como también el bagaje cultural. Tal como señalan Gifré y Esteban-Guitart (2012), “se hace necesario integrar niveles de influencia educativa, desde lo micro a lo macro, con el objetivo de entender y poder modificar fenómenos como, por ejemplo, la interculturalidad” (p. 90).

Para responder a las problemáticas mencionadas, se cree que la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart y Saubich, 2013, Gifré y Esteban-Guitart, 2012) es una propuesta atingente para mejorar la práctica educativa intelectual y, con ello, promover una relación fluida y bidireccional entre la familia y la escuela. La premisa de esta perspectiva es que toda familia acumula fondos de conocimiento (destrezas, saberes, habilidades y recursos) que son movilizados con sus propias formas de vida. Sin embargo, la escuela los devalúa o ignora, en especial los de grupos culturales minoritarios.

Desde esta mirada, por lo tanto, la intervención y práctica educativa deberían centrarse en vincular e ir creando un currículum formal flexible de la escuela, que se adecue a las formas de vida de las y los estudiantes a través de la detección, por parte del profesorado, de los fondos de conocimiento de las familias. Esto permitiría establecer un tipo de relación basado en la confianza mutua, realizar innovaciones educativas y mejorar la motivación de las y los estudiantes al conectar sus conocimientos previos y formas de vida con los conceptos y prácticas formales propias de la cultura escolar hegemónica (Gifré y Esteban-Guitart, 2012). En términos de lo ya referido, implicaría, sobre todo, considerar las trayectorias individuales de aprendizaje de los estudiantes migrantes. En otras palabras, el bagaje cultural que llevan consigo, promoviendo la articulación entre los distintos espacios, aumentando la motivación escolar y previniendo el abandono prematuro de las y los estudiantes migrantes al sistema escolar (Coll, 2013).

### **Modelos teóricos en torno a la inclusión en educación de personas migrantes**

Como se puede constatar en el apartado anterior, la educación no se encuentra desligada de los componentes sociales del contexto. El sistema educativo es, en efecto, una reproducción en sentido amplio de lo que ocurre a nivel social. En este sentido, cualquier política o perspectiva que se adopte en educación para abordar las diferentes necesidades tiene un sustento ideológico a la base. En lo que respecta a la educación intercultural, no es la excepción. Este modelo se desarrolla en la actualidad con el objetivo de generar diálogos entre las diversas culturas que pueden estar presentes en un país y, por lo tanto, en su sistema educativo. Sin embargo, la educación intercultural, tal como se entiende hoy en día, es el resultado de una evolución de modelos que buscaban desde un inicio, de manera más o menos exitosa, dar respuesta a la diversidad de culturas presentes en un determinado territorio.

En términos concretos, la educación ha transitado por tres modelos: el modelo asimilacionista, el modelo de educación multicultural y la educación intercultural. A continuación, se presentan sintéticamente los primeros dos modelos para dar cuenta del progreso de estos y, finalmente, se profundiza en el último, dando cuenta de su desarrollo a nivel internacional y en Chile.

Como ya se ha mencionado, la migración supone un proceso de adaptación a un nuevo país. Tal como señalan Ferrer, Palacio, Hoyos y Madariaga, (2014), las personas deben moldearse a una nueva cultura, proceso que está mediado por las necesidades de la persona migrante en este nuevo contexto, que van desde seguridad física, salud hasta el ocio. Estas necesidades serán cubiertas con mayor o menor dificultad según el grado de diferencia cultural entre la sociedad de acogida y la de origen, lo que alude al concepto de aculturación, el que se refiere a lo que ocurre en el encuentro de dos o más culturas diferentes.

Desde la perspectiva psicológica, estos autores señalan la aculturación como un conjunto de transformaciones internas experimentadas por una persona que está viviendo un proceso de contacto con una nueva cultura. Para dar cuenta de este proceso de aculturación existen modelos que presentan distintos caminos de acuerdo con el grado de identificación de la persona migrante con la sociedad de acogida y con la sociedad de origen

(Berry, 1989 citado en Ferrer *et al.* 2014). En primer lugar se encuentra la asimilación, en el que la persona migrante abandona su identidad de origen y adquiere la del grupo mayoritario. El segundo camino sería la integración o biculturalismo, en que la persona se identifica con ambas culturas, manteniendo características de su cultura, pero compartiendo otras de la nueva. Una tercera vía sería la segregación, cuando la persona migrante no intenta establecer relaciones con el grupo mayoritario oponiéndose a toda mezcla reforzando su etnia autóctona. Por último se encuentra la marginalización, en que la persona migrante pierde su identidad de origen y no puede, o no quiere, participar en la cultura dominante (Ferrer *et al.*, 2014).

Estos modelos de aculturación han servido como herramientas de análisis para el ámbito de la educación con estudiantes provenientes de diferentes culturas y que se encuentran en un mismo espacio educativo. El proceso de aculturación en el contexto escolar es un proceso interactivo en el que los estudiantes y docentes se influncian. Tal como señalan Haenni Hoti, Wolfgramm, Müller, Heinzmann, y Buholzer, (2019), la aculturación está influida por relaciones sociales de poder. Estos autores destacan la relación docente-estudiante, en la que el primero tiene más influencia y poder normativo respecto a los valores, actitudes y prácticas culturales en la escuela debido a su posición dominante en el sistema educativo. Este hecho se ve aún más acentuado debido a que las y los estudiantes migrantes reciben la enseñanza a manos de docentes que generalmente pertenecen al grupo étnico dominante. Para dar cuenta del proceso de aculturación en educación se comenzó utilizando el modelo asimilacionista descrito con anterioridad.

Stefoni *et al.* (2016) señalan que las principales teorías o modelos que se han desarrollado para dar respuesta a las problemáticas e incertidumbres que surgen con la aceptación de la diversidad cultural en el sistema educativo de origen son el multiculturalismo y la interculturalidad. El concepto de multiculturalismo define tanto una situación como un enfoque. Por una parte, define la situación en que muchos grupos o individuos pertenecientes a diferentes culturas viven juntos. Por otra parte, en términos de enfoque o de política, la propuesta multicultural provee de instrumentos

para “acompañar” la dinámica de esta diversidad que de forma natural tendería a segregarse en unidades de diversidad (Stefoni *et al.*, 2016). Las autoras critican los enfoques multiculturales, ya que plantean que estos no solo parten del supuesto de que las relaciones establecidas entre las culturas son simétricas e igualitarias, sino que también, entendería la cultura como una unidad estática y cerrada; asumiendo un punto de universalismo, desde el que se puede apreciar y despreciar adecuadamente a otras culturas particulares.

Por el contrario, la interculturalidad surge como un enfoque superador de este multiculturalismo, ya que implica la voluntad de cambiar la cultura de origen y hacer una real inclusión de la diversidad (Riedemann, 2016; Stefoni *et al.*, 2016). El modelo de interculturalidad surge en respuesta a la necesidad de incorporar la diversidad a través de espacios en que se encuentran dos o más formas de producción cultural. Riedemann (2016) hace la comparación entre la multiculturalidad y la interculturalidad, aludiendo a que la primera es lo que pasa en el estado actual, mientras que la interculturalidad es el estado deseado. Esta autora señala que lo que se entiende por multiculturalidad es la situación de facto, referida al encuentro de personas de diferentes nacionalidades, etnias, entre otras en un espacio común. La interculturalidad refiere por su parte a un “horizonte utópico que se vincula con la comunicación, diálogo o relaciones entre personas de diferentes culturas” (Riedemann, 2016, p. 116). Por lo tanto, la interculturalidad sería un progreso o una evolución de la multiculturalidad ya que, constatando las diferencias históricas entre las culturas, busca una relación o diálogo entre ellas de manera simétrica e integrando sus diferencias.

De esta manera, la interculturalidad busca intervenir en este proceso de transformación generando espacios de comunicación que no se desplegarían naturalmente (Stefoni *et al.*, 2016). Estos espacios de diálogo suponen un encuentro igualitario entre diversos grupos, sin que exista una posición privilegiada, como ocurre con el multiculturalismo. Esto sería posible ya que a la base existe un proceso de deconstrucción que permite compartir, transferir y modificar la cultura de origen (Stefoni *et al.*, 2016), idea vinculada con lo ya señalado sobre la reproducción de las desigualdades y

lógicas de poder cuando en un mismo espacio se encuentran dos culturas sin que exista una mediación entre ellas.

Esta idea implica que deja de existir la prevalencia de una cultura por sobre la otra tal como ocurre en el multiculturalismo, sino que se produce una transformación de las culturas de origen en razón a la interacción, desarrollándose una construcción conjunta de una nueva diversidad. En esta construcción conjunta es necesaria una reflexión crítica sobre las características que se consideran como propias, entendiendo así el carácter histórico y relativo de estas características culturales (Stefoni *et al.*, 2016). De esta forma, la perspectiva intercultural entrega una visión menos estable de las características culturales y propone una reflexión sobre la manera en que estas características se van transformando en el transcurso del tiempo y en respuesta e interacción con nuevas formas culturales.

De acuerdo con lo mencionado por Roessler (2018), una de las consecuencias de adoptar una perspectiva multicultural es que se desarrollen discursos e ideologías nacionalistas al momento de generar políticas de inmigración en los países de acogida, donde los inmigrantes terminan siendo vistos como “extraños externos” (p. 51) y la inmigración conceptualizada como un problema. En esta lógica las personas migrantes quedarían fuera del goce de derechos, ya que se vería la migración desde la óptica de la seguridad nacional y no de derechos. La interconectividad y los procesos de migración promueven la constante reconfiguración de la cultura que desarrollamos en el párrafo anterior.

La mirada histórica que proponen las teorías de la interculturalidad permite comprender el fenómeno de la migración como un proceso dinámico que ocurre en cierto contexto histórico, social, económico y político. Lo que, además, da cuenta de condiciones contextuales que hacen que las personas decidan migrar. Esto permite abordar el fenómeno de la migración desde una perspectiva compleja y desde un enfoque de derechos humanos y no de seguridad nacional. En este sentido, a pesar de que la migración se produce, tal como lo señala Roessler (2018), para poder encontrar mejores oportunidades de vida que en los países de origen, la realidad es que las personas migrantes tienden a encontrarse en situaciones de vulneración de derechos y exclusión social. De acuerdo con este mismo

autor, en países como Chile, en donde existe una inequidad social importante, se produce una sensación de inseguridad y peor actitud hacia la inmigración por parte de los nativos debido a la competencia por los recursos. Considerando este antecedente, se vuelve más necesario adoptar una perspectiva intercultural a la hora de pensar en políticas de inmigración en general.

Las teorías de la interculturalidad, en el mundo globalizado, deben considerar que no solamente se deben generar espacios de encuentro o de diálogo entre dos o más culturas, sino que es necesario considerar las condiciones históricas, sociales, económicas y políticas en el que la interculturalidad se desarrolla (Coulby, 2006). Es decir, que cuando se habla de interculturalidad, e incluso cuando se habla de multiculturalismo o asimilacionismo, se está tomando una posición política como base. A partir de lo anterior se piensa que la educación es uno de los ámbitos relevantes a la hora de reflexionar en torno a lo que implica la interculturalidad y sus alcances sociales y políticos. Tal como se señaló anteriormente, ni el asimilacionismo ni el multiculturalismo lograron dar cuenta de una real valoración de todas las culturas por igual. Según la literatura revisada, la interculturalidad, tanto a nivel social como en el ámbito de la educación, lograría una mayor incorporación de la diversidad y representaría la respuesta más adecuada a los desafíos impuestos por este contexto (Portera, 2008).

La interculturalidad en educación representa, al igual que en el ámbito social, un diálogo que reconoce y valora la riqueza cultural, étnica y lingüística, promoviendo las diferentes culturas que existen a nivel global (Gorski, 2008). Sin embargo, hay autores como Coulby (2006) que hacen énfasis en la importancia de no pasar por alto este contexto de globalización descrito, ya que se corre el riesgo de despolitizar la educación intercultural y se perdería la posibilidad de acción y su comprensión social amplia. Este autor desarrolla una perspectiva crítica y resalta la idea de que lo que consideramos educación intercultural es más bien una recopilación de lo que las universidades y colegios han sido capaces de hacer en el pasado, más que lo que debería hacerse. Es decir, es una constatación de hecho más que un proyecto en desarrollo. Esta perspectiva más crítica de la

interculturalidad implica que no existiría un real desarrollo en la práctica de la interculturalidad, sino más bien se teorizaría sobre lo que se logra implementar.

### **Educación intercultural**

Para Morawietz, Treviño, y Villalobos (2017), la educación intercultural es un asunto multidimensional y no refiere exclusivamente a las políticas educativas que se implementen en el sistema escolar, sino también a las experiencias e iniciativas en otros espacios sociales, requiriendo por lo tanto un abordaje multidisciplinario. Esto implica que, tal como una sociedad dominante debe preguntarse cómo se concibe a sí misma y a los otros, las disciplinas relacionadas con la educación intercultural también hagan el ejercicio de autoobservación.

Desde esta perspectiva multidimensional, planteada por estos autores, la educación intercultural propone la necesidad de considerar que el contexto social y cultural se construye en la valoración de la diversidad. De esta forma, si se cuenta con una sociedad que se compone de una diversidad cultural, el sistema educativo estará también compuesto por esta misma diversidad, y en su rol de agente formador, debe tomar una perspectiva activa para abordar y promover su valoración. Este último ha sido el desafío que se ha vivido en diferentes países. En este contexto, la educación tiene el rol de reconocer los conflictos históricos y contemporáneos religiosos, lingüísticos y políticos (Coulby, 2006). Morawietz, *et al.* (2017) enfatizan que el concepto de educación intercultural es un constructo que trata de abrir los sistemas educativos nacionales, los que son esencialmente homogenizantes, a la diferencia cultural y a otras identidades. Estos autores destacan que la Unesco (2006) propone la interculturalidad como un fenómeno dinámico, en el que se produce una presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo.

Por lo tanto, la educación intercultural sería el resultado de cambios en las relaciones entre las distintas poblaciones que habitan un país, dando



espacio a la representación de las tradiciones culturales de todos los estudiantes en un espacio en el que se valora a todos por igual. La educación, por ende, tiene un rol que permite visibilizar las diferencias y generar una comprensión de las tradiciones, creencias y valores.

Portera (2008) señala que la educación intercultural entrega la oportunidad de mostrar las diferencias culturales para comparar y contrastar interactuando con actividades. Asimismo, generan una interacción entre las personas de diferentes etnias, lenguas y culturas, permitiendo el diálogo y contacto. Diálogo que, según el autor, tendrá igualmente limitaciones y roles. A pesar de lo planteado existe aún un final que es abierto, ya que el resultado es una construcción que dependerá de quienes participen de ella, siendo un fenómeno dinámico, tal como señala la Unesco (2006). A través de la educación intercultural, entonces, se reconocen y se validan las diferencias, sentando las bases para el reconocimiento mutuo y la valoración de estas diferencias al momento de construir nuevos espacios de interacción donde se puedan resolver problemas en un contexto multicultural.

No obstante, al igual que sucede con los modelos interculturales aplicados al ámbito social, la educación también se encuentra en un proceso de transición, en que el norte es la educación intercultural, pero lo que se implementa realmente está más ligado a prácticas multiculturales. Gorski (2008) enfatiza en las reales intenciones de las prácticas interculturales, ya que existiría una tendencia a acentuar las jerarquías y políticas sociales existentes, en vez de disminuirlas. Esto sucedería, según este autor, debido a que no existe una real voluntad de ceder de aquellos que tienen acceso al poder ni compromiso con la justicia social. La sola comprensión de las diferencias y similitudes culturales no son suficientes para construir una base para trabajar en colaboración. Gorski (2008) enfatiza en que para contar con una educación intercultural real se debe ir más allá de los puntos que normalmente se consideran para esto, es decir, más allá del diálogo intercultural, la apreciación de la diversidad y el intercambio cultural.

La implementación de una educación intercultural implica la real voluntad de asumir los inconvenientes que involucra una reconstrucción de la sociedad, en la que exista esta justicia social y el poder deje de

encontrarse concentrado en un solo grupo de personas. De esta manera, el trabajo que se realiza en la educación intercultural debe ser explícitamente político, posicionándose en contra de la dominación y a favor de la liberación; en contra de la hegemonía y a favor de la conciencia crítica; contra la marginación y a favor de la justicia. Es por ello que para lograr una educación intercultural no se puede partir por cambios leves en los planes de estudios o programas interculturales (Gorski, 2008).

Una perspectiva más crítica de la educación intercultural defiende que la educación y la cultura están políticamente definidas (Coulby, 2006). La educación puede ayudar a promover la justicia social o también a mantener o promover las exclusiones sociales. Desde esta perspectiva, el racismo, la xenofobia y la marginación están relacionados con injusticias que se dan también en el ámbito de la educación como un reflejo de las lógicas sociales subyacentes (Gundara & Portera, 2008). Lo que señalan Gundara y Portera (2008) está directamente relacionado con el planteamiento de Coulby (2006), quien menciona que si la educación no considera la interculturalidad como base, se terminaría inculcando un nacionalismo o ciertos fundamentos religiosos, reproduciendo en consecuencia las jerarquías y exclusiones sociales.

En el contexto latinoamericano y en particular en el chileno, en el que aún se vive en un contexto de alta desigualdad social, la tarea de la educación intercultural ha estado enfocada en equiparar las condiciones de inclusión de los colectivos indígenas, que ha sido más o menos visibilizada según el momento histórico del país. Durante los años 90, con el retorno a la democracia, comienza a gestarse la educación intercultural bilingüe. Esta emerge a partir de una serie de demandas políticas de organizaciones y movimientos indígenas que instalan la necesidad de contar con una educación más acorde y pertinente a las identidades culturales de los pueblos indígenas (Morawietz, *et al.*, 2017). De acuerdo con estos autores, la educación intercultural se desarrolló inicialmente al alero de las iniciativas de educación rural. Sin embargo, en 1996, se institucionaliza su implementación, desde el Ministerio de Educación, creándose el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que hoy en día comienza a vincular sus objetivos al conjunto de estudiantes que componen nuestro

sistema educativo, quitando el foco exclusivo para los estudiantes que pertenecen a un pueblo indígena.

No obstante, vale la pena preguntarse, luego de este análisis teórico, sobre la educación intercultural, ¿cómo se concretan los programas y se implementa este tipo de educación? En la práctica, según la literatura revisada, aún existe una diferencia de acuerdo con el colectivo del cual se trata. Se encuentran textos que dan cuenta del PEIB desarrollado en nuestro país, y por separado, textos que abordan el fenómeno de la migración que toman la educación intercultural como herramienta para trabajar con este colectivo de estudiantes. Barrios- Valenzuela y Palou- Julián (2014) señalan a este respecto que en Chile existe un vacío en las políticas educativas para integrar a los estudiantes extranjeros, ya que ha existido un énfasis de la educación intercultural centrada únicamente en pueblos originarios. Dicho lo anterior, el sistema educativo, y en particular el sistema educativo chileno, debe ser capaz de integrar a los grupos migrantes (Barrios-Valenzuela y Palou-Julián, 2014) y también a estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, lo que es necesario para poder luchar contra las desigualdades, el racismo y los prejuicios.

Este tipo de inclusión se entiende como el diálogo y el intercambio desde un enfoque intercultural y que debe comenzar a través de la inserción en el sistema educativo, como puerta de entrada a la sociedad. Estas autoras destacan la vivencia de las hijas e hijos de migrantes, contextualizado en el caso chileno. Se enfatiza el carácter involuntario de la situación de migración, por lo que puede vivirse como una experiencia traumática, lo que hace que el ingreso al sistema educativo sea aún más importante, ya que la educación intercultural debe considerar las vivencias de estos estudiantes al momento de proponerles objetivos de aprendizajes contextualizados.

### **Reflexiones finales e implicancias para la inclusión de estudiantes migrantes**

Como se ha visto a lo largo de este capítulo, las interacciones que ocurren al interior y en torno a una institución escolar y, particularmente en las aulas,

tienen un impacto significativo en el grado de inclusión efectivo de las y los estudiantes migrantes. Estas interacciones, sin lugar a duda, repercuten no solo en los aprendizajes y desarrollo como personas, sino que también en el sentimiento de pertenencia que establezca este colectivo con la escuela y con la sociedad de acogida en general.

Tal como se ha revisado, si la escuela constituye un sistema que se inserta en otro sistema mayor, en el que además convergen microsistemas, no es de extrañar que estos ejerzan un poderoso rol que puede facilitar o, por el contrario, interferir en la inclusión de grupos migrantes en la escuela. Un facilitador importante es el trabajo conjunto de la escuela con las familias de las y los estudiantes migrantes. Por el contrario, una barrera que se puede encontrar es la desarticulación de las acciones individuales que el equipo docente lleva a cabo con relación a los lineamientos explícitos de la institución educativa.

Así planteado, para implementar una educación intercultural efectiva en el sistema escolar chileno resulta fundamental que las instituciones educativas y sus miembros observen y reflexionen sobre sus prácticas y creencias, yendo un paso más allá del estereotipo en torno a las y los estudiantes migrantes que acogen. Si las creencias del profesorado pueden influir directamente sobre sus prácticas, especialmente si estas no son revisadas, no resulta difícil pensar que independiente de la intención declarada, se desplieguen prácticas discriminatorias que puedan llevar a la segregación de estos estudiantes, lo que reproduce un factor transversal y muchas veces invisible en la institución como lo es la inequidad y la injusticia social.

La propuesta que se plantea es repensar la escuela como una institución social que se constituya en un espacio de diálogo y de encuentro intercultural, en la que los distintos colectivos y grupos sociales que atiende puedan ser visibilizados desde diferentes aristas. No considerando solo el aporte que puedan realizar, sino también desde la desventaja social e histórica con la que se insertan en un mismo espacio social, en el que conviven con un grupo social mayoritario y hegemónico. Sin embargo, esta revisión debe ser acompañada de acciones concretas que incorporen y traigan a la realidad de la escuela, y en particular de sus salas de clases, las

prácticas culturales, las creencias religiosas, las costumbres y los saberes compartidos e idiosincráticos de las familias migrantes. Los estudiantes que provienen de otras culturas, como ya se ha visto, no solo atraviesan un complejo proceso de adaptación tras la llegada a un nuevo país, sino que también llevan consigo un bagaje cultural, que las escuelas debiesen incorporar si su misión educativa contempla la inclusión entre sus lineamientos institucionales, con el objetivo de crear un verdadero diálogo intercultural. Las barreras se pueden detectar en diferentes niveles del sistema educativo, ya sea en el conocimiento del idioma, la edad de incorporación al nuevo sistema educativo, la diferencia curricular, las metodologías utilizadas, la concepción de la relación familia-escuela como agente esencial o la formación del profesorado (Barrios- Valenzuela, & Palou-Julián, 2014). Estas se pueden categorizar en ámbitos de acción en los que se puede intervenir: académico, idiomático y de convivencia escolar (con todo lo que este ámbito implica) (Linares *et al.* 2018).

Lo expuesto anteriormente involucra problematizar el fenómeno de la migración y las implicancias que conlleva para el sistema educativo. Esto es importante para desarrollar una visión sistémica que va más allá de los esfuerzos individuales que muchas escuelas realizan actualmente, por ejemplo, una práctica concreta que muchas escuelas implementan para incluir a las personas migrantes en la conmemoración del día de cada país del que provienen las y los estudiantes migrantes, el mismo día de la “chilenidad”. Si bien esta y otras acciones que las escuelas realizan pueden ser relevantes, se considera que si no se desarrollan en el marco de un trabajo colaborativo, sistemático y planificado para promover una inclusión efectiva de grupos migrantes, puede resultar en un evento “anecdótico” e incluso estereotipado. De esta manera, lo anterior no solo implica considerar otras prácticas educativas (en el amplio sentido del concepto), sino que, por sobre todo, partir concibiendo el aprendizaje como una actividad mental imbricada en las prácticas sociales y culturales en las que el estudiantado participa. Se trata de una práctica situada que en su desarrollo debe incorporar las actividades auténticas de las y los estudiantes, aquello que es parte de ellos y de sus culturas de origen, “sellos” o prácticas que son parte de su historia e identidad y narración

como ser humano. Esto implica adoptar además una perspectiva de derechos humanos, considerando la integralidad de la persona que migra y asegurando la no discriminación en el contexto educativo.

De la misma forma, para trabajar la diversidad cultural en las aulas se cree importante que, en primera instancia, las instituciones educativas propicien espacios de diálogo y trabajo colaborativo entre sus miembros (incluyendo a las familias), con la finalidad de identificar los desafíos a los que se enfrentan si quieren crear un auténtico proyecto de escuela intercultural. Se cree al respecto que la instauración de comunidades reflexivas en la que todos los actores de la escuela compartan sus creencias y prácticas es fundamental no solo para el desarrollo profesional, sino que también, y muy especialmente, para el diseño de proyectos basados en la interculturalidad y que se planteen de cara a los desafíos inherentes que esto supone. Es fundamental que estas reflexiones estén orientadas a identificar las diferencias entre los actores, distinguir prejuicios y entablar un real diálogo a partir de la propia diversidad de los actores. Este proceso permite visibilizar las diferencias y comenzar a construir colaborativamente validando cada una de las diversidades presentes en una escuela.

Sin embargo, las comunidades reflexivas deben ser no solo capaces de generar diálogos, sino que además estos deben traducirse en acciones concretas que fomenten la inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas chilenas. Esto implica, por ejemplo, la definición de programas de inclusión más específicos según las necesidades de la población migrante que es atendida. Barrios-Valenzuela, & Palou-Julián (2014) destacan que es posible generar protocolos de acogida que se construyan entre toda la comunidad educativa (incluyendo a las familias) y que deben formar parte del proyecto institucional, de manera que no sean solo acciones que dependan de la voluntad de los diferentes actores. A través de estos protocolos institucionales formales se puede facilitar no solo el ingreso de los estudiantes desde lo administrativo, sino también desde la creación y fortalecimiento de vínculos dentro de la comunidad.

Al respecto, por ejemplo, los protocolos diseñados en comunidades educativas con población haitiana deben considerar estrategias para superar la barrera lingüística mientras que otras comunidades que cuenten con

estudiantes provenientes de países de habla hispana quizás deban contemplar otro tipo de barreras menos evidentes que la lingüística. En este punto, Barrios- Valenzuela, & Palou-Julián (2014) destacan como dos estrategias la creación de programas de aprendizaje del idioma del país de acogida y la creación del rol de mediadores y mediadoras interculturales. Este mediador tiene un rol crucial tanto dentro del colegio como con las familias. A través de esta figura las escuelas fomentan la convivencia y la gestión de la diversidad cultural, promoviendo la diversidad a partir del diálogo, empatía y consenso entre los distintos actores involucrados.

Para finalizar la reflexión, se deben considerar de manera ineludible los prejuicios, estereotipos y discriminaciones históricas que han sufrido diferentes colectivos migrantes en nuestro país. Esto permite visibilizar y disminuir estas barreras para comenzar a construir otras formas de interacción entre grupos sociales que sin duda serán diferentes y en las que se juegan relaciones de poder entre grupos hegemónicos y subyugados dentro de un mismo territorio. Esta idea genera el siguiente cuestionamiento: ¿cómo dialogar en el encuentro entre dos culturas, considerándolas a la vez iguales y diferentes?, iguales en derechos y valor y diferentes en tanto costumbres e idiosincrasia cultural. Si la pretensión es que todos sean valorados por igual, es necesario, por lo tanto, visibilizar y cuestionar estas asimetrías que a lo largo de la historia han llevado a prácticas discriminatorias en la sociedad.

## Referencias

- Barrios-Valenzuela, Ll., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y educadores*, 17(3), 405-426. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social. Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Bordieu, P., & Passeron, J. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.
- Coll, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. En C. Coll. (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el*

*aprendizaje en la educación secundaria* (pp. 15-24). ICE-HORSORI.

- \_\_\_\_\_. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En Rodríguez Illera, J. L. (Ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 1-15). Universitat de Barcelona.
- \_\_\_\_\_. (2016). La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En Vilalta, J. . (Ed.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 43-104). Fundació Jaume Bofill.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural Education*, 17(3), 245-257. <https://doi.org/10.1080/14675980600840274>
- Esteban-Guitart, M. (2009). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas. *Fundamentos en humanidades*, 2(18) 7-23. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411970001.pdf>
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teorías educativas*, 25(2), 189-211. <http://dx.doi.org/10.14201/11583>
- Ferrer, R., Palacio, J., Hoyos, O., & Madariaga, C. (2014). Proceso de aculturación y adaptación del migrante: características individuales y redes sociales. *Psicología desde el Caribe*, 31(3), 557-576. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.31.3.4766>
- Gifré, M., & Esteban-Guitart, M. (2012). Consideraciones educativas de la perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner. *Contextos educativos*, 15(2), 79-92. <https://doi.org/10.18172/con.656>
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 515-525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Gundara, J., & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural education*, 19(6), 463-468. <https://doi.org/10.1080/14675980802568244>
- Haenni Hoti, A., Wolfgramm, C., Müller, M., Heinzmann, S., & Buholzer, A. (2019). Immigrant students and their teachers-exploring various constellations of acculturation orientations and their impact on school adjustment. *Intercultural Education*. 50(5), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14675986.2019.1586214>
- Linares, K., Collazos, M., & Roessler, P. (2018). *Migración y escuela. Guía de acciones prácticas hacia la interculturalidad*. Ediciones SMJ.
- Ministerio de Educación. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros 2018- 2022*. Ministerio de Educación.
- Morawietz, L., Treviño, E., & Villalobos, C. (2017). La educación intercultural en Chile: Mapa de la discusión. En Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E. (Eds.), *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 21-35). Ediciones UC.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En Giné, C., Durán, D., Font, J., & Miquel, E. (Eds.), *La educación inclusiva* (pp. 49-62). Horsori.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*, 19(6), 481-491. <https://doi.org/10.1080/14675980802568277>
- Riedemann, A. (2016). Sobre las implicancias de desarrollar en Chile una educación intercultural acorde a la multicultural sociedad actual. En Erazo Latorre, X., Esponda, J., Yaksic SJ, M. (Eds.), *Migración y derechos humanos: mediación social intercultural en el ámbito local*. (pp. 115-130). LOM Ediciones.



- Roessler, P. (2018). Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de “des-ubicamiento” del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación* (49), 50-81. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.576>.
- Sebastián, C., & Lissi, M. R. (2016). El aprendizaje como proceso psicológico superior: hacia una comprensión histórico-cultural del desarrollo del proceso del aprender. En Burrows, F., Freire, P., Moretti, R. (Eds.), *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos* (pp. 19-47). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Servicio Jesuita a Migrantes (2020). Migración en Chile. *Anuario 2019, un Análisis Multisectorial*. <https://www.migracionenchile.cl/anuario-migracion-2019/>
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>.
- Unesco (2006). Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural. Unesco.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa*. Pearson Educación.

## 19.

# **Las herramientas de gestión escolar como medio para potenciar la participación y colaboración en los establecimientos educacionales en Chile**

ALEXIS MOREIRA ARENAS

JAIME PORTALES OLIVARES

### **Resumen**

Las herramientas de gestión escolar, principalmente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), son dispositivos propios de cada establecimiento educacional en Chile, los que han sido intencionados desde la normativa y orientaciones del Ministerio de Educación (Mineduc). Estos intentan promover que, en sus respectivos ciclos de desarrollo, se propicie la participación de los diferentes actores de la comunidad educativa: directivos, docentes, asistentes de la educación, equipo psicosocial e, incluso, los estudiantes y sus familias. Paralelamente, la colaboración ha sido un elemento que se ha fomentado de manera importante en las últimas décadas en el sistema escolar chileno a través de distintas políticas y programas, tales como los microcentros rurales, las redes de docentes, las redes de mejoramiento escolar de equipos directivos, entre otros. Sin embargo, la participación y la colaboración son tareas complejas que muchas veces cuentan con distintas comprensiones y alcances por parte de los integrantes de las comunidades educativas.

El presente capítulo da cuenta de las normativas y orientaciones ministeriales vinculadas a la temática de la participación y la colaboración, explicitando referencias que aluden a la importancia de incluir estos elementos claves en la gestión escolar para producir involucramiento y compromiso sostenido de los diversos actores de las comunidades educativas. Frente a esto, en el texto se reflexiona sobre los aportes que

puede generar una elaboración y gestión participativa y colaborativa del PEI y PME en cada establecimiento educacional, con miras a generar un cambio en la cultura escolar que contribuya al desarrollo de mejores prácticas, procesos y resultados educativos.

## **Introducción**

Las principales herramientas de gestión escolar en los establecimientos educacionales chilenos son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), los cuales se han creado y definido desde una lógica que busca fortalecer tanto los elementos identitarios como el mejoramiento de los procesos y resultados educativos en cada centro escolar.

En general, existe un amplio conocimiento y experiencia de estas herramientas. Particularmente, el PME viene trabajándose en el sistema educativo chileno desde el año 2003 con la implementación del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (SACGE) y su Modelo de Calidad de Gestión Escolar. Posteriormente, esta herramienta de gestión se va institucionalizando a través de la ley que crea la Subvención Escolar Preferencial (Diario Oficial, 1 de febrero de 2008) y la ley que origina el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Diario Oficial, 27 de agosto de 2011). De este modo, el modelo de calidad a la base del PME se va integrando y enlazando con instrumentos evaluativos tales como los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2014), que insuman centralmente las visitas de evaluación y orientación que realiza la Agencia de Calidad de la Educación, y a partir de las cuales se entrega información a los equipos directivos, docente y psicosocial de los establecimientos educacionales para mejorar, apuntalar o fortalecer su trabajo profesional a nivel institucional y educativo.

Desde el año 2017, la definición y orientación que el Mineduc le ha otorgado al PME apunta a integrar en él los distintos planes de cada establecimiento educacional (Plan de Convivencia Escolar, Plan de Formación Ciudadana, Plan de Afectividad, Sexualidad y Género, etc.) y otros dispositivos de los centros educativos (Mineduc, 2017). De este modo,

se intenta lograr una gestión más eficiente para la mejora y aportar al desarrollo y mejoramiento de los aprendizajes desde una perspectiva integral e inclusiva, es decir, preocupándose de que todas y todos los estudiantes aprendan. La materialización de estas orientaciones depende en gran medida de lo que realice cada equipo directivo con su comunidad educativa, pues es en la adaptación al contexto, y en el involucramiento y apropiación que se genere de los procesos educativos con los actores escolares, donde se juega su pertinencia y trabajo efectivo.

Dentro de este marco, la gestión efectiva y participativa de las herramientas de gestión puede aportar directamente a realzar y potenciar, entre los diferentes actores de cada comunidad educativa, temas tan relevantes como la colaboración. Para lograr aquello, resulta crucial involucrar de manera sistemática a todos los actores (docentes, educadores/as, asistentes de la educación, equipos psicosociales, entre otros) en los procesos de elaboración, actualización, implementación y evaluación del PEI y PME de la organización escolar.

¿Qué dicen la normativa educacional y las orientaciones técnicas ministeriales en Chile en torno a la formulación, actualización, implementación y evaluación del PEI y PME de cada centro educacional?, ¿promueven, incentivan o exigen estas normativas y orientaciones la colaboración, el involucramiento y la participación de los actores educativos en su proceso de elaboración?, ¿cómo puede esto llevarse a la práctica en los establecimientos educacionales?, ¿quiénes pueden y debiesen participar efectivamente en la formulación (o actualización), implementación y evaluación de ambas herramientas?, ¿qué señala la investigación educativa sobre la participación y la colaboración en la gestión educativa?

El presente capítulo propone abordar estas preguntas, identificando las normativas nacionales y las prácticas organizacionales asociadas a los procesos de elaboración, implementación y evaluación de las herramientas de gestión (PEI y PME) en los establecimientos educativos del país, reflexionando sobre cómo estos procesos pueden efectivamente ocurrir de manera colaborativa y participativa y los beneficios que ello conlleva. Para esto, se revisarán normativas educacionales y orientaciones técnicas del

Ministerio de Educación así como artículos académicos y estudios nacionales de los últimos 15 años (período 2005-2019) que ponen foco en los procesos de elaboración y desarrollo de estas herramientas de gestión. A partir de ello, la investigación reflexionará sobre los aportes que una elaboración y gestión participativa y colaborativa del PEI y PME pueden entregar para la construcción de comunidades educativas en que la participación esté presente en los sellos y prácticas cotidianas en función de conseguir mejores procesos y resultados educativos.

### **Las herramientas de gestión escolar en el sistema educativo chileno**

En este apartado se describirán los principales propósitos, estructuras y usos de las herramientas de gestión escolar del sistema educativo chileno según lo reportado por los documentos ministeriales que orientan su empleo, y las investigaciones académicas o estudios nacionales que se refieren a ellas, en los últimos 15 años (período 2005- 2019). Las herramientas de gestión que serán consideradas son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Además de otros planes exigidos por normativa, como lo son el Plan de Convivencia Escolar, el Plan de Formación Ciudadana y el Plan de Inclusión Educativa.

Adicionalmente, la principal herramienta de gestión que permite concretar lo definido en el PEI es el PME, que define objetivos y acciones de mejoramiento con una proyección a 4 años en 4 áreas principales: liderazgo educativo, gestión pedagógica, gestión de la convivencia y gestión de recursos. Estas áreas provienen del modelo de calidad de la gestión educativa desarrollado por el Ministerio de Educación (Mineduc, 2006) y que, a su vez, se corresponden con las dimensiones de los Estándares Indicativos de Desempeño del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Mineduc, 2014).

### **Elementos y vinculación del PEI y del PME**

El PEI es el instrumento movilizador del quehacer educativo de cada

escuela/liceo y define de manera explícita su identidad. Esta es su misión, visión y sello educativo, por lo tanto, es una de las herramientas centrales que tienen todas las comunidades educativas del país para gestionar e involucrar a cada uno de los actores en favor de propósitos comunes. El Ministerio de Educación ha definido los sellos educativos como “los elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar; son los elementos que le otorgan identidad a la escuela/liceo, que la hacen singular y distinta de otros proyectos educativos” (Mineduc, 2015a, p. 31).

Para la determinación de los sellos educativos es necesario considerar criterios como el grado de vulnerabilidad, las características étnicas y culturales de los actores que componen la comunidad educativa, además de las redes de apoyo y de desarrollo con que cuenta el territorio en el que se inserta la escuela/liceo y otros elementos identitarios, como historia y tradición, que impactan en el quehacer de la institución. Sumado a esto, se deben considerar los sueños y anhelos que se pondrán en juego en la tarea educativa para formar a personas íntegras y a ciudadanos responsables.

Considerando lo antes mencionado, algunos ejemplos de extractos declarados en la visión, misión y sellos del PEI son (Mineduc, 2018): “Fomentamos un espíritu de servicio y cooperación entre todos los integrantes del colegio, en un clima de respeto y confianza”; “Promovemos una cultura elevada y profunda, aspirando a una síntesis integradora entre todas las áreas del saber”; “Se aspira a desarrollar una formación integral de nuestros estudiantes en la trayectoria educativa correspondiente a nuestro liceo”; “Procuramos que todo esté bien hecho, con belleza, con seriedad, en coherencia con nuestra línea educativa, y pensando en la formación de los niños, niñas y jóvenes”

Además del PEI, otra herramienta fundamental del sistema es el PME, el que ha ido mutando a lo largo de las últimas décadas, cobrando mayor fuerza a partir de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248 o Ley SEP) del año 2008 y la ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Ley 20.529 o Ley SAC) del año 2011. Esto ha hecho que en la última década el mejoramiento continuo de las organizaciones escolares se haya transformado en un foco central de escuelas y liceos del país, lo que ha

demandado a sostenedores y equipos directivos principalmente a tener no solamente un foco en lo administrativo y financiero, sino también en lo educativo, en lo pedagógico y en el uso de recursos para ello. Lo anterior ha ido evolucionando en relación con las condiciones y capacidades que ha ido fortaleciendo el sistema en su totalidad.

También es importante señalar que el PME se basa en un Modelo de Calidad de la Gestión Educativa, el que está en sintonía con los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), herramienta central que elabora el Mineduc y utiliza la Agencia de Calidad para evaluar y orientar la gestión de los establecimientos educacionales (Mineduc, 2014). Frente a esto, el PME, además de apuntar a movilizar las declaraciones del PEI con foco en la mejora, también es una herramienta que permite considerar los estándares con los que cuenta el sistema en función de mejorar prácticas y procesos educativos que permitan avanzar hacia resultados efectivos.

Tomando en cuenta lo señalado, algunos ejemplos de extractos declarados en las metas del PME son (Mineduc, 2018): “Lograr que el 50 % o más de los estudiantes de 4° básico en lenguaje y matemática se encuentren en el nivel de adecuado de los niveles de aprendizaje, según el Simce”; “Consolidar procesos de observación de aula y retroalimentación sistemáticos y validados por el 90 % de los docentes del establecimiento”; “Mejorar la percepción del clima escolar en un 80 % de los actores de la comunidad educativa”.

Para el Mineduc, el PME se define oficialmente como una herramienta de planificación y gestión de los establecimientos educacionales que debiera permitirles conducir el fortalecimiento de sus procesos institucionales y pedagógicos, para así mejorar los aprendizajes de todos y todas sus estudiantes (Mineduc, 2015b). Dentro de este marco, el PME da curso a un ciclo de mejoramiento continuo de cuatro años, el que se concibe como el proceso mediante el que cada comunidad educativa analiza su realidad a partir de un diagnóstico institucional y educativo. Luego, se planifica e implementan acciones anuales de mejoramiento que permitan avanzar con miras a alcanzar lo declarado en su PEI.

De este modo, el PME es la herramienta central del ciclo de mejora continua de escuelas, colegios y liceos en la medida en que ordena y

articula las distintas iniciativas de un establecimiento escolar que permiten implementar y consolidar procesos para avanzar en el desarrollo integral de las comunidades educativas. De lo anterior se desprende la importancia de la participación y la colaboración de los distintos actores educativos de un centro escolar en la elaboración, actualización, implementación y evaluación de su PME y también de su PEI.

### **Integración de planes por normativa al ciclo de mejoramiento continuo de los establecimientos educacionales**

Desde el año 2015, la orientación del Ministerio de Educación chileno ha sido conectar el PEI y el PME en función de traducir en acciones concretas de mejoramiento las definiciones identitarias establecidas en el PEI. Además, desde el año 2017 el PME integra los planes por normativa que se les solicita desarrollar a los establecimientos educacionales, en este caso: el Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, el Plan de Formación Ciudadana, el Plan de Apoyo a la Inclusión, el Plan de Sexualidad, Afectividad y Género, el Plan de Desarrollo Profesional Docente y el Plan Integral de Seguridad Escolar. Esto permite a los equipos directivos, e idealmente al resto de los profesionales del establecimiento educacional, contar con una mirada sistémica y sinérgica de las acciones institucionales y educativas del centro escolar con miras a ejercer una gestión educacional más eficiente e integrada.

A continuación, se muestra una tabla con la presentación de cada plan por normativa a integrar en el ciclo de mejoramiento continuo (Mineduc, 2017), a modo de comprender su sentido o función:

**Tabla 1. Planes por normativa que se deben integrar en el ciclo de mejoramiento continuo del Plan de Mejoramiento Educativo (PME)**

<b>Plan</b>	<b>Sentido o función</b>
-------------	--------------------------



<b>Plan</b>	<b>Sentido o función</b>
Gestión de la Convivencia Escolar <sup>1</sup> :	El Plan de Gestión de la Convivencia Escolar debe explicitar las tareas necesarias para promover el aprendizaje de la convivencia y la prevención de la violencia escolar, estableciendo responsables, prioridades, plazos de tiempo, recursos y formas de evaluación, con el fin de alcanzar el o los objetivos que el Consejo Escolar o el Comité de Buena Convivencia hayan definido como relevantes. Este Plan de Gestión debe establecerse por escrito y ser conocido por todos los estamentos de la comunidad educativa, debiendo ser coherentes con el Reglamento de Convivencia del establecimiento y sus protocolos de actuación asociados.
Formación Ciudadana <sup>2</sup> :	Consiste en un conjunto de conocimientos y actitudes <sup>3</sup> que se promueven entre niños, niñas y adolescentes, que permite una integración efectiva a la vida en sociedad, contribuyendo así a la cohesión social.
Sexualidad, afectividad y género <sup>4</sup> :	Este plan es una herramienta para el diseño de una estrategia que permita que los y las estudiantes adquieran progresivamente criterios para conducir su proyecto de vida, cuidar de su salud y favorecer el conocimiento de sí mismos, y, de este modo, comprender la etapa del desarrollo que están viviendo, integrando la afectividad y sexualidad en su desarrollo con responsabilidad, inclusión y respeto a la diversidad sexual, social, cultural. El enfoque de género se incluye en este instrumento dada la importancia que tiene en las relaciones humanas y por las diversas formas de expresar la sexualidad respetando la identidad de género y la orientación sexual de los NNA.
Inclusión <sup>5</sup> :	Comprende un conjunto de acciones que apuntan a la construcción de comunidades educativas, como espacios de aprendizaje, encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades y favorecen que todas y todos los estudiantes puedan desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad.
Plan de desarrollo profesional docente <sup>6</sup> :	De acuerdo con la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, 2016), le corresponderá al director(a) de cada establecimiento, en conjunto con su equipo directivo y el apoyo docente que precise, implementar la "formación local para el desarrollo profesional" a través de planes aprobados por el sostenedor(a) y que "serán parte de los Planes de Mejoramiento Educativo". Con esto se busca que los establecimientos educacionales instauren, en diálogo con su PEI y PME, procesos de mejora continua que involucren a sus docentes, desde el primer año de ejercicio, a través de acciones de inducción y formación continua con base en el trabajo individual y colaborativo que examine críticamente la práctica de aula y se pueda retroalimentar.

<b>Plan</b>	<b>Sentido o función</b>
Plan integral de seguridad escolar <sup>2</sup>	Consiste en gestionar pedagógicamente la seguridad escolar (autocuidado y prevención de riesgos) a través del currículum y de la gestión institucional, de manera de asegurar la debida protección de los niños, niñas y jóvenes ante situaciones de emergencia que puedan producirse producto de terremotos, incendios, lluvias intensas, entre otros.

<sup>1</sup> Las orientaciones para la elaboración de las acciones para este plan las encontrará en [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)

<sup>2</sup> Las orientaciones para la elaboración de este plan y otros recursos pedagógicos asociados a la Formación ciudadana se encuentran en la página <http://formacionciudadana.mineduc.cl/>

<sup>3</sup> De acuerdo con la Ley 20.911 (Diario Oficial, 28 de marzo de 2016) que crea el Plan de Formación Ciudadana, los principales conocimientos y actitudes que se deben desarrollar por medio de este plan se vinculan con los siguientes objetivos: a) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos estos 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; b) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa; c) Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes; d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño; e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país; f) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público; g) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela; h) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad; i) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.

<sup>4</sup> Las orientaciones para la elaboración de las acciones para este plan las encontrará en [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)

<sup>5</sup> Para más información y orientaciones, visitar la página [leyinclusion.mineduc.cl](http://leyinclusion.mineduc.cl)

<sup>6</sup> Para más información, visitar la página [www.politicanacionaldocente.cl](http://www.politicanacionaldocente.cl)

<sup>7</sup> Las orientaciones para la elaboración de las acciones para este plan, las encontrará en [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl)

- *¿Qué señala la literatura sobre la participación y colaboración de los actores educativos en la gestión institucional de un establecimiento educacional?*

La literatura especializada evidencia que tanto la participación como la colaboración educativa son reclamadas como actuaciones deseadas por los establecimientos educativos, pero en la práctica estas se convierten en una tarea compleja. En algunos casos “la participación inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador” (Gairín y San Fabián, 2005, p. 170). Vásquez (2008) comparte esta idea al señalar que la participación “es un objetivo necesario pero difícil de conseguir si no somos capaces de integrarla y canalizarla de forma efectiva” (p. 67).

Considerando lo anterior, un contexto adecuado para la participación en

la escuela debiera procurar la formación necesaria para “saber participar”, la organización de medios para “poder participar” y la motivación para “querer participar” (Martín y Gairín, 2007). Esto considerando el respeto al otro y el reconocimiento mutuo, la orientación a procesos y resultados, la inclusión (Lozano et al., 2014), la voluntariedad, la igualdad de oportunidades y la equidad.

En general, la participación y colaboración dotan de sentido y significado al trabajo educativo, refuerzan una cultura común a favor del aprendizaje individual y organizacional y permiten generar conocimiento colectivo. Mediante ellas se contribuye a modificar las formas de funcionar institucionalmente de cada centro escolar, se comparten valores y preocupaciones comunes entre los profesionales de la escuela, potenciando el cambio y la innovación (Hargreaves, 2003). Frente a esto, se puede señalar que las reformas educativas de última generación, principalmente aquellas que han introducido fundamentos de la teoría organizacional, se enfocan en innovaciones que han permitido aportar a la gestión educativa (Escorcía y Gutiérrez, 2009). Dentro de este contexto, el desarrollo e implementación del PEI y del PME constituyen herramientas claves para, por una parte, definir y alcanzar colectivamente ciertos objetivos y, por otra, implementar y evaluar procesos y resultados educacionales abriendo espacios a la innovación de los actores de las comunidades educativas.

Un aspecto clave en el desarrollo e implementación de estas herramientas consiste en involucrar y comprometer a los diferentes actores educativos de la escuela, desde los directivos a los docentes, los asistentes de la educación y los equipos psicosociales, en su elaboración, actualización, implementación y evaluación. Este involucramiento supone generar tiempos y espacios para la planificación institucional y educativa de manera colaborativa. Siguiendo a Escorcía y Gutiérrez (2009), este trabajo colaborativo exige organizar jornadas de trabajo que posibiliten el intercambio de experiencias educativas, entre los profesores y los equipos psicosociales de cada centro escolar, que faciliten la articulación institucional y profesional. Esta articulación debiese fundarse en un trabajo cooperativo entre los diferentes profesionales que permita definir propósitos y metas comunes, así como acciones compartidas para cumplirlas.

En síntesis, resulta clave generar oportunidades de participación y colaboración de los actores de cada comunidad escolar a través de espacios formales que hagan posible diseñar, implementar y evaluar colectivamente las herramientas de gestión de cada escuela. Una gestión participativa puede abrir y potenciar otras, con funciones definidas, que canalicen la intervención de los miembros de la comunidad, tales como los comités de profesores por área, directivas de estudiantes por curso, delegados de curso.

Sin perjuicio de lo anterior, el hecho de que existan estas instancias y se aseguren las condiciones adecuadas, como la disponibilidad de tiempo y espacio, no garantiza la participación de todos los actores de la comunidad escolar. La participación puede darse solo a nivel informativo, a nivel consultivo o ir más allá, incluyendo, un nivel propositivo y resolutivo. En general, lo esperable sería que el director y su equipo directivo no solo informen de las decisiones tomadas o consulten a distintos actores en relación con el PEI y el PME de su establecimiento educacional. Es deseable también que se reciban propuestas y se definan en conjunto algunas decisiones estratégicas de la institución, por ejemplo, a nivel del Consejo de Profesores, y en otros casos, a nivel del Consejo Escolar, el que incorpora a todos los estamentos del establecimiento, incluyendo el Centro de Padres y Apoderados y el Centro de Estudiantes.

- *¿Cómo se materializa la participación y colaboración de los actores educativos en la elaboración, implementación y evaluación de las herramientas de gestión de los establecimientos educacionales en Chile?*

Como se ha señalado anteriormente, los principales instrumentos de gestión en el sistema escolar chileno son el PEI y el PME. Dentro de este marco, para que ambas herramientas de gestión sean relevantes y útiles para los actores educativos que la conforman resulta clave que estos actores participen y se involucren en su elaboración, desarrollo y evaluación. Sin dicha participación e involucramiento el riesgo de que estas herramientas se conviertan en “letra muerta” es alto.

En relación con la participación, este es uno de los elementos que se han fomentado en el sistema escolar a partir de diversas normativas, tales como

la Ley de Jornada Escolar Completa (Diario Oficial, 17 de noviembre de 1997), la Ley General de Educación (Diario Oficial, 12 de septiembre de 2009) y la Ley de Inclusión (Diario Oficial, 29 de mayo de 2015). Junto con lo anterior, en la actualidad la participación está incluida como uno de los Otros Indicadores de Calidad (OIC), denominándose el indicador de Participación y Formación Ciudadana. Este se describe como “las actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento y sus percepciones con relación al nivel en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa y se promueve la vida democrática” (Agencia de la Calidad, 2016, p. 4).

El tema de la colaboración se ha venido intencionando desde la década de 1990 por el Ministerio de Educación chileno a través de los microcentros de escuelas rurales y otros tipos de redes, en general, coordinadas por los Departamentos Provinciales de Educación. En esa misma línea, esta temática se intensifica desde el año 2014 en adelante, cuando el Mineduc masifica en todo el país las Redes de Mejoramiento Escolar (RME), las que principalmente apuntan a un trabajo colaborativo y de desarrollo de capacidades con los equipos directivos de los establecimientos educacionales (Portales, 2017).

Sumado a esto, en los últimos años el tema de la colaboración se ha ido estableciendo y visibilizando en la normativa educacional. Es así como la ley que crea el Sistema de Educación Pública (Diario Oficial, 24 de noviembre de 2017) lo declara como uno de sus principios fundamentales. En su artículo 5, letra e) se señala que un principio del sistema es la colaboración y el trabajo en red. La ley señala que:

El Sistema de Educación Pública y sus integrantes basarán su funcionamiento en la colaboración, fomentando la cooperación permanente y sistemática entre las instituciones que lo componen, con el objeto de propender al pleno desarrollo de la educación pública. Para ello, deberán realizar un trabajo colaborativo y en red, basado en el desarrollo profesional, el intercambio de información, el acceso común a servicios e instalaciones, la generación de redes de aprendizaje entre los integrantes de las comunidades educativas, el fomento del trabajo conjunto de sus diversos profesionales y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa, promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes. (Diario Oficial, 24 de noviembre de 2017, p. 3)

Lo señalado en el párrafo anterior con respecto a la colaboración y el trabajo en red debiera materializarse tanto en la planificación estratégica como en las prácticas organizacionales y de trabajo de los Servicios Locales de Educación Pública (los que reemplazan a los municipios como sostenedores) y sus establecimientos educacionales. En términos de herramientas de gestión, estos procesos colaborativos debiesen verse reflejados en una elaboración, actualización, implementación y evaluación colaborativa y participativa tanto de los Planes Locales de Educación de cada Servicio Local como en el PEI y el PME de cada escuela y liceo público.

Como se puede apreciar, las normativas educacionales de los últimos 15 años (2005-2019) plantean nuevas exigencias y desafíos a los actores educativos. Del mismo modo, diversas políticas educativas e iniciativas gubernamentales refuerzan esta intención, en especial aquellas que han impulsado la participación por medio de la creación y desarrollo de los Consejos Escolares, el involucramiento de las familias en la gestión educativa de los establecimientos educacionales, la participación de los niños, niñas y jóvenes en la escuela o liceo a través de los Centros de Estudiantes, entre otros. De manera similar, diversas políticas y programas han impulsado la colaboración de los actores educativos a nivel de los centros escolares y entre ellos. Ejemplos de esto han sido los microcentros rurales, las redes de mejoramiento escolar y las diversas redes colaborativas de docentes.

Finalmente, el abordaje de la colaboración es uno de los desafíos más relevantes que tienen los directivos escolares, tanto en el trabajo que se debe realizar en redes externas con otros establecimientos o instituciones o en redes internas, como la formación de comunidades profesionales de aprendizaje. En este caso, es clave que los equipos directivos fomenten la identificación de problemas de prácticas en común con miras a generar un sentido colectivo de colaboración que permita instalar y desarrollar nuevas buenas prácticas y alcanzar objetivos comunes que posibiliten la sostenibilidad de la organización escolar.

## **Conclusión**

La noción de mejoramiento en el sistema educativo se ha venido impulsando desde la década de los 90 en Chile, en ese entonces denominado Proyecto de Mejoramiento, en el marco de diversas iniciativas que el Mineduc impulsó para mejorar la calidad de la educación en los niveles de enseñanza básica, media y de adultos (Santiago Consultores y Asesorías para el Desarrollo, 2000). Todas las intenciones de mejoramiento se situaron en un marco normativo a partir de la ley que creó la Subvención Escolar Preferencial (Diario Oficial, 1 de febrero de 2008) y la ley que instauró el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (Diario Oficial, 27 de agosto de 2011), situando al Plan de Mejoramiento Educativo (PME) como la herramienta central para la planificación, implementación y evaluación de ese mejoramiento. Junto con lo anterior, leyes como la Ley General de Educación (Diario Oficial, 24 de noviembre de 2009) y la Ley de Inclusión (Diario Oficial, 29 de mayo de 2015) han realizado el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como una herramienta central para la definición de la misión, visión e identidad de las comunidades educativas.

Este capítulo ha identificado una serie de políticas educativas o iniciativas gubernamentales que han impulsado la participación de los actores de las comunidades educativas en la gestión educacional y la colaboración entre actores educativos para lograr el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de cada centro escolar. En síntesis, estas normativas y políticas o iniciativas han intentado promover la participación y la colaboración de los actores de cada comunidad educativa, y entre los establecimientos educacionales de un mismo territorio o sostenedor, para avanzar en proyectos y planes de mejora educativos en que todos los miembros de la escuela, colegio o liceo se sientan involucrados y comprometidos. Sin embargo, la implementación de esas intenciones ha sido diversa, compleja y difícil de materializar en todo su potencial.

Es sabido que la participación y la colaboración son elementos claves para generar y mantener sinergia entre los actores educativos para desarrollar proyectos colectivos y para gatillar procesos de mejoramiento cuyos sellos sean el desarrollo de comunidades educativas que reemplacen prácticas competitivas por prácticas cooperativas entre sus miembros y con su entorno. Varias normativas educacionales e intenciones de política así lo

confirman, pero la tarea en la práctica organizacional y cotidiana es compleja. En palabras de Gairín y San Fabián (2005), “la participación [y agregamos la colaboración] inducida a través de una estructura puede fracasar si no va acompañada de un proceso formativo y socializador” (p. 170). De este modo, “resulta clave que nos preocupemos de procurar la formación necesaria para “saber participar [y colaborar]”, la organización de medios para poder participar [y colaborar] y la motivación para querer participar [y colaborar]” (Martín y Gairín, 2007, p. 117) entre actores educativos y entre organizaciones educativas que tradicionalmente han estado acostumbradas a competir entre ellas en un marco de políticas complejo y muchas veces adverso.

Para que lo anterior sea posible, todos los profesionales que trabajan en un establecimiento educacional deben poder involucrarse en los procesos de participación y colaboración que se producen al interior de la organización educativa. Tanto los directivos y docentes como los asistentes de la educación y los equipos psicosociales deben hacerse parte del desafío desde sus roles, funciones y tareas. Los directivos liderando y generando las condiciones institucionales, los docentes desplegando y compartiendo sus saberes pedagógicos, los asistentes de la educación compartiendo sus saberes prácticos y los equipos psicosociales desplegando y compartiendo sus saberes psicológicos, psicopedagógicos y sociales.

## Referencias

- Agencia de la Calidad. (2016). *Desarrollo personal y social: Otros indicadores de calidad educativa*. Documento metodológico.
- Escorcía, R., & Gutiérrez, A. (2009). La cooperación en educación: una visión organizativa de la escuela. *Educación y Educadores*. 12(1), 121-133.
- Gairín, J., & San Fabián, J. L. (2005). La participación social en educación. En B. Jiménez. (Coord.). *Formación profesional* (pp. 157-188). Praxis.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Teachers College. Columbia University.
- Diario Oficial de la República de Chile. (1 de julio de 1991). *Ley 19.070, ley que aprueba Estatuto de los profesionales de la educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30437&idVersion=1991-07-01>
- Diario Oficial de la República de Chile. (17 de noviembre de 1997). *Ley 19.552, ley que crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta normas para su aplicación*.



<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=76753>

Diario Oficial de la República de Chile. (1 de febrero de 2008). *Ley 20.248, ley que crea la Subvención Escolar Preferencial*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

Diario Oficial de la República de Chile. (12 de septiembre de 2009). *Ley 20.570, Ley General de Educación*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Diario Oficial de la República de Chile. (27 de agosto de 2011). *Ley 20.529, ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

Diario Oficial de la República de Chile. (29 de mayo de 2015). *Ley 20.845, ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Diario Oficial de la República de Chile. (28 de marzo de 2016). *Ley 20.911, ley que crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963&idVersion=2016-03->

Diario Oficial de la República de Chile. (1 de abril de 2016). *Ley 20.90S, ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

Diario Oficial de la República de Chile. (24 de noviembre de 2017). *Ley 21.040, ley que crea el Sistema Nacional de Educación Pública*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

Lozano, J., Castillo, I. S., Cerezo, M. C., Angosto, R., & Alcaraz, S. (2014). La participación de las familias en contextos educativos multiculturales: hacia una escuela intercultural e inclusiva. En R. Nortes, & J. I. Alonso, (Eds.), *Investigación educativa en educación primaria* (pp. 218-229). Edit.um.

Martín, M., & Gairín, J. (2007). La participación de las familias en educación: un tema por resolver. *Bordón* 59(1), 113-151.

Ministerio de Educación. (2006). *Sentidos y componentes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar*. División de Educación General, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2014). *Estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación. <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/07/Esta%CC%81ndares-Indicativos-de-Desempen%CC%83o-para-los-Establecimientos-Educacionales-y-sus-Sostenedores.pdf>

Ministerio de Educación. (2015a). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. División de Educación General, Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/549/MONO-467.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Ministerio de Educación. (2015b). *Plan de Mejoramiento Educativo: Nuevo Enfoque a 4 años. Orientaciones para sostenedores y directivos escolares*. División de Educación General, Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2017). *Plan de Mejoramiento Educativo 2017*. División de Educación General, Ministerio de Educación. <http://archivos.agenciaeducacion.cl/ORIENTACIONESPARAPLANMEJORAMIENTOEDUCATIVO2017.pdf>

- Ministerio de Educación. (2018). *Plataforma Plan de Mejoramiento Educativo*. División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Portales, J. (2017). *Las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) en el marco de la política de apoyo y acompañamiento educativo del Ministerio de Educación de Chile (2014-2017): Complejidades de un cambio de paradigma y enfoque*. [http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/459/Art%C3%ADculo%20RME\\_Jaime\\_Portales.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/459/Art%C3%ADculo%20RME_Jaime_Portales.pdf?sequence=1&isAllowed=y) .
- Santiago Consultores & Asesorías para el Desarrollo. (2000). *Evaluación del Programa de Mejoramiento de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres P-900. Informe Final*. [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-140979\\_informe\\_final.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-140979_informe_final.pdf)
- Vázquez, E. (2008). Organizar y dirigir centros educativos con el apoyo de las tecnologías de la información y de la comunicación. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 26, 59-79.

## ANEXO

**Tabla 2. Normativas que sustentan la elaboración y desarrollo del PME**

<b>Normativa</b>	<b>Descripción</b>
Ley 19.070, de Estatuto de los Profesionales de la Educación. (Año 1991)	El Proyecto Educativo Institucional (PEI) fue señalado inicialmente en 1991 en la Ley de Estatuto de los Profesionales de la Educación (Ley 19.070), concebido como un nuevo elemento organizativo para la gestión escolar.
Ley 19.532, de Ley de Jornada Escolar Completa. (Año 1996)	Posteriormente, en 1996, en la Ley de Jornada Escolar Completa (Ley 19.532) el Proyecto Educativo Institucional es mencionado como base para la justificación pedagógica del tiempo del trabajo escolar derivado del aumento de la jornada escolar en los establecimientos, definiéndose también la facultad de los padres y apoderados de aportar ideas y propuestas.
Ley 20.370, Ley General de Educación. (Año 2009)	En 2009, la Ley General de Educación (Ley 20.370) define y norma un conjunto de elementos asociados al PEI, vinculándolos a los principios del sistema educacional chileno, estipulándolos como elementos fundantes del sistema educativo y requisito para el reconocimiento de los establecimientos escolares, así como enmarcándolo en el ámbito de los derechos y deberes de los actores de cada comunidad escolar. De este modo, conocer, hacerse parte y participar del PEI de un centro escolar es tanto un derecho como un deber de los actores educativos: directivos, docentes, asistentes de la educación, equipos psicosociales, padres, madres y apoderados y estudiantes.
Ley 20.845, Ley de Inclusión. (Año 2015)	La Ley de Inclusión (Ley 20.845) establece como deber del Estado que el sistema de educación pública provea de una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico, es decir, respetuoso de toda expresión religiosa, y pluralista, que permita el acceso a él a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad. (Artículo 4). Esto último se ratifica en la Ley que crea el Sistema Nacional de Educación Pública (Ley 21.040 del año 2017)

**Tabla 3. Normativas que sustentan la elaboración y desarrollo del PME**

<b>Normativa</b>	<b>Descripción</b>
Ley 20.248, de Subvención Escolar Preferencial.	El Artículo 7, letra d) de la SEP plantea que para recibir dicha subvención, los establecimientos educativos deben presentar al Ministerio de Educación "un Plan de Mejoramiento Educativo elaborado con el director del establecimiento y el resto de la comunidad, que

(Año 2008) contemple acciones en las áreas de gestión del currículum, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en la escuela". Para efectos de esta ley, se entenderá que el Plan de Mejoramiento Educativo es el mismo al que se hace referencia en la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, sin perjuicio de los requisitos de formulación del plan y los efectos en caso de incumplimiento, los que quedarán sujetos a las normas que contempla esta ley. El mencionado plan deberá ser presentado conjuntamente a la Agencia de Calidad de la Educación.

Ley 20.529, que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. (Año 2011)

El Artículo 26 de la ley SAC señala que "los sostenedores de los establecimientos educacionales deberán elaborar o revisar su plan de mejoramiento educativo, explicitando las acciones que aspiran a llevar adelante para mejorar los aprendizajes de sus estudiantes y de los otros indicadores de calidad educativa". Dicho plan deberá contener, a lo menos, los objetivos, las estrategias, actividades, metas y recursos asociados al mismo.

El plan será informado a la Agencia y esta lo informará al Ministerio de Educación.

La agencia deberá tomar en consideración este plan en su próxima evaluación y en el informe respectivo. El Ministerio de Educación podrá tener en consideración dicho plan para desarrollar sus acciones de apoyo al establecimiento cuando corresponda.

## 20.

# **Trabajo colaborativo docente: la importancia del equipo de UTP para su desarrollo**

DANIELA HERNÁNDEZ POBLETE

NATHALIA MATIC MARINAO

### **Resumen**

El presente capítulo da cuenta del diseño, implementación y evaluación de una intervención en una escuela municipal de la Ilustre Municipalidad de Santiago llevada a cabo por el equipo de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) con el objetivo de que los docentes reflexionaran en torno a la articulación y planificación curricular. Tras la intervención, se evidenció que en la escuela se generaron algunas de las condiciones físicas y estructurales necesarias para poder trabajar en conjunto, estableciéndose una base para instalar de manera progresiva una cultura de colaboración.

### **Introducción**

La colaboración docente se ha convertido en uno de los principales temas de atención en el ámbito educativo y es destacada como una herramienta fundamental para la mejora de las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes (Fullan y Hargreaves 2006, Vaillant, 2017). En Chile, actualmente, existe un respaldo importante desde las políticas públicas que realzan su importancia y presentan un escenario propicio para el desarrollo de la colaboración. Junto con lo anterior, dentro de los requerimientos a la profesión docente, expresados en concreto en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), se encuentra la necesidad de construir relaciones profesionales y de equipo con sus pares y, por lo tanto, establecer un

diálogo y participar de manera activa y colaborativa en la comunidad de profesores (Ministerio de Educación [Mineduc], 2008). Igualmente, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) destaca en la dimensión de desarrollo de capacidades profesionales la generación de condiciones y espacios para la reflexión y trabajo técnico sistemático para la construcción de una comunidad de aprendizaje (Mineduc, 2015). El año 2016, en el contexto de la reforma educacional, se promulga el proyecto de ley de desarrollo profesional docente (Ley 20.903, 2016). En este se destaca el principio de colaboración para la mejora de la práctica y se determina, entre otras cosas, el aumento de horas no lectivas para facilitar estas instancias. En coherencia con estos marcos y con la nueva ley, se incorpora en la evaluación docente un módulo sobre trabajo colaborativo en el que los docentes deben presentar evidencias referidas a una instancia en la que se haya reflexionado con otro u otros acerca de una necesidad, problema o asunto de interés relevante tanto para el aprendizaje de sus estudiantes como para su práctica docente y, además, haya representado una experiencia de aprendizaje profesional.

Pese a esto, diversas condiciones hacen que desarrollar e instalar la colaboración en la escuela no sea un trabajo fácil. Los docentes no siempre cuentan con las condiciones físicas y estructurales propicias para poder interactuar. Además, no todos se predisponen de manera positiva o cuentan con las destrezas relacionadas con el trabajo en conjunto, especialmente, cuando la práctica docente se ha caracterizado por realizarse de manera aislada y se han priorizado los incentivos que promueven más la competencia que la colaboración. En este contexto, los directivos cumplen un rol crucial en la gestión de los tiempos para el encuentro entre los docentes, así como también, en propiciar un ambiente de respeto y confianza en el que el diálogo sea en torno al aprendizaje de los estudiantes y del quehacer docente (Krichesky y Murillo, 2018). En consecuencia, son los directivos los encargados de generar las condiciones y establecer lineamientos claros respecto a la colaboración en la escuela.

En este capítulo se muestra una intervención que fue diseñada, implementada y evaluada a partir de un estudio respecto a las condiciones para la colaboración docente realizado en una escuela municipal de la

Ilustre Municipalidad de Santiago. La propuesta busca facilitar la colaboración desde el trabajo con el equipo de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) y el equipo de docentes en torno al proceso de articulación curricular en la escuela. En primer lugar, se presentan los antecedentes teóricos relacionados con la relevancia de la colaboración docente y su relación con la articulación del currículum, temas en torno a los que se desarrolla la intervención. En segundo lugar, se identifica la institución en la que se realizó la intervención, sus elementos centrales y demanda específica. En tercer lugar, se describe el diagnóstico y el diseño empleado, junto con elementos relevantes de la implementación. En cuarto lugar, se discuten los principales resultados y aprendizajes a partir del trabajo desarrollado.

### **Marco teórico**

Existen diversas investigaciones que señalan que la colaboración entre docentes es un aspecto fundamental para el aprendizaje y desarrollo profesional docente (Ávalos, 2016; Vaillant, 2016), y, a su vez, como una condición esencial para impulsar procesos de cambio, innovación y mejora educativa (Krichesky y Murillo, 2018), destacando de manera creciente el papel de la colaboración entre docentes para la mejora de la enseñanza, la calidad de los aprendizajes y mejora de la escuela (Forte y Flores, 2012; Hargreaves y Fullan, 2014; Vaillant, 2017).

Si bien, pareciera no existir consenso en el concepto de colaboración docente (Little, 1990; De Lima, 2001), la comprensión común se acerca a considerarla como algún tipo de interacción entre profesores con el objetivo de llevar a cabo una tarea compartida (Vangrieken, Dochy, Rae, y Kyndt, 2015). En esta interacción, la interdependencia, en el sentido de que el éxito de uno depende del éxito del que está al lado, siempre orientado a la tarea de enseñar, sería un elemento central en la relación de quienes colaboran (De Lima, 2001; Hargreaves, 2018).

Concebido, en la actualidad, como una estrategia fundamental para el desarrollo profesional docente, el trabajo colaborativo tiene como particularidad que “los docentes estudien, compartan experiencias, analicen

e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Lo central en esta idea es comprender que los profesores aprenden de sus prácticas pedagógicas y que “aprenden mejor cuando interactúan con los colegas y relacionan las nuevas ideas con el conocimiento compartido común existente” (Calvo, 2014, p. 128). Es decir, los docentes en colaboración ponen su experiencia, conocimientos y prácticas en común para dialogar con otros, reflexionar, innovar, experimentar, investigar y aprender. Es posible identificar ciertos elementos claves que permiten orientar el desarrollo de experiencias de colaboración docente para el aprendizaje, como la definición de un objetivo común que responda a necesidades identificadas de la propia práctica; asumir la responsabilidad frente a este objetivo tanto de manera individual como colectiva; el desarrollo de relaciones simétricas que permitan una participación activa; el diálogo, la reflexión conjunta, y la necesidad de contar con encuentros frecuentes y continuos en el tiempo (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [Cpeip], 2019).

A pesar de los beneficios y relevancia creciente de la colaboración para la mejora de la práctica pedagógica, históricamente el individualismo ha sido una de las características más distintivas del trabajo docente (Hargreaves y Fullan, 2014). Muchos docentes están aislados de sus colegas, casi nunca trabajan con otros y se pasan el tiempo con sus alumnos o están solos para planificar y evaluar. Por una parte, en la encuesta Talis<sup>1</sup> 2013 (Mineduc, 2017), los docentes en Chile declaran una proporción mayor o similar a la del promedio de los países participantes respecto a nunca haber realizado la mayoría de las prácticas colaborativas evaluadas, destacando la observación de clases de otros profesores, con un 55,8 %, cifra significativamente mayor que el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Por otra parte, un estudio realizado el 2016 por el Centro de Políticas Públicas UC y Elige Educar (Cabezas Gómez, Inostroza, Loyola, Medeiros y Palacios, 2016) respecto al uso de las horas no lectivas de los docentes, previo a la puesta en marcha de la nueva política nacional docente, determinó que las labores que resultan más estratégicas para el impacto en



los aprendizajes, como la preparación y evaluación de clases, son realizadas por los profesores, principalmente, fuera de su jornada laboral. Por lo tanto, las desarrollan de manera aislada, sin que se genere un trabajo colaborativo con otros docentes. A pesar de que existe evidencia que permite afirmar la importancia del tiempo no lectivo para la preparación de la enseñanza y el trabajo colaborativo (Fullan y Hargreaves, 2006), la cantidad de tiempo en sí mismo no asegura una mejora en la enseñanza (Hargreaves, 2018). Cabe señalar que no existe evidencia actualizada, en Chile, que permita afirmar que el aumento de horas no lectivas producto de la ley haya favorecido el encuentro entre los docentes y esté propiciando el trabajo colaborativo en los establecimientos.

Dentro los factores que limitan la colaboración entre docentes destacan las condiciones físicas y estructurales de las instituciones escolares, como la falta de tiempo y el espacio adecuado (Forte y Flores, 2012; Jiménez y Jiménez, 2004; Krichesky y Murillo, 2018; Vangrieken *et al.* 2015). También se identifican en la literatura las diferencias de opinión, de creencias y expectativas (Jiménez y Jiménez, 2004), la falta de oportunidades de formación que favorezcan el desarrollo de habilidades relacionadas con el trabajo colaborativo (Forte y Flores, 2012; Vangrieken *et al.* 2015) y la escasa capacidad para gestionar posiciones divergentes (Krichesky y Murillo, 2018). Al no existir las condiciones básicas para el encuentro entre docentes, al menos de tiempo y espacio, generar estas instancias sería percibido como actividad extra al trabajo necesario para responder a las necesidades de los estudiantes. Pese a esto, la colaboración es valorada por los docentes cuando permite aprender en y desde la práctica, generando diálogos fundados en la experiencia, y contribuye a dar respuesta a los desafíos permanentes del aula (Forte y Flores, 2012).

Uno de estos desafíos es la articulación del currículum que emerge en el contexto educativo dada la necesidad de diferenciar y, a la vez, dar coherencia a los procesos de transición que vivencian los niños en el paso de un nivel a otro para que esta experiencia sea sinérgica y positiva. Rodríguez y Turón (2007) señalan que la articulación debe garantizar ante todo un desarrollo progresivo, una continuidad lógica y natural, a fin de evitar que se produzcan cambios bruscos de una etapa a otra, indicando que

solo este proceder favorecerá un buen desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

Sin embargo, lo que se puede observar con mayor frecuencia es la fragmentación y discontinuidad de las acciones que se desarrollan en la escuela, a pesar de que ellas estén orientadas a los mismos destinatarios, los alumnos. En efecto, los resultados de múltiples investigaciones dan cuenta de que pese a la valoración y necesidad de articulación y existiendo establecimientos con las condiciones adecuadas para hacerlo, no se evidencia una articulación intencionada e, incluso, existe desconocimiento respecto a lo que significa e implica la articulación (Gajardo, 2010; Sáez, 2015).

Dentro de los aspectos que dificultarían un proceso de articulación se encuentran la práctica aislada de los docentes y el escaso diálogo y reflexión pedagógica que se da entre estos (Sáez, 2015). La articulación exigiría cambiar las prácticas habituales de trabajo individual y fragmentado, establecer conexiones entre cada una de las partes, generar vínculos entre las diferentes disciplinas y niveles, coordinar esfuerzos, compartir ideas y experiencias con el otro, construir acuerdos, relacionar cada una de las intervenciones pedagógicas, buscar la coherencia en todos los aspectos de la práctica docente, etc. (Lara, 2003). En definitiva, establecer un diálogo entre los equipos pedagógicos involucrados para ofrecer a los estudiantes una trayectoria de aprendizaje vinculada que trascienda su paso por la escuela (Jadue, 2016). En este sentido, la articulación es un proceso que implica una reflexión crítica colectiva respecto de la continuidad y progresión de la trayectoria escolar de un estudiante que solo se puede lograr en un contexto de colaboración y compromiso con el aprendizaje.

Lo anterior plantea un desafío a nivel de la gestión curricular, el que sugiere que el rol de la UTP es fundamental para poder originar estos procesos de articulación. Sin embargo, existe escasa literatura e investigaciones en Chile respecto a esta figura. Esta tarea es ejercida, generalmente, por profesores que conocen la cultura organizacional y mantienen buenas relaciones con sus pares. No obstante, el cargo plantea nuevos desafíos, siendo la validación una constante en su quehacer, tanto

por como suelen asumirlo, como por la poca definición de las tareas que debe desarrollar (Quiroga y Aravena, 2017). El MBDLE puede ayudar a orientar de mejor manera lo que se debe esperar de este cargo, encontrándose entre sus dimensiones la de liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que incorpora el asegurar la articulación entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas (Mineduc, 2015). En efecto, son los jefes de las UTP los que desarrollan la mayor parte de las prácticas de gestión curricular y pedagógica en los establecimientos educacionales, ocupan gran parte de su tiempo en estas tareas y ejercen influencia en las prácticas pedagógicas de los docentes, siendo reconocidos como líderes pedagógicos (Rodríguez y Gairín, 2017).

En cualquier caso, son los directivos los encargados de promover y generar las condiciones para la reflexión conjunta y las acciones de articulación, la que exige como condición fundamental la construcción de acuerdos en el marco de un trabajo colaborativo.

### **Descripción de la institución**

La institución en la que se realizó la intervención es una escuela municipal con más de 100 años de existencia. En la actualidad, consta de una población mixta, en los niveles inicial y básico, con modalidad de media jornada. Cuenta con una matrícula de 840 alumnos, aproximadamente, distribuidos en su mayoría en dos cursos por nivel, con un promedio de 40 estudiantes por curso. Presenta un índice de vulnerabilidad (IVE) de 44,3 %, y un 49,3 % de alumnos declarados como prioritarios. Su alumnado proviene de distintas comunas de la Región Metropolitana, concentrándose mayoritariamente en la comuna de Santiago, seguida de Pudahuel, Estación Central y Maipú. Registra, además, un alto número de estudiantes extranjeros, correspondientes al 24,4 % de la matrícula total.

El equipo de gestión está conformado por la directora, jefas de UTP para cada ciclo, un encargado de convivencia, dos inspectores generales y una orientadora. Cuenta con un cuerpo docente integrado por 41 profesores de enseñanza básica, 4 educadoras de párvulos y 19 asistentes de la educación. Además, la escuela cuenta con un equipo de atención a la diversidad

encargado de implementar el Programa de Integración Escolar (PIE), compuesto por siete educadoras diferenciales, dos psicólogas, un fonoaudiólogo y un terapeuta ocupacional, que actualmente apoyan a 130 estudiantes.

Los resultados Simce de 4.º y 6.º básico en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas de los últimos cinco años no sugieren una trayectoria de mejora de la escuela, sino más bien, se aprecia un estancamiento en un nivel de logro bajo comparado con el promedio nacional de establecimientos de similar GSE<sup>2</sup>. Además, la escuela, en los últimos tres años, se ha ubicado en una categoría de desempeño medio-bajo según el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Este estancamiento plantea la necesidad y el desafío de realizar acciones tendientes a impulsar una mejora en el establecimiento.

Luego de diversos cambios, entre ellos de dirección y de la misión y visión el año 2016, la escuela se encuentra en un proceso de normalización. A partir de esto surgen experiencias incipientes de colaboración entre algunos profesores, por ejemplo, generando en conjunto una estructura y normas estandarizadas para la realización de clases en algunos cursos del primer ciclo básico.

## **Descripción de la intervención**

### ***Diagnóstico***

Para diseñar la propuesta se realizó, previamente, un diagnóstico con el propósito de conocer las condiciones institucionales y profesionales que tenían los docentes de la escuela para desarrollar trabajo colaborativo. Sumado a lo anterior, se revisaron diversos documentos e instrumentos de gestión de la escuela, tales como Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan de Mejoramiento Educativo (PME), Plan de desarrollo profesional docente, Plan de convivencia, entre otros. Junto con esto, se llevaron a cabo cinco entrevistas a docentes de diferentes cursos y con diversos años de experiencia. Además, se aplicó un cuestionario a educadoras y docentes de

primer ciclo y se efectuaron observaciones en la instancia de reflexión pedagógica.

A partir de estos instrumentos se pudo constatar que las experiencias de trabajo colaborativo en las que han participado los docentes son escasas, puntuales o aisladas, muchas veces, incluso, no se tiene conciencia de que se sean de colaboración. Una de estas es la que realiza el Programa de Integración Escolar (PIE) entre los docentes de aula y el especialista PIE. Sin embargo, no todos los docentes lo identifican como un espacio de trabajo colaborativo y, efectivamente, muchas veces no se da con estas características, pero es la única que se desarrolla de manera sistemática en la escuela.

Si bien al no contar con jornada escolar completa se dificultan los espacios de encuentro entre los docentes, la escuela realiza reflexiones pedagógicas semanales sobre diferentes temáticas, las que están planificadas desde inicio de año sobre diversas temáticas, pero en general no considera la interacción y reflexión conjunta de los docentes. Es decir, aunque pueden existir menos posibilidades para el encuentro formal entre docentes, el problema no sería el tiempo en sí, sino cómo se gestiona ese tiempo y a qué se destina.

Como se desprende de lo anterior, hasta el momento no existen lineamientos concretos para el desarrollo de colaboración entre docentes. Solo en algunas ocasiones se ha propuesto la realización de trabajo conjunto o compartir prácticas en la reflexión pedagógica, lo que ha sido valorado por los docentes, pero no ha tenido continuidad, ni tampoco seguimiento o evaluación de los efectos que puede haber producido. Igualmente, se ha otorgado el tiempo para desarrollar el proceso de articulación, lo que no ha dado resultado, entre otras cosas, por desconocimiento de los docentes y UTP respecto de cómo abordar el trabajo. Es decir, se evidencia la falta de herramientas con las que cuenta la UTP para entregar lineamientos concretos, guiar y hacer seguimiento de los procesos de trabajo colaborativo de los docentes, incluyendo la articulación del currículum. Junto con esto, las encargadas no han podido trabajar de manera conjunta, apreciándose enfoques distintos respecto del trabajo con los docentes en cada ciclo. Independiente de que se generen esos espacios para la colaboración, los

profesores presentan diversas creencias, no siempre favorables, respecto a la efectividad de sus colegas para conseguir resultados con los estudiantes, lo que podría afectar en alguna medida la disposición a trabajar con otros. Además, aunque existen diversas posturas, la demanda sentida de la escuela gira tanto en torno a la colaboración como a la articulación.

Esta última hace referencia a la necesidad, en un sentido inicial, de coordinar para ir avanzando a la par en la cobertura curricular en un trabajo colaborativo entre los docentes, en el que todos participen y aporten al logro de un objetivo común sin hacer distinciones entre ambos términos. En la medida que no se comprenda en qué consiste cada una, cómo se relacionan y los beneficios que tienen tanto para la propia práctica como para el impacto en el aprendizaje de los estudiantes, no se va a tender a colaborar, ni se van a aprovechar las instancias que pueden propiciarla y, al mismo tiempo, no se podrá desarrollar con éxito un proceso de articulación del curriculum en la escuela.

La información levantada en terreno permite establecer que el escaso trabajo colaborativo que se da entre los docentes<sup>3</sup> de la escuela representa un problema, cuyas principales causas son: poca interacción y reflexión conjunta entre los docentes; falta de lineamientos concretos y seguimiento del trabajo colaborativo docente por parte del equipo de UTP; creencias de que los docentes neutralizan su disposición a colaborar con sus pares; escasa comprensión de lo que implica el trabajo colaborativo y sus beneficios, y falta de trabajo colaborativo y autónomo en el equipo de UTP.

### *Diseño*

A partir del diagnóstico, se elaboró la propuesta de intervención en la que se utilizó la metodología de Marco Lógico (Dirección de Presupuesto [Dipres], 2015; Ortegón, Pacheco y Prieto, 2005), y se establecieron el fin, el propósito u objetivo general, los componentes y actividades.

El fin de la intervención fue que la escuela articulara satisfactoriamente el currículum, dada la demanda de la propia institución por desarrollar este proceso para la mejora de los resultados de sus estudiantes. Esto considerando que el problema principal era la escasa colaboración que se

daba entre los docentes, lo que, entre otras cosas, no estaba permitiendo esa articulación. En coherencia con este contexto el propósito de esta intervención fue que los docentes de la escuela trabajaran de manera colaborativa para lograr esta mejora.

Para abordar el problema central se evaluaron las alternativas que emanaban de sus causas, lo que permitió identificar y seleccionar las que se considerarían en la intervención. Los criterios a partir de los que se evaluaron estas alternativas fueron los considerados más importantes para el logro del propósito dentro de las condiciones en que se desarrollaría la intervención, la que es parte de un trabajo de magíster, sin recursos humanos y económicos adicionales y que, además, se realiza en un tiempo acotado.

El primer criterio fue si las alternativas respondían a los intereses de los involucrados, los que apuntaban tanto a la articulación como a la colaboración. En segundo lugar, se evaluó en qué medida podían aportar al logro del propósito, siendo clave la presencia de lineamientos concretos y seguimiento del trabajo colaborativo docente por parte de la UTP. Esto, para que, aunque las creencias de los docentes fueran favorables, existan los espacios para la interacción entre ellos y se entienda de qué se trata el trabajo colaborativo. Si no hay directrices claras y promoción de la colaboración desde el equipo de gestión, no necesariamente se dará este tipo de trabajo entre los docentes. Un tercer criterio que se consideró importante para analizar las alternativas fue la posibilidad de alcanzar el propósito en el tiempo destinado, considerando que se trataba de un objetivo ambicioso para el tipo de intervención limitada a dos meses.

**Tabla 1**

<b>Actividades</b>	<b>Componente 1</b>	<b>Componente 2</b>	<b>Componente 3</b>	<b>Componente 4</b>
1. Equipo de UTP conoce un modelo de actividad para la reflexión colaborativa docente.	X	X	X	

Actividades	Componente	Componente	Componente	Componente
	1	2	3	4
2. Equipo de UTP evalúa la actividad realizada por las monitoras, ajusta planificación y visualiza continuidad del trabajo.				X
3. Equipo de UTP guía actividad con docentes para la definición de articulación.	X	X		
4. Equipo de UTP evalúa actividad guiada, plantea mejoras y planifica la siguiente actividad.	X			X
5. Equipo de UTP guía actividad con docentes para la identificación de los beneficios de la articulación y la definición de qué articular en la escuela.	X	X		X
6. Actividades breves de reflexión docente en torno a la colaboración guiadas por UTP.		X		X
7. Equipo de UTP evalúa el trabajo realizado hasta el momento y reflexiona respecto a la relación de esto con su historia personal y como equipo.				X
8. Equipo de UTP e investigadoras guían actividad de colaboración y reflexionan respecto de sus beneficios, dificultades y su relación con la articulación.	X	X	X	
9. Equipo de UTP evalúa el trabajo realizado y visualiza cómo continuar.	X			X
<b>Total</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

Junto con esto, se estimó que era importante incluir el criterio de sustentabilidad de cada alternativa para que posterior a la implementación, como parte de este trabajo, se continuaran desarrollando en la escuela actividades que pudieran aportar al cumplimiento del objetivo. En este



sentido, la existencia de directrices se creía que podía ser el medio más sustentable, principalmente por el interés y claridad de parte de la directora respecto de la importancia de promover el trabajo colaborativo, la conciencia respecto a la falta de lineamientos que existían para aquello y la necesidad de que el equipo de UTP asumiera un rol importante en esto.

A partir de lo anterior y de los ajustes implicados, que se explicarán más adelante, las alternativas que se deben considerar y que constituyen los componentes del programa son: a) Presencia de lineamientos concretos y seguimiento del trabajo colaborativo docente por parte de la UTP; b) Docentes interactuando y reflexionando de manera conjunta; c) Docentes comprendiendo lo que implica el trabajo colaborativo y sus beneficios; c) Equipo de UTP trabajando de manera colaborativa y autónoma.

Para el logro de los componentes precisados se desarrollaron nueve actividades, algunas de las que tributaron a más de un componente de manera de alcanzar los objetivos propuestos (Tabla 1).

### **Distribución de las actividades por componente**

Del total de las actividades, cuatro fueron reuniones con la UTP y cinco con los docentes. De estas, tres fueron lideradas por la UTP, una por las investigadoras y una liderada en conjunto.

### ***Implementación***

Las actividades se realizaron entre los meses de septiembre y diciembre del año 2018. Durante este período, el diseño inicial sufre ajustes producto de diversas situaciones enfrentadas en la implementación. En primer lugar, se planificó un proceso de validación social con el fin de determinar si los objetivos planteados, metodologías utilizadas y resultados esperados eran necesarios, relevantes y útiles para la escuela, lo que a su vez permitiría mejorar el diseño propuesto. Esto implicó varias modificaciones, por ejemplo: aumentar el número de participantes incorporando a todos los docentes de la escuela, dado que inicialmente la intervención se pensó para

ciclo inicial y primer ciclo; reducir actividades y dar un énfasis más marcado en la articulación, explicitando la relación entre esta y la colaboración. Pese a haber realizado este proceso de validación, durante la ejecución de las actividades y a partir de su evaluación se generaron otros ajustes en el diseño. Con posterioridad a la primera actividad, al evaluarla en conjunto con las encargadas de UTP, surge de ellas la necesidad de asumir el liderazgo en las siguientes actividades de la intervención para que no fueran vistas por los docentes como algo ajeno a la escuela. Con esto, se disminuyó la cantidad de sesiones a cargo de las investigadoras, dejando la mayoría de ellas lideradas solo por la UTP. Se adicionaron además dos reuniones con las encargadas previo a las actividades que guiarían, generando un acompañamiento con autonomía progresiva de manera de dejar instalada la capacidad.

También, se visualizó, junto con la UTP, que por tiempos de la escuela no iba a ser posible realizar todas las actividades en las fechas acordadas, pero no se quería perder la continuidad del trabajo. Ante estas circunstancias, se generaron dos actividades breves de colaboración con los docentes que ocuparían solo 15 minutos de la reflexión pedagógica, las que quedaron incluidas en la actividad número 6 del diseño final y fueron desarrolladas por el equipo de la UTP. Otro ajuste ocurre luego de la actividad 4, en la que se evaluó la primera actividad guiada por ellas, encontrándose presente solo una de las jefas de la UTP. A partir de esto, las investigadoras valoran la necesidad de que ambas estén presentes para generar procesos reflexivos y colaborativos en el equipo. Tanto esto, como la decisión respecto al liderazgo de las sesiones, comentada antes, quedó posteriormente reflejado en la matriz final de diseño, en el componente 4: Equipo de la UTP trabaja de manera colaborativa y autónoma. Finalmente, hubo ajustes durante la realización de las sesiones, la mayoría de estos de tipo logístico, siendo el tiempo el factor más influyente. Si bien todas estas adaptaciones fueron reactivas, estaban alineadas con los objetivos propuestos.

- *Componente 1: presencia de lineamientos concretos y seguimiento del*

*trabajo colaborativo docente por parte de la UTP.*

El desarrollo de este componente implicó un trabajo con el equipo de la UTP, encargado de entregar y co-construir los lineamientos para el trabajo colaborativo entre docentes en torno a la articulación y gestión de su seguimiento. Las actividades desarrolladas para el logro de este objetivo consistieron en reuniones con el equipo de la UTP con la finalidad de delinear el trabajo con los docentes a través de planificaciones conjuntas de sesiones con metodologías colaborativas, las que promocionan la reflexión y construcción colectiva, teniendo como foco el proceso de articulación. Incluyó, además, la ejecución de estas sesiones con los docentes, lideradas por el equipo de la UTP. Una de ellas fue realizada en cooperación con las investigadoras.

- *Componente 2: los docentes interactúan y reflexionan de manera conjunta en la hora de reflexión pedagógica.*

Este componente contempló fortalecer los espacios de encuentro entre los docentes para generar interacción, ya sea a través de la presencia de lineamientos concretos al respecto, como cuidando de los espacios y tiempos necesarios para este fin. De igual manera, se promovió el uso de metodologías colaborativas para el abordaje de la articulación en la escuela. Las actividades llevadas a cabo para el logro de este objetivo consistieron en la ejecución de sesiones de trabajo con los profesores en la hora de reflexión pedagógica, utilizando estrategias activas y vivenciales que promueven la interacción, reflexión y construcción conjunta. Estas fueron lideradas por el equipo de la UTP o por las investigadoras, y una de ellas fue guiada en colaboración por ambos equipos.

- *Componente 3: los docentes comprenden lo que implica el trabajo colaborativo y sus beneficios.*

En este componente se promovió la construcción, por parte de los docentes,

de una visión más amplia y compartida respecto de la colaboración y la articulación que impactara de manera positiva a la escuela. Las actividades consistieron en sesiones de trabajo docente y reflexión en torno al tema de la articulación, desafíos y beneficios de la colaboración y la relación entre ambos conceptos. Una de estas actividades fue liderada por las investigadoras y la otra en colaboración entre ambos equipos.

- *Componente 4: el equipo de la UTP trabaja de manera colaborativa y autónoma.*

Este componente consideró instalar capacidades para fortalecer el equipo de la UTP y así generar lineamientos comunes para toda la escuela mediante un trabajo conjunto. Las actividades consistieron en reuniones de evaluación con el equipo de la UTP respecto al trabajo que se estaba desarrollando en la escuela y el resultado de las actividades implementadas tanto por ellas como por las investigadoras, junto con reuniones de reflexión sobre las características personales y como equipo que facilitaban o dificultaban su trabajo y los aspectos que requerían mejorar.

## **Resultados**

La intervención realizada incorporó en su diseño la evaluación de resultados en correlación con los objetivos del proyecto. Esto con el fin de evidenciar las posibles variaciones que se podían dar en las variables involucradas en el problema. El principal instrumento de evaluación utilizado fue un cuestionario sobre colaboración docente y prácticas directivas que promueven la colaboración. Este fue elaborado y aplicado por las investigadoras al inicio y al final de la intervención y permitió dar cuenta de indicadores de fin, propósito y parte de los componentes 1, 2 y 3. La información recogida por este instrumento fue analizada y se generaron 5 índices sobre la base de grupos de ítems: percepción docente respecto a la frecuencia con que se desarrollan espacios de colaboración en la escuela, 5 ítems (propósito); frecuencia de participación de los docentes en actividades

colaborativas, 12 ítems (propósito); percepción docente respecto a la presencia de responsabilidad compartida y cultura de colaboración en la escuela, 6 ítems (propósito); percepción docente respecto de la presencia de prácticas directivas que promueven la colaboración en la escuela, 6 ítems (componente 1); percepción de los docentes respecto del aporte del trabajo colaborativo, 7 ítems (componente 3).

Junto con esto, se consideraron de manera adicional dos ítems que evaluaban la percepción docente respecto a la presencia de articulación en la escuela (fin) y un ítem referido a las instancias en que los docentes interactúan y reflexionan en conjunto (componente 2).

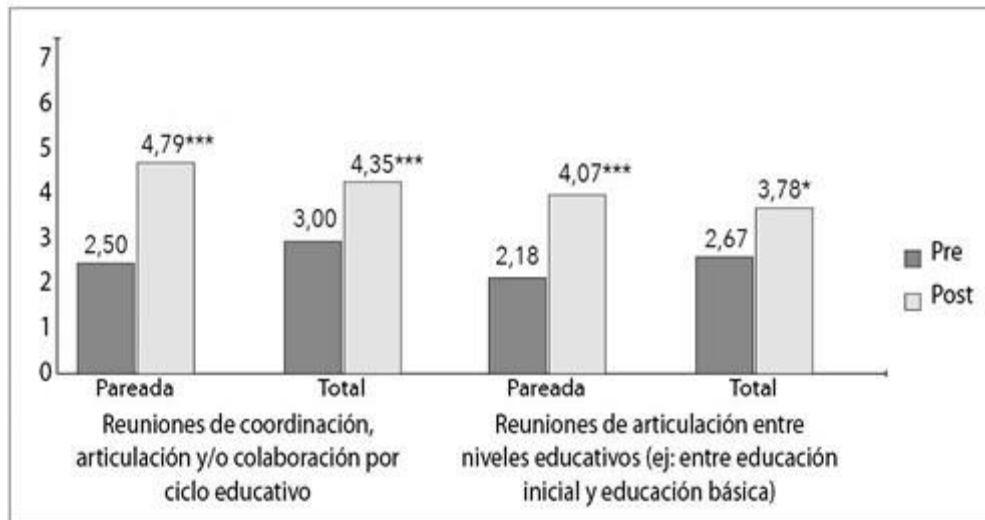
Se contó con una muestra total de 43 docentes. De estos, solo 15 docentes contestaron el mismo instrumento en dos oportunidades (pre y posintervención), constituyendo una muestra pareada<sup>4</sup>. Se estimó la significatividad estadística de las diferencias encontradas mediante la prueba *T Student* (Berlanga y Hurtado, 2012) en ambos casos, realizando dos análisis complementarios de los datos, uno con la prueba T de muestras dependientes para la muestra de 15 docentes, y otro con el supuesto de muestras independientes para la muestra total. Esta estrategia se orienta a robustecer la sensibilidad del análisis a partir de los datos disponibles.

### **Evaluación del fin y propósito de la intervención**

El fin de la intervención refería a que la escuela articulara satisfactoriamente el currículum para la mejora de los resultados de los estudiantes. El indicador de logro fue la percepción de los docentes respecto a la frecuencia con que se desarrollan espacios para la articulación entre los niveles o ciclos educativos, es decir, a nivel institucional. En el Gráfico 1 se observan los puntajes promedio *pre-pos* obtenidos en los ítems que evaluaban este indicador, tanto para la muestra pareada como la muestra total.

**Gráfico 1**

*Puntajes promedio pre-post en ítems de articulación institucional.  
Muestra pareada y total.*

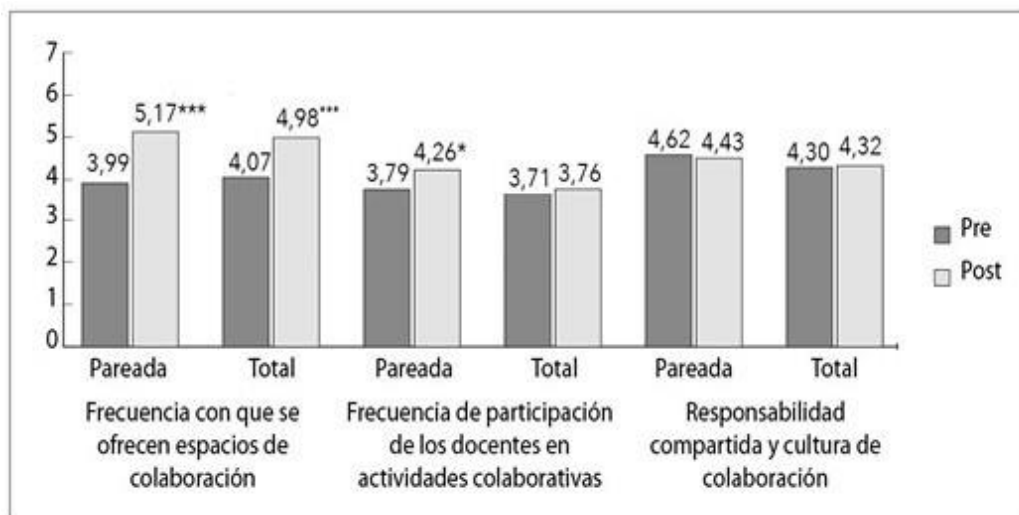


Los resultados evidencian diferencias significativas entre aplicación *pre-pos* en ambas muestras, lo que sugeriría que al finalizar la intervención los docentes perciben que se desarrollan con mayor frecuencia espacios para la articulación a nivel institucional entre ciclos y niveles educativos.

En cuanto al propósito de la intervención, el que consiste en que los docentes trabajen de manera colaborativa, se definieron como indicadores la percepción de los docentes respecto de la frecuencia con que se ofrecen espacios para la colaboración en la escuela, la frecuencia con que los docentes desarrollan o se involucran en actividades colaborativas con sus pares y el nivel de percepción de los docentes respecto de la existencia de una cultura de colaboración. Cada uno de estos indicadores fue evaluado con un conjunto de ítems en el cuestionario *pre-pos*, cuyo análisis sugiere algunos resultados positivos según se muestra en el Gráfico 2.

**Gráfico 2**

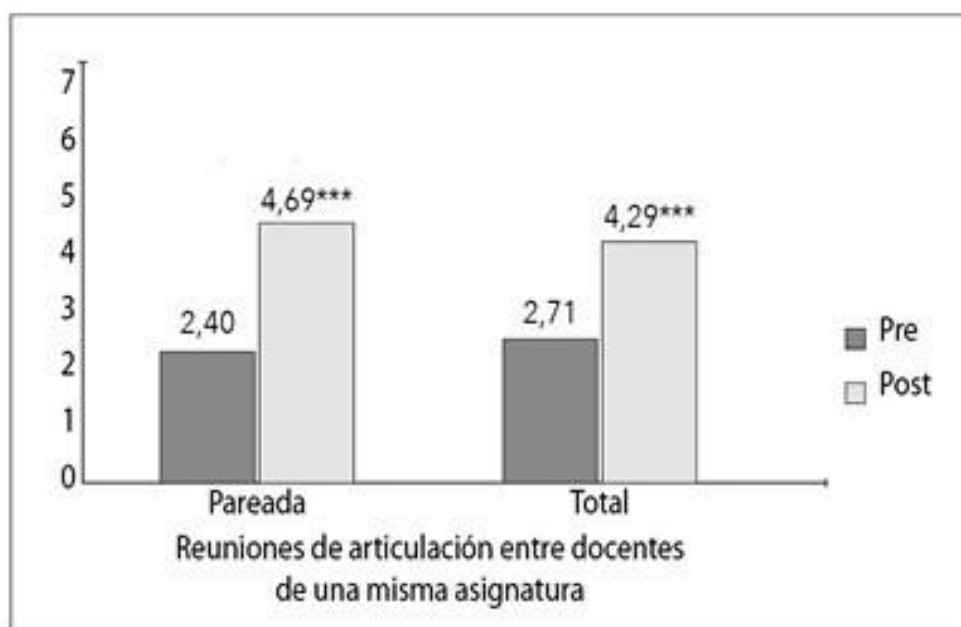
*Puntajes promedio antes-después en indicadores del propósito de la intervención. Muestra pareada y total.*



De acuerdo con los resultados, los docentes señalan que en la escuela se ofrecen espacios de colaboración con mayor frecuencia al finalizar la intervención (Gráfico 2). El espacio que más destaca son las reuniones de articulación entre docentes de una misma asignatura (Gráfico 3), lo que resulta coherente con el fin de la intervención.

**Gráfico 3**

*Puntajes promedio antes-después en el ítem Reuniones de articulación entre docentes de una misma asignatura. Muestra pareada y total.*

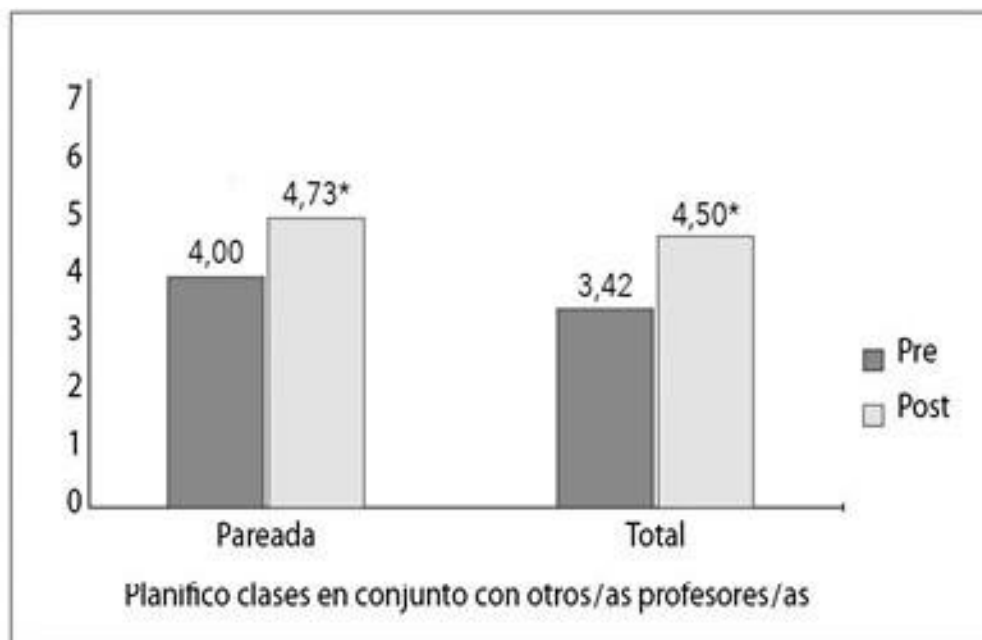


En el caso del segundo indicador, los resultados sugieren un aumento en

la frecuencia con que los docentes participan en actividades colaborativas con sus pares (Gráfico 2), sin embargo, solo en la muestra pareada el aumento de este índice tuvo una significancia estadística. Aun así, los docentes están planificando clases en conjunto con otros docentes con mayor frecuencia al finalizar la intervención, dado que el ítem referido a esta actividad registra un aumento significativo en términos estadísticos en ambas muestras (Gráfico 4).

**Gráfico 4**

*Puntajes promedio antes-después en el ítem Planifico clases en conjunto con otros/as profesores/as. Muestra pareada y total.*



Finalmente, no hubo cambios significativos en ninguna de las dos muestras respecto al tercer indicador del propósito referido al nivel de percepción de los docentes de la existencia de una cultura de colaboración en la escuela (Gráfico 2), ni en ninguno de los ítems que lo componían.

### **Evaluación de los componentes de la intervención**

Para evaluar el componente “presencia de lineamientos concretos y seguimientos del trabajo colaborativo docente por parte de la UTP”, se consideró como indicadores de logro el nivel de percepción de los docentes

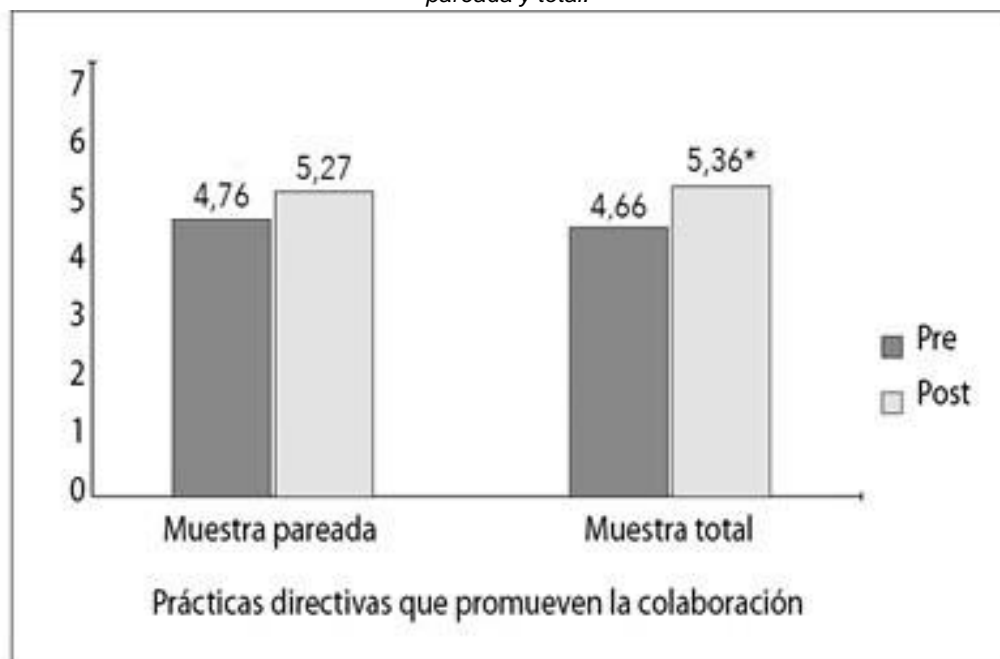


respecto de la presencia de directrices para el trabajo colaborativo. Este fue evaluado a partir del índice generado en el análisis del cuestionario *pre-pos*; el número de instancias planificadas por la UTP de trabajo colaborativo docente y su seguimiento, considerando las planificaciones de las sesiones de trabajo con docentes que realizaba el equipo de la UTP. Estas fueron analizadas tomando en cuenta la cantidad y la presencia de elementos mínimos: objetivo, metodología, recursos necesarios y la existencia de un calendario o cronograma de seguimiento del trabajo.

Los resultados sugieren un leve aumento en el nivel de percepción de los docentes respecto a la presencia de prácticas directivas que promueven la colaboración en la escuela, sin embargo, solo en la muestra total esta diferencia es significativa (Gráfico 5).

**Gráfico 5**

*Puntajes promedio antes-después en índice Prácticas directivas que promueven la colaboración. Muestra pareada y total.*



*promueven la colaboración. Muestra pareada y total.*

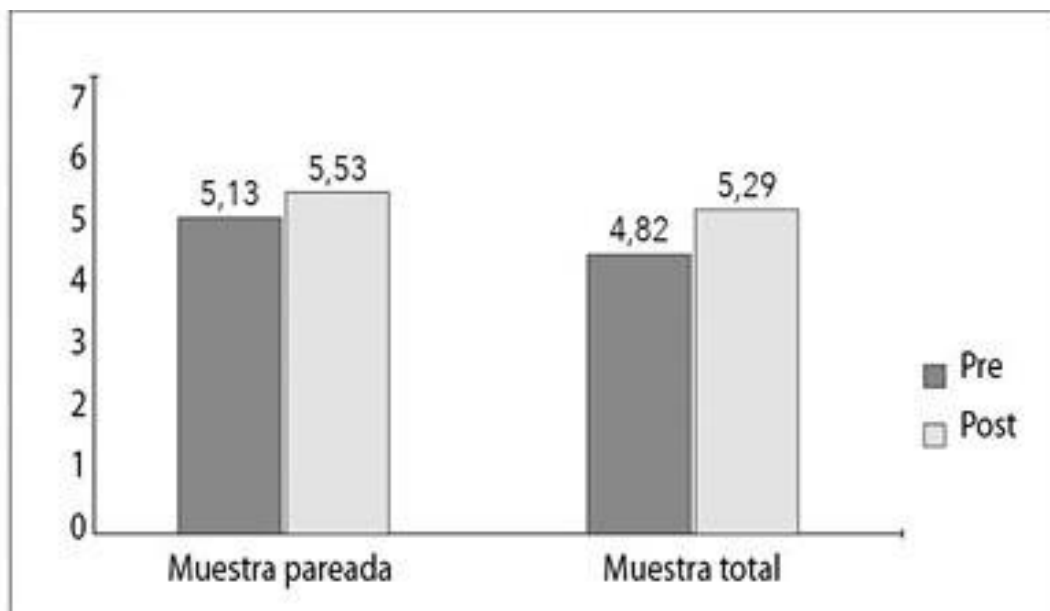
En el caso del segundo indicador, la progresión con que se abordó este trabajo permitió que el equipo UTP lograra planificar sesiones de reflexión y trabajo colaborativo con los docentes, las cuales cumplían los requisitos mínimos. Sin embargo, no llegaron a definir instancias para hacer

seguimiento del trabajo planificado. Aun así, los comentarios de los docentes apuntan a que estarían percibiendo un cambio en el equipo de UTP en la forma de abordar el trabajo colaborativo en la escuela. Al preguntarles a los docentes al final de la intervención qué pensaban antes y en la actualidad respecto a la promoción, planificación y seguimiento por parte de la UTP de la articulación y trabajo colaborativo en el establecimiento, un 90 % de quienes responden la pregunta señalan que han visto un cambio en el trabajo de la UTP y perciben un avance, destacando la frase: “Hoy siento la importancia que la UTP está entregándole y se valora su trabajo y cambio ante estas instancias” (Docente 2.º ciclo). los docentes interactúan y reflexionan de manera conjunta en la hora de reflexión pedagógica.

Para el componente 2, “los docentes interactúan y reflexionan de manera conjunta en la hora de reflexión pedagógica” se estableció como indicadores de logro la existencia de instancias para la interacción y reflexión conjunta de los docentes, evaluado en el cuestionario *pre-post* a través del ítem “Los profesores tienen instancias en que interactúan y reflexionan en conjunto” (Gráfico 6); y el nivel de estas interacciones y reflexiones en la hora de reflexión pedagógica, evaluado mediante la observación de estas sesiones. Como se aprecia en la Gráfico 6, la percepción de los profesores respecto a la presencia de espacios para la interacción no muestra variación significativa en ninguna de las dos muestras.

#### **Gráfico 6**

*Puntajes promedio pr-post en ítem Los profesores tienen instancias en que interactúan y reflexionan en conjunto. Muestra pareada y total.*



El segundo indicador se evaluó registrando lo observado en la primera y última sesión con los docentes, considerando el nivel de participación, de interacción, de reflexión grupal y el clima general. En la primera sesión se observó en general disposición de los docentes a participar; no obstante, hubo reticencia a formar grupos de manera aleatoria, quedando los grupos conformados por afinidad. En todos los grupos se observó al menos una persona que se mantenía al margen de la conversación y realización de la actividad. Los docentes abordaron el trabajo desde la competitividad, tendiendo a comparar lo realizado por unos y otros, evidenciándose frustración en algunos. El clima se mantuvo dentro del respeto, y las reflexiones finales a partir del trabajo fueron acotadas. Realizan un análisis breve e identifican aspectos más bien concretos relacionados con los desafíos que les presentó la actividad, como la necesidad de “mayor planificación”, “escuchar”, “respeto de la opinión del otro” y “unificar criterios”.

Por el contrario, en la última sesión se apreció un clima distendido y alegre, de gran participación. Todos los grupos, formados aleatoriamente, y sus integrantes se vieron involucrados y todos igualmente realizaron algún comentario o aporte al trabajo. No se abordó la tarea desde la competitividad comparando con el otro, pero sí desde la exigencia de querer hacerlo bien. Las reflexiones finales respecto a los desafíos enfrentados fueron más extensas, refiriéndose a aspectos como “cada parte del equipo

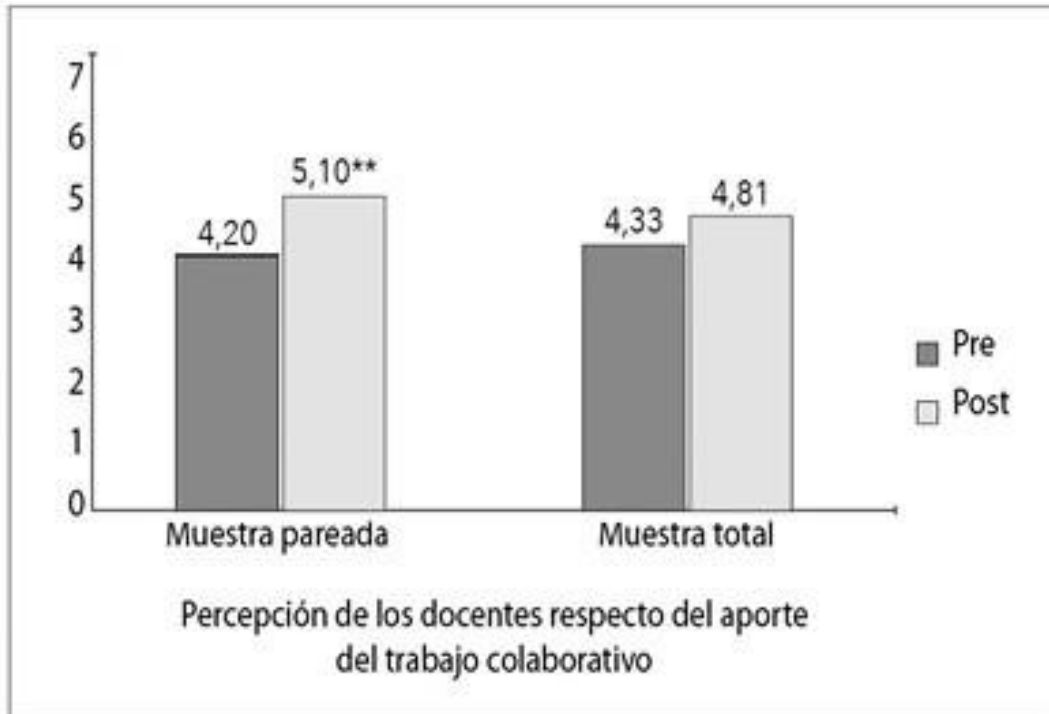
ponía su parte para el bien común”, “reconocer las capacidades que tenemos como escuela, respeto del trabajo del otro, potenciar el trabajo con diversas ideas” y “el trabajo colaborativo es una oportunidad para aprender a valorar lo que el otro puede aportar”.

En síntesis, a pesar de que los resultados cuantitativos para este componente no sugieren diferencias significativas, a nivel cualitativo sí se observa una mayor interacción y participación entre los docentes, y una mayor profundidad en las reflexiones que realizan.

Para el componente 3, “los docentes comprenden lo que implica el trabajo colaborativo y sus beneficios”, los indicadores de logro de este componente fueron la percepción de los docentes respecto de los beneficios del trabajo colaborativo, el porcentaje de docentes que participa en las sesiones de capacitación y el porcentaje de docentes que elabora alguna definición de trabajo colaborativo en el cuestionario. El primer indicador se evaluó considerando un conjunto de ítems del cuestionario *pre-post* que señalaban diversos beneficios del trabajo colaborativo para la mejora de la práctica docente y aprendizajes de los estudiantes.

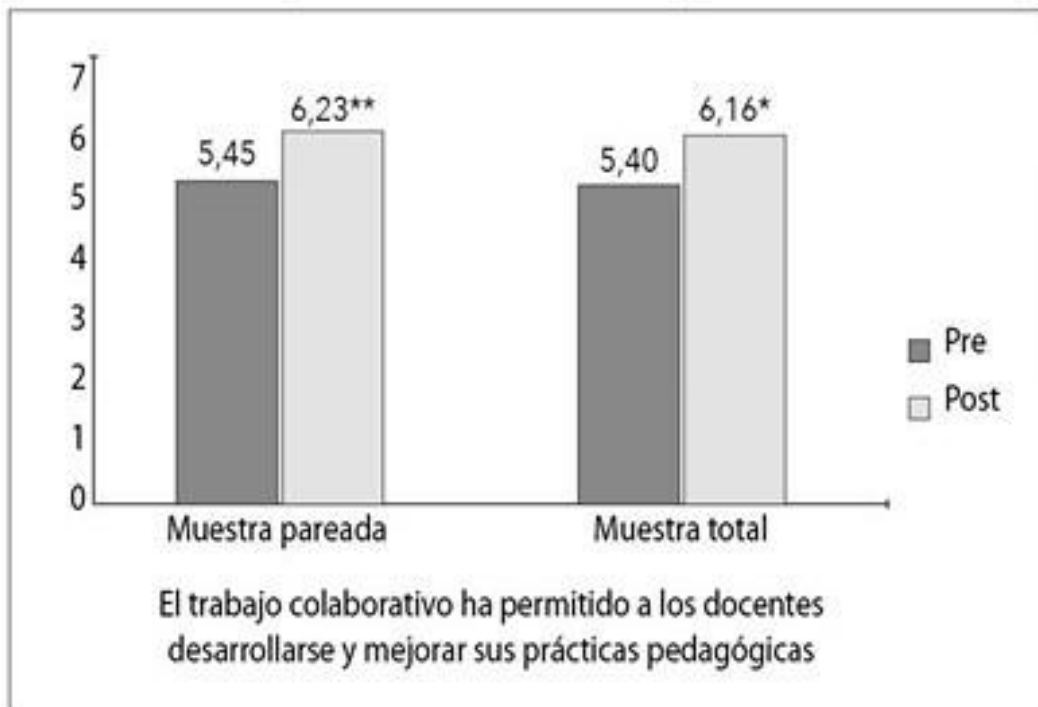
#### **Gráfico 7**

*Puntajes promedio antes-después en Índice Percepción de los docentes respecto del aporte del trabajo colaborativo. Muestra pareada y total.*



**Gráfico 8**

*Puntajes promedio antes-después en ítem El trabajo colaborativo ha permitido a los docentes desarrollarse y mejorar sus prácticas pedagógicas. Muestra pareada y completa.*



Si bien se observa una diferencia significativa solo en la muestra pareada (Gráfico 7), los docentes sí valoran este tipo de trabajo para la mejora de la práctica pedagógica, observándose diferencias significativas en el ítem “El trabajo colaborativo ha permitido a los docentes desarrollarse y mejorar sus prácticas pedagógicas” (Gráfico 8).

Respecto al segundo indicador del componente, se calculó el porcentaje de asistencia promedio a las sesiones en las que se abordó el tema de la articulación y el trabajo colaborativo, considerando el total de docentes convocados. Utilizando este cálculo se obtiene un porcentaje promedio de 75,5 %, lo que se considera un nivel adecuado.

El tercer indicador fue evaluado mediante un ítem del cuestionario *pre-post*, en el que los docentes debían definir lo que entendían por trabajo colaborativo. En la muestra pareada se obtuvo un 60 % de docentes que realizó alguna definición en la aplicación previa, mientras que en la aplicación pos- un 100 % de los docentes pudo definir el concepto. En el caso de la muestra total, se obtuvo que un 76,47 % de los docentes que contestaron el cuestionario pre- realizaron alguna definición del término, mientras que en la aplicación final, un 83,33 % de los docentes realizó alguna definición. Es decir, en ambos casos, considerando tanto los docentes que contestaron en ambas aplicaciones, como los que contestaron solo en una de ellas, se observa que el porcentaje de quienes realizan una definición de trabajo colaborativo aumenta de la aplicación previa a la posterior a la intervención.

En resumen, respecto del componente 3, los docentes habrían llegado a comprender el concepto y comenzado a valorar los beneficios del trabajo colaborativo, especialmente en relación con las posibilidades de desarrollo y mejora de su práctica pedagógica.

Los indicadores definidos para el componente 4, “el equipo de la UTP trabaja de manera colaborativa y autónoma”, fueron el número de aspectos que se deben mejorar de su trabajo como equipo de UTP para promover la colaboración en los docentes y el número de características que se valoran mutuamente y como equipo. El primer indicador se evaluó a partir del registro en audio de las reuniones con la UTP. La evidencia determinó que el equipo de la UTP identificó varios aspectos por mejorar para poder llevar

a cabo la tarea de promover la colaboración entre los docentes, los que apuntan a distintos niveles. Por una parte, reconocieron la necesidad de involucrar al equipo de gestión en este trabajo. A pesar de que ellas se sienten responsables de guiarlo, señalan que no puede quedar ajeno o separado del trabajo del equipo de gestión en general. Destacan, incluso, la importancia de potenciar la colaboración al interior del mismo equipo. Dentro de esto, plantearon la inquietud que la directora validara el trabajo y diera el “vamos” a lo que se había planificado, específicamente en torno al plan de articulación para el año 2019.

Por otra parte, surgió en ellas también la necesidad de que los docentes las identificaran como líderes pedagógicos, entendiendo que esto era igualmente una expectativa de la directora. Junto con esto, identificaron la necesidad de establecer acciones concretas en un cronograma de trabajo, e incluir el seguimiento de las acciones que se planificaran. Se refirieron a la “ansiedad de juntarse con el otro” (UTP 1.º ciclo) que presentaban los profesores, sin embargo, enfatizaron que este trabajo era “un proceso lento y va a sentar las bases” (UTP 1.º ciclo). En palabras de la UTP de 2.º ciclo, “de a poco hemos ido armando este castillo”, destacando el interés porque este trabajo quede instalado.

Finalmente, con relación al trabajo como dupla, reconocieron que tienen diferencias, aunque señalaron que estas “van más por la forma, pero tenemos la misma visión” (UTP 2º ciclo). De igual manera, ambas reconocieron la necesidad de unificar criterios y ponerse de acuerdo, pero, sobre todo, de funcionar más como equipo, involucrándose en el trabajo de la otra y compartiendo responsabilidades.

Respecto del segundo indicador, se pudo apreciar que a lo largo de la intervención fueron capaces de reconocer en la otra, y valorar, características que aportaban al equipo. Aunque hacen en un principio énfasis en las discrepancias, pasan a identificar el aporte que podía hacer cada una desde sus diferencias. La jefa de la UTP de primer ciclo destaca en su compañera la tranquilidad para abordar situaciones complejas en la escuela, la generosidad para ayudarla cuando lo necesita y las habilidades tecnológicas. Por su parte, la jefa de la UTP de segundo ciclo recalca en su compañera la cercanía que tiene con los profesores y su orden o estructura.

Adicionalmente, ambas reconocen aspectos de la propia personalidad que dificultan la relación, y expresan aspectos como “yo soy muy apurona” (UTP 1.º ciclo), y “yo no soy fácil tampoco” (UTP 2.º ciclo). Como equipo identifican que han avanzado en conocerse, que cada una ha puesto de su parte para llevar a cabo el trabajo y que han ido avanzando en mantener una misma mirada: “estamos remando para el mismo lado” (UTP 2.º ciclo).

Los resultados para este componente sugieren que hubo un avance importante en el trabajo conjunto del equipo de UTP gracias al cual han identificado aspectos de cada una que aportan al equipo y han podido destacarlos por sobre las diferencias. Igualmente, identifican varios aspectos que aún deben mejorar. Finalmente, aunque avanzaron en autonomía respecto de su funcionamiento, y llegaron a implementar acciones por sí solas, aún queda por avanzar en este aspecto.

### **Conclusiones y reflexiones**

La intervención presentada en este capítulo, diseñada para promover y desarrollar la colaboración entre los docentes de una escuela municipal, obtuvo resultados que sugieren que su implementación alcanzó diversos logros, así como también presentó algunas limitaciones, permitiendo variados aprendizajes al respecto.

Una de las limitaciones identificadas es el tamaño de la muestra. Habría sido beneficioso contar con una muestra más grande para evidenciar los cambios con mayor precisión. Si bien se hizo un esfuerzo por parear a los participantes, se sugiere para una intervención posterior no utilizar un cuestionario anónimo y contextualizar adecuadamente su aplicación para contar con evidencia más robusta. Una segunda limitación fue que el trabajo colaborativo y autónomo de la UTP, como componente, surgió durante la implementación. Aunque este se incorporó al diseño final, no contó con una planificación formativa previa y una evaluación *pre-post* de tipo cuantitativa para evidenciar de mejor manera los posibles cambios que se produjeron.

Otra importante limitación sería la extensión de la propuesta, la que se cree resulta necesaria para realizar un trabajo sistemático e instalar



capacidades, sin embargo, no todos los establecimientos pueden tener la disposición para otorgar este tiempo. Posiblemente sea más factible realizar una intervención así durante el primer semestre, dado que en el segundo las escuelas tendrían menos tiempos disponibles por feriados o vacaciones de Fiestas Patrias, rendición de prueba Simce, cierre del año, entre otras exigencias. No obstante, un alcance importante respecto del tiempo en las escuelas es considerar una adecuada gestión de este e innovar en el uso de los espacios de encuentro, pues no siempre la falta de tiempo impide la realización de acciones para obtener resultados, lo que queda demostrado con esta intervención.

Pese a las limitaciones, la gran cobertura de los componentes a partir de las actividades ejecutadas, y las adaptaciones realizadas antes y durante la intervención para responder a la demanda de la escuela y a los objetivos propuestos, facilita que se haya avanzado hacia el logro de estos. Es así como al finalizar la intervención, los docentes reconocen mayores espacios para poder trabajar conjuntamente, los que estarían ocupando para articular y planificar colaborativamente. El involucramiento creciente con las actividades realizadas y el compromiso compartido de los docentes de desarrollar un proceso de articulación curricular exitoso fue fundamental para esto.

Que la intervención propusiera la colaboración para dar respuesta a la necesidad de articulación es coherente con la literatura que plantea que la resolución en conjunto de situaciones problemáticas es una de las modalidades de colaboración que genera vínculos, intercambio de visiones, reflexiones, construcción de conocimiento, etc., estimulando la adopción de nuevas prácticas enriqueciendo al centro educativo (Krichesky y Murillo, 2018). Se destacan, entonces, algunos aspectos clave de la intervención que permiten alcanzar estos logros, como es la generación de las condiciones físicas y estructurales necesarias para el desarrollo de la colaboración entre los docentes de manera planificada y sistemática, es decir, otorgar los tiempos y espacios para el encuentro entre docentes de manera regular.

Sin embargo, no basta con juntar a los docentes en el momento de reflexión pedagógica u otro, sino que resulta imprescindible promover y acompañar la interacción con metodologías colaborativas, vivenciales y

activas que posibiliten el conocimiento mutuo, el desarrollo de confianza, la reflexión y el aprendizaje conjunto. Asimismo, la existencia de políticas educativas que orienten la colaboración es necesaria, pero no siempre suficiente si los líderes no concretan y ajustan a su realidad educativa lo propuesto. Los establecimientos educativos y los docentes en general emprenden muchas acciones a diario para conseguir lo que se proponen, y se esfuerzan también por cumplir con los requerimientos externos. No obstante, todas estas acciones resultan aisladas, fragmentadas y muchas veces no tienen continuidad ni seguimiento si no existen lineamientos concretos que les otorguen sinergia a estas acciones. De igual manera, los equipos directivos deben transmitir no solo desde el discurso, sino también desde sus acciones y funcionamiento el valor de la colaboración para la mejora de las prácticas docentes y de los aprendizajes de los estudiantes. Se comprobó, en este sentido, la importancia de la existencia de líderes empoderados no solo con un objetivo seguro, sino con claridad también respecto a cómo llevarlo a cabo. Es necesario hacer énfasis en este punto y en lo ineludible que resulta diferenciar, clarificar y explicitar el rol de la UTP dentro de una escuela con ese fin.

Sumado a lo anterior, es importante también que la intervención cuente con un objetivo común sentido y acordado por los participantes con el desarrollo de actividades en sintonía. Si se trata de una acción “externa”, este punto resulta aún más crucial. Los participantes tienen que sentir que se responde a una necesidad de ellos, incluso urgente, para que la asuman y prioricen, se comprometan y sea sustentable en el tiempo. Los procesos de cambio en las escuelas deben considerar la singularidad de cada una de ellas y no deben plantearse como un imperativo externo, sino que deben ser el resultado de un diálogo crítico y constructivo interno para la toma de decisiones consensuada, que facilite el compromiso de los participantes con el proyecto, lo que le dará más fuerza a la implementación (Murillo y Krichesky, 2012). La reflexión permanente de las investigadoras, tanto en particular como en conjunto con el equipo de UTP; el cambio de rol de líderes de las sesiones a un rol de acompañamiento a este equipo y compartir la toma de algunas decisiones facilitó desarrollar este punto, y se cree que es el modo adecuado de realizar una intervención que busca dejar

capacidades instaladas en las personas que pertenecen a la institución.

Un aspecto importante que se desprende de lo anterior es la posibilidad de darle continuidad a un modelo que no necesariamente es lineal, sino recursivo, lo que implica flexibilidad y adaptación permanente a los cambios. Es posible y necesario realizar las adecuaciones que se requieran durante una intervención a partir de la evaluación formal, pero también informal para el logro de los objetivos planteados, mirando constantemente la Matriz de Marco Lógico. Es decir, mientras se cuente con un diseño flexible, claridad en los objetivos por lograr y evaluaciones constantes del avance, será posible abordar los desafíos y contingencias que enfrenta cualquier intervención en el ámbito educativo.

Finalmente fue posible comprender de manera vivencial que la reflexión y construcción conjunta requiere un tiempo que no es necesariamente cronológico. Se necesita tiempo para conocerse, dialogar, escuchar al otro, valorar, retroalimentar y acompañar, de manera de formar vínculos y desarrollar confianza para compartir y reflexionar respecto de la propia práctica y desde ahí transitar a favor de un fin común, que, en el ámbito educativo, siempre será la mejora de los aprendizajes y desarrollo integral de los estudiantes.

## Referencias

- Ávalos, B. (2016). *Colaboración y mediación en el mejoramiento de las prácticas docentes*. [http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/852\\_-1467670266.pdf](http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/852_-1467670266.pdf)
- Berlanga, V., & Hurtado, M. J. (2012). Cómo aplicar las pruebas paramétricas bivariadas t de Student y ANOVA en SPSS. Caso práctico. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 83-100. <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/reire2012.5.2527/4082>
- Cabezas, V., Gómez, C., Inostroza, D., Loyola, V., Medeiros, M., & Palacios, P. (2016). *Uso del tiempo no lectivo. Desafíos para políticas públicas y comunidades educativas*. Centro de Políticas Públicas y Elige Educar. <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Estudio-Tiempo-Docente.pdf>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En OREALC/UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 112-152). OREALC/UNESCO.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf)

- De Lima, J. (2001) Forgetting About Friendship: Using Conflict in Teacher Communities as a Catalyst for School Change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 97-122. <https://doi.org/10.1023/A:1017509325276>
- Dirección de Presupuestos. (2015). *Metodología para la elaboración de matriz de marco lógico*. División de Control de Gestión, DIPRES. [http://www.dipres.gob.cl/594/articulos-135135\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/594/articulos-135135_doc_pdf.pdf)
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2012). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147). <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300014>
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu Editores.
- Gajardo, A. (2010). Importancia dada por las educadoras de párvulos y profesores/as básicos/as al trabajo de articulación curricular entre niveles. *Horizontes Educativos*, 15(2), 23-31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917578002>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A. (2018). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata.
- Jadue, D., Díaz, E., Báez, G., Rivas, M., & Gareca, B. (2016). *Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación*. Proyecto FONIDE N°911436. Universidad de Chile. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911436.pdf>
- Jiménez, C. A., & Jiménez, E. (2004). Colaboración entre docentes para promover el aprendizaje de lenguaje en la primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/deloslectores/593Jimenez..>
- Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-155. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>
- Lara, A. (2003). *La articulación curricular en tiempos de dispersión*. Cuaderno 13. Colección Cuadernos para pensar, hacer y vivir la escuela. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/Hacervivirescuela/CUADERNO13.pdf>
- LEY 20.903. (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Ministerio de Educación. 4 de marzo de 2016. D.O. No. 1011274
- Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers professional relationships. *Teachers College Record*, 91(4), 509-546. [https://www.researchgate.net/publication/247944039\\_The\\_Persistence\\_of\\_Privacy\\_Autonomy\\_and\\_Initiative\\_in\\_Teachers\\_Professional\\_Relations](https://www.researchgate.net/publication/247944039_The_Persistence_of_Privacy_Autonomy_and_Initiative_in_Teachers_Professional_Relations)
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Mineduc.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Cpeip.
- \_\_\_\_\_. (2017). *Contextualización de la enseñanza en Chile. Resultados de la encuesta internacional TALIS 2013*, OCDE. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS\\_FINAL\\_COMPLETO.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/TALIS_FINAL_COMPLETO.pdf)
- Murillo, F., & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y

- sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55123361003>
- Ortegón, E., Pacheco, F., & Prieto, A. (2005). *Serie Manuales. Metodología del marco lógico para la planificación, el seguimiento y la evaluación de proyectos y programas*. Cepal-Ilpes.
- Quiroga, M., & Aravena, F. (2017). Jefes de UTP noveles en Chile: desafíos del liderazgo pedagógico. *Perspectiva educacional*, 56(3), 76-97. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/506>
- Rodríguez, G., & Gairín, J. (2017). Influencia de las Prácticas de Liderazgo Pedagógico en las Prácticas Pedagógicas Docentes: caso en Chile de las Unidades Técnicas Pedagógicas. *International Journal of Educational Leadership and Management* 5(1). <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/ijelm/article/view/2469>
- Rodríguez, A., & Turón, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación* 44(4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2444419>
- Sáez, F. (2015). *Articulación curricular entre educación de párvulos y educación general básica. Diseño de propuesta de intervención para la articulación curricular efectiva entre NT2 y 1 EGB*. [Tesis de postgrado]. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15651>
- Sarzosa, S. (2017). *Diseño de una propuesta de trabajo colaborativo docente para la mejora de los aprendizajes en un colegio particular subvencionado de la región de Coquimbo*. [Tesis de postgrado]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista docencia*, 60, 5-13. <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/uploads/2016/12/Docencia-n60.-Completo.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En J. Weinstein, & G. Muñoz. (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 263-289). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>.

<sup>1</sup> Teaching and Learning International Survey.

<sup>2</sup> De acuerdo con el Simce 2018, el establecimiento se encuentra clasificado dentro del grupo socioeconómico (GSE) medio alto.

<sup>3</sup> En adelante, se utiliza el término “docente” para referirse tanto a educadoras del ciclo inicial como profesores de ciclo básico.

<sup>4</sup> Se habla de muestras pareadas cuando los mismos individuos son observados antes y después de una determinada intervención (Berlanga y Hurtado, 2012).

## 21.

# **Relación entre el rendimiento académico y la percepción de la participación de sus familias en estudiantes del Colegio Paulo Freire de Concepción**

CRISTÓBAL GUILLERMO CASTRO CASTRO

### **Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo describir la percepción de 106 estudiantes de 5.º y 6.º año de Educación Básica acerca de la participación de sus apoderados en su educación escolar y la relación de esta con su rendimiento académico. Para el cumplimiento de tal objetivo, se realizó una revisión de la literatura y las investigaciones enfocadas en el impacto de la participación de los apoderados en la escuela (Santelices y Scagliotti, 2005), la ruptura de la visión tradicional que se tenía de la familia y sus responsabilidades parentales en la última década (Sánchez, 2008) y los distintos tipos de participación que pueden ayudar a superar obstáculos sociales, junto con estrategias para promocionarlas (Martínez y Niemela, 2010).

La metodología utilizada se centra en un diseño cuantitativo de carácter correlacional para el que se aplicó un cuestionario de tipo Likert de 27 ítems (Sánchez, Valdez, Reyes y Martínez, 2010) adaptado al contexto nacional y constituido por cuatro factores: Apoyo en el aprendizaje escolar; Creación de condiciones para el aprendizaje; Supervisión del aprendizaje; y Participación en actividades escolares y formativas. El rendimiento académico, por su parte, fue medido a través de las notas obtenidas como promedio general de los estudiantes hasta el cierre del primer semestre del 2015. Dentro de los principales resultados se encontró una relación estadísticamente significativa entre el rendimiento académico y dos de las dimensiones evaluadas. Se destaca, para finalizar, la utilidad de la

adaptación de la escala, de la que no se tenía antecedentes en el país.

## **Introducción**

Tanto la familia como la escuela son agentes que cumplen un papel fundamental en el desarrollo y crecimiento de sus miembros a lo largo del tiempo (Romagnoli y Gallardo, 2016), siendo el primer nexo entre sociedad e individuo como ente particular y haciendo de esta relación la principal responsable de transmitir, entre otras cosas, la memoria social de toda la comunidad (Navarro, Pérez, Mora y Jiménez, 2007). Actualmente, es imposible desconocer que ambos son espacios que se consideran privilegiados, ya que en estos ocurren importantes experiencias que nutren la educación y la socialización de la persona, sentando bases que tienen efectos para toda la vida. Por un lado, la escuela es un agente educativo responsable tanto de la obtención de aprendizajes formales como de la transmisión de la cultura. Por otro lado, la familia es una fuente de educación informal que genera el contexto para construir significados, dar sentido al lenguaje e interpretar las acciones del resto (Santelices y Scagliotti, 2005).

Aun cuando es conocida la relevancia de ambos contextos para la socialización y el aprendizaje de los niños, ambos agentes educativos se han visto desafiados por los cambios sociales y las nuevas formas de vida que constituyen una fuente de conflicto entre estos. Así, muchas veces la participación de la familia se transforma en una preocupación para la escuela y en una obligación para los apoderados, que no siempre están disponibles para ejercer el rol que se espera de ellos por parte de los equipos escolares. El apoyo de los padres y madres hacia sus hijos es anhelado para mejorar los procesos educativos de los niños desde el saber generalizado en la escuela sobre los efectos que este tiene en los resultados que los niños obtienen (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005).

En el presente trabajo se busca abordar esta temática presentando, en primer lugar, una revisión de antecedentes teóricos y empíricos en torno al tema, para luego describir el método utilizado para llevar a cabo la investigación, seguido de los resultados y conclusiones más importantes.



## **Marco teórico**

### **La importancia de la vinculación de la familia y la escuela**

Debido a que la familia y la escuela son las primeras comunidades educativas en las que se sustenta el desarrollo de los seres humanos, la relación entre ambas no solo se hace deseable, sino que necesaria para la obtención de aprendizajes significativos (Vaccaro, 1992, citado en Santelices y Scagliotti, 2005). Sin embargo, en muchas ocasiones esta relación se caracteriza por el desconocimiento mutuo, la incomunicación y el desencuentro, generando falsas percepciones en padres descomprometidos y profesores indiferentes que impiden una complementariedad de funciones (Alcalay, Milicic y Torretti, 2005).

Referente a la complementariedad de funciones, es importante destacar el papel clave de la familia en el proceso de educación formal que se desarrolla dentro de la escuela (Calvo, Verdugo y Amor, 2016). La familia, en su trabajo y conocimiento constante de los niños desde que estos nacen, desarrolla un rol indispensable (Castro y García, 2016). Frente a esto, puede entregar al colegio información útil para los profesores sobre cómo son en la casa, qué hacen, cuáles son sus talentos, sus dolores, sus inseguridades o sus intereses, la que se constituirá en pieza clave para el rendimiento del niño dentro del establecimiento educacional. Por esto, desarrollar redes de comunicación que hagan de este intercambio de información un recurso pedagógico que la escuela podría aprovechar es de suma importancia (Santelices y Scagliotti, 2005). Esta relación puede, además, beneficiar a la familia, ya que aumenta su autoconfianza, le permite acceder a nuevas estrategias de crianza, programas educacionales y generar redes con profesionales de la institución, ya sean estos profesores u otros asistentes de la educación (Navarro *et al.*, 2007).

Junto con lo anterior, es imperativo para la escuela tener en cuenta las características y contexto de la población de adultos con las que se debe comunicar, especialmente, por los múltiples beneficios que esta relación puede aportar (Contreras, Calvachi, León y Restrepo, 2017). Considerar sus necesidades de formación como educadores de sus hijos, sus intereses y sus limitaciones estimulará una mejor disposición para el apoyo que se espera

de la familia. En este sentido, ninguna iniciativa que pretenda incorporar a los padres en la misión educativa de las escuelas será exitosa si no se hace un diagnóstico previo que permita conocer las necesidades de la población objetivo (Santelices y Scagliotti, 2005). Si los niños perciben una alianza y no un enfrentamiento entre ambos agentes educativos, un acuerdo en las metas y sistemas que se respetan y valoran, recibirán una educación más coherente y cohesionada, con resultados mucho más favorables (Alcalay *et al.*, 2005).

### **Factores familiares que inciden en el aprendizaje**

La familia, además de ser considerada como el principal factor que interviene en la educación de un sujeto (Pinto, León y Jiménez, 2017), puede ser comprendida conceptualmente como una unidad natural, una célula básica de la sociedad e institución clave para la salud mental de todo individuo, siendo por esta razón importante en el desarrollo de aprendizajes y conductas (Cerletti, 2010). Se podría decir que la familia es la primera aula del niño debido al desarrollo de lazos afectivos primarios, vivencias, pautas, lenguaje e historias que coexisten en su interior, lo que caracteriza el ambiente del niño (Rizzi, 2018). Esto produce que esta llegue a ser un modelo cultural del que el niño extraerá sus ideologías, valoraciones, representaciones, creencias, tradiciones y especialmente sus modos de hacer y aprender. Lo anterior ocurre mientras cumple sus funciones de socialización, reproducción y transmisión de distintos elementos de la comunidad que se consideren preservables (Rivera y Milicic, 2006).

Si se compara la escuela con la familia, se observa una diferencia fundamental en la forma en que esta cumple, por ejemplo, su tarea socializadora, pues cuando el niño ingresa en la escuela, ya no es una personalidad neutral que pueda ser modelada en muchas formas posibles.

Cuando se inserta por primera vez en el aula es, por el contrario, un resultado de la educación familiar con un importante historial social de experiencias vividas y aprendizajes integrados (Villarreal y Sánchez, 2002).

A partir de lo anterior, uno de los focos claves en la futura inserción al sistema educacional del niño son las definiciones conductuales, las

actitudinales y las representaciones sociales que se generan en sus primeros años de vida (Moreno, Lozano, Pineda y Ortiz, 2016). Decidir cuáles serán las actitudes que se consideran socialmente aceptables, cómo se comportará frente a otros ajenos al núcleo familiar, sus pautas de interacción con otros iguales jerárquicamente o su posición frente a las experiencias nuevas, todas serán claves en cómo el niño se desenvuelva al ser un estudiante (Rivera y Milicic, 2006).

Si se analiza lo planteado con anterioridad, es prudente pensar que el acceso a la educación formal, las habilidades y capacidades de los individuos están, entonces, en directa relación con los recursos tanto personales como los de su grupo de pertenencia. Dichos recursos no solo consideran a aquellos que son tangibles o materiales, sino también a los culturales, valóricos, los relacionados con el carácter, las virtudes, e incluso las capacidades de cooperar y trabajar en grupo (Arbués y Naval, 2017).

Junto con lo anterior, una investigación sobre los factores familiares que influyen en el aprendizaje de alumnos con algún tipo de déficit atencional concluyó que las percepciones que los padres tienen de sus hijos determinan sus actitudes y conductas hacia ellos, incidiendo en su desarrollo, maduración, rendimiento y recursos (Robledo y García, 2009). Estos derivan en aprendizajes, los que se van desarrollando de manera implícita y sutil, no siempre con la evidente intención de enseñarlos. Dichos aprendizajes alrededor de los 5 o 6 años se adquieren gracias a la combinación de modalidades sensorio-motrices, junto con la utilización de símbolos, formando lo que se denomina metafóricamente “tejidos hecho en casa”, fuente de influencia clave en el modo de enfrentar las futuras materias por aprender (Rivera y Milicic, 2006).

A partir de todo lo anterior, es posible desprender que existen una serie de prácticas que determinan en gran medida el desarrollo cognitivo y social del estudiante en etapas previas (Lastre, López y Alcázar, 2017). Su estimulación temprana, su figura de apego, sus relaciones con otros miembros de la familia, la satisfacción de sus necesidades básicas y sus experiencias tempranas constituyen el andamiaje previo del proceso de enseñanza-aprendizaje, el que más adelante modifica el rol de los padres al de unos proveedores de condiciones que permitan enriquecer y

complementar lo que aprendan en el colegio, facilitando su ingreso y potenciando su rendimiento que, como se verá a continuación, puede ser expresado de diversas maneras. Es por ello que los apoderados realizan series de acciones cotidianas impulsadas en expectativas y significaciones con el objetivo de desarrollar aprendizajes en sus hijos, explícita o implícitamente (Rivera y Milicic, 2006).

### **Rendimiento académico**

El rendimiento académico como concepto siempre ha tenido un carácter dinámico, pues responde a variables que se objetivizan de diferentes maneras dependiendo de las medidas y juicios de valor de quien evalúe (Véliz, Dorner y Sandoval, 2016). Es posible, sin embargo, señalar tres formas en las que generalmente se ha entendido esta noción cuando se investiga: como un resultado que se expresa siempre cuantitativamente; como un juicio evaluativo que no necesariamente debe ser cuantificado, o, combinando ambas, asumiéndolo como un proceso y resultado evidenciado tanto en calificaciones como en juicios de valor (Montes y Lerner, 2011). Para propósitos de este capítulo, se considerará la primera visión, reflejada en los postulados de Tonconi (2010), quien previamente investigó los factores que influyen en el rendimiento académico a nivel universitario.

Para Tonconi (2010), el rendimiento académico se constituye como un indicador del nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos, reflejo de su nivel de eficacia en la consecución de objetivos curriculares para las diferentes asignaturas que cursan. En Chile se mide mediante el promedio de notas ponderado a partir de un sistema numérico que va generalmente del 1,0 a 7,0 en el que la nota mínima para aprobar es un 4.0.

### **Hallazgos empíricos sobre la participación familiar**

La investigación desarrollada por Bellei, Valenzuela, Xavier y Contreras (2014), en la que se analizó a 12 escuelas de Chile que presentaban un mejoramiento escolar sostenido entre los años 2002 y 2010, permitió

identificar lo importante que es la participación de las familias dentro de los establecimientos educacionales y cómo estas juegan un rol en la permanencia de este mejoramiento en el tiempo. A partir de una población de 1.324 escuelas que presentaban una trayectoria positiva en su índice de desarrollo educacional, se seleccionaron 12 que respondían a la heterogeneidad de las escuelas dentro de Chile, tanto particulares como públicas, así como también de diferentes niveles socioeconómicos y de desempeño académico, buscando en todas describir el proceso de mejoramiento sostenido que habían estado experimentando y luego explicarlo (Bellei *et al.*, 2014).

Dentro de los resultados de la investigación no se observó en ninguna de las escuelas algún tipo de conflicto manifiesto con las familias de sus alumnos, lo que sugería cierta estabilidad entre las relaciones de ambas comunidades que hacía de base sólida para el desarrollo de procesos de mejoramiento en el mediano plazo. Relacionado con esto, si bien la mayoría de las familias y escuelas se localizaban en contextos con altos factores de riesgo, en ningún caso se encontró un discurso abiertamente descalificador hacia miembros del alumnado o sus familias. Esto refleja que, aun siendo conscientes de las dificultades de sus estudiantes, los docentes no llegarían a conclusiones pesimistas sobre sus posibilidades de aprendizaje (Bellei *et al.*, 2014), aun cuando puedan existir perfiles de estudiantes definidos cuyas características familiares pueden ser muy distintas (Chaparro, González y Caso, 2016), a excepción de 2 de las 12 escuelas, en las que los procesos de mejoramiento no habían incorporado sustantivamente a las familias, aunque sí contaban con el reconocimiento por parte de estas. En el resto se podía afirmar que todas habían intentado movilizar el apoyo familiar como parte de sus procesos de mejora. Este apoyo, aunque respondía siempre a un mismo fin, se concretaba en procesos muy variados, por lo que lograron identificar tres niveles de involucramiento familiar progresivos en los que se podía etiquetar a las escuelas (Bellei *et al.*, 2014).

El primer nivel se caracteriza por escuelas de mejoramiento incipiente, cuya participación se ha estancado, procurando solo generar un sentido de comunidad que permita a la familia sentirse comprometida con su misión institucional. El sentirse parte de un proyecto colectivo predispone a las

familias a cumplir con los deberes de las escuelas, pudiendo responder a sus demandas y apoyando el trabajo con los hijos (Bellei *et al.*, 2014). Este nivel cumpliría con los elementos básicos para generar un sentido de motivación en los estudiantes frente al apoyo personal de los padres, reflejado en una asistencia mínima a la institución y la existencia de canales de comunicación entre padres, hijos e institución (Serrano y Rodríguez, 2016).

El segundo nivel está basado en una comunicación fluida con las familias, que considera los progresos en el establecimiento y las experiencias de los alumnos, además de organizar actividades complementarias extrapedagógicas (artísticas o culturales) que involucran a las familias. Esto hace que la comunidad educativa perciba una buena convivencia, con alumnos disciplinados y de disposición positiva a las actividades del establecimiento (Bellei *et al.*, 2014). En este sentido, es importante mencionar que los centros educativos deben ser lo suficientemente abiertos, flexibles y acogedores, características fundamentales para que las familias puedan confiar y fomentar las relaciones de participación (Cabello y Giró, 2016).

Por último, el tercer nivel, se relaciona con los procesos de cambio del área educativa, relacionados más con las transformaciones requeridas frente a contextos complejos en los distintos niveles del sistema escolar (López y Pollak, 2017). Las escuelas con grados de participación avanzados involucran a las familias al punto de afirmar que son un factor relevante en procesos de mejoramiento. Lo importante es el capital social reflejado en el apoyo que las familias entregan para supervisar apoyar y motivar a los alumnos con el trabajo escolar, además de valorar y respaldar irrestrictamente el proyecto educativo del colegio, caracterizado, en todos los casos, por altas expectativas, exigencias y disciplina, todo a favor del logro de los estudiantes (Bellei *et al.*, 2014).

Considerando los distintos elementos que la familia puede aportar para el desarrollo cognitivo y afectivo de sus hijos, y luego las distintas formas que estas tienen de participar en el proceso de educación formal de estos, es interesante conocer qué relación existe entre los resultados que obtienen los estudiantes en términos de calificaciones en la escuela y la participación de

sus padres en diversas actividades escolares. A partir de esto, se desprenden los objetivos que se presentan a continuación.

### **Objetivo general**

Determinar la relación entre el rendimiento académico y la percepción de participación del apoderado en estudiantes del colegio participante.

### **Objetivos específicos**

- a) Caracterizar la percepción de los estudiantes acerca de la participación de los apoderados en su colegio.
- b) Caracterizar el rendimiento académico de los estudiantes.
- c) Describir la relación entre el rendimiento académico y la percepción de participación del apoderado en los estudiantes.

### **Hipótesis**

La percepción de una mayor participación del apoderado en el establecimiento educacional se asocia a un mayor rendimiento académico del alumno.

### **Diseño metodológico**

La investigación propuesta tuvo un carácter cuantitativo no experimental, transversal y correlacional que permitió identificar el grado de relación que existe entre las variables de rendimiento académico y la percepción de participación de las familias en el establecimiento educacional (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005).

### **Participantes**

Como criterios de inclusión se contempló a todo alumno matriculado el año 2015 en el colegio Paulo Freire que estuviera cursando 5.º o 6.º año de Educación Básica dentro de establecimiento. Entre los criterios de exclusión se consideró alumnos con trastornos graves del aprendizaje y alumnos provenientes de hogares de menores cuyos apoderados dentro del establecimiento fueran instituciones. En total, el muestreo por conveniencia fue de 106 alumnos entre 5.º y 6.º año básico.

### **Instrumento**

Para lograr los objetivos se aplicó el cuestionario de tipo Likert “Percepción de los alumnos de la participación de sus apoderados en el proceso de educación formal”, basado en un cuestionario de Sánchez, Valdez, Reyes, & Martínez (2010) que crearon para medir la participación de padres en estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. La confiabilidad de dicho instrumento se obtuvo realizando un cálculo de consistencia interna a través del Alfa de Cronbach (0,9) mientras que para su validez de constructo se llevó a cabo un análisis factorial, aplicando el método exploratorio de rotación Varimax con el fin de simplificar la interpretación de los factores. A partir de dichos resultados, se extrajeron cinco factores finales que alcanzaron a explicar el 59,5 % del constructo (Sánchez *et al.*, 2010).

En el caso del instrumento modificado para esta investigación, se consideraron los cinco factores del cuestionario original, siendo estos a) apoyo y participación de las actividades de la escuela, que evalúa la colaboración y participación en actividades que mejoran su funcionamiento; b) supervisión y apoyo del aprendizaje, que evalúa la ayuda para el logro de tareas escolares reforzando el aprendizaje en el contexto familiar; c) expectativas del desarrollo, referido a las creencias que los padres tienen respecto a los logros académicos de sus hijos y acciones para garantizar las condiciones necesarias para el estudio; d) apoyo y participación en las actividades de la escuela, que apunta a medir la colaboración o participación; y e) fomento y participación en actividades formativas, que evalúa el desarrollo de acciones por parte los padres que apoyen la



formación del hijo, complementando y enriqueciendo su mundo cultural. Dichas dimensiones se compusieron por un total de 22 ítems, los que fueron adaptados para aplicarse en Chile a alumnos de 5.º y 6.º año de Educación Básica.

Tras pasar por el proceso de validación de jueces expertos, un análisis factorial exploratorio y un proceso de cálculo de confiabilidad del alfa de Cronbach, el instrumento quedó constituido por cuatro factores a) apoyo en el aprendizaje escolar, que evalúa la ayuda para el logro de las tareas escolares con el fin de reforzar el aprendizaje del estudiante en el contexto familiar; b) creación de condiciones para el aprendizaje, que evalúa el grado de cumplimiento del apoderado con las tareas que influyen en un buen desempeño escolar y apoyo a las actividades dentro del establecimiento; c) supervisión del aprendizaje, que se define como la serie de actividades que ejerce el apoderado para monitorear el comportamiento y rendimiento esperados en el colegio; y d) participación en actividades escolares y formativas, que evalúa el desarrollo de acciones por parte de los padres que apoyan diversas actividades institucionales así como la formación de su hijo, complementando su mundo cultural.

En el caso de la variable rendimiento académico, esta fue medida por las notas que obtuvieron los alumnos como promedio global hasta el final del primer semestre del 2015, información obtenida previo consentimiento de la directora del establecimiento desde la plataforma virtual del colegio.

## **Procedimiento**

Se solicitó la autorización institucional de la directora además de profesores jefes para aplicar un cuestionario a alumnos de los cuatro cursos que componen los niveles de 5.º y 6.º año, quienes debieron firmar un asentimiento informado. A la vez, se pidió autorización para acceder a las notas de los estudiantes hasta la fecha de revisión de los documentos.

## **Análisis de datos**

En primer lugar, se realizó un análisis factorial exploratorio; en segundo lugar, se hizo un análisis de consistencia interna del cuestionario utilizando el Alpha de Cronbach como indicador de confiabilidad. Posteriormente, tras la recolección de datos de ambas variables de estudio, es decir, una vez aplicada la encuesta a los alumnos y revisadas las notas, se hizo un análisis descriptivo típico que consideró media aritmética, puntuación mínima, máxima, distribución de los resultados y una correlación de Pearson para medir la relación entre las variables.

### **Resguardos éticos**

De acuerdo con el código de ética profesional del colegio de psicólogos y sus principios básicos, tales como la autonomía, en esta investigación se hizo entrega a los apoderados de un asentimiento informado que clarifica la completa voluntariedad en la participación. En cuanto al principio de justicia, el que considera que los estudios deben planificarse de modo de obtener conocimientos que beneficien al grupo al que se está representando, se consideró en este seminario, al exponer el desarrollo y posteriores resultados, al cuerpo docente y de gestión del establecimiento. Por último, el principio de no maleficencia que protege contra cualquier tipo de daño a los participantes de la investigación fue contemplado al evitar cualquier tipo de daño o malestar de los participantes del seminario e investigación durante todo su desarrollo.

### **Resultados**

Los resultados obtenidos de los documentos y materiales analizados se obtuvieron de la siguiente manera. Para extraer los datos, en primer lugar, se realizó un análisis psicométrico del instrumento empleado para medir la participación de los padres a partir de la percepción de los estudiantes. Luego, se efectuó un análisis descriptivo de este y su relación con el rendimiento de los estudiantes.

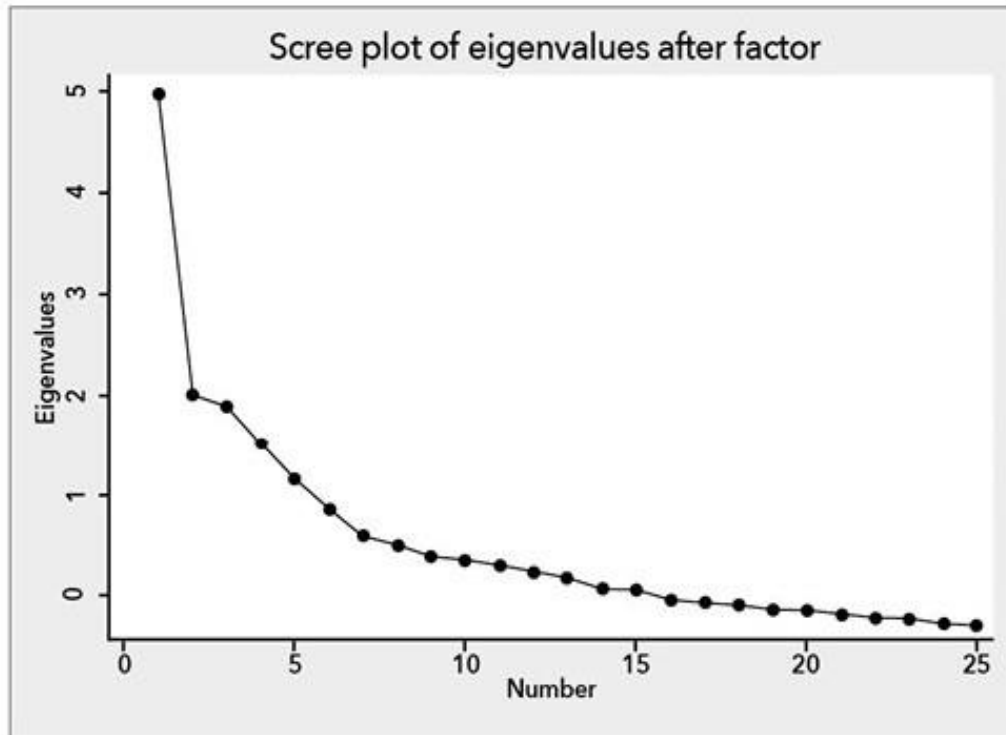
El análisis de los datos se dividió en dos etapas: en la primera se evaluó

la estructura factorial del instrumento por medio de un Análisis Factorial Exploratorio utilizando el método de extracción de Análisis de Eje Principal (AEP), el que se considera como el más pertinente para el procesamiento de escalas compuestas, como en este caso. En una segunda etapa se evaluó la consistencia interna de los factores identificados, calculando el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de cada uno de ellos y, posteriormente, se evaluó la capacidad discriminativa de los ítems, calculando la correlación de cada uno de ellos con el total corregido del factor al cual se asignaron.

Antes de realizar el análisis factorial, se evaluó su pertinencia calculando el estadístico de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que resultó ser igual a 0,86, y la prueba de esfericidad de Bartlett, que resultó estadísticamente significativa  $X^2(253) = 761,58; p < 0,001$ , cumpliéndose ambos criterios que evidencian la pertinencia en el análisis factorial. En segundo lugar, se procedió a estimar el número de factores de la escala considerando tres criterios: el criterio Kaiser-Guttman o de raíz latente; el criterio de contraste de caída; y el análisis paralelo de Horn. El primer criterio, de Kaiser-Guttman, identificó cinco factores con valores propios (*eigenvalues*) mayores a 1,0, con autovalores de 4,97; 1,99; 1,89; 1,51 y 1,15 que explicarían el 86,74 % de la varianza total de los ítems. El segundo criterio, de contraste de caída o *scree test*, mostró, a diferencia del anterior, a través del gráfico de sedimentación, la presencia de cuatro factores (Figura 1).

**Figura 1**

*Gráfico de sedimentación de componentes principales de la Escala de Percepción de la Participación de los Apoderados en la Educación Escolar*



Finalmente, el análisis paralelo de Horn, a partir de 1 000 muestras aleatorias, apuntó a la existencia de cuatro factores que presentan valores propios (4,85; 1,96; 1,78 y 1,11) por sobre los valores propios obtenidos en las muestras aleatorias (1,21; 1,04; 0,91 y 0,76).

Dado el cumplimiento de dos de los tres criterios establecidos y considerando que el análisis paralelo de Horn consiste en un procedimiento más depurado, se decidió estructurar la escala en torno a 4 factores, ajustándose parcialmente a lo propuesto en el modelo inicial que evaluó el juicio de expertos. Una vez establecido el número de factores, se procedió a evaluar la organización de los ítems calculando los coeficientes de configuración para cada factor mediante AEP, aplicando rotación oblicua Oblimin directo (Tabla 1).

Las cargas factoriales exhibidas en la Tabla 1 muestran los ítems que presentan, al menos, un coeficiente de configuración sobre 0,30. Debido a lo anterior, los factores quedaron configurados de la siguiente manera:

Factor I: Conformado por los ítems 6, 7, 8, 9, 16 y 18, que corresponden a la dimensión de Apoyo en el aprendizaje escolar. Al analizar la

consistencia interna de la escala, se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de  $a = 0,83$  con su correlación entre los ítems y total corregido desde  $r = 0,51$  (Ítem 9) a  $r = 0,69$  (ítem 6).

Factor II: Conformado por los ítems 11, 13, 15, 17, 19 y 27, correspondientes a la dimensión Creación de condiciones para el aprendizaje. Al analizar la consistencia interna de esta escala se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de  $a = 0,66$  con una correlación entre ítems y total corregido desde  $r = 0,31$  (ítem 17) hasta  $r = 0,62$  (ítem 15).

En el caso del Factor III, incluyó los ítems 1, 2, 3, 4, 10 y 14, correspondientes a la dimensión Supervisión del aprendizaje. Analizando la consistencia interna de esta escala se obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de  $a = 0,73$ , con una correlación entre ítems y total corregida entre  $r = 0,39$  (ítem 4) y  $r = 0,60$  (ítem 2).

Por último, el factor IV quedó compuesto por los ítems 20, 21, 22, 25 y 26, que corresponden a la dimensión Participación en actividades escolares y formativas. Este último factor obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de  $a = 0,62$  en su correlación entre los ítems total y corregido desde  $r = 0,19$  (ítem 25) a  $r = 0,55$  (ítem 22).

**Tabla 1. Matriz de configuración de la Escala de Percepción de la Participación del Apoderado en el Proceso Educativo**

ÍTEM	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Comunalidad
Mi apoderado pregunta al profesor si hago las tareas	0,2829	-0,1184	0,5846	0,0750	0,4658
Mi apoderado conversa con mi profesor de lo que aprendo en la escuela	-0,0267	0,0076	0,6333	0,1965	0,5285
Mi apoderado pregunta cómo me porto en la escuela	0,1495	-0,0905	0,4173	0,1477	0,7308
Mi apoderado viene a la escuela para saber qué notas me saco	-0,2099	0,3202	0,5967	-0,1147	0,5750
Mi apoderado me ayuda a estudiar para mis pruebas	0,8104	0,1198	-0,0844	0,0802	0,3044
Mi apoderado me ayuda a hacer mis tareas	0,8814	-0,0098	-0,2436	0,0794	0,3345
Mi apoderado revisa mis cuadernos y mi agenda	0,5262	-0,1517	0,2567	0,0214	0,5944
Mi apoderado sabe las materias que debo estudiar para cada clase	0,4222	-0,2579	0,2891	0,0020	0,6796
Mi apoderado habla conmigo de lo que hice en clases	0,2400	0,2322	0,4418	0,0880	0,4969
Mi apoderado me felicita cuando tengo buenas notas	-0,0291	0,7507	0,1141	0,0762	0,3753
Mi apoderado quiere que me porte bien en la escuela	0,2161	0,3212	-0,1982	0,2178	0,7701
Mi apoderado quiere que llegue a estudiar en la universidad	0,1070	-0,0014	0,5088	-0,0322	0,7776
Mi apoderado quiere que aprenda mucho en el colegio	0,0224	0,7791	-0,1001	0,1629	0,3483
Para hacer las tareas tengo un lugar apropiado de la casa	0,5586	0,1385	0,1715	-0,3626	0,4228
Tengo todos los útiles escolares que necesito	0,1735	0,4021	0,0443	-0,0932	0,7514
Mi apoderado se preocupa de que dedique tiempo a estudiar en casa	0,6015	0,2397	0,0286	0,1152	0,4699
Mi apoderado va conmigo a eventos artísticos (cine, conciertos, etc.)	0,1968	0,4343	-0,0331	-0,0710	0,7314
Mi apoderado va a los talleres para padres que organiza el colegio	0,0068	0,1587	0,0049	0,4989	0,6998
Mi apoderado va a las celebraciones del colegio	0,0384	-0,1303	0,0696	0,4119	0,8174
Mi apoderado me motiva a participar en talleres extracurriculares	-0,0095	0,0409	-0,0042	0,6795	0,5299
Mi apoderado ayuda en el colegio cuando le piden rifas, ventas u otras actividades para juntar dinero	0,1030	0,2051	0,0086	0,3093	0,8135
Mi apoderado trabaja en la organización de las actividades dirigidas a los padres en el colegio	-0,1401	0,0327	0,1929	0,6060	0,5695
Mi apoderado envía donaciones cuando se piden para las convivencias	-0,1931	0,7534	0,0934	-0,0990	0,4793

Una vez terminado el proceso de determinar el nivel de validez y

confiabilidad del instrumento, se calculó el puntaje de los estudiantes mediante la sumatoria de las respuestas a sus ítems. Los estadísticos descriptivos de cada factor se exhiben en la Tabla 2.

**Tabla 2. Estadísticos descriptivos del cuestionario de percepción en la participación del apoderado y de la variable notas**

	Obs	a	M	D.E	Mín	Máy
Notas	106		5,62	0,60	4,5	6,9
Supervisión del aprendizaje	106	0,73	22,51	4,69	10,00	30
Apoyo en el aprendizaje escolar	106	0,83	23	5,82	7	30
Creación de condiciones para el aprendizaje	106	0,66	28,01	2,65	15	24
Participación en actividades escolares y formativas	106	0,62	15	4,29	5	30

a: alfa de Cronbach; M: media aritmética; D.E.: desviación estándar; Mín.: mínimo; Máx.: máximo.

**Tabla 3. Correlación de Pearson entre los factores de la Escala de Percepción en la participación del apoderado en el proceso educativo**

	1	2	3	4	5
Notas	—				
Supervisión del aprendizaje	0,09	0,73a			
Apoyo en el aprendizaje escolar	—	0,45***	0,83a		
Creación de condiciones para el aprendizaje	0,11	0,29**	0,46***	0,66a	*0,28**
Participación en actividades escolares y formativas		0,26**	0,14	0,23*	0,0,62a

N = 106; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,001

a Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach

A partir de los puntajes resultantes se evaluó la relación entre estos factores y la nota utilizando el coeficiente de correlación de Pearson mediante un contraste unilateral, encontrándose correlaciones directas, estadísticamente significativas y con tamaño de efecto bajo entre la variable Nota y los factores Creación de condiciones para el aprendizaje  $r(106) = 0,21$ ;  $p < 0,05$  y Participación en actividades escolares y formativas  $r(106) = 0,28$ ;  $p < 0,01$ .

## Conclusión

De las cuatro dimensiones evaluadas respecto a la percepción que tienen los

alumnos de la participación familiar en la educación, dos de ellas se relacionan de manera positiva con el rendimiento académico, siendo estas a) la creación de condiciones para el aprendizaje y b) la participación en actividades escolares y formativas. Estos resultados corroboran lo que planteaban Rivera y Milicic (2006), quienes atribuían a la familia una parte importante del desarrollo del estudiante en el sistema educativo reflejado en el rol formador que esta tiene, creando hábitos, tradiciones y prioridades, como sería el caso del factor generación de condiciones para el aprendizaje. Los resultados anteriores se condicen, además, con elementos expuestos en investigaciones como las de Lozano & Requena (2019) y (Barrios & Frías, 2016) referentes al tema, que apuntan a la participación familiar, especialmente el apoyo instrumental, emocional y la comunicación como algunos de los elementos que más se relacionan con el rendimiento escolar.

En el caso de participación en actividades escolares y formativas, esta relación significativa con el rendimiento académico estaría apoyando lo postulado por Martínez y Niemela (2010), reforzando la idea de que la inclusión de agentes externos al proceso de enseñanza, como lo serían los padres, el colegio e, incluso, el aula, mejoraría los resultados académicos y en general el cumplimiento de los diferentes objetivos dentro del establecimiento.

En lo relativo a la percepción que los alumnos tienen de la participación de sus apoderados en su proceso educacional, la dimensión en la que ellos perciben una mayor participación es en la de Creación de condiciones para el estudio. Mientras que en la dimensión que menos participación perciben es en la de Actividades escolares y formativas. Considerando que son estas dos las que se relacionan de manera más importante con el rendimiento escolar, la diferencia en la percepción que los alumnos tienen de ellas sugiere que no estarían directamente relacionadas, pudiendo influir de maneras diferentes en el rendimiento de un mismo estudiante.

El hecho de que la percepción de la participación en actividades escolares y formativas sea la más baja se condice con las entrevistas realizadas para orientar el problema de investigación, en las que se evidencia una baja participación en general en actividades escolares. Esto podría ser una evidencia para lo postulado por Rivas (2007) al señalar que

los miembros de la institución educativa son claves en la participación de los apoderados en el colegio. En este sentido, si los agentes de la institución educativa no ofrecen instancias de participación y no consideran las necesidades de sus apoderados, se hace muy difícil que esta ocurra. En cuanto a las actividades formativas, considerando estudios hechos en Chile que describen las características de las familias de nivel socioeconómico bajo y madres jóvenes (Fuentes *et al.*, 2010), como las del colegio estudiado, se podría explicar el bajo puntaje de la escala, lo que se relaciona con las diferentes prioridades que las familias tienen a estos niveles, que procuran satisfacer otras necesidades del diario vivir, como, por ejemplo, la realización de actividades de carácter formativo. Esto vendría a reforzar ideas presentadas en otras investigaciones hechas con anterioridad, como la de Lozano y Requena (2019), que le otorgan un rol central al capital cultural, a los hábitos y al acceso a distintas posesiones culturales.

En relación con el rendimiento académico, fue posible caracterizarlo con una media aritmética de 5,6, lo que según la escala de medición de rendimiento académico utilizado en Chile de 1,0 al 7,0 estaría en un nivel bueno (Decreto de Ley N° 511, 1997). Asociando esto a los hallazgos encontrados, podría entenderse este buen rendimiento a través del resultado de la escala de Condiciones para el estudio que arrojó los puntajes más altos. Esto sugiere que el trabajo que realizan los padres en esta dimensión, es decir, asegurar que sus hijos accedan a recursos educativos y básicos de alimentación y sueño, tiene incidencia positiva en sus resultados académicos.

En las implicaciones prácticas de los resultados, se destaca el tipo de investigación realizada en el colegio, que no se había efectuado con anterioridad en la institución, específicamente con los puntajes que permitieron diferenciar la percepción que tienen los estudiantes de la participación de los padres en el colegio en sus cuatro dimensiones. La información permitirá fomentar en los docentes prácticas que posibiliten aumentar la participación en las dimensiones más débiles, sobre todo las que se relacionan directamente con el rendimiento académico. En términos generales, además, la construcción de la escala de la cual no se tenían antecedentes psicométricos previos en Chile permitirá la investigación del



tema en otros proyectos y contextos posteriores.

En las implicaciones teóricas, estos resultados complementan lo ya investigado antes por Bellei *et al.* (2014) sobre los niveles de participación y su influencia en el funcionamiento general del colegio, considerando un establecimiento que no se había incluido antes en investigaciones, relativamente nuevo y con características particulares, como su sello ambiental.

Referente a las limitaciones encontradas en el seminario, se destaca la imposibilidad de recoger datos en otros cursos de niveles superiores, como lo podría haber sido un séptimo u octavo básico, en los que se espera una mayor comprensión lectora, velocidad de procesamiento y capacidad perceptual que podrían haber complementado la información entregada acá profundizando las preguntas o ampliando la información. Sumado a esto, por temas de tiempo, en el análisis de rendimiento académico debería haberse considerado otras características del desempeño escolar que no solo se limitaran a una evaluación cuantitativa.

## Referencias

- Alcalay, L., Milicic, N., & Torretti, A. (2005). Alianza efectiva familia-escuela: un programa audiovisual para padres. *Psykhé*, 14(2), 149-161. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000200012&lng=es&tlng=es.%2010.4067/S0718-22282005000200012](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000200012&lng=es&tlng=es.%2010.4067/S0718-22282005000200012).
- Arbués, E., & Naval, C. (2017). Familia y escuela en la educación del carácter. *Quaderns de polítiques familiars*, 4(1), 7-15. [http://repositori.uic.es/bitstream/handle/20.500.12328/956/01Familia\\_escuela\\_educaci%c3%b3n\\_car%c3%a1cter.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositori.uic.es/bitstream/handle/20.500.12328/956/01Familia_escuela_educaci%c3%b3n_car%c3%a1cter.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Barrios, G., & Frías, A. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 21(1), 63-82. 10.15446/rcp.v25n1.46921.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Xavier, V., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran Procesos de Mejoramiento Escolar?* Universidad de Chile.
- Cabello, S. y Giró, J. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 61-71. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/245461>.
- Calvo, M., Verdugo, M., & Amor, A. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 1(1), 99-113. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782016000100006&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-73782016000100006&script=sci_arttext).

- Castro, A., & García, R. (2016). Vínculos entre familia y escuela: visión de los maestros en formación. *Magis*, 9(18), 193-208. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281049122011.pdf>.
- Cerletti, L. (2010). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría "familia". *Intersecciones en Antropología*, 2(2), 185-198. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850373X2010000100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850373X2010000100014&script=sci_arttext).
- Chaparro, A., González, C., & Caso, J. (2016). Familia y rendimiento académico: Configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Redie*, 18(1), 53-68. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412016000100004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100004).
- Contreras, C., Calvachi, L., Ruiz, A., & Restrepo, G. (2017). Familia y escuela construyendo convivencia y paz: Evaluación de una experiencia de intervención. *Revista Logos*, 9(2). <https://doi.org/10.22335/rlct.v9i2.478>.
- Decreto N°511. Reglamento de evaluación y promoción escolar de niñas y niños de enseñanza básica. (1997). Santiago, Chile.
- Fuentes, A., Jesam, C., Devoto, L., Angatita, B., Galleguillos, A., Torres, A., & Mackenna, A. (2010). Postergación de la maternidad en Chile: una realidad oculta. *Revista médica de Chile*, 138(1), 1240-1245. <http://www.scielo.cl/pdf/rmc/v138n10/art%2005.pdf>.
- Lastre, K., López, L., & Alcázar, C. (2017). Relación entre apoyo familiar y rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>.
- López, A., & Pollak, T. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 14, 55-74. <https://doi.org/10.5944/comunitania.14.4>
- Lozano, M., & Requena, A. (2019). El capital cultural como predictor del rendimiento escolar en España. *International Journal of Sociology of Education*, 8(1), 45-75. 10.17583/rise.2019.3862.
- Martínez, B., & Niemela, N. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista educación y pedagogía*, 22(56), 69-77. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648610>.
- Moreno, I., Lozano, R., Pineda, C., & Ortiz, F. (2016). Representaciones sociales sobre el rol de la familia en la escuela que construyen los estudiantes y las familias. *Revista de la facultad de educación, ciencias humanas y sociales*, 18(2), 52-65. <https://horizontespedagogicos.iber.edu.co/article/view/18205/901>.
- Montes, I., & Lerner, M. (2011). Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT. *Perspectiva cuantitativa*. <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Ac%C3%A1demico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf> Consulta 18/01/15.
- Navarro, G., Pérez, C., Mora, A., & Jiménez, J. (2007). Valores en profesores y participación de apoderados en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 579-592. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342007000300010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342007000300010&lng=en&tlng=es).
- Navarro, G., Pérez, C., Gonzales, A., Mora, O., & Espinoza, J. (2006). Características de los profesores y su facilitación de la participación de los apoderados en el proceso de enseñanza-

- aprendizaje. *Interamerican Journal of Psychology*. 40(2), 205-212. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282005000200004](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282005000200004).
- Pinto, J., León, A., & Jiménez, C. (2017). Familia, escuela y medios de comunicación: Factores del sujeto y su educación. *Revista electrónica de investigación e innovación educativa*, 1(1), 32-38. <https://zenodo.org/record/3242814#.Xhu4O8hKhPZ>.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de pedagogía*, 258(1), 559-557. <https://revistadepedagogia.org>
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica. *Psykhé*, 15(1), 119-135. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282006000100010&lng=es&tlng=es\\_10.4067/S0718-22282006000100010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010&lng=es&tlng=es_10.4067/S0718-22282006000100010).
- Rizzi, L. (2018). Impacto del contexto en la relación familia-escuela. *Anuario digital de investigación educativa*, 1(1), 316-329. <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/viewFile/1567/1538>.
- Robledo, P., & García, J. (2009). El entorno familiar y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos con dificultades de aprendizaje: revisión de estudios empíricos. *Aula Abierta* 57(1), 117-128. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/4878>
- Romagnoli, C. y Gallardo, G. (05 de Mayo de 2016). *Alianza efectiva familia escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes*. <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/53167/23%20si%20Alianza%20Familia%20Escuela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Sánchez, C. (2008). La familia: conceptos, cambios y nuevos modelos. *La Revue du Redif*, 1(1), 15-22. [http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/lic/DE/PF/AM/05/cambios.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/lic/DE/PF/AM/05/cambios.pdf).
- Sánchez, P., Valdez, A., Reyes, N., & Martínez, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16(1), 71-81. <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v16n1/a08v16n1.pdf>.
- Santana, A., & Reininger, T. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación familia-escuela: Un análisis desde el equipo de gestión escolar en una escuela municipal chilena. *Revista internacional del trabajo social y ciencias sociales*, 14(1), 55-74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6288932>.
- Santelices, L., & Scagliotti, J. (2005). *El educador y los padres, estrategias de intervención educativa*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la Metodología*. Editorial Clacso.
- Serrano, B. y Rodríguez, M. (2016). Funcionalidad de la familia y su incidencia en el rendimiento académico en adolescentes. *Didasc@lia: Didáctica y educación*, 7(1), 235-256. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6568049>.
- Tonconi, J. (2010). Factores que influyen en el rendimiento académico y la deserción de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica de la UNA-Puno (Perú). *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(1), 91-108. <http://www.eumed.net/rev/ced/11/jtq.pdf>
- Véliz, A., Dorner, A., & Sandoval, S. (2016). Relación entre autoconcepto, autoeficacia académica y rendimiento académico en estudiantes de salud de Puerto Montt, Chile. *Educadi*, 1(1), 97-109. 10.7770/EDUCADI-V1N1-ART1003.

Villarroel, G., & Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios pedagógicos*, 28(1), 123-141. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S071807052002000100007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052002000100007](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071807052002000100007&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052002000100007).

## 22.

### **¿Y si soñamos una pedagogía para la diversidad? Programa de perfeccionamiento para formadores de profesores en educación inclusiva**

CONSTANZA HERRERA-SEDA

CAROLINA GARCÍA-GONZÁLEZ

#### **Resumen**

El profesorado ha sido reconocido como una pieza clave para el logro de sistemas educativos más inclusivos, equitativos y de calidad. Aun cuando la transformación desde una perspectiva inclusiva requiere cambios en diversos niveles del sistema, la labor docente tiene la potencialidad de movilizar transformaciones en el aula y en los centros educativos que permitan avanzar hacia una educación sin exclusiones.

En este contexto, la formación inicial del profesorado constituye una etapa relevante en el desarrollo de competencias para una pedagogía inclusiva y, por lo tanto, el rol de quienes acompañan este proceso se torna fundamental. Lo anterior desafía a las instituciones universitarias a desarrollar programas de perfeccionamiento docente que logren dejar atrás las perspectivas y estrategias con que tradicionalmente se ha abordado la formación del profesorado.

En este trabajo, describimos el diseño, implementación, logros y proyecciones de un programa de perfeccionamiento para formadores de profesores en educación inclusiva, realizado con docentes de pedagogía de una universidad pública chilena durante 2017 y 2018.

Con esta finalidad, en primer lugar, se abordan los fundamentos conceptuales y empíricos que otorgan sentido a este programa. En segundo lugar, se presenta la estructura, temáticas y actividades de aprendizaje desarrolladas en el curso. En tercer lugar, se concluye con los principales

logros alcanzados en términos de concepciones, saberes y autoeficacia de los y las formadoras, así como con una discusión sobre los desafíos que implica la formación docente para la inclusión.

Se espera que este trabajo, por una parte, contribuya a la discusión acerca de la relevancia del rol de las y los formadores del profesorado, considerando los dilemas y precariedades presentes en el ejercicio de la docencia universitaria. Junto con lo anterior, se busca que la descripción detallada del programa movilice a otros formadores y formadoras a desarrollar experiencias que promuevan la inclusión educativa desde la raíz, es decir, desde la formación inicial del profesorado.

### **Hacia la construcción de una pedagogía inclusiva**

En las últimas décadas, la inclusión se ha ido transformando en uno de los principales desafíos educativos. Actualmente, las y los profesores de distintos lugares se enfrentan al reto de educar a grupos cada vez más diversos de estudiantes. Lo anterior, debido a que el acceso a la educación se ha ampliado a grupos tradicionalmente excluidos por motivos de género, discapacidad, idioma, entre otros, y al creciente movimiento de migrantes y refugiados a nivel mundial (Florian & Pantic, 2017).

En este contexto, se ha tornado complejo el debate acerca de cómo alcanzar una educación en la que genuinamente todo el estudiantado pueda encontrarse y participar sin ningún tipo de exclusiones (Duk y Murillo, 2016). A pesar de los cuestionamientos y del aparente desdibujamiento de una educación inclusiva como posibilidad cierta, la comunidad internacional ha mantenido su compromiso por hacer realidad este objetivo, bajo el entendido de que la inclusión constituye un requisito fundamental para garantizar el derecho a la educación.

A modo de ejemplo, las y los participantes del Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación, organizado por Unesco y reunidos en Cali en 2019, reafirmaron el compromiso de los organismos internacionales, de los gobiernos, de las instituciones educativas, de las organizaciones no gubernamentales y de la sociedad civil con una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todas y todos a lo largo de

la vida. En la ocasión, acordaron una comprensión común para hablar de inclusión en educación, la que se expone a continuación:

Compartimos la definición de inclusión como un proceso transformador que asegura la plena participación y el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, que respeta y valora la diversidad, y elimina todas las formas de discriminación en y a través de la educación. El término inclusión representa un compromiso con hacer que las instituciones de preescolar, colegios y otros entornos de aprendizaje sean lugares donde todas y todos sean valorados y se sientan parte, y donde la diversidad sea vista como una riqueza. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2019, p. 1)

Respecto de esta definición, es relevante resaltar que cuando se habla de inclusión educativa, se está haciendo referencia a una visión comprehensiva de ella. Dicha visión avanza desde la perspectiva ampliamente difundida que restringe la inclusión al estudiantado que presenta “necesidades educativas especiales” o alguna condición de discapacidad para abordar el reto de educar a todos y todas considerando su amplia diversidad. Asimismo, se quisiera destacar que el logro de un sistema educativo con estas características requiere pensar la inclusión más allá de la escuela, abordando los diversos espacios formativos en que las personas participan, con especial énfasis en el contexto universitario y la formación inicial del profesorado.

Mirar el sistema educativo desde esta visión comprehensiva direcciona al reconocimiento de las importantes brechas que presentan los sistemas educativos en el mundo para alcanzar una educación inclusiva. En Chile, por ejemplo, la investigación ha evidenciado que la vigencia de políticas educativas de inclusión social, junto con otras de educación especial, ha mantenido en las escuelas la tensión que produce la coexistencia de los enfoques de integración escolar e inclusión educativa (López, Julio, Pérez, Morales, & Rojas, 2012).

Lo anterior se ha traducido en el hecho de que las y los docentes chilenos suelen reconocer la diversidad del estudiantado, pero la consideran como una condición que dificulta el aprendizaje y, por ende, mantienen una serie de estrategias de enseñanza y evaluación estandarizadas que en la práctica desconocen tal diversidad (Apablaza, 2014; Canales, Aravena, Cárcamo-

Oyarzún, Lorca, & Martínez-Salazar, 2018). En consecuencia, se evidencia la relevancia de preparar al profesorado para abordar el desafío de la inclusión. Echeita (2019) al referirse a la importancia de una formación sostenible del profesorado y al rol que en ello juegan las universidades, indica:

Si de nuestras facultades de Formación del Profesorado...siguen egresando profesoras y profesores sin las aptitudes y competencias que se precisan para sentirse profesores de todos sus estudiantes, sin eufemismos respecto a ese *todos*, entonces estaremos condenados a que se enquite la frustración entre lo que se declara como deseable en materia de inclusión y lo que acontece en los centros y aulas. La formación de un *profesorado inclusivo* es a juicio de muchos expertos, y yo lo comparto<sup>1</sup>, el gran reto que tiene por delante la formación inicial del profesorado en los próximos años. (p. 86)

Con miras a definir este ‘profesorado inclusivo’, en los últimos años se ha ido desarrollando la perspectiva de la pedagogía inclusiva, que busca comprender la exclusión en educación y derribar las desigualdades que tradicionalmente han existido dentro y fuera del aula, haciendo imposible el sueño de un espacio formativo en el que todas y todos son valorados y tienen la oportunidad de aprender en el marco de entornos participativos, acogedores y democráticos.

Siguiendo la propuesta de Lani Florian (2015), la pedagogía inclusiva puede comprenderse como un enfoque pedagógico que destaca el rol del profesorado en la reducción de las inequidades en el proceso de aprendizaje y en la mejora de la calidad de la educación. Desde esta perspectiva, el profesorado se compromete con una práctica pedagógica que busca enriquecer los ambientes de aprendizaje, así como desarrollar experiencias de formación flexibles y diversificadas, en las que el estudiantado tiene la oportunidad de participar activamente y realizar elecciones respecto de su proceso formativo.

Cabe indicar que cuando se habla de una pedagogía inclusiva estamos haciendo referencia a un proyecto colectivo que involucra a las comunidades y al sistema educativo en su conjunto. Aun cuando en esta investigación otorgamos especial valor al rol de las y los profesores en la inclusión, no estamos en ningún caso indicando que son ellas y ellos los únicos o principales responsables de los cambios que han de ocurrir en una



escuela para avanzar en este reto. Al respecto, Durán y Gine (2011), al referirse a las condiciones requeridas para avanzar hacia la inclusión, señalan acertadamente:

Sería iluso, y también poco responsable, dejar descansar todo este proceso exclusivamente en las espaldas del profesorado. El progreso depende también de la toma de decisiones valiente sobre los cambios que requieren el diseño y desarrollo del currículum; sobre la dotación y redistribución de los recursos humanos y materiales, con sistemas de apoyo y asesoramiento; sobre la organización de los centros (tiempos y espacios para la colaboración del profesorado, en un marco flexible y autónomo que promueva la participación de la comunidad) y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (centrándolos no únicamente en la enseñanza, sino en el alumnado). (p. 157)

Reconociendo la consideración de estos autores, en este trabajo se entenderá de manera especial el rol del profesorado, no porque se considere que sobre estos recae la responsabilidad de la inclusión, sino porque se reconoce su capacidad de agencia, como un colectivo capaz de movilizar los engranajes que permiten el cambio en el aula, la escuela, las comunidades, la política educativa y la sociedad en su conjunto. Al respecto, se valora tanto la capacidad de transformación de quienes se encuentran en ejercicio en el sistema escolar, como de quienes en la formación inicial poseen el rol de formadores y formadoras en la universidad o en la escuela.

Particularmente, esta investigación se acerca a esta capacidad desde una perspectiva sociocultural según el concepto de agencia profesional docente, que alude a la capacidad, individual y colectiva que permite a las y los profesores gestionar nuevos aprendizajes y apoyarse mutuamente de manera intencionada y responsable a partir de sus relaciones con otros docentes, padres, estudiantes y miembros de la comunidad educativa (Soini, como se citó en Priestley, Biesta & Robinson, 2015).

Por ende, es importante evidenciar la capacidad transformadora que poseen las y los docentes, trabajando individual y mancomunadamente, para favorecer transformaciones en los espacios educativos que promuevan la inclusión. En este sentido, consideramos la capacidad transformadora como un elemento fundante del profesorado, tal como lo describe Paulo Freire (2015) cuando expone:

A mi entender, “ser” en el mundo significa transformarse y retransformar el mundo, y no

adaptarse a él. Es indudable que, como seres humanos, nuestra principal responsabilidad es intervenir en la realidad y mantener viva la esperanza. En tanto educadores progresistas, debemos comprometernos con esa responsabilidad. Tenemos que esforzarnos para crear un contexto que permita a las personas cuestionar las percepciones fatalistas de las circunstancias en que se encuentran de modo tal que todos podamos cumplir nuestro papel como participantes activos de la historia. (p. 44)

Finalmente, la experiencia que se presenta en este texto reconoce que las investigaciones anteriores han evidenciado que las y los formadores del profesorado no suelen encontrarse suficientemente preparados para abordar el desafío de educar desde una perspectiva inclusiva en sus propias aulas (Forlin, & Nguyet, 2010). Sin embargo, no se sustenta en dicha debilidad, sino en el reconocimiento de los saberes y recursos con los que cuentan quienes se encuentran en esta tarea de formación, así como en la convicción de que la colaboración entre ellos tiene el potencial de agenciar transformaciones en la universidad que redunden en una educación más equitativa y de calidad para todos en el contexto escolar.

## **Descripción de la propuesta formativa**

### *Aspectos fundamentales*

Considerando la relevancia que poseen las y los formadores para avanzar hacia una educación inclusiva, así como la responsabilidad de las universidades en este ámbito, se desarrolló el Curso de Formación de Profesores en Educación Inclusiva. Este programa fue diseñado e implementado para docentes de pedagogía de una Universidad pública de la Región Metropolitana a partir del financiamiento otorgado por el Ministerio de Educación de Chile, en el marco de un proyecto más amplio orientado al fortalecimiento de la formación inicial de profesores.

El curso estuvo orientado tanto a formadores y formadoras que se desempeñan en la universidad como a quienes cumplen este rol en las escuelas. En concreto, se buscó fortalecer dos dimensiones clave de su quehacer: a) integrar en su propia práctica una formación con foco inclusivo

a partir de la valoración de la diversidad y el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles y diversificadas; b) guiar al profesorado en formación en el desarrollo de prácticas de enseñanza inclusiva, en ambientes de aprendizaje contextualizados y promotores de la inclusión educativa.

Cabe indicar que el programa de formación fue diseñado e implementado por un equipo de académicas y profesionales de la misma universidad en la que se desarrolló la experiencia formativa. Además, el trabajo contó con el apoyo de un equipo académico de una universidad extranjera, que poseía experticia en la formación de docentes universitarios en inclusión educativa. El curso se llevó a cabo en dos períodos consecutivos: el segundo semestre de 2017 y el primer semestre de 2018. En la investigación participaron 12 formadores y formadoras del primer grupo y 13 del segundo. En ambas ocasiones el programa fue facilitado por las autoras de este trabajo, quienes estuvieron acompañadas por académicos, profesionales y estudiantes invitados.

El curso abordó como tópicos centrales los fundamentos de una educación inclusiva, la perspectiva de barreras para la presencia, participación y aprendizaje de todo el estudiantado, así como la planificación, metodología y evaluación desde los enfoques de Diseño Universal del Aprendizaje y Aprendizaje Colaborativo. En este sentido, se constituyen como referentes de la propuesta a la perspectiva de inclusión desarrollada por Echeita, Simón, Sandoval y Monarca (2013); la noción de barreras presente en el Index de Educación Inclusiva de Booth y Ainscow (2015); los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje desarrollados por Center for Applied Special Technology [CAST] (2008), y los aportes prácticos elaborados por Pastor (2016). Así como también el trabajo sobre aprendizaje cooperativo en el contexto escolar desarrollado por Pujolás (2004) y de aprendizaje colaborativo en educación superior de Barkley, Cross y Major (2007).

En cuanto a la organización del curso, era de principal interés que las y los formadores tuvieran la oportunidad de compartir experiencias en el aula, así como de reflexionar de manera personal. En consecuencia, se diseñó un programa de 11 módulos, con 55 horas cronológicas de trabajo total, distribuidas semanalmente en 3 horas de trabajo presencial y 2 horas de

trabajo autónomo. En la Tabla 1 se presenta el detalle de cada uno de estos módulos.

**Tabla 1. Síntesis de los módulos del programa de perfeccionamiento**

**Módulo Temática**

Módulo 1	Clase 1. Introducción a la Educación Inclusiva: Definición, fundamentos, principios y valores.
Módulo 2	Clase 2. Creencias docentes acerca del aprendizaje, la enseñanza y la inclusión.
Módulo 3	Clase 3. Enfoque de Barreras: primera parte. Barreras para la presencia y en la formación de profesores.
Módulo 4	Clase 4. Enfoque de Barreras: segunda parte. Barreras para la participación y el aprendizaje en la formación de profesores.
Módulo 5	Tutoría 1. Actividad de acompañamiento individual para la preparación de la Evaluación N.º 1.
Módulo 6	Clase 5. Planificación, metodología y evaluación en Desarrollo Universal del Aprendizaje (DUA). Primera parte. Entrega de evaluación N.º 1
Módulo 7	Clase 6. Planificación, metodología y evaluación en Desarrollo Universal del Aprendizaje (DUA). Segunda parte.
Módulo 8	Clase 7. Planificación, metodología y evaluación en Aprendizaje Colaborativo (AC). Primera parte.
Módulo 9	Clase 8. Planificación, metodología y evaluación en Aprendizaje Colaborativo (AC). Segunda parte.
Módulo 10	Tutoría 2. Actividad de acompañamiento individual para la preparación de la Evaluación N.º 2.
Módulo 11	Clase 9. Presentación de propuestas de planificación de los académicos y retroalimentación de pares. Cierre del curso.

En cuanto al abordaje metodológico, se diseñó el curso bajo un enfoque teórico-práctico, de carácter experiencial, que promovió el diálogo colectivo sobre las temáticas del curso y su aplicación para el análisis y rediseño de unidades de las asignaturas facilitadas por las y los participantes del curso. Para ello, se consideraron las siguientes actividades de aprendizaje:

1. Clases presenciales grupales, orientadas a conocer, reflexionar y discutir acerca del enfoque inclusivo a partir del trabajo colaborativo y con la mediación de las facilitadoras y los invitados.
2. Trabajo autónomo individual, realizado mediante una plataforma

virtual a partir de la revisión de recursos y la reflexión individual en el marco del ejercicio docente.

3. Tutorías individuales desarrolladas fuera de clases de manera presencial con la compañía de las facilitadoras para orientar y dar retroalimentación en el marco de las evaluaciones.

En cuanto a la evaluación de curso, el interés estaba en desarrollar un proceso de carácter auténtico, cuyas actividades permitieran el fortalecimiento de las competencias docentes. Con este fin se desarrollaron las siguientes evaluaciones:

1. Análisis de caso de una asignatura, que realiza la o el formador participante a partir de los principios de la inclusión educativa y las barreras existentes en el aula para el acceso, la participación o el aprendizaje de todo el estudiantado.
2. Propuesta de rediseño de una unidad de aprendizaje, de la asignatura analizada en la primera evaluación, a partir de los principios del diseño universal para el aprendizaje o el aprendizaje colaborativo.

### **Bajando a lo concreto.**

#### **Las actividades que realizamos semana a semana**

A continuación, se relatan algunos aspectos más específicos de los módulos desarrollados, ya que se considera que compartir estas actividades puede ser de utilidad para otros equipos que se motiven a desarrollar acciones para la formación o autoformación de las y los docentes en educación inclusiva.

La primera parte del curso se orientó a favorecer el desarrollo de una perspectiva inclusiva en los y las formadoras que les permitiera analizar la formación inicial del profesorado desde este enfoque. Esta primera parte agrupa los módulos 1 al 5, los que se describen a continuación:

- El módulo 1 fue de carácter introductorio y se abordaron tres aspectos:
  - a) la presentación de la propuesta formativa;
  - b) el diagnóstico de los saberes de las y los participantes respecto a la inclusión;
  - c) y la problematización de la noción de inclusión educativa a partir de su definición y principios. En relación con el último punto, se tensionaron las respuestas que los y las participantes habían elaborado para el

diagnóstico a partir de la exposición de conceptos teóricos, para promover la discusión. Posteriormente, se presentó el testimonio de un especialista sobre los desafíos de la educación inclusiva y, organizados en grupos, se discutió sobre los dilemas asociados a esta en el contexto escolar y la formación inicial del profesorado, para concluir con un plenario acerca del trabajo grupal.

- En el módulo 2 se retomaron los conceptos centrales de la primera sesión, y luego se desarrolló un taller en el que, tras una presentación, cada docente seleccionó el valor inclusivo más relevante en su propia experiencia y lo registró en una lámina con forma de hoja que fue pegada en la representación de un gran árbol que daba cuenta de la diversidad del grupo participante. Seguidamente, se abordaron las creencias docentes acerca del aprendizaje, la enseñanza y la inclusión, así como su influencia sobre el proceso formativo. Para ello, se complementó con una exposición sobre el tema con un diálogo constructivo y el desarrollo de otro taller sobre mitos en educación inclusiva que permitió a los y las participantes debatir sobre sus propias creencias a partir de concepciones ampliamente difundidas sobre el tema.
- Los módulos 3 y 4 abordan el tema de las barreras para la inclusión con el objetivo de que las y los formadores las reconozcan en distintos niveles de las organizaciones educativas (cultura, políticas y prácticas) y su influencia en distintas dimensiones del proceso formativo (presencia, participación y aprendizaje).
- En el módulo 3 se expusieron los elementos teóricos del enfoque de barreras y desarrollamos un diálogo constructivo con base en la experiencia personal, abordando también la noción de vulneración de derechos, una redefinición al concepto de apoyos desde la perspectiva inclusiva, así como la diferencia entre integración escolar e inclusión educativa. Además, se realizó un análisis de caso de las barreras para la inclusión a partir del video Discapacidad: poder distinto (TEDx Talks, 3 de noviembre de 2017). Posteriormente, se profundizó en las particulares barreras presentes la Educación Superior en Chile y debatimos en torno a la selectividad en el ingreso a las carreras de

pedagogía.

- En el módulo 4 se analizaron las barreras para la participación y el aprendizaje en la formación del profesorado. Para ello, la sesión comenzó con el testimonio de una persona en situación de discapacidad, quien expuso las principales barreras para la participación y el aprendizaje experimentadas, promoviendo un diálogo constructivo sobre ellas a nivel institucional y en las carreras de pedagogía. Para concluir esta sesión, los participantes organizados en grupos construyeron con legos y otros materiales de papelería una maqueta para representar, a partir de sus experiencias en el aula, las principales barreras para la participación y el aprendizaje que se presentan.
- El módulo 5, fue desarrollado como una tutoría individual, en la que cada formador o formadora compartió con una de las facilitadoras del curso sus avances e inquietudes en relación con la primera evaluación sumativa. En la ocasión, se hizo una retroalimentación detallada a cada participante para que continuara el desarrollo su trabajo. Cabe indicar que luego de la entrega final de cada evaluación, también se desarrolló una retroalimentación individual del trabajo realizado.

En la segunda etapa del curso se abordaron dos propuestas pedagógicas que pueden favorecer el desarrollo de una educación inclusiva con la finalidad de que las y los formadores pudieran integrar dichos aportes a sus asignaturas. Esta etapa contempló los módulos 6 al 11, los que se profundizarán en los próximos párrafos.

- Para lograr estos objetivos, en el módulo 6 se expusieron los fundamentos y aspectos generales del DUA y desarrollamos un taller para profundizar en el análisis de sus principios y pautas. Los y las participantes, organizados en tres grupos (uno por cada principio), analizaron un material sobre la temática, lo discutieron mediante ejemplos de su propia práctica, para luego exponer sus conclusiones al resto del curso mediante una representación gráfica. La sesión concluyó con el testimonio de una docente acerca de una propuesta de formación del profesorado a partir del DUA.
- En el módulo 7 se profundizó en los aprendizajes en torno al DUA en

el contexto escolar. Para ello se contó con la participación de un equipo de aula que implementó un proyecto de educación inclusiva inspirado en el DUA y dialogaron con los y las participantes sobre su experiencia, los resultados y retos de la iniciativa. A partir de este testimonio, se realizó un taller para identificar las pautas DUA referidas por las expositoras, y luego se reflexionó sobre las posibilidades y limitaciones para implementar estas pautas a nivel universitario.

- Por su parte, en los módulos 8 y 9 se trabajó el Aprendizaje Cooperativo (AC) a partir de la implementación de una serie de técnicas colaborativas empleadas en las mismas sesiones. El módulo 8 comenzó con la técnica de puzzle, en la que, mediante la cooperación en grupos sucesivos, los y las participantes respondieron qué es el aprendizaje colaborativo, cuáles son sus beneficios y cuál es el rol que deben tener estudiantes y profesores. Posteriormente, las respuestas al trabajo fueron complementadas con elementos teóricos de este enfoque. Seguidamente, se presentó un video con una experiencia de aprendizaje colaborativo en la escuela y a través de un diálogo constructivo, los y las participantes identificaron condiciones que favorecen el desarrollo de la colaboración. Finalmente, mediante la técnica *postal de la colaboración*, los formadores reunidos en parejas graficaron individualmente experiencias de aprendizaje colaborativo realizadas o presenciadas en la universidad, y mejoraron una primera propuesta gráfica a partir de la retroalimentación de su par.
- ♦ En el módulo 9 se comenzó con el testimonio de un profesor secundario sobre la experiencia de aprendizaje colaborativo que desarrolla con sus estudiantes. Presentó la forma en que fue construyendo esta propuesta, las técnicas utilizadas, los aportes que significaron para el aprendizaje del estudiantado y las dificultades que ha enfrentado. Posteriormente, organizados en parejas, las y los participantes trabajaron en la elaboración de propuestas para incorporar el aprendizaje colaborativo en sus clases. Para ello, realizaron un diagnóstico individual sobre la presencia de principios del AC en distintos elementos de sus planificaciones de las asignaturas



que imparten. Posteriormente, compartieron sus respuestas y colaborativamente construyeron propuestas para incorporar dichos principios o fortalecer su implementación en los distintos elementos de la planificación.

- ♦ En el módulo 10 se realizó nuevamente una tutoría individual para guiar y acompañar el desarrollo de la segunda evaluación sumativa, que consistía en la reelaboración de una unidad planificada por los y las formadoras en su asignatura a partir de elementos del DUA o el AC.
- ♦ En el módulo 11, cada uno de los y las participantes realizó una presentación del segundo trabajo realizado al grupo. En la ocasión, estos señalaron las barreras identificadas en su práctica y la propuesta de planificación elaborada, recibiendo retroalimentación de sus pares, con la finalidad de mejorar la propuesta original.

### **Mirando hacia atrás y hacia adelante: logros, desafíos y proyecciones de la experiencia**

A continuación, se presentan los principales logros alcanzados por los y las formadoras a lo largo del curso, así como una reflexión acerca de los desafíos y proyecciones de esta experiencia. Las conclusiones que se presentan emanan del análisis de contenido cualitativo realizado sobre datos recolectados al inicio y término del curso. Al comienzo del proceso se realizó un cuestionario de siete preguntas abiertas con la finalidad de indagar los saberes docentes sobre inclusión, estrategias de enseñanza inclusiva, autoeficacia para una enseñanza inclusiva y expectativas del curso. Al concluir el proceso se realizaron entrevistas en profundidad. Con este propósito se utilizó una pauta semiestructurada de ocho preguntas abiertas a través de las que se consultaron nuevamente los temas tratados al inicio, así como interrogantes adicionales vinculadas a la evaluación del programa y las barreras institucionales percibidas para el desarrollo de una pedagogía inclusiva.

## *Transformando la perspectiva: concepciones docentes respecto al aprendizaje, la diversidad, la inclusión y el cambio*

Al iniciar el programa las y los formadores presentaban concepciones variadas sobre la diversidad del estudiantado. Si bien algunos reconocían la diversidad de todas las personas, la mayoría la asociaba solo a algunos grupos de estudiantes, por ejemplo, en condición de discapacidad o con necesidades educativas especiales. Al finalizar la formación, se observó que los y las participantes consideran la diversidad como algo propio de los seres humanos y de la sociedad, explicitando que el programa les permitió superar la concepción restringida que tenían.

En relación con el aprendizaje, ya en el diagnóstico los participantes reconocían que todas las personas pueden aprender y que lo hacen de distintas maneras. Sin embargo, el curso les permitió complejizar esta comprensión agregando otros elementos, como la variedad de ritmos de aprendizaje, su carácter situado y colaborativo y su relevancia para la vida social y el desarrollo humano.

Respecto a la inclusión, al comenzar el curso la mayoría de los docentes la entendía como la posibilidad de que todo el estudiantado tuviera iguales oportunidades para aprender, lo que implicaba necesariamente identificar a estudiantes “diferentes” que requieren adaptaciones o apoyos especializados. Incluso, algunos planteaban que la inclusión debía propender a que las diferencias no influyeran negativamente en el aprendizaje. En cambio, al finalizar el programa, la mayoría de las y los formadores relacionan la inclusión con una educación para todos, que aborda la diversidad del estudiantado en toda su complejidad y no solo en las diferencias evidentes. Surgen así, como nuevos elementos en las concepciones docentes, la valoración de la diversidad a partir del rescate de las voces de los estudiantes y la relevancia de la colaboración para el aprendizaje de todos.

Finalmente, uno de los logros más notorios en las concepciones de las y los formadores refiere a la vinculación entre inclusión y cambio educativo. En los relatos iniciales no se observa con claridad esta perspectiva transformadora, la que aparece con fuerza luego de realizada la formación.

Al finalizar, las y los formadores plantean que la inclusión implica superar las visiones tradicionales que existen sobre educación, caracterizadas por la estandarización, la tecnificación del rol docente, el prejuicio, la segregación y la discriminación. Además, esta conlleva reconocer su rol protagónico en dicha transformación a partir de la reflexión acerca de las propias creencias y el abordaje de las barreras para el aprendizaje instaladas en sus diseños de aprendizaje y estrategias docentes.

### ***Transformando las herramientas: saberes docentes respecto a la educación inclusiva***

El análisis de los relatos permitió identificar una serie de saberes que las y los formadores lograron fortalecer durante el programa. Por una parte, se encuentra lo ya señalado acerca de la conceptualización de inclusión educativa. Al concluir la formación, los y las participantes coinciden en considerarla como un proceso continuo de transformación educativa que es necesario para garantizar el derecho a la educación a todo el estudiantado. Asimismo, entienden la inclusión como un principio que los moviliza a valorar genuinamente la diversidad, analizar críticamente sus creencias, ampliar su repertorio de estrategias, diversificar y democratizar los espacios de formación.

Por otro lado, este cambio en la conceptualización tuvo un correlato en la transformación de las estrategias docentes. Al inicio del curso, los y las participantes reportaron diversos niveles en el dominio de las estrategias que promueven una educación inclusiva, con un predominio de aquellas orientadas a apoyar a algunos grupos de estudiantes que presentan dificultades o a adaptar la clase a diferentes estilos de aprendizaje o inteligencias del estudiantado. Al finalizar el programa, reportan estrategias tendientes a la integración de diversas metodologías, actividades y recursos que permiten al estudiantado decidir entre varias opciones para construir y reportar sus aprendizajes. Además, indican la importancia de favorecer la autonomía a partir de la definición de metas personales, la autoevaluación y la selección de actividades, enfatizando el uso pertinente, flexible e intencionado de las tecnologías educativas.

Por último, también se aprecian cambios en la comprensión que tienen los y las participantes sobre la relevancia del enfoque inclusivo en la formación inicial del profesorado. Si bien al iniciar los y las docentes ya destacaban su importancia, el curso les permitió profundizar su comprensión, llegando a reconocer que la inclusión debe ser un eje articulador y transversal en los planes de estudio. Además, la consolidación de este eje la conciben desde la colaboración entre formadores y profesores en formación a partir de la construcción colectiva de un conocimiento en una comunidad de práctica diversa, capaz de hacer frente a las barreras presentes tanto en el espacio escolar como en el universitario.

### ***Transformando la visión de sí mismos: autoeficacia docente para la inclusión***

En relación con la percepción que poseen las y los formadores sobre sus competencias para promover una educación inclusiva, el programa también tuvo una positiva influencia. Al iniciar el curso la mayoría de las y los participantes indicaron no estar preparados para abordar este desafío por falta de formación en esta temática. Solo un pequeño grupo reconoció algunas competencias, pero manifestó de todos modos la necesidad de fortalecerlas. Al finalizar el curso, la totalidad de los formadores indica sentirse capaz de realizar cambios en sus prácticas y probar nuevas estrategias para desarrollar paulatinamente una docencia más inclusiva. En este sentido, destacan el aporte de rediseñar desde una perspectiva inclusiva una unidad de la asignatura que facilitan y de conocer experiencias que promueven la inclusión en el contexto escolar.

En cambio, se observó un menor impacto del curso respecto a la percepción de capacidades para formar futuros profesores con un foco inclusivo. Al inicio del programa, solo dos participantes reconocieron contar con habilidades en este sentido, mientras que, al finalizar, esta dimensión de análisis adquiere presencia en el discurso de otros formadores, pero solo en algunos de ellos y de manera indirecta. Los docentes indican que se sienten capaces de transformar su propia práctica y con ello influir en la formación de profesores, pero no reconocen estrategias

que puedan contribuir directamente a una formación inicial de profesores para la inclusión. Solo dos formadores plantean sentirse capaces de promover una reflexión conjunta con sus estudiantes, permitiendo que todos puedan transformar sus prácticas desde esta perspectiva.

Finalmente, en lo que respecta a la capacidad de agenciar transformaciones que promuevan la inclusión en el espacio universitario, esta competencia se encontraba totalmente ausente en el relato inicial de las y los formadores, mientras que al finalizar el curso aparece de manera incipiente en el discurso de algunos de ellos. Quienes lo abordan dan cuenta de su capacidad y compromiso con transmitir los aprendizajes alcanzados a otros formadores, de influir en los comités de las carreras de pedagogía para integrar la inclusión como sello de la formación, o de liderar proyectos de innovación en esta área. Sin embargo, coinciden en que poseen escasas posibilidades de ejercer influencia significativa para transformar sustancialmente la institución universitaria desde esta perspectiva

### ***Transformando nuestra propuesta: desafíos y proyecciones del programa de formación***

A continuación, se presentarán las principales conclusiones que se han ido elaborando acerca del trabajo realizado con el pasar del tiempo y que se cree pueden constituirse como guías para seguir avanzando hacia el sueño de una pedagogía inclusiva.

La formación del profesorado para la inclusión debe recuperar su sentido político. Tal como lo señalan Calderón y Verde (2018), dado que las situaciones de exclusión en educación no provienen de condiciones internas al sujeto (biológicas o psicológicas), sino que poseen una naturaleza social y cultural, entonces la batalla por la inclusión debe ser política. Lo que invita a llevar el debate al espacio público, ir en defensa de los derechos civiles de todas las personas y transformar las relaciones que establecemos con todas ellas.

En términos de la formación que se ha desarrollado, esto implica otorgar mayor atención a los mecanismos que mantienen la exclusión a través de relaciones desiguales de poder que se reproducen en las aulas, las

instituciones educativas, los sistemas educativos y la sociedad. De este modo se podrán develar sus intrincados mecanismos, contextualizando la complejidad del trabajo docente en el marco de dichas condiciones y otorgando mayor énfasis a la agencia docente como aspecto fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva.

La formación del profesorado para la inclusión debe facilitar la sostenibilidad de la colaboración. Sin duda uno de los aspectos más valorados de este programa de formación fue la posibilidad que otorgó a las y los formadores de compartir experiencias y aprender en colaboración. En este sentido, se considera que esta colaboración no puede restringirse al desarrollo de estas iniciativas de formación puntuales, sino que ha de propiciar en la universidad el desarrollo de comunidades profesionales que aprenden y avanzan juntas para transformar la formación del profesorado desde una perspectiva inclusiva.

Acerca de este punto, Monarca y Sandoval (2013) dan cuenta de la necesidad de romper con la cultura individualista que rige la educación, la enseñanza y el aprendizaje, para avanzar hacia un trabajo colegiado y colaborativo que permita hacer frente a los continuos desafíos que implica la inclusión. Al respecto, se considera que la colaboración no puede ser solo el motor que transforma las concepciones, conocimientos y estrategias docentes en un inicio, sino que debe ser aquella que permita ponerlas en práctica en la cotidianidad, sortear las contrariedades del quehacer docente y promover una perspectiva inclusiva en los distintos espacios universitarios.

La formación del profesorado para inclusión no puede esperar, pero tampoco se puede apurar. Al revisar los fundamentos de esta experiencia, así como los alentadores logros que los y las formadoras experimentaron durante el desarrollo del programa, es posible determinar que es, más importante que nunca, sostener con determinación que integrar la inclusión como un eje fundamental de la formación inicial y continua del profesorado es una tarea que no puede esperar. No puede hacerlo, porque de ello depende la calidad y la equidad de la educación en los distintos niveles de nuestro sistema y porque cuando nos ponemos los lentes de la inclusión se hace imposible sacar de foco las múltiples formas de injusticia,

discriminación y exclusión que habitan en las instituciones educativas.

Sin embargo, no se quiere que con ello se entienda que avanzar a paso firme hacia una pedagogía inclusiva implique apurar el paso. Las transformaciones que requiere la inclusión requieren cambios personales, pero también sociales y culturales, cada uno de los cuales posee su propio ritmo. En consecuencia, no se debe caer en la tentación de sacrificar el bienestar de los y las profesoras o de los demás miembros de la comunidad educativa ante la imposición del logro de una educación inclusiva. Se debe ser capaz de manejar los ritmos que permiten movilizar las transformaciones cuando las condiciones son propicias, al tiempo de detenernos y cuidar de las comunidades cuando cabe.

Cuando las condiciones del entorno se vuelven desfavorables y se hace imposible avanzar en las grandes transformaciones, que por cierto son ineludibles, se debe ser capaz de movilizar lo que Longo (2019) refiere como “gestos mínimos” que permiten favorecer la inclusión a partir de pequeños cambios que otorgan vitalidad a las relaciones educativas y permiten crear espacios de acogida, escucha activa y acompañante, de compartir lo común y lo diverso. En este sentido, se cree con firmeza que la perspectiva inclusiva en la formación del profesorado (como ha ocurrido en este curso) se puede gestar también a partir de estos gestos mínimos.

## Referencias

- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Barkley, E., Cross, K., & Major, C. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*. Morata.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación ciudadana en los centros escolares*. OEI - FUHEM.
- Calderón, I., & Verde, P. (2018). *Reconocer la diversidad. Textos breves e imágenes para transformar miradas*. Octaedro.
- Canales, P., Aravena, O., Cárcamo-Oyarzún, J., Lorca, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos*, 34, 212-217. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.59620>
- Center for Applied Special Technology. (2008). *Universal design for learning guidelines version 1.0*.

Author.

- Duk, C., & Murillo, F. J. (2016). Editorial: La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 11-14.
- Durán, D., & Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita, G., Simón, C., Sandoval, M., & Monarca, H. (2013). *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva. Propuestas prácticas*. MAD.
- Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14.
- Florian, L., & Pantic, N. (2017). Teacher education for the changing demographics of schooling: Policy, practice and research. In L. Florian, & N. Pantic. (Eds.), *Teacher education for the changing demographics of schooling. Issues for Research and Practice* (1-8). Springer.
- Forlin, C., & Nguyet, D. (2010). A national strategy for supporting teacher educators to prepare teachers for inclusion. In C. Forlin. (Ed.), *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 34-44). Taylor & Francis.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posible: Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo Veintiuno Editores.
- Longo, M. (2019). Convivencia y encuentro con el otro: construyendo inclusión con gestos mínimos. En V. Casal. y M. J. Néspolo. (Comp.), *Formación de educadores para la inclusión educativa: posiciones, miradas, recorridos y experiencias* (pp. 137-141). Lugar Editorial.
- López, V., Julio, C., Pérez, M.V., Morales, M., & Rojas, C. (2012). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 366, 256-281.
- Monarca, H., & Sandoval, M. (2013). Profesores que se apoyan frente a la complejidad del proceso de inclusión educativa. En G. Echeita, C. Simón, M. Sandoval, & H. Monarca, *Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva* (pp. 77-99). Mad.
- Pastor, A. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Publishing.
- Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Eumo-Octaedro.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación*. Unesco: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910\\_spa.locale=es](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa.locale=es)
- TEDx Talks. (3 de noviembre de 2017). *Discapacidad, poder distinto | Constanza Orbaiz | TEDxRiodelaPlata* [Archivo de video]. [https://www.youtube.com/watch?v=4NuF4HD94Qs\\_](https://www.youtube.com/watch?v=4NuF4HD94Qs_)



<sup>1</sup> En nota al pie el autor agrega la referencia al texto: Florian, L., & Pantic, N. (2017). *Teacher education for changing demographics schooling*. Chan: Springer.

## 23.

### **Cierre del apartado de colaboración**

El apartado Colaboración está conformado por seis capítulos que se vinculan estrechamente con el concepto de colaboración visto como aprendizaje colaborativo, comunidades de aprendizaje, liderazgo distribuido y redes de escuelas. Si bien los capítulos de este apartado tienen distintas finalidades, se pretende que estos sirvan como reflexión teórica y conocimiento empírico sobre las distintas acciones y lineamientos que se llevan a cabo para abarcar esta temática, en la que actúan e interactúan diversos actores del sistema educativo.

Los apartados aquí presentes se pueden dividir en dos categorías. Por un lado, están los tres primeros centrados en proponer desafíos y reflexiones en torno a la temática de colaboración e inclusión a partir de diversos supuestos teóricos y bibliográficos en torno al tema. Por otro lado, se encuentran los tres restantes, que presentan estudios empíricos o análisis que reafirman o levantan nuevos resultados en torno a la colaboración, la inclusión y la participación.

El capítulo con el que inicia este apartado profundiza el concepto de colaboración desde una perspectiva sociocultural, destacando los postulados de autores canónicos como Vygotski, Rogoff y Hedegaard. La propuesta teórica pretende promover el entendimiento sobre cómo funciona la colaboración y el aprendizaje entre pares, con la finalidad de comprender los desafíos que implica incluirla en las escuelas. En este, se releva la importancia de darle protagonismo a los niños en el aprendizaje escolar y en la actividad colaborativa, propuesta que se distancia de la investigación que considera la infancia como una variable pasiva que es mediada e influenciada por el mundo adulto.

En segundo capítulo, al igual que el anterior, tiene un carácter bibliográfico, pues ahonda en los modelos teóricos en torno a la inclusión

en educación, específicamente, en los que se han utilizado para dar respuesta a la inclusión de las personas migrantes en Chile. Se profundiza en el concepto de educación intercultural, proponiendo que es una posible respuesta a esta problemática puesto que es importante que las instituciones propicien espacios de diálogo y trabajo colaborativo entre sus miembros, adjudicando, también, un valor trascendental a las interacciones que ocurren en el aula como un impacto significativo en los estudiantes migrantes.

El tercer capítulo propone que las herramientas de gestión escolar son un medio para potenciar la participación y la colaboración en los establecimientos. En particular, se profundiza en las normativas e iniciativas gubernamentales que han intentado promover la participación y la colaboración de los actores de las comunidades educativas como lo son el PEI y el PME. Durante el apartado, se describen las características, fundamentos y sentidos de estos programas y, también, cómo se relacionan e implementan. Sumado a ello, se vincula con la teoría expuesta sobre colaboración e inclusión. Una de las conclusiones que se avistan es que la implementación de esas intenciones ha sido diversa, compleja y difícil de materializar en todo su potencial.

Como es posible observar, los primeros tres capítulos abordan la temática de la colaboración, pero desde distintas veredas. El primero centrado en la colaboración entre pares y los niños; el segundo en la inclusión y la educación intercultural en las escuelas; y el tercero en la gestión escolar y la colaboración de los establecimientos educativos. Luego de ello, en el cuarto capítulo se abre paso a los estudios empíricos, en este caso, se presenta el diseño, la implementación y la evaluación de una intervención centrada en facilitar la colaboración docente desde el equipo UTP. Se plantea, por lo tanto, que el equipo UTP es clave en la colaboración entre docentes. Los resultados de la intervención son positivos, ya que se evidencian avances en el trabajo colaborativo, incluso, las funcionarias llegaron a implementar acciones por sí mismas. Sumado a ello, fue posible comprender de manera vivencial que la reflexión y construcción conjunta requiere un tiempo que no es necesariamente cronológico, lo que permite dar luces de cómo se pueden promover e incluir

este tipo de actividades.

El quinto capítulo, direcciona su estudio hacia cómo las familias influyen en la colaboración y la participación de los estudiantes. En este caso, se presenta un estudio cuantitativo que tiene como objetivo describir la percepción de estudiantes de quinto y sexto básico en relación con la participación de sus apoderados en su educación escolar y cómo se relaciona con el rendimiento académico. La investigación evidencia la importancia de la vinculación de las familias y la escuela, ya que son vistas como proveedoras del aprendizaje. Como hipótesis se plantea que la percepción de una mayor participación del apoderado en el establecimiento educacional se asocia a un mayor rendimiento académico del alumno. Los resultados coinciden con los de investigaciones previas, en las que las familias poseen un rol formador que es importante en el sistema educativo. Sumado a ello, se justifica que el apoyo instrumental, emocional y comunicacional que proveen las familias se relacionen e influyan en el rendimiento escolar.

El sexto y último capítulo de este apartado permite entender la importancia de seguir generando iniciativas en las que se promueva la colaboración y la inclusión en el aula, en las instituciones y en los distintos actores del sistema educativo pues se constata el trabajo de diseño, implementación, logros y proyecciones de un programa de perfeccionamiento para formadores de profesores en educación inclusiva. Este fue realizado en una universidad pública chilena durante el año 2017 y 2018. Como resultado se obtiene que tras la implementación hubo una transformación de las concepciones docentes respecto al aprendizaje, la diversidad, la inclusión y el cambio, lo que reafirma la importancia de modificar y enriquecer las creencias sobre estos conceptos para poder generar cambios y aportar en el entorno. Sumado a ello, se evidencia que hubo un cambio en las herramientas empleadas por los docentes respecto a la educación inclusiva, como también, una transformación sobre la visión de sí mismos y su autosuficiencia para promover la inclusión.

Antes de comenzar la lectura de este apartado, se promueve la reflexión sobre la importancia de que psicólogos y psicólogos educacionales conozcan y amplíen sus creencias sobre estas temáticas con la finalidad de

que propicien actividades acertadas y que den solución a los desafíos que se han detectado en las instituciones educativas y en distintas instancias de aprendizaje.