

Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Junio, 2023

Talca - Chile

ISSN: 0719-3351

N°13

CONTENIDOS

TRABAJO COLABORATIVO EN PANDEMIA: UNA EXPERIENCIA DOCENTE SOBRE UN ABP EN UNA ESCUELA BÁSICA DE IQUIQUE EN EL NORTE DE CHILE

DIANA SILVA FUENTES - XIMENA INOSTROZA SANHUEZA - MAGDALENA PADILLA PARRA

PERCEPCIÓN DE PROFESORES EN RELACIÓN CON LA PERTINENCIA DE LA PRIORIZACIÓN CURRICULAR EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

FRANKLIN CASTILLO-RETAMAL - ALVARO LLANOS-PAVEZ - FELIPE FAÚNDEZ-CASTRO - JOSÉ ARZOLA-VALDÉS - NICOLÁS ABARCA-CATALÁN - MATÍAS BASTÍAS-GALAZ

EL DESAFÍO DE FORMAR PROFESORES PARA AFRONTAR LA EDUCACIÓN DEL S XXI: LA REFORMA PENDIENTE EN CHILE

FRAÑO PAUKNER NOGUÉS - MARTA BELMAR - JUAN CARLOS GONZÁLEZ ACUÑA

ESTUDIO DE CASO: SENTIDOS EN EXPERIENCIAS DE CO-ENSEÑANZA ENTRE DOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

KATHERINE PAOLA GONZÁLEZ-ARTEAGA - FRANCISCO JAVIER SANDOVAL-HENRÍQUEZ

APROPIACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN EN DOCENTES LÍDERES DEL PROCESO EN LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA - CAMPUS ARAUCA

LUZ ENITH RAMIREZ MUÑOZ - MAUREN CRISTINA ZULUAGA TORO - MARÍA VIRGELMA TORRES BELISARIO

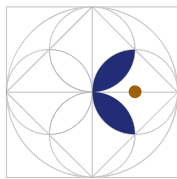
RESEÑA DE LIBRO. TREVIÑO, E., MORAWIETZ, L., VILLALOBOS, C., Y VILLALOBOS, E. (EDS.). (2017). EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE: EXPERIENCIAS, PUEBLOS Y TERRITORIOS. EDICIONES UC, 368 PP.

DANIELA SOLANGE APPELGREN MUÑOZ



ucm

UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE



CONTENIDOS

Equipo editorial..... 5

Presentación 6

Trabajo colaborativo en pandemia: una experiencia docente sobre un ABP en una escuela básica de Iquique en el norte de Chile*..... 7

DIANA SILVA FUENTES

Licenciada en Sociología. Universidad Arturo Prat. Iquique, Chile.

XIMENA INOSTROZA SANHUEZA

Licenciada en Educación. Escuela Básica Chipana. Iquique, Chile.

MAGDALENA PADILLA PARRA

Licenciada en Educación. Escuela Básica Chipana. Iquique, Chile.

Percepción de profesores en relación con la pertinencia de la priorización curricular en Educación Física y Salud17

FRANKLIN CASTILLO-RETAMAL

Doctor en Educación Física. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

ALVARO LLANOS-PAVEZ

Licenciado en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

FELIPE FAÚNDEZ-CASTRO

Licenciado en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

JOSÉ ARZOLA-VALDÉS

Licenciado en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

NICOLÁS ABARCA-CATALÁN

Licenciado en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

MATÍAS BASTÍAS-GALAZ

Licenciado en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

El desafío de formar profesores para afrontar la educación del S XXI: la reforma pendiente en Chile.....28

FRAÑO PAUKNER NOGUÉS

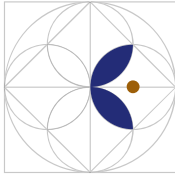
Doctor en Educación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

MARTA BELMAR

Doctora en Psicopedagogía. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

JUAN CARLOS GONZÁLEZ ACUÑA

Doctor en Innovación Educativa. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.



Estudio de caso: sentidos en experiencias de co-enseñanza entre dos profesionales de la educación.....44

KATHERINE PAOLA GONZÁLEZ-ARTEAGA

Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.

FRANCISCO JAVIER SANDOVAL-HENRÍQUEZ

Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile.

Apropiación de la autoevaluación en docentes líderes del proceso en la Universidad Cooperativa de Colombia – Campus Arauca62

LUZ ENITH RAMÍREZ MUÑOZ

Magíster en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Arauca, Colombia.

MAUREN CRISTINA ZULUAGA TORO

Magíster en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Arauca, Colombia.

MARÍA VIRGELMA TORRES BELISARIO

Magíster en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Arauca, Colombia.

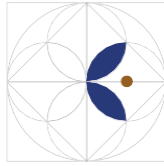
Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E. (eds.). (2017). *Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones UC, 368 pp.77

DANIELA SOLANGE APPELGREN MUÑOZ

Estudiante de Doctorado en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

Sobre la revista84

Instrucciones para el envío de artículos86



Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Contacto principal

Dra. Caroll A. Schilling Lara
Directora de la Revista
cschilling@ucm.cl

Contacto de soporte

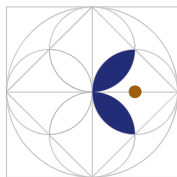
Daisy Guzmán Arias
dguzman@ucm.cl

Aviso de derechos de autor/a



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Católica del Maule
Campus San Miguel. Avda. San Miguel 3605,
Talca, Chile
Teléfono: (56-71) 2-203359
www.revistace.ucm.cl



Equipo editorial

Representante legal

Dr. Claudio Rojas Miño, Rector Universidad Católica del Maule

Decano de la Facultad

Dr. Rodrigo Vargas Vitoria

Directora de la Revista

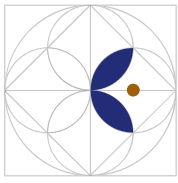
Dra. Caroll A. Schilling Lara

Coordinación Editorial

Dr. Claudio Cerón, Universidad Católica del Maule, Chile
Dr. Rodrigo Arellano, Universidad Católica del Maule, Chile
Dr. Felipe Marin, Universidad Católica del Maule, Chile
Dr. Franklin Castillo, Universidad Católica del Maule, Chile
Dr. Andrew Philominraj, Universidad Católica del Maule, Chile
Dra. Andrea Precht, Universidad Católica del Maule, Chile
Dr. Ricardo Souza, Universidad Católica del Maule, Chile
Dr. Eugenio Merellano, Universidad Católica del Maule, Chile
Dra. Valeria Sumonte, Universidad Católica del Maule, Chile

Diseño Gráfico

Luz María Gutiérrez Tapia



Presentación

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), cuyo objetivo es dar a conocer las investigaciones que se realizan a nivel regional, nacional e internacional en el ámbito de la educación, aprovechando las ventajas que ofrece el medio electrónico al quehacer académico.

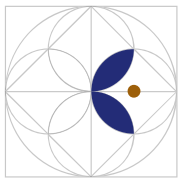
Convergencia Educativa, publica artículos de académicos nacionales y extranjeros, así como de estudiantes de postgrado que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber, y desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas.

Convergencia Educativa, se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

Indizada en: Latindex Directorio.

Copyright: La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

Patrocinadores: **Convergencia Educativa**, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.



Trabajo colaborativo en pandemia: una experiencia docente sobre un ABP en una escuela básica de Iquique en el norte de Chile*

Collaborative work during pandemics: a teaching experience implementing Project-Based Learning (PBL) in an elementary school in Iquique, northern Chile

Diana Silva Fuentes¹, Magdalena Padilla Parra² & Ximena Inostroza Sanhueza³

Silva, D., Padilla, M., Inostroza, X. (2023). Trabajo colaborativo en pandemia: una experiencia docente sobre un ABP en una escuela básica de Iquique en el norte de Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (13), junio, 7-16. <https://doi.org/10.29035/rce.13.7>

[Recibido: 09 agosto, 2022 / Aceptado: 29 mayo, 2023]

RESUMEN

La presente propuesta se basa en exponer una experiencia docente relacionada al trabajo colaborativo en tiempos de pandemia, desarrollada a través de una plataforma remota, que genera innovación pedagógica en el contexto en que se desempeña. Este estudio es de carácter cualitativo, basado en un estudio de caso de la experiencia de innovación de dos docentes de una escuela municipal básica de la ciudad de Iquique, Chile, con alto nivel de vulnerabilidad social, en el cual concluimos que la innovación y el trabajo colaborativo son exitosos en docencia remota, tanto para las docentes como para el estudiantado, generando con ello un abanico de posibilidades para el aprendizaje. Asimismo, el estudiantado desarrolló sus habilidades de autonomía al generar un trabajo de roles y determinando el tiempo a trabajar. Finalmente, establecemos que la articulación de las asignaturas para la concreción de objetivos comunes, como medida creativa impulsada por las docentes, aportó al cumplimiento efectivo del proceso de enseñanza y aprendizaje a pesar de la pandemia.

Palabras clave: Pandemia, Enseñanza de las Ciencias Naturales y Tecnología, Aprendizaje Basado en Proyectos, escuela básica, Iquique.

* Investigación enmarcada en el proyecto FIC código BIP 40018727-0 "Formación de Capital Humano Avanzado Técnico – Pedagógico en el área de las Matemáticas, Ciencias y Tecnología" financiado por el Gobierno Regional de Tarapacá y ejecutado por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Arturo Prat, Chile.

¹ Licenciada en Sociología. Universidad Arturo Prat. Iquique, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-5016-6728> | dsilvaf@unap.cl

² Licenciada en Educación. Escuela Básica Chipana. Iquique, Chile.

<https://orcid.org/0009-0007-6541-5708> | magdalenapp94@gmail.com

³ Licenciada en Educación. Escuela Básica Chipana. Iquique, Chile.

<https://orcid.org/0009-0000-3874-218X> | ximena.inostroza@escuelachipana.cl

ABSTRACT

The present proposal is based on exposing a teaching experience related to collaborative work in times of pandemic, developed through a remote platform, which generates pedagogical innovation in the context in which it works. This study is qualitative in nature, based on a case study of the innovation experience of two teachers from a basic municipal school in the city of Iquique, Chile, with a high level of social vulnerability, in which we conclude that innovation and collaborative work are successful in remote teaching, both for teachers and students, thus generating a range of possibilities for learning. Likewise, students developed their autonomy skills by generating role work and determining the time to work. Finally, we establish that the articulation of subjects for the realization of common objectives, as a creative measure driven by teachers, contributed to the effective fulfillment of the teaching and learning process despite the pandemic.

Key words: Pandemic, Teaching Natural Science and Technology, Project Based Learning, elementary school, Iquique.

INTRODUCCIÓN

La irrupción del virus SARS-COV2 o Covid-19, denominación dada por la Organización Mundial de la salud [OMS], (2019) afectó a una parte considerable del planeta y configuró un orden sanitario de resguardo que en Chile se manifestó con la paralización de actividades laborales y sociales de la cobertura educativa (Ministerio de Salud [MINSAL], 2021). En este sentido, las unidades educativas fueron cerradas dado el confinamiento social, lo cual tensionó a las comunidades escolares, obligando a adoptar una modalidad de enseñanza online que reemplazara la presencial (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2020).

La modalidad de enseñanza que surge en este escenario es denominada Enseñanza Remota de Emergencia (desde ahora ERE): “la enseñanza remota de emergencia es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis” (Hodges et al., 2020, p.17). Por tanto, se establece una formación escolar de ERE que entrega cobertura de respuesta a una problemática sanitaria global y el sistema escolar se adaptó a ello:

La ERE se transformó en la única alternativa viable para mantener los lazos entre las instituciones educativas, sus docentes y estudiantes. Los esfuerzos han sido enormes y variados con la finalidad de llegar a todos los estudiantes sin importar su condición socioeconómica. Lo anterior es relevante, pues en este punto se tornó clave el acceso a Internet y a equipos tecnológicos que soportaran de la mejor manera una plataforma que permitiera dar algún grado de normalidad a la actividad educativa (Rivera et al., 2021, p. 81).

Sin embargo, esta implementación es compleja para los establecimientos escolares y eso se ve reflejado también en los resultados que revelan variadas problemáticas que afectaron a las comunidades escolares:

El impacto negativo en el nivel de logros de aprendizaje, la disminución de la interacción social y de la estimulación para los niños, niñas y jóvenes, y, por otro lado, la falta de espacios educativos para el desarrollo de habilidades prácticas y blandas que se podrían dar con la modalidad de enseñanza remota (MINEDUC-CEM, 2021, p.4).

Frente a este escenario de complejidad, las y los docentes se enfrentaron a una opción distinta a la enseñanza presencial, desafiante por la problemática de confinamiento. Por tanto, el presente estudio relata una experiencia basada en la propuesta pedagógica multidisciplinar bajo las Metodologías activas de enseñanza (desde ahora MAE), utilizando la técnica de Aprendizaje basado en proyectos en pandemia para la enseñanza de las ciencias naturales y la tecnología en un quinto básico en una escuela de alta vulnerabilidad de dependencia municipal en la ciudad de Iquique, Chile.

MARCO TEÓRICO

En el escenario de la docencia remota, el ejercicio de las MAE emergió en tanto apuntan al desarrollo de comprensiones y al aprendizaje significativo (Rodríguez et al., 2017), elementos clave dado el contexto de crisis sanitaria. Mas estas requieren de una instalación de trabajo con los docentes en ejercicio, siendo un factor relevante la motivación de estos (Lobato & Madinabeitia, 2011). En este sentido, las MAE son una alternativa a la educación tradicional (Luelmo, 2018, p. 5), por lo cual pueden ser adaptables al escenario pedagógico remoto en términos de resultados dado que “la aplicación de metodologías activas en la educación obligatoria se perfila como los métodos más eficaces para lograr el ansiado salto de la calidad de la educación y, consecuentemente, en el rendimiento escolar de todo el alumnado” (Muntaner et al., 2020, p. 100).

Ahora, las MAE tienen en común el escenario o contexto, el trabajo en grupo y el aprendizaje por descubrimiento (Luelmo, 2018, p. 14). Teniendo en consideración el contexto, puede resultar para su ejercicio la modalidad del Aprendizaje Basado en Proyectos (desde ahora ABP) que es definido como “un modelo de aprendizaje con el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real” (Martí et al., 2010, p. 13). Entonces, en forma conceptual, para los docentes chilenos “promueve que los alumnos se organicen, durante un período extendido de tiempo, en torno a un objetivo basado en una pregunta compleja, problema, desafío o necesidad que puedan abordar desde diferentes perspectivas y áreas del conocimiento, fomentando la interdisciplinariedad” (MINEDUC, 2019, p. 11).

La modalidad de ABP es muy efectiva para desarrollar los aprendizajes, más aún si esta se desarrolla considerando las TICs y medios auditivos (Ausín et al., 2016). Esta consideración se potencia en la Docencia Remota de Emergencia (desde ahora DRE) (Hodges et al., 2020), más todavía en todo contexto, sea este remoto o presencial. Para el ABP: “el alumno(a) necesariamente debe asumir un rol activo dentro del aula” (Luelmo, 2018, p. 14).

Por otro lado, es interesante notar que en su aplicación el ABD tiene considerada la motivación del estudiante, en tanto promueve autonomía, competencia y relación con los demás, lo cual enriquece el trabajo colaborativo y los aprendizajes (Botella & Ramos, 2020). A ello se agrega que el ABP considera fundamental el vínculo interpersonal de profesores y estudiantes, generando climas de aprendizaje que se basan en la cooperación, juego y participación, fomentando la inclusión y la tolerancia (Albornoz et al., 2015), momentos

en los cuales se construye un proceso que debe ser, además, compuesto por la reflexión y la conversación (Garrigós & Valero, 2012).

De igual modo, entre las formas efectivas que se consideran para el logro de las MAE, se contempla el trabajo en equipo, el cual debe estar presente desde la formación inicial docente (Alvariñas & Fernández-Villarino, 2011; Ferrada & Contreras, 2021) y ser continuado en la forma de educación transdisciplinar.

La educación transdisciplinar nos revela la intencionalidad de transgredir el abordaje disciplinar, reconociendo la multidimensionalidad y el dinamismo intrínseco de los fenómenos que interactúan en la formación humana (Ruano et al., 2018). Por ello, conectándonos con los planteamientos teórico-metodológicos en boga, se encuentran varias voces que reclaman que esta educación para la sostenibilidad sea de manera transversal, en otras palabras, transdisciplinar (Echegoyen & Martín, 2020).

Por ende, la integración de las asignaturas fomenta la innovación docente. En este contexto, el uso de un trabajo didáctico como estrategia para la formación de docentes representa una oportunidad real de integrar conocimientos y habilidades (Reino & Matute, 2022).

Asimismo, la transdisciplinariedad constituye la metodología epistemológica idónea para promover las competencias profesionales en la educación del buen vivir, puesto que combina saberes científicos y no científicos (Ruano et al., 2018) y en este caso el estudio se relaciona con los problemas cotidianos como lo es el reciclaje. Es necesario promover, también en la formación de maestros, una formación científica más humana y social, ligada al contexto real en el que se desenvuelve el alumnado, que conecte con sus intereses e ideas previas (Martín et al., 2016).

MARCO METODOLÓGICO

Este estudio es de carácter cualitativo, basado en un estudio de caso (McMillan & Schumacher, 2005), específicamente con registros, usando la herramienta de entrevistas en profundidad a dos docentes de una escuela básica de dependencia municipal de la ciudad de Iquique para relatar su experiencia pedagógica. La entrevista se basó en tres dimensiones:

- a. Trabajo colaborativo.
- b. Uso de TICs.
- c. Didáctica.

Las docentes entrevistadas son referidas como: Docente de Ciencias 1; DC1 y Docente de Ciencias 2; DC2. Las entrevistas fueron realizadas en formato online, mediante protocolo de llegada a las entrevistadas vía correo electrónico y acuerdo de consentimiento informado. Finalmente, fueron grabadas para luego ser transcritas, sistematizadas y analizadas.

RESULTADOS

El análisis de los resultados describe una iniciativa de experiencia docente que se denominó “Circuitos de Ilusión” y es un proyecto de enseñanza ABP a partir del trabajo colaborativo entre las profesoras, quienes se dan cuenta a través del proceso reflexivo en los consejos de profesores de que, a pesar de trabajar en diferentes asignaturas, estaban obteniendo similares productos negativos por parte de sus estudiantes en la pandemia.

En este sentido, las docentes relatan que:

“Un día la profesora de ciencias... yo, ingresé a una sala de clases de la escuela, y encontré el trabajo realizado por un estudiante: un helicóptero que movía sus hélices. En ese momento... me di cuenta que tal objeto había sido desarrollado durante la asignatura de tecnología, impartida [...] por mi colega. El hecho llamó mi atención, porque para mí la asignatura de ciencias naturales estaba, sin saberlo, trabajando sobre la misma idea, pero con un enfoque más específico: la construcción de un circuito eléctrico” (DC2).

En este escenario, las profesoras idearon una innovación pedagógica basada en la metodología activa de enseñanza Aprendizaje Basado en Proyectos donde, situándose en el nivel de 5° básico, planificaron una actividad única a ser realizada por sus cursos, cuyo resultado sería evaluado por ambas asignaturas en conjunto.

“La idea se trata de la construcción de un producto tecnológico con un circuito eléctrico. Esta innovación es diseñada para ser trabajada en forma paralela al desarrollo de los contenidos de ciencias en 5° básico, específicamente la Unidad 4: La electricidad. A su vez, abarca integralmente la totalidad de los objetivos de aprendizaje de la asignatura de Tecnología para el nivel, en tanto el proyecto contempla seguir todos y cada uno de los pasos para el diseño, planificación, elaboración, prueba y evaluación de un producto tecnológico” (DC2).

Por tanto, en lo que refiere a la construcción del circuito eléctrico, las docentes deciden abrir la posibilidad a trabajar con materiales más allá del interruptor, cable, ampolleta y pila, entendiendo el contexto de pandemia que atraviesan sus estudiantes y las limitaciones que estos podrían enfrentar al momento de intentar conseguir los materiales necesarios para la ejecución del proyecto.

En el trabajo colaborativo, las docentes señalan el funcionamiento que tuvieron al generar la propuesta colectiva de docencia:

“Bueno pues con mi colega después nos juntamos y nos dimos cuenta de que había otros OA (Objetivos de Aprendizajes), que eran como más acorde a lo que necesitábamos así que decidimos entre las dos optar otras ideas más acordes a lo que queremos lograr” (DC1).

La propuesta relatada por las docentes se enlaza desde la observación de los objetivos de aprendizajes de ambas asignaturas para la concreción de la actividad que debe ser el circuito eléctrico. Por tanto, es importante tener presente que:

“Seguimos observando los objetivos de ciencias naturales en base al objetivo de tecnología, comenzamos a trabajar y a buscar otro objetivo que se acomodara más al tema de objetos tecnológicos que realizaran en quinto básico que es construir un circuito eléctrico simple y a través de ese circuito eléctrico iremos complementando con el objetivo de ciencias” (DC2).

Las docentes señalan cómo se desarrolló la iniciativa, detallando lo que fueron realizando: “Primero les daré a los niños una introducción y también iremos reforzando mediante avanza el proceso así queremos ir haciendo” (DC2).

En lo que respecta al tema de la evaluación de la actividad, de acuerdo con lo que las docentes señalan, visibiliza una organización sólida de la iniciativa, dado el fin que esta tiene para el trabajo colaborativo:

“Lo ideal es que nuestras rúbricas tengan estas concordancias entre las clases que tengamos nosotras ya que la evaluación va a ser una y bueno, va a ser este objeto ya, pero tiene que ser una adecuada para las dos... entonces eso es lo que igual vamos a tener que ir trabajando” (DC1).

En lo referido al uso de TICs, las profesoras señalan que podrían ser utilizadas por los estudiantes en la actividad propuesta al momento del registro y evidencia del trabajo que hacen en sus hogares: “Igual los niños podrían grabarse mientras están haciendo el circuito y lo subimos a la página del colegio, como lo hicimos el año pasado” (DC2).

De igual forma, las docentes explican las metodologías remotas que usarán para que los estudiantes grafiquen sus trabajos y los recursos pedagógicos para instruir a los estudiantes.

“Igual la idea es que dentro de la metodología a usar, ¿cómo se llama este sistema? que es como pizarras simultáneas... en que los niños frente al computador vayan dibujando y vayan viendo. No me acuerdo del nombre del programa en este momento, también queremos usar un power point y videos” (DC2).

La docente complementa la información y demuestra que puede profundizar el trabajo explicativo y de inducción para que los estudiantes realicen el trabajo práctico:

“Se podrían realizar cápsulas y que en esas cápsulas viniera como una introducción con la información necesaria. Por ejemplo, en ciencias que viniese como la información sobre qué es un circuito eléctrico y en tecnología que hable sobre las energías y todo lo que conlleva” (DC2).

Es interesante notar que el producto final de la iniciativa es también un resultado de trabajo autónomo de los estudiantes, dado que esta iniciativa busca potenciar la motivación y aprendizaje de los estudiantes en pandemia:

“La elaboración del circuito eléctrico va a ser el artefacto o el objeto tecnológico que ellos elijan. Entonces eso va a ser lo principal. En base a eso vamos a ir definiendo el tipo de circuito eléctrico que se va a elaborar en base al objeto” (DC1).

En este sentido, las docentes señalan en la fase didáctica que los estudiantes asumen sus tiempos de trabajo de acuerdo con el mismo proceso de construcción: “Lo ideal es que ellos vayan diseñando la carta o sea que ellos encargados de ver sus tiempos encargados de ver como sus actividades y vayan realizándolas” (DC2).

Las docentes detallan la iniciativa y el producto final a la vez que explicitan la implementación de la tarea final dividida en fases desde su inicio hasta la evaluación:

“La idea es plantear los elementos de un circuito eléctrico y plantearles ejemplos, dentro de estos elementos por ejemplo el receptor, la fuente sería estos paneles solares o plaquetas. La estructura de la implementación será bosquejo, materiales, planificación, ejecución y evaluación” (DC1).

Las docentes explicitan que esta actividad puede ser difundida y vinculada a la comunidad escolar o vecinal para relevar el trabajo de los estudiantes: “Puede ser una feria o una exposición porque si no me equivoco, colega, me corriges si una vez al año el colegio pide exponer los trabajos de los niños” (DC2).

En torno a ello, las docentes en sus diálogos sobre la etapa final de la propuesta señalan que puede ser difundida y así vista por la comunidad educativa, tal como lo expresan a continuación, aunque dependerá de algunos factores: “Si a fin de año a mí me piden que haga una exposición en la escuela, con los niños, pero el año pasado no se realizó por la pandemia” (DC1).

CONCLUSIÓN

A modo de conclusión, podemos expresar que el trabajo colaborativo en ambientes de pandemia mediante la docencia remota de emergencia (Hodges et al., 2020), demuestra la complejidad del contexto a la vez que releva las acciones que promueven las docentes en un colegio urbano del norte de Chile. En este sentido, destaca la capacidad de agencia, como gestión pedagógica, de las profesoras al iniciar una alianza pedagógica basada en un proceso reflexivo que tuvieron de su propia práctica, donde la integración de OA propició el desarrollo de esta innovación pedagógica.

En este sentido, destacamos que la metodología activa de enseñanza estuvo enmarcada bajo la elaboración de un proyecto ABP, lo cual revela su utilidad en torno a la cobertura y eficacia en la motivación de los estudiantes que viven momentos difíciles en el confinamiento y que se demostró según los indicadores del MINEDUC (2021). Lo destacable de su desarrollo, fue la elaboración de un trabajo sistematizado por parte de las docentes, en donde se incluyó un procedimiento riguroso para la implementación con pasos definidos y rúbricas establecidas. Por otro lado, el estudiantado fomentó sus habilidades de autonomía, generó un trabajo de roles y determinó el tiempo a trabajar. Por último, se hace necesario plantearse la posibilidad de un momento público para vincular a la comunidad en el producto final de la propuesta lo que, sin duda, nos señala que, a

pesar de la pandemia, el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrollaba en base a la motivación y a la creatividad de las docentes, articulando asignaturas para lograr un fin en común de cobertura y aprendizaje de sus estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, N., Silva, N., & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 41(especial), 81-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Alvariñas, M., & Fernández-Villarino, M. (2011). Percepciones de Futuros Maestros ante Nuevos Contextos de Aprendizaje. *Formación Universitaria*, 4(4), 37-46. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062011000400006>
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación Universitaria*, 9(3), 31-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000300005>
- Botella Nicolás, A., & Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 145-160. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145>
- Echegoyen Sanz, Y., & Martín Ezpeleta, A. (2020). Educación transdisciplinar para la sostenibilidad. Análisis cualitativo de actividades didácticas. *Aula De Encuentro*, 22(2), 148-180. <https://doi.org/10.17561/ae.v22n2.5701>
- Ferrada Quezada, N., & Contreras Álvarez, J. (2021). Aprendizaje Basado en Equipos: La perspectiva de los futuros profesores. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 117-135. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ferrada7>
- Garrigós Sabaté, J., & Valero García, M. (2012). Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(3), 125-151. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6017>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales, A. Graham, P. Sahlberg, C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, D. Lederman, J. Greene, J. Maggioncalda, L. Soares, G. Veletsianos & J. Zimmerman (Coords.), *Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. (pp. 12-22). The Learning Factor. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Lobato, C., & Madinabeitia, A. (2011). Perfiles Motivacionales del Profesorado ante la Formación en Metodologías Activas en la Universidad. *Formación Universitaria*, 4(1), 37-48. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062011000100006>
- Luelmo del Castillo, M. (2018). Origen y desarrollo de las metodologías activas dentro del sistema educativo español. *Encuentro Journal*, 27, 4-21. <https://doi.org/10.37536/ej.2018.27.1890>
- Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 11-21. <https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>
- Martín, M.E., Morón-Monge, H., Solís-Espallargas, M.d.C., & Rivero, A. (2016). ¿Somos lo que comemos? Alfabetización científica e innovación docente. En *5ª Jornadas de Innovación Docente de la Facultad de CC. De la Educación. Investigación, experiencias y reflexión en docencia universitaria* (pp. 187-209). <https://hdl.handle.net/11441/131623>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Educación, S. A. https://desfor.infed.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed.pdf
- Ministerio de Educación (2019). *Metodología de Aprendizajes Basado en Proyectos*. Unidad de Currículum y Evaluación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140166_recurso_pdf.pdf
- Ministerio de Educación. (27 de mayo 2020). *Mineduc lanza nueva oferta formativa para apoyar a la comunidad docente en el contexto de emergencia sanitaria*. <https://www.mineduc.cl/desarrollo-docente-en-linea/>
- Ministerio de Educación - Centro de Estudios. (2021). *Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID 19*. Evidencias 52. Santiago, Chile. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf
- Ministerio de Salud (5 de febrero 2021). *Plan de acción CORONAVIRUS COVID-19*. <http://epi.minsal.cl/plan-de-accion-coronavirus-2019-ncov/>
- Muntaner Guasp, J., Pinya Medina, C., & Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 96-114. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846>

Organización Mundial de la Salud (2019). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>

Rodriguez, A. B., Ramirez, L. J., & Fernández, W. (2017). Metodologías Activas para Alcanzar el Comprender. *Formación Universitaria*, 10(1), 79-88. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100009>

Reino, J. B., & Matute, T. Q. (2022). El uso del caso didáctico como estrategia para la formación de docentes de Ciencias Experimentales. *Revista Científica Ciencia Y Tecnología*, 22(33), 92-101. <https://doi.org/10.47189/rcct.v22i33.514>

Rivera Olguin, P., Sánchez Espinoza, E., & Cortés Díaz, B. (2021). La disrupción de lo presencial a lo virtual. Percepciones de los directores de docencia sobre el uso de plataformas digitales en contexto de pandemia en una universidad del norte de Chile. *Páginas de Educación*, 14(2), 77-95. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2607>

Ruano, J. C., Morillo, M. M., & González, F. J. Á. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 619-644. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601487>

Datos de correspondencia

Diana Constanza Silva Fuentes

Licenciada en Sociología.

Universidad Arturo Prat.

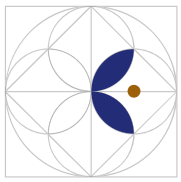
Iquique, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5016-6728>

Email: dsilvaf@unap.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Percepción de profesores en relación con la pertinencia de la priorización curricular en Educación Física y Salud

Perception of teachers in relation to the relevance of the curricular prioritization in Physical Education and Health

Franklin Castillo-Retamal ¹, Álvaro Llanos-Pavez ², Felipe Faúndez-Castro ³, José Arzola-Valdés ⁴, Nicolás Abarca-Catalán ⁵ & Matías Bastías-Galaz ⁶

Castillo-Retamal, F., Llanos-Pavez, A., Faúndez-Castro, F., Arzola-Valdés, J., Abarca-Catalán, N., & Bastías-Galaz, M. (2023). Percepción de profesores en relación con la pertinencia de la priorización curricular en Educación Física y Salud. *Revista Convergencia Educativa*, (13), junio, 17-27. <https://doi.org/10.29035/rce.13.17>

[Recibido: 06 octubre, 2022 / Aceptado: 19 abril, 2023]

RESUMEN

El objetivo fue conocer la percepción de los profesores de Educación Física (EF) sobre la pertinencia de la Priorización Curricular (PC) de la asignatura de Educación Física y Salud (EFS) en tiempos de pandemia. Es un estudio piloto con enfoque cuantitativo, no experimental transversal con alcance descriptivo de tipo exploratorio. Se aplicó un cuestionario a profesores que estaban ejerciendo su profesión en establecimientos educacionales ubicados dentro de la provincia de Talca, Chile. Los principales resultados indican que el 80% de los docentes tiene bastante conocimiento sobre este instrumento (PC), aunque casi el 70% sostiene que este no contribuye en el desarrollo integral de los estudiantes. Sobre el 70% de los encuestados indicó que la PC debería reestructurarse bajo criterios según la realidad del contexto educativo en el que se desenvuelven, al mismo tiempo, casi el 80% estableció que la PC actuó de manera positiva como respuesta educativa durante la pandemia por COVID-19. Se concluye que la PC, desde el punto de vista de los sujetos participantes de este estudio, no es pertinente frente a la respuesta inmediata del Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] como propuesta de enseñanza a través de los objetivos priorizados, por lo mismo esta requiere una reestructuración ante situaciones similares en un futuro.

Palabras clave: Priorización, Educación Física, Profesores, Currículo, Escuela.

1 Doctor en Educación Física. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0000-0001-9118-4340> | fcastillo@ucm.cl

2 Licenciado en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

[ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9118-4340) | alvaro.llanos@alu.ucm.cl

3 Licenciado en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

[ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9118-4340) | felipe.faundez@alu.ucm.cl

4 Licenciado en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

[ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9118-4340) | jose.arzola@alu.ucm.cl

5 Licenciado en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

[ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9118-4340) | nicolas.abarca@alu.ucm.cl

6 Licenciado en Educación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

[ORCID](https://orcid.org/0000-0001-9118-4340) | matias.bastias@alu.ucm.cl

ABSTRACT

The aim is to know the perception of Physical Education teachers about the propriety of the Curricular Priorization (CP) of the Physical Education and Health subject. This is a pilot study with a quantitative perspective, not an experimental transversal with a descriptive significance and exploratory type. An online survey was taken to active teachers at different schools in the Talca Province, Chile. The principal results show that 80% of the teachers know very well about this instrument (CP), although almost 70% declare that this instrument does not contribute to the integral development of the students. Over 70% of the participants indicates that the CP must be restructured under criteria related to the educational context they are involved, at the same time, almost 80% states that the CP was a positive educative answer during the Covid-19 pandemic. It is concluded that the CP, from the participants' point of view, is not pertinent towards the immediate answer of the Ministry of Education as a proposal of teaching through the prioritized objectives, which means it requires a restructuration in similar situations in the future.

Key words: Curricular prioritization, Physical Education, Teachers, Curriculum, School.

INTRODUCCIÓN

La situación de pandemia mundial del virus SARS COV-2 (Covid-19), presentó dificultades para desarrollar actividades normales de la vida cotidiana, como, por ejemplo, asistir a clases presenciales a los colegios debido a la paralización de las mismas en educación parvularia, básica y media (MINEDUC, 2020a; Castillo-Retamal et al., 2021). Para enfrentar esta situación, el Mineduc creó y estableció un instrumento llamado priorización curricular (PC), que tiene como objetivo y desafío priorizar el currículum nacional vigente, apoyando a las escuelas, permitiendo minimizar y afrontar las consecuencias actuales que han emergido producto de la emergencia sanitaria y, por ende, cambio de modalidad para así cumplir con el derecho a la educación (MINEDUC, 2020b). La decisión de proponer una PC que sea factible con la reducción obligada del año escolar de manera presencial se sustenta bajo el análisis de referentes nacionales como internacionales que se han elaborado durante la pandemia (MINEDUC, 2020a).

La PC se basa fuertemente en el mandato de la Ley General de Educación (MINEDEUC, 2009), artículos 28°, 29° y 30°, de modo que esta se ha construido pensando en que debe cumplir y responder a una educación integral que permita el desarrollo en los ámbitos personales, sociales del conocimiento y culturales para los estudiantes (MINEDUC, 2020a). De acuerdo a la evidencia rescatada de la experiencia internacional, algunos países han diseñado propuestas de PC que incluyen un conjunto reducido de aprendizajes esenciales en las diferentes disciplinas, transitando desde la PC al currículum vigente y modularizando los contenidos por nivel, desde los imprescindibles hasta los nuevos aprendizajes asociados a objetivos integrados o significativos posibles de articular entre asignaturas. Algunos de los países que han adoptado medidas para implementar las actividades de aprendizaje a distancia y la entrega de dispositivos tecnológicos son Argentina, Chile, Colombia, El Salvador, Jamaica, Perú, San Vicente, las Granadinas y Uruguay (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [CEPAL-UNESCO], 2020). La PC aparece como principal medida y solución para la disminución de este impacto

educacional, puesto que constituye una guía en la que se define cuáles deberían ser las expectativas mínimas de aprendizaje conforme a las posibilidades de ajustarse a los diversos contextos y realidades particulares (MINEDUC, 2020a).

De esta manera, la PC se entiende como un marco de actuación pedagógica que define objetivos de aprendizaje, secuenciados y adecuados a la edad de los estudiantes, procurando que sean cumplidos con el máximo de realización posible en las circunstancias en que se encuentra el país. A partir de la información recopilada y de lo indicado, este estudio busca determinar la percepción de los profesores de EF sobre la implementación de la PC en una provincia de la región central de Chile.

METODOLOGÍA

En este estudio piloto se utilizó un enfoque cuantitativo, no experimental transversal con alcance descriptivo de tipo exploratorio (Sarduy, 2007; Hernández et al., 2014). A partir del procedimiento, se recabaron datos de interés relacionados a las variables del estudio y, los resultados, presentan la realidad puntual de los sujetos. La muestra fue no probabilística por conveniencia, con un total de 27 profesores de Educación Física en ejercicio. Para la recolección de datos, se consultó a los sujetos quienes de manera voluntaria accedieron a responder el cuestionario que fue compartido a través de correo electrónico que contenía el enlace a la herramienta *Google Forms*. El instrumento, sometido a juicio de expertos, contenía 23 ítems distribuidos en tres categorías o dimensiones y cada reactivo, con criterios de ponderación usando la escala de Likert. El análisis de los datos se desarrolló a partir de estadística básica inferencial y descriptiva. Respecto del consentimiento informado, estaba contenido en el cuestionario y para responder el mismo, fue necesario aceptar las condiciones de participación que se establecieron conforme los criterios éticos del tratado de Helsinki.

RESULTADOS

Antecedentes Demográficos

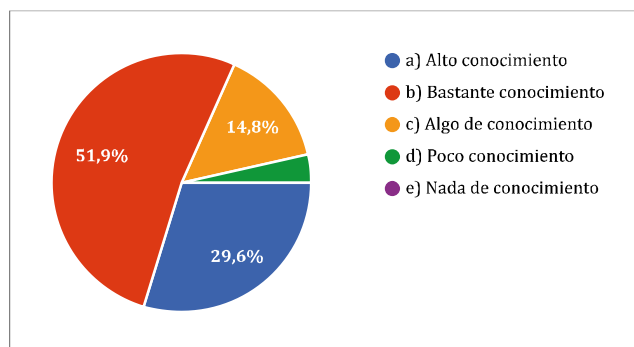
Variable	Todos (n=121)
Año de Egreso n (%)	
<2000	8 (29,6%)
2000-2009	6 (22,2%)
2010-2020	13 (48,1%)
Tipo de Dependencia	
Municipal	21 (77,8%)
Particular Subvencionado	5 (18,5%)
Particular	1 (3,7%)
Índice de Vulnerabilidad	
No lo conoce	1 (3,7%)
Bajo el 50%	1 (3,7%)
Entre 50% y 69%	2 (7,4%)
Entre el 70% y 89%	10 (37%)
Sobre el 90%	13 (48,1%)
Niveles del establecimiento	
Pre-Kinder a 8° básico	11 (40,7%)
1° a 8° básico	5 (18,5%)
1° a 4° medio	9 (33,3%)
Pre-Kinder a 4° medio	2 (7,4%)
Años de ejercicio profesional	
0 a 5 años	9 (33,3%)
5 a 10 años	10 (37%)
10 a 15 años	2 (7,4%)
15 o más años	6 (22,2%)
Grado académico	
Sin grado	1 (3,7%)
Licenciado	22 (81,5%)
Magíster	4 (14,8%)

Fuente: elaboración de los autores.

Desde el punto de vista conceptual (Figura 1), los datos arrojaron que el 80% de los profesores tienen alto o bastante conocimiento sobre la PC de la asignatura de EFS, en donde casi el 90% utiliza siempre o de manera frecuente esta PC para planificar sus clases, aunque casi el 70% de los profesores indica que la PC actúa medianamente como respuesta a la perspectiva de desarrollo integral de los estudiantes implícita en el marco curricular nacional.

Figura 1

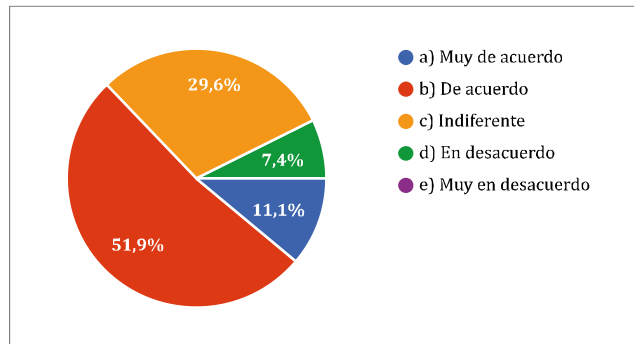
Conocimiento de la PC.



En la operacionalización de la PC (Figura 2), un 11% de los docentes indica que están muy de acuerdo en que los objetivos son pertinentes para generar aprendizajes en los estudiantes y, un 80%, está de acuerdo o de manera indiferente. Del mismo modo, más del 80% indicó que están de acuerdo en la integración de más contenidos en esta PC.

Figura 2

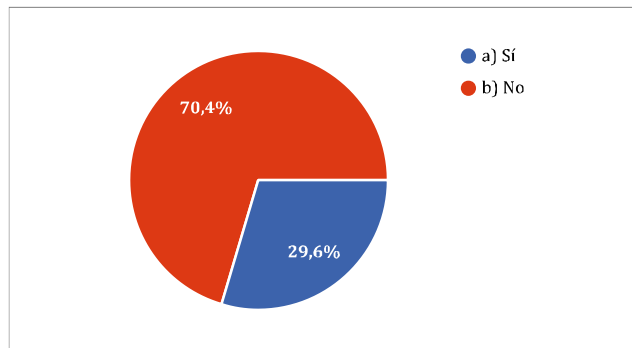
Pertinencia de los objetivos de la PC.



De igual manera, más del 70% (Figura3) de los participantes manifestó que no recibió una capacitación para la implementación de esta PC, por lo que más del 90% piensa que es importante que los docentes reciban una capacitación al momento de trabajar con estos objetivos priorizados.

Figura 3

Capacitación sobre la aplicación de la PC.



De acuerdo a las Figuras 4 y 5, sobre el 70% de los profesores indicó que están muy de acuerdo en que la PC se debería reestructurar según la arquitectura curricular y, según sus opiniones, se deberían establecer bajo criterios de realidad (contexto educativo) que fijen los profesores de acuerdo con sus establecimientos.

Figura 4

Priorizar o repensar arquitectura curricular.

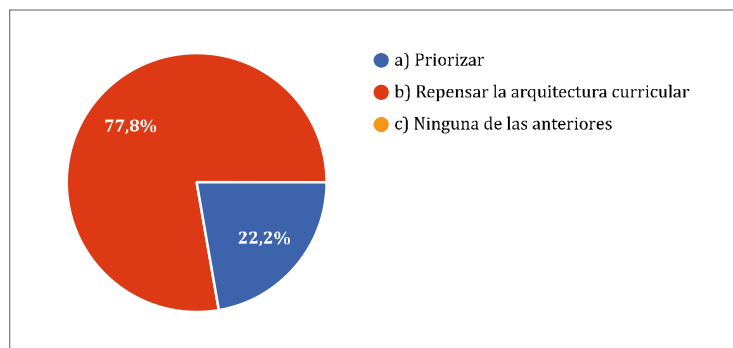
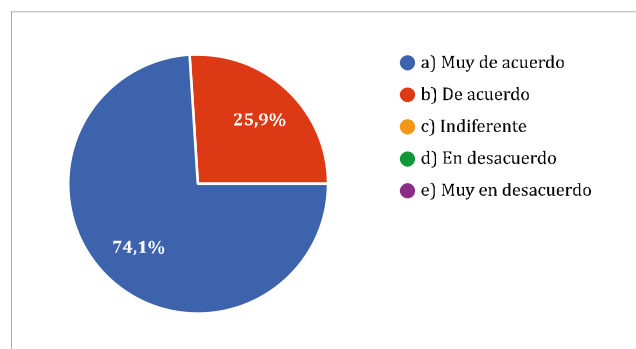


Figura 5

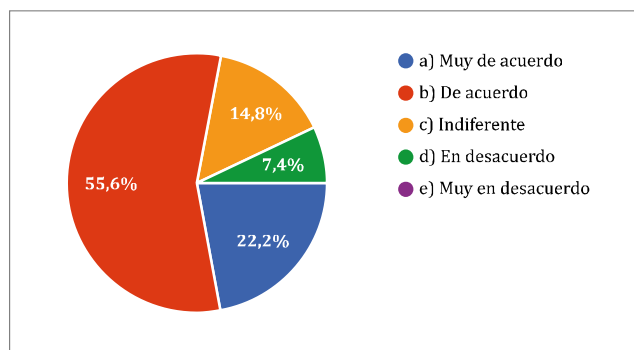
Establecimiento de la PC.



Por otro lado, respecto a la experiencia al momento de planificar, el 55% de los docentes indica que la PC es un factor que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje (Figura 6), mientras que un 45% de los docentes piensa que le es indiferente o están en desacuerdo. También, casi el 80% de los encuestados opina que están de acuerdo en que la PC fue necesaria como respuesta ante la pandemia de COVID-19.

Figura 6

Eficacia de la PC en pandemia.



Por último, más del 80% mencionó que utiliza las TIC de manera frecuente en la realización de las clases durante la pandemia y casi el 60% de estas clases las imparten de manera híbrida-mixta, donde solo el 29,6% realiza de manera sincrónica-online y el 11,1% de carácter asincrónica-virtual.

DISCUSIÓN

Conforme los datos, la mayoría (81,5%) de los docentes participantes de este estudio manifiesta que conocen y utilizan la PC de EFS para planificar sus clases, pero que no siempre esta responde como perspectiva de desarrollo integral de los estudiantes implícita en el marco curricular nacional, por lo que se puede inferir que, aunque exista cierto conocimiento de esta herramienta, los objetivos priorizados no son pertinentes en su totalidad. Al mismo tiempo indican que sería positivo integrar más objetivos en esta PC (85,1%), de tal manera de abordar más contenidos durante el año escolar. Según la PC de EFS (Mineduc, 2020, p.4), en su fundamentación menciona que se “requiere estructurar situaciones de enseñanza y aprendizaje lo suficientemente variadas y flexibles, que permitan al máximo número de estudiantes acceder, en el mayor grado posible, al currículo y al conjunto de capacidades que constituyen los objetivos de aprendizaje, esenciales e imprescindibles de la escolaridad”. Los resultados de este estudio indican que los docentes manifiestan descontento sobre los objetivos priorizados (85,1%), concordando de alguna manera con los resultados presentados por Cuadra et al. (2021) y Medel-Tapia et al. (2022), quienes indican que la PC fue presentada por el Mineduc como recurso primordial, sin embargo en cuanto a su utilidad, no hubo consenso entre los docentes encuestados ya que su implementación fue mediática e impuesta como medida de emergencia y todos debieron adaptarse rápidamente a este proceso.

Además, sobre el 70% menciona que no recibió ningún tipo de capacitación relacionada a la integración de la PC, por lo que es posible inferir que un alto porcentaje de los docentes se ha instruido por sus propios medios para planificar sus clases basándose en la PC. Por su parte el Mineduc (2020d), elaboró un documento que tiene como objetivo entregar las orientaciones correspondientes para la implementación de la PC, las cuales, según este mismo, nacen a partir del contexto educacional que están viviendo los establecimientos para reducir las brechas de aprendizaje en los estudiantes, respecto de la pandemia.

En relación con la afirmación anterior, el 100% de los encuestados menciona que la PC debería establecerse bajo sus criterios a partir de las realidades de los establecimientos, tal como plantea Escudero (2006, p.12) al indicar que la escuela, además de ser un contexto institucional, debe transformarse en un espacio donde “diversas voces, también las del profesorado, sean oídas y articuladas en procesos de debate, deliberación, concertación y práctica”, de tal manera que a partir de estas discusiones y puestas en escena se transformen finalmente en el eje vertebrador del currículum escolar.

Por lo tanto, se infiere que existe desinformación por parte de los docentes sobre las orientaciones para la implementación de la PC en forma remota y presencial, ya que esta menciona que las orientaciones se basan en el contexto socioeducativo que están viviendo los establecimientos educacionales en pandemia (Mineduc, 2020d). En este mismo documento también se menciona que implementar la PC requiere que cada establecimiento educacional adquiera un rol protagónico para construir un plan adecuado a su realidad, que atienda la creciente diversidad educativa. En este sentido, es fundamental el rol de los equipos directivos y docentes para liderar el proceso de diseño y ajuste de acuerdo con las nuevas necesidades, el plan de estudio, los modos de enseñanza y la evaluación. Rojas (2012, p.7), indica que “el diseño y desarrollo curricular están imbricados, por un lado, porque un buen diseño debería basarse en la experticia que el profesorado desarrolla sobre las temáticas centrales de la formación que tiene a cargo y, por otro, en los resultados de investigaciones donde debería tener algún nivel de involucramiento”, lo que reafirma la idea de hacer partícipe a los docentes en la elaboración del currículum.

Por otro lado, la mayoría (77,8%) de los encuestados prefiere repensar la arquitectura curricular por sobre priorizar los objetivos, ya que a través de los años los profesores han mantenido una lucha constante con el sistema educativo por la deficiente aplicación de estos contenidos en los establecimientos educacionales y que por parte del Mineduc no se han modificado, transformándose en un índice relevante a considerar, ya que la mayoría de los docentes presentan descontento con las BC de EFS. También, se puede inferir que otro de los grandes motivos por el cual los profesores muestran un descontento con las BC actuales, es la desconsideración de sus realidades educativas por parte del Mineduc, en donde la toma de decisiones se lleva a cabo a través de una perspectiva global. Fernández (2004, p.8) menciona que, “los profesores pueden llegar a ser creadores e intérpretes activos del currículum, no simples implementadores”, para ello, la comunidad escolar implicada en un proceso continuo de construcción y uso de teoría, reflexionando cooperativamente sobre la experiencia, adaptan, ajustan y deciden el currículum, tal como plantea Sales et al. (2019, p.185), al sostener que la

“transformación pasa por cuestionar las relaciones de poder establecidas y propiciar el liderazgo participativo a partir de una cultura colaborativa” donde se involucre a todos los actores del proceso educativo, no obstante, “los procesos de cambio curricular aluden también a procesos de rupturas epistemológicas, al promover espacios para un trabajo reflexivo” (Barrón & Díaz, 2018, p.8). En este sentido, se hace necesario implementar espacios de trabajo y de investigación que permita a los establecimientos generar su propio conocimiento y, a partir de ello, los cambios que requiere el territorio escolar (Morcillo et al., 2018).

Por último, los encuestados mencionan que la PC fue necesaria como respuesta ante la pandemia por Covid-19, pero solo el 60% de los encuestados cree que la PC es pertinente para generar aprendizajes en los estudiantes, concordando con Cuadra et al. (2021) quienes indican que se necesita una evolución y reestructuración de la EF online para que sea verdaderamente efectiva. Se destaca que esta fue la única solución a la falta de presencialidad en los establecimientos debido a las normativas sanitarias, pero las clases remotas de EF jamás podrán estar al mismo nivel de una clase presencial.

CONCLUSIÓN

En la actualidad, el sistema educativo nacional ha implementado como respuesta inmediata una herramienta para cubrir las necesidades educativas de niños y jóvenes en el contexto de pandemia por Covid-19, es por ello que surge la PC, la cual establece objetivos esenciales e imprescindibles para continuar con el proceso educativo y formativo.

A partir del análisis de los resultados obtenidos en este estudio, se concluye que la pertinencia de la PC respecto de la perspectiva de los profesores en la asignatura de EFS es inadecuado, ya que esta no siempre responde como perspectiva de desarrollo integral de los estudiantes implícita en el marco curricular nacional, además la elaboración de esta herramienta no se establece bajo criterios de realidad (contexto educativo) que fijen los profesores de acuerdo con sus establecimientos y, por último, existen falencias en la entrega de orientaciones hacia los profesores para la implementación de la PC.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrón, M. & Díaz, F. (2018). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 13(1), 5-18. <https://doi.org/10.35305/rece.v1i13.322>
- Castillo-Retamal, F., Mejías-Mejías, J., Díaz-Sepúlveda, A., & Merino-Varas, G. (2021). Visualización de los ajustes curriculares implementados en aula durante la crisis sanitaria COVID-19 en una región de Chile. *Convergencia Educativa*, (9), 6-15. <https://doi.org/10.29035/rce.9.6>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cuadra, L., Bocaz, F., Delgado, F., & Inzunza, V. (2021). Educación física y salud bajo confinamiento COVID-19 en profesores y escolares de enseñanza media [Tesis de Grado, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/6053>
- Escudero, J. (2006). La construcción de un currículo democrático y la cultura de colaboración del profesorado. *Participación educativa*, 3, 12-17. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/94423/00820123015466.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, B. (2016). El Currículo como Proyecto Educativo en sus tres Niveles de Concreción. *Universidad Nueva Esparta*. <https://docplayer.es/15494840-El-curriculo-como-proyecto-educativo-en-sus-tres-niveles-de-concrecion.html>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° ed.). McGraw Hill Education.
- Medel-Tapia, C., Cervela-Molina, D., Navarrete-Valdebenito, A., Miranda Veliz, M., & Castillo-Retamal, F. (2022). Contribución de la priorización curricular de Educación Física y Salud en la formación académica de los estudiantes. *Ciencias De La Actividad Física UCM*, 23(Especial), 1-11. https://doi.org/10.29035/rcaf.23.Especial_IHMN.1
- Ministerio de Educación. (2009). Ley 20.370, que establece la Ley General de Educación. 17 de agosto de 2009. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. (2014). *Bases curriculares. Educación Física y Salud* [Presentación PowerPoint]. http://www.secreduc04.cl/docs/PPT_MINEDUC_BASIC0_BASES.pdf
- Ministerio de Educación-Unidad de Currículum y Evaluación. (2020a). *Fundamentación priorización curricular covid-19*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14470>

Ministerio de Educación-Centro de Estudios (2020b). *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

Ministerio de Educación. (2020c). *Priorización curricular 2020-2021 Educación Física y Salud* [Presentación PowerPoint]. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-182150_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación. (2020d). *Orientaciones para la implementación de la Priorización Curricular en forma remota y presencial*. Curriculum Nacional. <https://www.curriculumnacional.cl>

Morcillo, V., Gutiérrez, J., & Diz, J. (2018). Repensando el currículum desde una visión integrada: “El Humanities Curriculum Project” para una escuela democrática. *International Journal of New Education*, 1, 77-96. <https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4958>

Rojas Madrigal, C. (2012). Participación de los y las docentes en la transformación curricular. *Actualidades Investigativas en Educación*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.15517/AIE.V12I1.10263>

Sales, A., Traver, J., & Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y curriculum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>

Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista Cubana de Salud pública*, 33(2), 1-11. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000300020

CEPAL-UNESCO. (2020). *Voces docentes: La importancia de la educación física para la vida*. <https://es.unesco.org/news/voces-docentes-importancia-educacion-fisica-vida>

Datos de correspondencia

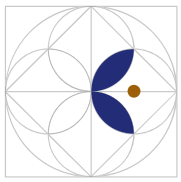
Franklin Castillo-Retamal
Doctor en Educación Física
Universidad Católica del Maule, Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9118-4340>

Email: fcastillo@ucm.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



El desafío de formar profesores para afrontar la educación del S XXI: la reforma pendiente en Chile

The challenge of training teachers to deal with the 21st century education: a necessary reform in Chile

Fraño Paukner Nogués¹, Marta Belmar Mellado² & Juan Carlos González Acuña³

Paukner, F., Belmar, M., & González, J. C. (2023). El desafío de formar profesores para afrontar la educación del S XXI: la reforma pendiente en Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (13), junio, 28-43. <https://doi.org/10.29035/rce.13.28>

[Recibido: 29 marzo, 2023 / Aceptado: 13 junio, 2023]

RESUMEN

La tarea educativa no se identifica únicamente con la instrucción académica, ya que abarca multidimensiones conformadas a partir de requerimientos sociales. De este modo, se precisa docentes autónomos, multidisciplinarios, críticos y reflexivos, capaces de movilizar habilidades, conocimientos y actitudes, que favorezcan el aprendizaje de sus estudiantes. El profesor del siglo XXI tiene además un rol social, puesto que a partir de sus procesos de formación se adapta a contextos educativos diversos, colaborando activamente con el proceso de enseñanza aprendizaje de los sujetos en formación. Estas nuevas demandas implican asumir nuevos paradigmas interpretativos y comunicativos para responder a las exigencias sociales y culturales. Razones que buscan, desde una perspectiva hermenéutica, develar los sustentos teóricos que subyacen a las prácticas pedagógicas de estudiantes de pedagogía en la educación chilena, dejando de manifiesto la relación existente entre el tipo de formación y la construcción interna emanada a partir de su comprensión teórica.

Palabras clave: enseñanza superior, formación docente, reforma de la educación, programas de estudio, prácticas pedagógicas.

¹ Doctor en Educación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-3460-3761> | fpaukner@ucm.cl

² Doctora en Psicopedagogía. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.
<https://orcid.org/0000-0002-1326-078X> | mbelmar@ucm.cl

³ Doctor en Innovación Educativa. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.
<https://orcid.org/0000-0003-0213-5518> | jgonzaleza@ucm.cl

ABSTRACT

Education does not only deal with academic institutions. It holds multi dimensions that are formed from social requirements. So, it needs teachers who are autonomous, multi-disciplinary, reflective and critical, and capable of arranging skills, knowledge and attitudes for the sake of the students' learning. The 21st century teachers have also a social role, because they have to adapt, from their educational processes, to educational contexts and collaborate actively to the students' educational process. These new demands also imply assuming new interpretative and communicative paradigms to fulfill social and cultural demands. This means, from an hermeneutic prospective, to reveal the theoretical foundations that underlie the pedagogical practices of pedagogy students in Chile, showing the relationship between the formation received and the internal construction that outcomes from its theoretical comprehension.

Key words: Higher education, teacher training, educational reform, syllabi, pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se realiza un análisis-reflexivo acerca de la formación inicial docente en el mundo contemporáneo y, especialmente, en el contexto chileno.

Se parte de la base de que cualquier cambio, principalmente de tipo tecnológico, afecta a la sociedad en su conjunto, incluyendo, por supuesto, a la educación: sus estrategias, modelos y métodos formativos que, a su vez, conllevan determinadas modalidades de comunicación y de distribución del conocimiento y de la información. Asimismo, se destaca como característica de la época actual, el predominio que ha adquirido la valoración de la creatividad, de la capacidad para adecuarse a situaciones nuevas y de la recuperación de lo particular junto con una nueva consideración de lo heterogéneo y lo diverso.

Diversos estudios hablan de la necesidad de fortalecer la actual formación profesional (Hernández & Flores, 2021; Ruiz et al., 2020; Ribadeneira et al., 2022) con el propósito de responder a las demandas del entorno, en las que se han detectado deficiencias en la preparación académica de los estudiantes de formación inicial docente, tales como: aprendizajes memorísticos, conocimientos aislados y carentes de significado, pobreza para analizar, categorizar y generalizar, e incapacidad para resolver problemas. No obstante, debemos reconocer que “pocas profesiones han cambiado tanto su contexto como la tarea educativa” (Mañú & Goyarrola, 2011, p. 15).

Tras la evaluación de proyectos de capacitación de profesores, las universidades enfrentan algunos problemas: currículos fragmentados, recargados y desactualizados; incoherencia de formación y articulación entre teoría y práctica, limitado contacto con las escuelas, estilos de enseñanza directivos y autoritarios, escasa oportunidad de estudio y reflexión independiente, nivel académico inadecuado del personal docente (escasos doctores e investigaciones), estudiantes con insuficientes habilidades de entrada al sistema universitario, programas de formación estructurados e implementados aisladamente de la escuela y de los proyectos de reforma educativa nacional (Bernasconi, 2017; Caro & Aguilar, 2018; Carrasco-Aguilar & Luzón, 2019; Clarà, 2019; Diaz-Barriga et al., 2015; Pino-Fan et al., 2018).

En Chile, la enseñanza universitaria, consciente de esta problemática, ha realizado proyectos que apuntan a cambios de fondo, destacándose entre ellos la concentración en el mejoramiento del aprendizaje, la adecuación de la docencia a las necesidades profesionales, la modernización de las metodologías educativas, la introducción de niveles diferenciados, la educación continua y los procesos de evaluación (Ruffinelli, 2013). Sin embargo, han sido procesos lentos y superficiales debido a la actitud conservadora del mundo académico y a la inercia frente a las transformaciones, tanto de las personas como de las propias instituciones.

En este ámbito, el Informe McKinsey (Mourshed et al., 2010) presentó algunas consideraciones para la formación del profesional docente: a) *Cambios en la estructura de los programas*: flexibilidad curricular y formación inicial amplia para facilitar una posterior especialización; b) *Aspiraciones juveniles concretas, y demandas de mercado ocupacional de alta variabilidad*: demandándose carreras más cortas y de mayor énfasis en sus contenidos fundamentales; c) *Aumento y diversificación de las instituciones de educación superior*: heterogeneidad de la oferta educativa; y, d) *Planificación estratégica sistémica*, y real articulación con el sistema educacional en sus distintos niveles.

A pesar de que Chile ha realizado un esfuerzo por mejorar la calidad educativa (Ávalos, 2014), la sociedad aún demanda a las universidades formar profesionales idóneos que den cuenta de los saberes adquiridos. Las tendencias dominantes en la renovada formación profesional pedagógica debieran ser: visión constructivista del aprendizaje, enseñanza crítica y reflexiva, investigación-acción y aprendizaje mediante la acción, entre otros. En su implementación curricular emergen aspectos sobresalientes tales como: a) la integración horizontal y vertical de las áreas de contenido, considerando la interdisciplinariedad, la profundidad y el énfasis en la estructuración a partir de problemas; b) la actualización de los contenidos en relación con estándares internacionales y con los nuevos currículos de educación primaria y secundaria del país; c) la educación en valores, enfatizándose en el respeto a las personas y a los derechos humanos, la participación democrática y la ciudadanía activa; y, d) el aprendizaje práctico como elemento transversal del programa de estudios.

En este sentido, el siglo XXI demanda nuevas competencias y habilidades para que sus docentes estén “en constante actualización de los conocimientos, métodos y estrategias; incorporar nuevos hallazgos en pedagogía y en la ciencia del aprendizaje, adquirir nuevas herramientas y adaptar la práctica docente acorde las necesidades de los y las estudiantes” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2021, p. 3).

Formación inicial de profesores

Las instituciones de formación docente en Chile han transitado desde una visión tradicionalista hacia una abierta a nuevas orientaciones y demandas socioeducativas. Si bien durante las últimas décadas el Ministerio de Educación elaboró un currículum para la educación primaria y secundaria (Cox, 1997; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017), continúa realizando modificaciones a los programas y planes de estudio, principalmente para la enseñanza secundaria (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009;

Ruz-Fuenzalida, 2019). Igualmente, incorporó a casi la totalidad del sistema escolar a la red ENLACES buscando integrar a los establecimientos a las nuevas tecnologías. Estas acciones evidencian la necesidad de operar con estándares que definan las capacidades adquiridas por los docentes que egresan de las universidades (Vezub, 2016) y proporcionen criterios adecuados para acreditar las carreras de pedagogía. Ello ha generado nuevas demandas al sistema de formación docente las que, sumadas al desarrollo de proyectos de modernización, a los contactos con centros internacionales, etc., exigen a las distintas instituciones una mayor precisión de sus visiones acerca de la orientación que debe tener el proceso de formación inicial docente.

Desde esta perspectiva, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], (2021) en el Marco para la Buena Enseñanza, fija algunos lineamientos para que las universidades diseñen sus planes de formación pedagógica en coherencia con las habilidades del siglo XXI, promoviendo “un desarrollo educativo que equilibra una cognición profunda con el desarrollo personal y social de los estudiantes” (CPEIP, 2021, p. 8), gestionando ambientes de aprendizaje participativos, que den cabida al desarrollo emocional y se potencien con las herramientas de la sociedad digital.

El trabajo del profesor

Independientemente de cuál sea la especialidad para la cual se forma el futuro profesor o profesora, interesa conocer cuál es el trabajo y las tareas específicas que estos deben realizar y, por supuesto, el rol que ejercen sus convicciones, creencias y conocimientos.

El trabajo del educador es *educar* y la excelencia de este cometido se verá tanto en su nivel de entrega como en los resultados de su trabajo (Ávalos, 2002). En términos prácticos y basados en lo que plantea la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado [CNAP] (2007, p. 3) el propósito final del trabajo del profesor se basa en su aporte al desarrollo de las personas. En otras palabras, el trabajo docente implica aportar, desde las instancias que existen, en la integración a la cultura y el desarrollo de las nuevas generaciones, incorporando elementos corporales, socioemocionales, volitivos, cognitivos y, por supuesto, morales. En este sentido, el trabajo docente es ser mediador y monitor del proceso por el cual otros seres humanos desarrollan conocimientos, habilidades, competencias, valores y actitudes. Es relevante que esto se realice en absoluta concordancia con el marco normativo de la sociedad a la que pertenece y a la sombra del respeto por los derechos humanos (Magendzo-Kolstrein & Toledo-Jofré, 2015).

El trabajo del profesor se desarrolla para estudiantes en distintos niveles y grupos. No obstante, el grado de responsabilidad es amplia y compleja e implica tareas como: la planificación para el logro de aprendizajes, el generar un adecuado entorno que favorezca los fines educativos perseguidos y, por sobre todo, de un ethos profesional. Si bien, por sí misma, cada una de estas tareas habla de una base de actitudes, convicciones y conocimientos que son susceptibles de desarrollar, se podría decir que la más importante corresponde a la *vocación*, expresada como la convicción que tiene cada profesor o profesora de que su tarea tiene un valor

intrínseco que va más allá de las recompensas que puedan acompañar su ejercicio y proporcionar la autoridad y responsabilidad moral (Ávalos, 2002).

Diversos estudios han focalizado su atención sobre cómo las *convicciones y creencias* de los profesores afectan su modo de procesar las demandas educativas¹. Los profesores (incluidos los futuros profesores), adoptan convicciones o creencias sobre lo que es enseñar, sobre posibilidades o factores que inhiben la enseñanza, sobre tipos de alumnos y sus capacidades, sobre estrategias didácticas y sobre contenidos curriculares y otras materias relacionadas. Ahora bien, el hecho que sean capaces de reflexionar conforme a sus creencias y confrontarlas con sus prácticas educativas y las exigencias propias de la profesión, es un claro indicio de calidad docente, concurriendo su capacidad de confrontar las creencias y convicciones que preceden a la ejecución de sus tareas o después de ésta (Montanares & Junod, 2018).

El aprendizaje de la docencia

La formación de profesores, con todo lo que implica, ha sido una preocupación fundamental por parte de quienes deben llevar adelante procesos de formación pedagógica. Esto ha implicado repensar y definir los contenidos utilizando los últimos elementos de la discusión acerca del tema. Según investigaciones recientes (De Corte, 2015; Guzmán & Castillo, 2022; Sánchez & Jara, 2018; Vanegas & Fuentealba, 2019), los elementos centrales del proceso son tres: a) la orientación, vinculada a la construcción de la identidad pedagógica; b) el aprendizaje basal de conocimientos y destrezas para el ejercicio de la docencia; c) el carácter del proceso, que debe ser mediado, colaborativo y situado.

La construcción de la identidad docente, por una parte, y el desarrollo de conocimientos y destrezas para la labor educativa, por otra, requieren hacer explícito lo que necesita dominar el docente que se titula de una institución de educación superior y supone establecer modos y estrategias para hacer la transposición de esos saberes en contenidos enseñables. Para eso se ha requerido definir la base de saberes del currículo, establecer las metodologías para que el alumno los adquiera y las formas a utilizar para su enseñanza. La descripción de todo ello se encuentra en los documentos elaborados para orientar el proceso y monitorear su calidad (CNA, 2007; CPEIP, 2021).

Desarrollo de la identidad pedagógica

Los egresados de la educación secundaria que ingresan a las facultades de educación tienen distintas motivaciones, (Franco, 2021; Gómez et al., 2018; Vidal et al., 2010) pero no suelen tener una alta motivación por la docencia. Su vocación docente es mínima, así como su perfil de ingreso. Empero, esta vocación puede desarrollarse si hay conciencia social y búsqueda de oportunidades para su florecimiento. Las instituciones

¹ En este tópico se inscriben los trabajos de Dan Lortie, Phillip Jackson, Margret Buchmann, Freema Elbaz, Michael Connelly y Jean Clandinin, entre otros.

formadoras lo saben y por ello se esfuerzan por apoyar la formación general (desarrollo personal de base) de estos profesores en formación y la construcción paulatina de su identidad docente (García & Largo, 2008).

¿Qué conocimientos requiere el futuro profesor y cómo debe adquirirlos?

De acuerdo con estudios sobre los conocimientos docentes, hay elementos mínimos que son transversales al sistema escolar en cualquier especialidad: a) Contenidos de la disciplina según nivel; b) Conocimiento de los alumnos con quienes va a educar; c) Temas transversales y pedagógicos del quehacer docente; d) Conocimiento curricular: diseño, operacionalización, retroalimentación; e) Bases éticas y sociales de la educación y de la pedagogía; f) Aprendizaje distribuido.

a) Contenidos de la disciplina según nivel: resulta obvio que se necesita conocer en profundidad aquello que se va a enseñar. “Nadie da lo que no tiene”, reza un viejo principio metafísico. Lo que no es tan obvio es el carácter de ese conocimiento y el enfoque con el que se debiera adquirir. Suele decirse que en el nivel básico el profesor debe ser generalista (saber un poco de todo) y tener mucha didáctica y que en el nivel medio debiera ser más especialista. Esto ha generado una polarización entre generalización y especialización. La primera, para los profesores de los niveles iniciales y la segunda, para los de niveles superiores, pero cuidando de no extremar la dicotomía y hacerse esclavo de los contenidos (Porlán, 1996). Empero, hay otra perspectiva para entender los conocimientos que debe tener un futuro docente y la forma de estructurar el currículo de formación inicial para lograrlos. Esta mirada viene de la psicología cognitiva, cuyas investigaciones sobre cómo aprendemos apuntan a la elaboración de diseños curriculares organizados en torno a conceptos troncales (core curriculum) que permitan organizar los contenidos disciplinarios y estrategias para la comprensión de ellos. Grossman et al. (1989) muestran como elementos claves: a) el conocimiento de los procedimientos, datos y conceptos propios de la disciplina; b) los marcos referenciales para explicar la disciplina; c) los modos de generación y producción de conocimiento en esa disciplina; d) los métodos y criterios de verificación de la disciplina.

Estos elementos pueden ser conocidos a través de parte de la disciplina, sin abarcarla toda. A nivel de estructura curricular, significa focalizar conceptos generadores y conocimientos relevantes, junto con la entrega de herramientas para profundizar más allá de lo prescrito en ese currículum. Una buena organización curricular debe implicar estrategias pedagógicas que faciliten la comprensión de temas y tópicos relevantes (Gardner, 2000), además de la satisfacción, por parte del futuro profesor, de haber internalizado lo que enseñará. Para el logro de esta competencia, el docente necesitará de una comprensión global que supere la que regularmente se logra en las escuelas, e incluso en algunas universidades.

b) Conocimiento de los alumnos: las diferencias entre las personas y cómo estas inciden en el aprendizaje siempre ha sido un tema relevante en la formación inicial docente, aunque se ha planteado desde una perspectiva fundamentalmente teórica, relacionada con los desarrollos psicológicos y biológicos del alumno. Esto requiere, sin embargo, una complementación entre los aspectos científico y práctico, teniendo

especialmente en cuenta la diversidad en el aprendizaje y las diferencias personales, sociales y culturales para el procesamiento de la información. Algunos referentes desde los cuales se ha entendido esta necesidad de que los profesores conozcan a los alumnos con los cuales realizarán su práctica pedagógica son:

- b.1 La línea humanista cristiana, destacando el aporte de Jacques Maritain (1981) quien continúa su reflexión en todo el movimiento personalista con pensadores como Berdiaeff y Mounier (Ibáñez, 1984). Esta línea de pensamiento enfatiza el valor de la persona, desde el punto de vista de su dignidad y derechos, así como la relación personal que debe darse en los procesos de relación humana. Bajo este paradigma el profesor está llamado a concebir y respetar a sus alumnos como personas, y a establecer con ellos relaciones de persona a persona.
- b.2 La línea psicologista de Howard Gardner resalta la idea de las inteligencias múltiples, postulando la existencia de distintos tipos de inteligencia que constituyen una suerte de talentos que cada persona tiene y que lo llevan a responder mejor frente a determinadas tareas. En esta línea de pensamiento el profesor está llamado a aprovechar las inteligencias de sus alumnos en beneficio del proceso pedagógico (Antunes, 2006; Gardner, 1995; 2000).
- b.3 La línea constructivista que destaca el Principio de la Experiencia Previa. Según este principio, todo conocimiento nuevo se genera a partir de uno anterior. Para que haya conocimiento debe producirse un anclaje (*anchoring*) en que el nuevo elemento se engancha en la red significativa ya existente en el sujeto. Si esto no ocurre, el elemento nuevo pasa de largo sin permanecer y es prontamente olvidado. En este paradigma el profesor debe intentar conocer las experiencias previas de sus alumnos para planificar el anclaje y producir conocimiento significativo.

Estas tendencias implican temáticas emergentes que los currículos de formación inicial docente, en general, no consideraban pues tendían a quedarse en las disciplinas clásicas de la psicología evolutiva. Los estudios acerca de visiones de mundo adquiridas antes de ingresar a estudiar (preconceptos) y durante los primeros años han demostrado que afectan los aprendizajes posteriores (Arancibia et al., 2013).

- c) Tópicos transversales y contenidos instrumentales del trabajo docente: de acuerdo con los marcos curriculares vigentes en el sistema escolar, en todos sus niveles, la formación de profesores exige poner el acento en temas valóricos tales como la convivencia, la democracia, la inclusión, el respeto por la diversidad, la aceptación de diferencias de género, étnicas, físicas y ecológicas. Estos temas se pueden incluir en actividades curriculares ad hoc, generando una línea curricular especial, o incorporándolas en forma implícita en los contenidos regulares o en momentos específicos durante la formación (Coll et al., 1994). Además, dada la globalización contemporánea, la formación inicial docente debe necesariamente incorporar las TICs y ofrecer instancias para el aprendizaje de una segunda lengua, de preferencia inglés. Estas tecnologías se han ofrecido como cursos y se ha invertido en la adquisición de equipos y laboratorios

computacionales y multimediales, pero ha surgido la necesidad de entrar en una nueva de uso de TICs como medios pedagógicos de uso transversal.

- d) Conocimiento del currículo, diseño, operacionalización y procesos pedagógicos: apunta a lo que se denomina formación profesional, es decir, lo que se requiere para lograr aprendizajes en el trabajo de aula. Supone conocer el currículo vigente del sistema escolar, en su marco general, así como también la capacidad de analizarlos desde su capacidad para producir aprendizajes. Supone considerar el conocimiento de la disciplina y plasmar ambos conocimientos en programas de enseñanza, proceso conocido como *transposición didáctica* (Perrenoud, 2001). Esta capacidad de transposición didáctica no se reduce al uso de estrategias pertinentes para la enseñanza de un contenido en particular, sino que implica un reconocimiento de conceptos generadores, de conexiones disciplinarias relevantes para el currículo formal y la capacidad para convertirlos en diseños pedagógicos comprensibles para los alumnos. Supone un *razonamiento pedagógico* (Shulman, 1986), o capacidad para reflexionar acerca de los elementos concomitantes a un contenido que el profesor domina bien y que debe transformarlo en algo que sus alumnos puedan aprender. Para ello el docente debe poseer una batería de estrategias, métodos y representaciones. No se trata de un repertorio de técnicas pedagógicas, sino de distintos modos de abordaje del quehacer docente, tales como manejar un contenido desde distintos referentes (Gardner, 2000) o recoger datos acerca cómo está ocurriendo el proceso de aprendizaje por medio de diversas formas de monitoreo. Las demostraciones, las metáforas, los ejemplos y las simulaciones son puentes que el profesor tiende entre lo que el profesor sabe y desea transformar en un contenido comprensible para sus alumnos. Esto se logra con el repertorio de capacidades, recursos y técnicas que el profesor debe poseer (Gardner, 2000; Carrasco, 2009)

No obstante, existe un riesgo muy difundido en el ámbito de las reformas educacionales, a saber, la imposición autoritaria y verticalista de lineamientos impuestos desde arriba (Elliot, 2014; Kemmis, 1998; Perrenoud, 2001), que se disocian en dos niveles: el “nivel teórico-pensante” y el nivel “práctico-ejecutor”. El primero corresponde a los funcionarios de los gobiernos, ministerios, agencias, etc., que diseñan políticas luego de un proceso de reflexión y estudio para ser aplicadas por los profesores a nivel de aula. Así, los funcionarios ministeriales pasan a ser una especie de planificadores y, los profesores pasan a ser una especie de prácticos. La práctica de los profesores, en el mejor de los casos es estudiada sólo en función de su conducta, entonces “las competencias y técnicas que necesitan para desempeñar bien sus papeles y tareas pueden identificarse y definirse a través de la observación sistemática de la conducta manifiesta, con independencia de las interpretaciones y de la comprensión de los profesores de estos papeles y tareas” (Elliot, 2014, p. 243).

- e) Las bases éticas y cívicas de la educación y del ejercicio docente: el contexto histórico-cultural donde operan los sistemas educacionales influye tanto en la forma de la organización como en las tradiciones de funcionamiento del trabajo educacional, así como en el modo en que los alumnos lo reciben. Dado que la educación, en sus dimensiones cívica e histórica, pueden ser impermeables al contexto es resultado de la interacción entre personas durante lapsos de tiempo relativamente duraderos, y se expresa en comunidades

discursivas (Putnam & Borko, 2000). La participación en una comunidad discursiva permite adquirir herramientas para comprender esa comunidad: sus ideas, teorías y conceptos. El nuevo programa académico pedagógico requiere, por una parte, trabajar crecientemente utilizando formas colaborativas de aprendizaje de contenidos curriculares y de desarrollo de capacidades para el desempeño docente (aprendizaje social) y, por otra, ir asumiendo un lenguaje y formas de trabajo compartidas en torno a la educación y a la formación docente, que pueden asimilarse al concepto de comunidad discursiva.

- f) El aprendizaje docente distribuido en herramientas o instrumentos: si bien el uso de materiales e instrumentos concretos para aprender no es nuevo en los procesos de aprendizaje, no se los destaca debidamente. Desde la psicología cognitiva, el concepto de aprendizaje distribuido ha renovado la discusión sobre su importancia. Para Vigotsky (2012), la herramienta, sea esta signo o herramienta psicológica (como es el lenguaje) o utensilio, tiene un papel mediador en la interacción entre individuo y ambiente. Esto aumenta la posibilidad de generar tanto un cambio externo como, además, la comprensión como proceso interno. El reconocimiento del potencial (Aznar & Serrat, 2000) que tiene la creación o diseño de nuevos tipos de herramientas para el aprendizaje y el desempeño docente es cada vez mayor en las instituciones de formación docente.

En este contexto, el computador es el artefacto que aúna todas las características de los signos, las herramientas psicológicas y las técnicas, con un potencial para transformar los modos de aprendizaje y concretamente la formación y el ejercicio docente (Leahey & Harris 1998; Podall & Comellas, 1996; Pozo, 1999). Como instrumento de enseñanza, el uso de las TICs se agrupa en dos tipos: aquellos orientados a mejorar el desempeño, y aquellos propiamente pedagógicos, destinados a aumentar la comprensión de conceptos y teorías (Putnam & Borko, 2000). Los *instrumentos de desempeño* facilitan la ejecución de determinadas actividades, tales como los programas de procesamiento de datos y palabras o los instrumentos para representar u ordenar información. Por otro lado, los *instrumentos pedagógicos*, son aquellos que permiten comprender mejor ciertos conceptos y relaciones, o también acentuar cuando se ha alcanzado un aprendizaje, destacando los pasos que se han seguido. Un software educativo, o la producción de uno de ellos son, por lo tanto, instrumentos para aprender cómo enseñar temas complejos (Soler & Alfonso-Benlliure, 1996).

Perfil del docente

¿Un profesor nace o se hace?, más que tener la vocación, importa llegar a ser, necesitándose una disposición permanente de aprendizaje en tanto cambian las personas, las circunstancias y que la experiencia solo sirve parcialmente, es decir: “El maestro educa primero con lo que es, después con lo que hace, sólo en tercer lugar con lo que dice” (Mañú & Goyarrola, 2011, p. 15). Dados los elementos anteriores y transformándolos en un perfil de competencias, se obtiene, en términos generales, la siguiente caracterización:

- a) **Ámbito Personal:** *Poseedor de una sólida formación valórica* que comprende una actitud de búsqueda y diálogo permanente con el conocimiento y las realidades sociales y una ética personal y social que favorezca

la inserción social. Asimismo, tener una *personalidad íntegra* que involucre una actitud interdisciplinaria, diálogo respetuoso hacia la persona y su desarrollo; flexibilidad, iniciativa y colaboración; capacidad de apertura y aprendizaje constante; capacidad para liderar y conducir procesos superando conflictos; comprensión frente a dificultades y motivaciones personales y grupales; capacidad de autocrítica, autocuidado del cuerpo, de la salud y de su calidad de vida.

- b) **Ámbito Profesional Docente:** Capacitado para promover el desarrollo integral de los estudiantes, involucrando conocimientos claros y profundos de los contenidos fundamentales de su disciplina y didáctica. Crea proyectos de investigación e intervención educativa; utiliza creativamente las teorías educativas y los diversos tipos de metodologías, modelos de aprendizaje y herramientas tecnológicas. Promueve el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando creativa e innovadoramente conocimientos, estrategias, procedimientos y normas del ámbito educativo. Valora, incentiva y practica la educación inclusiva, contextualizando los aprendizajes y explicitando los resultados esperados en congruencia con el currículo oficial y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los establecimientos.
- c) **Ámbito sociocultural y antropológico:** Poseedor de una actitud de búsqueda y diálogo permanente con el conocimiento y las realidades sociales, dejándose interpelar por los nuevos descubrimientos científicos, tecnológicos, y los fenómenos económico-políticos propios de la sociedad actual. Capacitado para organizar y analizar críticamente información trascendente y modelos económicos y su impacto en la educación. Respetuoso de la política y de la convivencia democrática.

El CPEIP, 2021 respecto a los Estándares de la Profesión Docente indica que:

Tiene como propósito general apoyar la docencia a través de una visión y un lenguaje compartido acerca de los conocimientos, habilidades y disposiciones que despliega un docente efectivo en sus interacciones con estudiantes y otros integrantes de las comunidades escolares; entendiendo como docente efectivo aquel que logra aprendizajes de calidad en sus estudiantes (p. 9).

Desde esta lógica, el MBE amplía el repertorio de estrategias, conocimientos y habilidades del docente organizadas en seis áreas: ambiente de aula basado en relaciones sólidas; estrategias de enseñanza organizadas y productivas basadas en la evaluación formativa; aprendizaje social y emocional que fomenta habilidades facilitadoras de aprendizajes; prácticas docentes que ofrecen oportunidades de aprendizaje equitativas y diversas; colaboración entre distintos actores educativos y del entorno; aprendizaje profesional continuo y reflexivo. Por otra parte, el MBE (CPEIP, 2021) mantiene su estructura en cuatro dominios, “tal como lo define la Ley N°20.903: a) Preparación de la enseñanza, b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y d) Responsabilidades profesionales” (p. 15).

Cada dominio especifica un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que deben ser reinterpretados por cada docente a través de la reflexión sobre la propia práctica en su contexto.

El documento de Desempeño para la Formación Inicial Docente tiene por misión operacionalizar, en un perfil de estándares, el ideal de formación que debiera guiar cualquier proceso de formación de profesores -en Chile éstos son también Licenciados en Educación- en orden a lograr dichas competencias, las que se consideran imprescindibles para enfrentar los desafíos educacionales contemporáneos. La propuesta de estándares analizada tiene como referentes teóricos el Humanismo Cristiano, el Constructivismo y la Psicología Cognitiva. La Teoría Crítica no aparece en forma explícita, sino indirectamente al sostener que el docente establece y mantiene normas de convivencia en el aula (MINEDUC, 2012) pudiendo reflejarse la presencia del paradigma habermasiano en tanto refleja una comunicación simétrica que permitiría al profesor llegar a un acuerdo con sus alumnos sobre las normas de convivencia, sin que obedezca sólo a la necesidad de ser consecuente con los principios democráticos -asumidos previamente- en cuyo ámbito se puede citar el principio de que todos nos sometemos mejor al imperio de las normas en cuya generación participamos.

Extrañamos la Teoría Crítica en esta propuesta, no sólo en función de los elementos que podría aportar como referente teórico, sino por el cambio de paradigma que la apelación a ella pudiere entrañar. Elliot (2014, p. 246) plantea: “algunos creemos que la práctica educativa competente constituye en esencia un objeto de la reflexión deliberativa en determinadas circunstancias, en vez de ser objeto de normas técnicas en forma de reglas generales”. Ahora bien, la tragedia surge cuando no hay modificación alguna de la práctica pedagógica, es decir, no hay transferencia al aula de los ideales críticos.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las reformas educacionales han reflexionado bastante sobre la formación inicial docente, siendo una preocupación genuina que pretende dotar a la reforma de agentes que la lleven al aula. Ahora bien, las preguntas que se imponen son las siguientes: ¿desde qué referentes se elaboran los currículos de formación inicial docente y los programas de perfeccionamiento y capacitación?, ¿Estos referentes son compatibles con la propuesta curricular de una reforma?, al tratar de responder a estas preguntas, nos encontramos con distintas respuestas:

1. La propuesta de la literatura es diversa, pues está formulada desde referentes teóricos distintos. Si pensamos en las influencias desde los comienzos de cualquier reforma podemos decir que las primeras líneas de influencia se movían en el ámbito constructivista que, como referente nuevo, pugnaba por superar al paradigma tradicional, asignaturista, academicista y cognitivista. En un segundo momento hizo su aparición otra línea que ha tenido mucha menos difusión en el ámbito escolar, pero bastante en el medio universitario: el Currículo Basado en Competencias (CBC). Este paradigma, difícil de entender y más de implementar, aparece como una alternativa adecuada para la formación técnica, pero no tanto para la formación profesional de corte más teórico, especialmente las humanidades.
2. Recogiendo esta influencia inicial, las reformas se hicieron cargo de la primera línea y quisieron ser constructivistas, a pesar de no reconocerlo abiertamente. Sin embargo, el Constructivismo no logró

romper los moldes establecidos produciéndose una suerte de cohabitación epistemológica que redundó en un currículo por contenidos que utilizaba algunas metodologías de corte constructivista, acompañada de un discurso en que los conceptos de “construcción de aprendizajes”, “aprendizaje significativo” y “mapa conceptual” sonaban a menudo como comprobación del cambio de paradigma. La tradición cognitivista del currículo prescriptivo y rígido prevaleció sobre los intentos de edificar una práctica pedagógica sobre una base más constructivista.

3. Nuestra propuesta apunta a otro referente, pues estudiando las reformas mismas, especialmente las Matrices Curriculares Básicas, hemos llegado a concluir que algunos elementos claves acerca de temáticas sociales y, sobre todo, la apelación a la reflexión sobre la propia práctica con vistas al cambio que se propone, la Pedagogía Crítica resulta un referente más adecuado para la operacionalización de las reformas. Los referentes elegidos, al parecer en forma más intuitiva que epistemológica, no dan cuenta de la ingente labor que significa la implementación de una reforma que comporta cambios profundos en la práctica pedagógica y que suponen capacidades que, a nuestro juicio, sólo se logran en el paradigma crítico. Postulamos que sólo una cosmovisión pedagógica crítica podría dar cuenta de los desafíos de mejora educacional que las reformas pretenden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes, C. (2006). *Estimular las inteligencias múltiples*. Narcea.

Arancibia, V., Herrera, P., & Strasser, K. (2013). *Manual de Psicología Educativa*. CIP- Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un Proyecto*. https://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_recursos&id=456&langSite=es

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Aznar, S., & Serrat, E. (Coord.) (2000). *Piaget y Vigotsky ante el siglo XXI*. Horsori.

Bernasconi, A. (2017). *Desafíos del futuro de la Educación Superior chilena*. Centro de Políticas Públicas UC. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/45726>

Caro, M., & Aguilar, M. (2018). Desarrollo del currículum en las aulas: perspectivas del profesorado. En A. Arratia & L. Osandón (Eds.) *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 337-379). Santiago, Chile: Ministerio de Educación/UNESCO. https://bibliotecas-cra.cl/sites/default/files/cra_2018/Políticas-desarrollo-curriculum-2018.pdf

Carrasco, J. B. (2009). *Una didáctica para hoy*. Rialp.

- Carrasco-Aguilar, C., & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 64-74. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1494>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Clarà, M. (2019). El problema teoría-práctica en los modelos de formación del profesorado: Una mirada psicológica. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 179-195. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052019000200179&script=sci_arttext
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., & Valls, E. (1994). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Santillana.
- Comisión Nacional de Acreditación CNA – Chile. (2007). *Criterios para la acreditación de las carreras de pedagogía*. CNA. <https://www.cnachile.cl/Paginas/pregrado-criterios-especificos.aspx>
- Cox, C. (1997). *La Reforma de la Educación Chilena: contexto, contenidos, implementación*. PREAL.
- De Corte, E. (2015). Aprendizaje constructivo, autorregulado, situado y colaborativo: un acercamiento a la adquisición de la competencia adaptativa (matemática). *Páginas de Educación*, 8(2), 1-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1688-74682015000200001&lng=es&tlng=es.
- Díaz-Barriga, A., Luna, A., & Jiménez, M. (2015). La formación docente para la Reforma Integral de Educación Básica en el nivel primaria. La pertinencia pedagógica del diplomado para docentes de primero y sexto grado. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(2), 63-100. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/223>
- Elliot, J. (2014). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Franco, J. (2021). La motivación docente para obtener calidad educativa en instituciones de educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (64), 151-179. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n64a7>
- García, G., & Largo, A. (2008). *Propuestas para mejorar la educación chilena. En un mundo de pingüinos con audífonos y celular*. Acapulco Impresores.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (2000). La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: lo que todos los estudiantes deberían comprender. Paidós.

- Gómez, L., Salazar, C., & Hurtado, E. (2018). La motivación: una mirada transversal en el contexto educativo internacional. *Revistas de Investigación*, 42(94), 16-33. <https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/7532/4317>
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In M. C. Reynolds (Ed.) *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). Pergamon Press.
- Guzmán, D., & Castillo A. (2021). Cambios en el proceso de enseñanza aprendizaje: desafíos en la práctica docente desde análisis de carrera universitaria chilena. *Revista Educación*, 46(1), 263-279. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i1.45593>
- Hernández, M., & Flores, A. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico-social. Entre la reproducción y la resistencia. *Espacios en Blanco*, 1(31), 27-40. <https://www.redalyc.org/journal/3845/384565126003/html/>
- Ibáñez Santa María, G. (1984). *Persona y Derecho en el Pensamiento de Berdiaeff, Mounier y Maritain*. Ediciones Universidad Católica.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Leahey, H., & Harris, J. (1998). *Aprendizaje y cognición*. Prentice Hall.
- Magendzo-Kolstrein, A., & Toledo-Jofré, M. (2015). Educación en derechos humanos: estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Educare*, 19(3), 410-425. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Mañú, J., & Goyarrola, I. (2011). *Docentes competentes. Por una educación de calidad*. Narcea S.A.
- Maritain, J. (1981). *La educación en este momento crucial*. Club de Lectores.
- Ministerio de Educación Chile. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/270/MONO-214.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Chile. (2012). *Guía 4. Clima de aula y condiciones para el aprendizaje. Orientaciones al Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE) para desarrollar reuniones de reflexión pedagógica docente*. MINEDUC - Plan de Apoyo Compartido. <https://es.scribd.com/doc/231853395/Guia-4-Clima-de-Aula-y-Condiciones-Para-El-Aprendizaje-Colegios-Nuevos>
- Montanares, E., & Junod, P. (2018). Creencias y prácticas de enseñanza de profesores universitarios en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 93-103. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100093&lng=es&tlng=es.

Mourshed, M., Chijioke, Ch., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey and Company.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-es>

Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el Siglo XXI. *Revista Tecnología Educativa* 14(3), 503-523. <http://es.calameo.com/read/000121425820f69775752>

Pino-Fan, L., Guzmán-Retamal, I., Larraín, M., & Vargas-Díaz, C. (2018). La formación inicial de profesores en Chile: 'Voces' de la comunidad chilena de investigación en educación matemática. *Uniciencia*, 32(1), 68-88. <https://doi.org/10.15359/ru.32-1.5>

Podall, M., & Comellas, M. (1996). *Estrategias de aprendizaje: su aplicación en las áreas verbal y matemática*. Laertes.

Porlán, R. (1996). *Cambiar la escuela*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Alianza.

Putnam, R., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning. *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>

Ribadeneira, D., Arellano, F., Zaruma, O., & Cevallos, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes: análisis de los componentes de desarrollo en la actualidad. *Revista Científica UISRAEL*, 9(2), 11-22. <https://doi.org/10.35290/rcui.v9n2.2022.527>

Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad en la Educación*, (39), 117-154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000200005>

Ruiz, M. L., García, A., Núñez de Perdomo, C. R., & Rojas, M. E. (2020). Reflexión sobre la formación del educador de infancia con mirada prospectiva. *Panorama*, 14(26), 94-110. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1485>

Ruz-Fuenzalida, C. (2019). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las Nuevas Bases Curriculares para 3º y 4º medio. *Revista Saberes Educativos*, (4), 22-36. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2020.55896>

Sánchez, G., & Jara, X. (2018). Habilidades profesionales asociadas a la docencia. Fijando posiciones de profesores en formación. *Sophia Austral*, (22), 247-269. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052018000200247>

Soler, J., & Alfonso-Benlliure, V. (Eds.). (1996). *Estrategias de aprendizaje humano*. Promolibro.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Vanegas, C., & Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

Vidal, F., García, J., & Pacheco, D. (2010). La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 937-942. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326098.pdf>

Vigotsky, L. (2012). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.

Datos de correspondencia

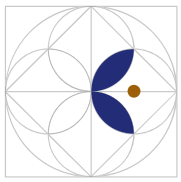
Fraño Paukner Nogués
Doctor en Educación
Universidad Católica del Maule
Talca, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3460-3761>

Email: fpaukner@ucm.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Estudio de caso: sentidos en experiencias de co-enseñanza entre dos profesionales de la educación

Case study: senses in co-teaching experiences between two education professionals

Estudo de caso: os sentidos nas experiências de co-aprendizagem entre dois profissionais da educação

Katherine Paola González-Arteaga ¹ & Francisco Javier Sandoval-Henríquez ²

González-Arteaga, K. P., & Sandoval-Henríquez, F. J. (2023). Estudio de caso: sentidos en experiencias de co-enseñanza entre dos profesionales de la educación. *Revista Convergencia Educativa*, (13), junio, 44-61. <https://doi.org/10.29035/rce.13.44>

[Recibido: 06 junio, 2023 / Aceptado: 19 junio, 2023]

RESUMEN

Las políticas públicas en Chile han desarrollado esfuerzos para avanzar en inclusión educativa. La co-enseñanza, de reciente implementación, es descrita como una estrategia empleada por el profesorado para lograr aprendizajes en todo el estudiantado desde un enfoque inclusivo. El objetivo de la investigación fue comprender los sentidos que se configuran en las experiencias de co-enseñanza entre dos profesionales de la educación. Se desarrolló un estudio de caso instrumental que consideró la participación de una dupla de co-enseñantes de las disciplinas lenguaje y comunicación, y educación especial. Asimismo, se profundizó en la comprensión de los sentidos a partir de la hermenéutica reflexiva que contempla el análisis estructural del discurso. El instrumento de recolección de información fue una entrevista en profundidad. La investigación mostró en la realidad estudiada un incipiente nivel de implementación de la co-enseñanza, donde las profesoras relatan en términos de estrategias de enseñanza, evaluaciones de aprendizaje y medidas disciplinarias, desconsideración profesional e incumplimiento de labores. Se concluye en la existencia de un distanciamiento entre culturas profesionales “especialista en dificultades de aprendizaje” y “especialista en la disciplina”, lo que repercute en una modalidad de enseñanza de apoyo por parte del profesorado de educación especial.

Palabras clave: co-enseñanza; educación especial; educación regular; experiencia pedagógica; inclusión.

¹ Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-2651-8986> | kgonzaleza@magisteredu.ucsc.cl

² Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-5974-6227> | fjsandoval@ucsc.cl

ABSTRACT

Public policies in Chile have developed efforts to advance educational inclusion. Co-teaching, recently implemented, is described as a strategy used by teachers to achieve learning for all students from an inclusive approach. The objective of the research was to understand the meanings that are configured in the co-teaching experiences between two education professionals. An instrumental case study was developed that considered the participation of a pair of co-teachers of the discipline's language and communication, and special education. Likewise, the understanding of the meanings was deepened from the reflexive hermeneutics that contemplates the structural analysis of the discourse. The data collection instrument was an in-depth interview. The research showed in the studied reality an incipient level of co-teaching implementation, where teachers report in terms of teaching strategies, learning evaluations and disciplinary measures, professional disregard and non-fulfillment of duties. It is concluded that there is a distance between professional cultures "specialist in learning difficulties" and "specialist in discipline", which has repercussions in a supportive teaching modality on the part of special education teachers.

Key words: co-teaching; special education; regular education; pedagogical experience; inclusion.

RESUMO

As políticas públicas no Chile têm desenvolvido esforços para avançar na inclusão educacional. O co-ensino, recentemente implementado, é descrito como uma estratégia utilizada pelos professores para alcançar o aprendizado para todos os alunos a partir de uma abordagem inclusiva. O objetivo da pesquisa era compreender os significados que são configurados nas experiências de co-aprendizagem entre dois profissionais da educação. Foi desenvolvido um estudo de caso instrumental que considerou a participação de um par de co-professores das disciplinas de linguagem e comunicação, e educação especial. Além disso, a compreensão dos significados foi aprofundada por meio de uma hermenêutica reflexiva que contempla a análise estrutural do discurso. O instrumento de coleta de dados foi uma entrevista aprofundada. A pesquisa mostrou na realidade estudada um nível incipiente de implementação do co-ensino, onde os professores relatam em termos de estratégias de ensino, avaliações de aprendizagem e medidas disciplinares, desrespeito profissional e não cumprimento de deveres. Conclui-se que existe uma lacuna entre as culturas profissionais de "especialista em dificuldades de aprendizagem" e "especialista em disciplina", o que resulta em uma abordagem pedagógica de apoio por parte dos professores de educação especial.

Palavras-chave: co-ensino; educação especial; educação regular; experiência pedagógica; inclusão.

INTRODUCCIÓN

Diversas naciones han tomado el desafío de generar y promulgar políticas educativas inclusivas. En este sentido, en Chile se han promovido una serie de leyes que establecen disposiciones relacionadas con la discapacidad y la educación especial en el sistema educativo como la Ley N° 20.422 (2010), que establece normas sobre igualdad de oportunidades, el Decreto Exento N° 83 (2015), que aprueba orientaciones de adecuación curricular para el estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), la Ley N° 20.845 (2015), que regula la admisión de estudiantes, la eliminación del financiamiento compartido y prohíbe el lucro y el Decreto Exento N° 67 (2018), que entrega orientaciones para la evaluación, calificación y promoción escolar.

Estas disposiciones buscan que niños, niñas y jóvenes que asisten a establecimientos educativos reciban apoyos necesarios para la adquisición de sus aprendizajes, sin discriminación arbitraria. Además, estas políticas buscan cambiar la función del profesorado especialista, que anteriormente se centraba en la enseñanza del estudiantado con NEE. Ahora, se pretende que este profesional sea capaz de trabajar de manera efectiva con profesores de educación regular dentro del aula (González, 2021).

Por consiguiente, el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] promueve orientaciones metodológicas para la implementación de la co-enseñanza, reconocida como una estrategia de trabajo colaborativo entre profesionales que responde a la diversidad de todo el estudiantado y favorece una educación inclusiva (Cook, 2004; Friend et al., 2010). Esta estrategia permite que el profesorado de educación especial y educación regular compartan la responsabilidad curricular, en términos de planificación, ejecución y evaluación, identificando el desempeño del estudiantado y tomando decisiones sobre qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar (Castro, 2018; González, 2021).

La co-enseñanza se sitúa en cuatro etapas que se vinculan al grado de confianza entre los participantes: i) enseñanza de apoyo, consiste en que un profesor posee la función de líder en la sala de clases y el otro profesional brinda apoyo a estudiantes, moviéndose por la sala. Dicha etapa es singular en aquellos profesores que se encuentran iniciando la co-enseñanza; ii) enseñanza paralela, consiste en que co-enseñantes trabajan con diferentes grupos de estudiantes. Este período se puede ver reflejado en aquellos profesores que están aprendiendo a trabajar de forma conjunta; iii) enseñanza complementaria, consiste en que co-enseñantes entregan aportes al proceso educativo de forma complementaria, cumpliendo roles diferentes. Esta etapa se manifiesta cuando ambos profesores logran adquirir confianza entre ellos, lográndose trabajar la co-enseñanza; iv) enseñanza en equipo, en esta etapa ambos co-enseñantes trabajan de forma conjunta en la planificación, enseñanza y evaluación de las clases. Igualmente, se asumen responsabilidades compartidas para trabajar con todo el estudiantado, sin sección de éstos. Por otra parte, se enfatiza bastante en compartir el liderazgo (MINEDUC, 2013).

La literatura pone de manifiesto que existe aprendizaje y mejora el clima escolar cuando se emplea la co-enseñanza, puesto que el estudiantado percibe interés y dominio del contenido por parte de sus profesores, aspectos que les motiva a involucrarse en su proceso educativo (Iacono et al., 2021; Jones & Winters, 2022; Strogilos et al., 2023). Asimismo, la literatura reconoce el apoyo institucional y el tiempo como factores determinantes para la correcta planificación de actividades curriculares, pues posibilitan la comunicación, la comprensión de los roles compartidos y el trabajo de co-enseñantes (Weiss & Rodgers, 2020; Pizana, 2022).

La implementación de esta estrategia no ha estado exenta de dificultades, así lo evidencia la investigación desarrollada. En el contexto internacional se identifican dos ámbitos de producción intelectual, por una parte, investigación referida a la efectividad de distintos modelos de co-enseñanza. Por otra, a la experiencia y el aprendizaje entre co-enseñantes (Strogilos et al., 2023). Este último ámbito ha presentado mayor interés académico en Chile, donde la reciente investigación evidencia una cultura de trabajo pedagógico aislado entre

el profesorado; un rol preponderante del profesorado de educación regular frente al de educación especial para la planificación de la secuencia didáctica; una falta de formación inicial docente en el trabajo colaborativo; una disputa por el espacio y la autoridad dentro del aula; y una división de roles caracterizada por dominio de conocimientos en el contenido disciplinar y en dificultades de aprendizaje (Arriagada et al., 2021; Ávila, 2021; Díaz et al., 2022; Figueroa et al., 2020; Inostroza, 2021; Maldonado-Díaz, 2022).

La inclusión educativa mediante las prácticas pedagógicas de co-enseñanza en el aula regular es un problema para la mayoría de los establecimientos educativos, debido a que el profesorado carece de formación inicial y capacitación acerca de cómo trabajar en forma conjunta, tanto en la preparación de clases como en el desarrollo de las mismas (Chitiyo & Brinda, 2018).

Dada las recientes y escasas investigaciones en torno a la co-enseñanza en el sistema educativo chileno, se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿cuáles son los sentidos que se configuran en las experiencias de co-enseñanza entre dos profesionales de la educación? Para responder a ello, se desarrolló una investigación con un diseño hermenéutico y de estudio de caso de carácter instrumental en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Talcahuano.

MÉTODO

La investigación se abordó desde el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo. Se optó por un método de estudio de caso de carácter instrumental, puesto que se selecciona intencionalmente un caso para buscar un objetivo más allá del mismo, logrando acceder a la experiencia de sujetos involucrados y cómo ellos les proveen una interpretación a sus actos (Bisquerra, 2014). Asimismo, se optó por un diseño hermenéutico que implica un esfuerzo interpretativo, desde lo superficial a lo profundo, recuperando los sentidos encubiertos en un relato (Ríos, 2013).

Informantes

Participó una dupla de profesoras de las áreas Lenguaje y Comunicación y Educación Especial que han trabajado la co-enseñanza durante tres años. La recogida de información se realizó en el año escolar 2021, el cual estuvo marcado por la modalidad remota ante la crisis sanitaria por COVID-19. Las informantes pertenecen a un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Talcahuano, Chile. La dupla fue seleccionada mediante un muestreo intencional y fue informada respecto a objetivos y consideraciones éticas de la investigación, como el carácter confidencial y científico del tratamiento de la información proporcionada.

Instrumento

La producción de datos se desarrolló mediante una entrevista en profundidad en la que se genera conocimiento a través de la interacción entre dos o más personas, orientado al intercambio de las visiones respecto a un tema

en particular (Kvale, 2011). Para este cometido, se formuló un guion de preguntas: ¿Cómo ha sido tu experiencia pedagógica de co-enseñanza? ¿Cuáles son y cómo se definen los roles y funciones entre las co-enseñantes?

Análisis de datos

Se utilizó la técnica análisis estructural que considera al texto como un sistema semántico que tiene una organización genérica. Primero, se realizó la codificación de significados que corresponde a la incorporación de palabras clave a fragmentos del texto para identificar intereses. Segundo, se resumieron los significados en breves enunciaciones. En esta etapa se leyó la entrevista para obtener una visión global; se determinaron unidades de significado; se formularon temas predominantes en las unidades de significados; se interrogaron las unidades desde la perspectiva del objetivo de la investigación; se desarrolló una discusión al contrastar los hallazgos con los de otras investigaciones. Por último, se realizó la interpretación de significados, con el fin de ir más allá de lo que se declara de manera textual, alcanzando estructuras y relaciones de significado, en un sentido recontextualizador y extensivo del texto original (Halliday, 1986).

RESULTADOS

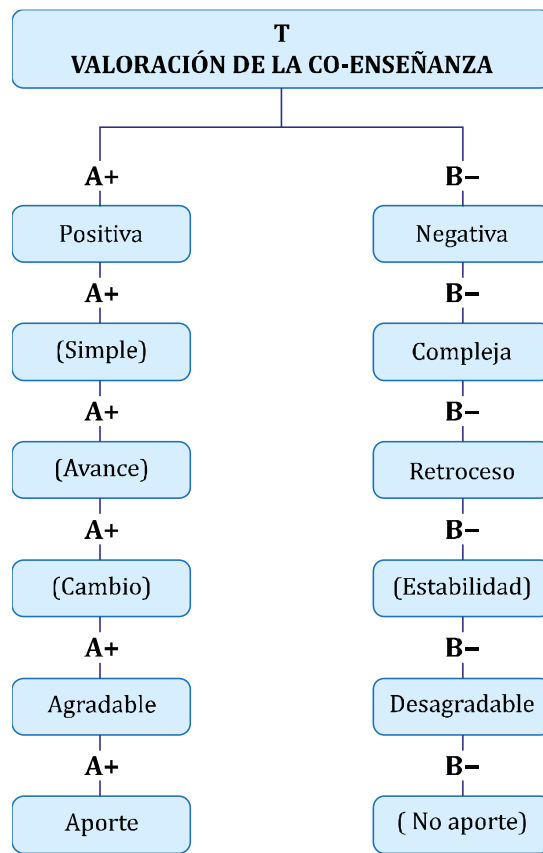
En relación con aspectos que componen la estructura semántica, se llevó a cabo el análisis de datos desarrollando la significación del discurso de las entrevistadas, las cuales corresponden a la Profesora de Educación Especial (PEE) y la Profesora de Lenguaje y Comunicación (PLC). La dimensión co-enseñanza está organizada en ejes de significación: valoración de la co-enseñanza, roles de co-enseñantes, acciones de trabajo entre co-enseñantes, aprendizaje del estudiantado y organización de clases.

Eje de significación: valoración de la co-enseñanza

La Figura 1 muestra valoraciones dispares con respecto a la co-enseñanza.

Figura 1

Estructura Semántica Paralela. Eje de significación: valoración de la co-enseñanza.



La PEE tiene una valoración positiva de la estrategia como una instancia de aprendizaje del otro y de avance en su labor profesional, destacando como fortalezas el conocer otra disciplina y el aumento de su conocimiento para trabajar de forma óptima con su dupla. En cuanto al discurso de la PLC, valora la experiencia con su co-enseñante de forma negativa, dado que no logra establecer un trabajo en equipo en el desarrollo de las actividades, denotándose una función de carácter individual y sin un ente que exprese retroalimentación sobre su actuar, para así mejorar su práctica pedagógica. A la vez, visualiza la co-enseñanza de una forma compleja por la falta de compromiso, responsabilidad y manejo de contenidos por parte de la PEE. Del mismo modo, otorga una significancia de retroceso por la falta de coordinación entre ambas, donde la PEE demuestra un escaso dominio de los contenidos disciplinares que se imparten.

Es bueno trabajar con otra persona, encuentro que uno aprende, uno tiene que aprender siempre del otro. La profesora domina el currículum y te ayuda a cómo guiar la materia para transmitirla al estudiante (PEE).

La experiencia con mi co-enseñante fue bastante compleja desde el principio hasta el final, no traía el material a la clase o bien no estaba contextualizado (PLC).

El ambiente era agradable, te daban ganas de ir a clases. De repente mirabas la hora y había pasado muy rápido (PEE).

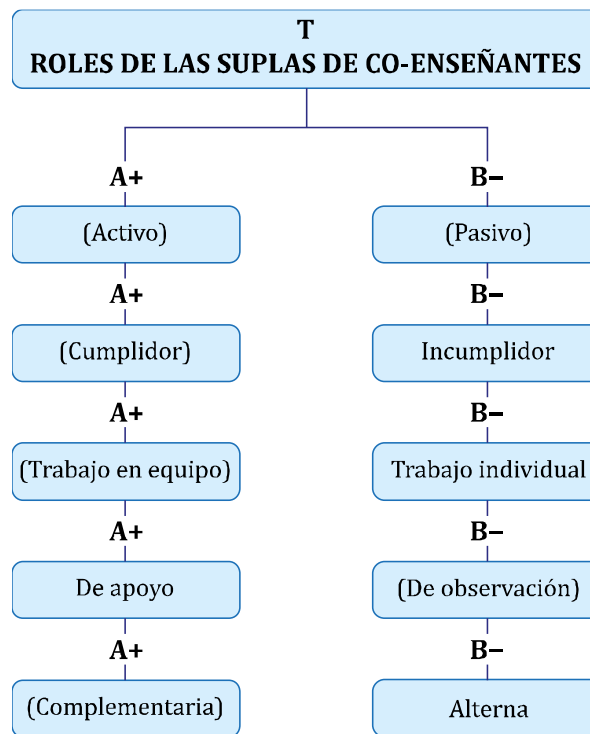
La co-enseñanza era desagradable por el poco dominio del contenido y la descoordinación total en las funciones de cada una (PLC).

Eje de significación: roles de co-enseñanza

La Figura 2 muestra diferentes formas de visualizar la labor del otro.

Figura 2

Estructura Semántica Paralela. Eje de significación: roles de co-enseñanza.



La PLC expresa en su discurso un rol pasivo por parte de su co-enseñante, puesto que solo acata las ideas que ella propone, confiando en su labor como especialista en la disciplina y desligándose de su labor como ente que debe participar de forma activa en las actividades que se desarrollan en el aula. Además, considera que su par muestra actitudes de irresponsabilidad y de falta de compromiso en sus funciones básicas.

Adicionalmente, se generaba una co-enseñanza de carácter alterna, donde la PEE únicamente realizaba su labor con estudiantes con NEE, sin considerar a todo el estudiantado en el apoyo que se debe brindar en la dinámica del aula.

Por su parte, la PEE considera un trabajo en equipo activo donde se identifican las necesidades de aprendizajes en todo el estudiantado, integrando los conocimientos de ambas. Las co-enseñantes piensan que

el rol que ejercen es de carácter observacional y de modo alterno, considerando el trabajo como repartición de sus labores, donde la PLC imparte las clases y la PEE observa y monitorea al estudiantado, asistiendo a aquellos que presentan NEE.

Sentía que mi co-enseñante confiaba mucho en lo que yo hacía, sin cuestionar y tenía una actitud distante, como: tú por tú lado, yo por el mío, después conversamos y vemos cómo unimos los dos mundos (PLC).

Mi rol dentro del aula era siempre más llevadero, en el sentido de que siempre son los mismos estudiantes que tienen NEE los que te preguntaban muchas veces más que el resto del curso, entonces yo ayudaba a los niños y mi colega hacía la clase (PEE).

Era molesto tenerla en la sala viendo que no tenía una actitud de participación, sino que se aislaba cuando hacíamos las actividades (PLC).

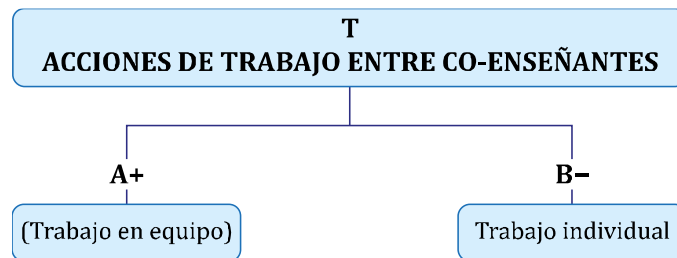
En las actividades yo me paseaba por toda la sala porque uno siempre tiene que ir observando. El trabajo de la educadora es visualizar a todos los estudiantes en sí dentro de la sala de clases, porque todos tienen necesidades (PEE).

Eje de significación: acciones de trabajo entre co-enseñantes

La Figura 3 muestra disyunciones en las acciones de trabajo entre las co-enseñantes.

Figura 3

Estructura Semántica Paralela. Eje de significación: acciones de trabajo entre co-enseñantes.



La experiencia de las co-enseñantes con respecto a la labor entre ambas en el accionar de sus clases muestra un trabajo individual, donde la PEE se preocupa de brindar apoyo al estudiantado que forma parte del Programa de Integración Escolar, sin considerar la acción pedagógica para todo el estudiantado dentro del aula.

La PLC abría espacios para realizar acciones de trabajo en forma conjunta, sin embargo, se identifica en los discursos que la PEE generaba una limitante entre ambas, distribuyendo las labores de cada una en el aula, tanto de forma concreta como inferencial. La PLC considera que no se logró llevar a cabo la diversificación de la enseñanza en el aula con su par, que dicho accionar lo realizó de modo individual, preparando diversas formas

de representación de la información, integrando múltiples formas para la acción y expresión del contenido, evaluando y retroalimentando los aprendizajes. Por su parte, la PEE consideraba el accionar entre ambas como una labor en equipo, donde se ejecutaban diversas estrategias en la estructura de la clase.

Es fome cuando del otro lado te dicen: no, yo llego hasta aquí, usted haga su trabajo y yo cuido solamente a los míos. No hubo diversificación conjunta, la idea era que siempre hubiera espacios para que ella trabajara, que nos organizáramos en trabajo colaborativo, pero ya después cuando me di cuenta de que no existía esa posibilidad, trabajé individualmente. Siempre en realidad fui como la creadora de todas estas actividades diversificadas, yo las realizaba, planificaba y elaboraba las pautas de evaluación. Todo el proceso en realidad lo llevé a cabo yo (PLC).

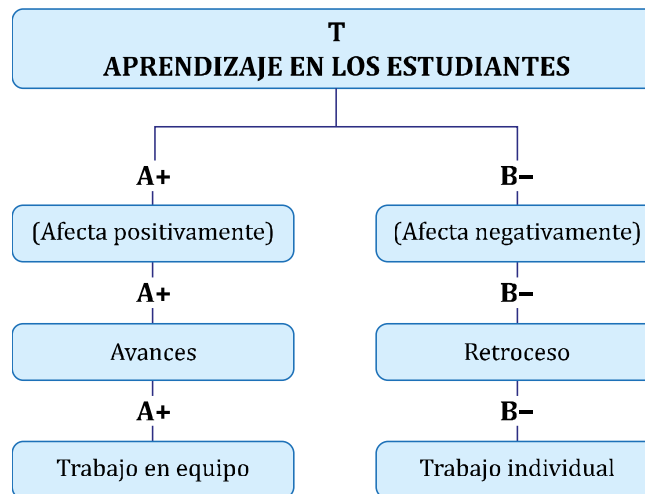
Hacíamos las clases repartidas donde algunas veces yo hacía la introducción o terminaba con algo, depende de qué clase fuera. Otras veces hacíamos las dos cosas juntas (PEE).

Eje de significación: aprendizaje del estudiantado

La Figura 4 muestra que las co-enseñantes otorgan diversas significancias respecto al efecto de la estrategia sobre el aprendizaje del estudiantado.

Figura 4

Estructura Semántica Paralela. Eje de significación: aprendizaje del estudiantado.



Las co-enseñantes hacen referencia en cómo afectaba su trabajo en el aprendizaje del estudiantado. La PLC indica que el desempeño académico se veía afectado por la falta de organización entre ambas. Por su parte, la PEE indica que la labor entre ambas generaba instancias de aprendizaje más lúdicas y participación más activa del estudiantado.

Ambas profesoras identifican significancias contrapuestas con respecto al avance de los aprendizajes del estudiantado, puesto que la PEE piensa que el trabajo realizado de forma conjunta lograba avances en estudiantes, mejorando el rendimiento y la capacidad de comprender los contenidos. Sin embargo, la PLC expresa que existió bastante trabajo individual, donde ella estaba a cargo del desarrollo de las actividades en función a la diversidad de estudiantes que se presentaban en el aula y, de forma específica, con aquellos que presentaban NEE de tipo transitorias, específicamente con déficit atencional, donde ella estableció metas personales con respecto al nivel de aprendizaje que debían alcanzar dichos estudiantes, a la vez, incrementaba la complejidad de las actividades en la medida que éstos avanzaban en sus aprendizajes, pero no logró trabajar de forma conjunta para incrementar o desarrollar las diferentes habilidades curriculares en el estudiantado, los avances en ellos los adquirió de forma individual.

Había desconexión, a veces hablábamos cosas distintas, ella daba una explicación y yo daba otra distinta, ella interpretaba una pregunta distinta a como yo la interpretaba, entonces se formaban confusiones de repente entre los estudiantes (PLC).

El trabajo que uno hace con la otra profesora, de trabajar en conjunto en las actividades para los estudiantes, ayuda al aprendizaje de ellos donde uno hace cosas entre dos (PEE).

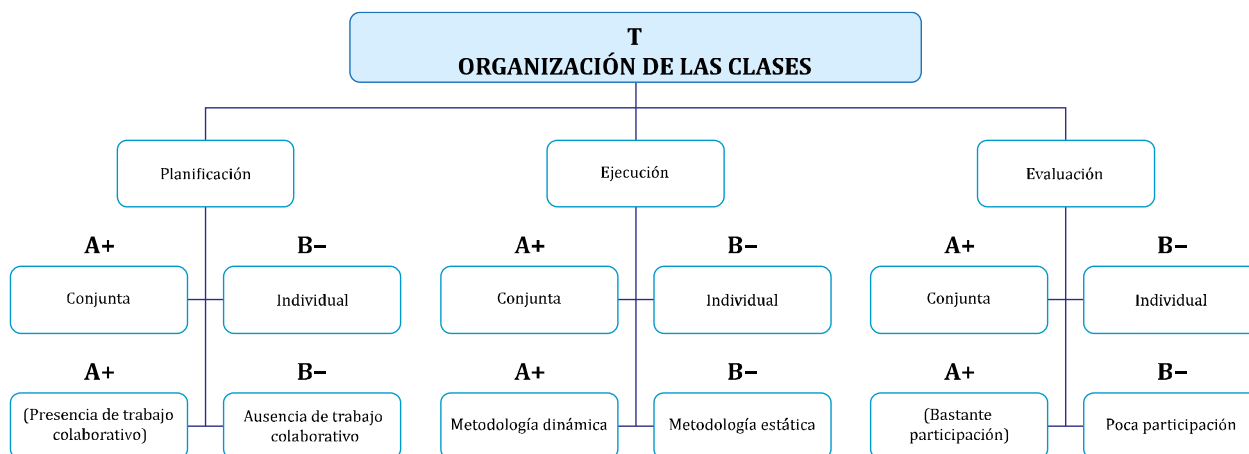
Cinco estudiantes tenían déficit atencional, entonces yo sabía que con ellos podía lograr bastantes cosas y en realidad me fui como proponiendo metas, a medida que iba pasando el tiempo iba aumentando las metas (PLC).

Eje de significación: organización de clases

La Figura 5 muestra una estructura jerarquizada en cuanto a la organización de clases, donde se desprenden tres ejes semánticos que la involucran: planificación, ejecución y evaluación. Instancias en que las profesoras piensan diversas formas de interpretarlas durante la co-enseñanza.

Figura 5

Estructura Semántica Paralela. Eje de significación: organización de clases.



En lo que concierne a la planificación de clases, las co-enseñantes piensan que hubo ausencia del trabajo colaborativo entre ambas, puesto que en dicha instancia únicamente se completaban los libros de registro y planificación del Programa de Integración Escolar, sin generar instancias de preparación de metodologías y estrategias diversificadas para implementarlas en el aula y reflexión de prácticas pedagógicas que llevaban a cabo de forma conjunta. La PEE comenta en su discurso que las planificaciones de las actividades se llevaban a cabo durante el desarrollo de las clases, programando las estrategias de trabajo e identificando las dificultades en el aprendizaje del estudiantado. Por otra parte, la PLC expresa que hubo ausencia de trabajo en conjunto en la planificación.

Respecto a la ejecución de clases, las profesoras piensan que las actividades que lograron realizar de forma conjunta obtuvieron una mayor participación y rendimiento por parte del estudiantado. Además, consideraban diversas metodologías para el desarrollo de los aprendizajes, mezclando los aspectos teóricos con actividades más dinámicas, lo cual involucraba la aplicación en algunas áreas del Diseño Universal para el Aprendizaje, específicamente, en las múltiples formas de expresión y ejecución de los dinamismos pedagógicos en el aula.

En consideración a la evaluación, se enmarca un trabajo individual de la PLC, con baja participación de la PEE, donde la primera lleva a cabo la diversificación de la enseñanza en cuanto a los aspectos evaluativos, con baja retroalimentación por parte de su co-enseñante.

Yo creo que el trabajo en realidad de planificación no existió, lo que existía era el decir: ya mira yo hice esto esta semana, queda registrado. Pero, no había un trabajo de dos personas realizando una planificación para llevar a cabo en el aula (PLC).

Yo iniciaba con una parte de la clase, una lectura o algo que en su momento era una debilidad en los estudiantes, que se acordaba en mutuo acuerdo. En la parte curricular, la profesora va hablando y yo voy interviniendo, de acuerdo a lo que yo sé (PEE).

Yo lo evalué obviamente a través de la retroalimentación constante del diálogo con ellos, de evaluaciones formativas de las diferentes actividades, de la evaluación sumativa que uno siempre realiza, e ir viendo cierto cómo iban avanzando y conocer las habilidades también de ellos, porque ellos eran súper distintos, tenían aprendizajes sumamente distintos. Entonces, traté de hacer actividades diversificadas que correspondían a cada uno de ellos y poder así ver cómo iban avanzando en su aprendizaje (PLC).

DISCUSIÓN

En primer lugar, las vivencias expresadas por las co-enseñantes reflejan un discurso contradictorio con respecto a la valoración de la estrategia, la PEE denotaba un enfoque más positivo, sintiéndose como un aporte dentro de las praxis de su co-enseñante. No obstante, la PLC denotaba una mirada más negativa, con prácticas complejas entre ambas. Estos hallazgos difieren a los obtenidos en investigaciones internacionales, pues evidencian en opiniones de co-enseñantes que la relación se fortalece con el tiempo, destacando un aprendizaje mutuo y la construcción de un conocimiento compartido (Carty & Farrell, 2018; Rytivaara et al., 2019). Como ejemplo concreto, Jortveit & Bobo (2022) adoptaron un enfoque cualitativo donde analizaron entrevistas de ocho profesores noruegos para identificar procesos subyacentes a la co-enseñanza. Los resultados evidenciaron que el profesorado disfrutaba y compartía el entusiasmo del quehacer educativo de forma conjunta. Lo anterior se lograba por valoraciones de experiencias que emplazaban honestidad, transparencia y retroalimentación constructiva entre ellos.

Los hallazgos obtenidos resultan ser más bien consistentes con la investigación desarrollada en el país, donde se pone de manifiesto un trabajo poco articulado, donde cada profesor asume responsabilidades que cree le corresponde (Ávila, 2021; Figueroa et al., 2020). Alarmante también resulta la existencia de tensiones en el pensamiento de futuros profesores respecto a lo que implica la co-enseñanza, donde en el discurso prevalece el enfoque de enseñanza de apoyo (Díaz et al., 2022). Este enfoque es dominante en la co-enseñanza que imparten las profesoras del estudio de caso. También se observa a nivel del sistema educativo chileno, donde el profesorado de asignatura dirige la clase y el profesorado de educación especial apoya a través de estrategias al estudiantado, fundamentalmente a quienes presentan barreras en su aprendizaje (Aránguiz et al., 2020). Por consiguiente, los hallazgos están distantes a las disposiciones de las políticas educativas inclusivas e ideales de las Instituciones de Educación Superior mediante las prácticas y planes de estudio que tienen foco en la inclusión y la co-enseñanza (Díaz et al., 2022).

En segundo lugar, las profesoras expresan adoptar diferentes roles durante la co-enseñanza, la PLC un rol activo al dominar el contenido disciplinar y la PEE, un rol pasivo al focalizarse en un grupo de estudiantes.

Investigaciones internacionales dan cuenta de esta dicotomía “profesor de contenido” frente a “profesor especialista”, indicando que el profesorado debe tener un rol complementario y que no es necesario saberlo todo si se comparte el aprendizaje (Lindacher, 2020; Rytivaara et al., 2019). Las profesoras también diferenciaron su propio saber y, desde dicha postura, deslegitimaron el trabajo pedagógico de su co-enseñante. Esto es atribuible en parte a la formación inicial docente en Chile. Si bien en ambos itinerarios formativos, educación regular y especial, se abordan actividades curriculares de las ciencias de la educación, la formación del profesorado de educación regular se centra en didácticas específicas de la disciplina, mientras que la formación del profesorado de educación especial se centra en las dificultades de aprendizaje del estudiantado (Inostroza, 2021).

En tercer lugar, el progreso académico del estudiantado se ve afectado con respecto a la labor de las co-enseñantes, dada la desorganización y falta de trabajo en equipo. Diversos autores sostienen que la co-enseñanza exitosa depende de profesores agradables y dedicados que se preocupan abismantemente por llegar a sus estudiantes y trabajan con dedicación para lograr ese objetivo compartido (Casserly & Padden, 2018; Pesonen et al., 2021). Por consiguiente, los hallazgos dan cuenta que las capacidades cooperativas no se desarrollan en forma conjunta, por lo cual, es de esperar que no se obtengan las ventajas educativas que reporta la literatura al implementar la co-enseñanza (Iacono et al., 2021; Jones & Winters, 2022; Lindacher, 2020; Strogilos et al., 2023).

Finalmente, pese a que las profesoras no lograban trabajar en equipo, piensan que la co-enseñanza es relevante, considerándola como una estrategia significativa para el desarrollo de capacidades en estudiantes dentro de la misma aula y que de dicha forma se logra obtener un mejor rendimiento y compromiso académico, aspecto que es sustentado en la literatura. Diversos autores evidencian que el aprendizaje aumenta cuando existe diversidad en el aula, como también, que el estudiantado con NEE demuestra un nivel de compromiso cognitivo mayor cuando participa de la co-enseñanza a diferencia de aquellas clases que se imparten en forma individual, solo con apoyo del profesorado de educación especial (King-Sears, 2021; Lochner et al., 2019).

CONCLUSIONES

La co-enseñanza es de reciente instalación en el sistema educativo chileno, los desafíos que plantea la inclusión en educación implican una reconstrucción de nociones sobre la estrategia en el profesorado en ejercicio profesional y en formación inicial.

La investigación mostró en la realidad estudiada un incipiente nivel de implementación de la co-enseñanza, donde las profesoras relatan en términos de estrategias de enseñanza, evaluaciones de aprendizaje y medidas disciplinarias, desconsideración profesional e incumplimiento de labores por su co-enseñante.

Los hallazgos destacan la importancia de abordar los desafíos y barreras que pueden surgir en la implementación de la co-enseñanza. Es fundamental que los profesores en ejercicio y en formación inicial reciban una preparación adecuada en relación a esta estrategia, tanto en términos de conocimientos teóricos

como de habilidades prácticas. Esto implica desarrollar una comprensión sólida de los principios de la co-enseñanza, así como estrategias efectivas para la colaboración y la planificación conjunta.

Además, es esencial promover una cultura de respeto, comunicación abierta y trabajo en equipo entre los profesionales de la educación que participan en la co-enseñanza. Esto puede contribuir a superar la desconsideración profesional y mejorar la calidad de la colaboración en el aula.

El sistema educativo ha implementado la estrategia de co-enseñanza, donde profesionales de la educación deben trabajar de forma conjunta en sus prácticas pedagógicas, con el propósito de desarrollar, incrementar y potenciar los conocimientos en el estudiantado y sobre todo en aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales. Por consiguiente, se enmarca la importancia de llevar a cabo una relación loable, particularmente relaciones de alteridad, entendidas como capacidades de una persona de aceptar al otro en su propia realidad, permitiendo ir más allá de lo que se considera único, así realizar acciones conjuntas que permitan un aprendizaje individual e integral a partir de las diferencias (Lévinas, 2000).

Investigaciones futuras podrían centrarse en analizar los discursos del profesorado en relación a los sentidos que se configuran a partir de las relaciones de alteridad en experiencias de co-enseñanza. Estas podrían explorar cómo los profesionales de la educación perciben y valoran la colaboración, la interacción y el intercambio de ideas en el marco de la co-enseñanza. Además, podrían examinar cómo estas relaciones influyen en el aprendizaje y desarrollo del estudiantado.

Las investigaciones también podrían explorar cómo se aborda la co-enseñanza en programas de formación inicial docente, qué conocimientos y habilidades se desarrollan en relación a esta estrategia, y cómo se prepara a los futuros docentes para colaborar de manera efectiva en el aula. Además, se podrían examinar las percepciones y experiencias de los estudiantes de pedagogía en relación a la co-enseñanza durante su formación inicial, y cómo esto influye en su posterior práctica docente.

La investigación no está exenta de limitaciones, los resultados no pueden ser extrapolados a todas las experiencias de co-enseñanza pues la realidad estudiada considera a una dupla de co-enseñantes de un territorio y tipo de establecimiento concreto del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aránguiz, J., Navarrete, K., & Soto, C. (2020). *Enfoque de co-docencia que predomina en el aula común en tres establecimientos de la ciudad de Los Ángeles*. [Tesis de grado, Universidad de Concepción]. <http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/925/1/Aránguiz%20Acuña%20-%20Navarrete%20Bascañan%20-%20Soto%20Roa.pdf>
- Arriagada, C., Jara, L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 175-195. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Ávila, C. (2021). *Identificando barreras y facilitadores de las prácticas docentes de co-enseñanza en una escuela pública de Chile*. CIMIE21: IX Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Barcelona. <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Avila-Plaza.pdf>
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Mullara S.A.
- Carty, A., & Farrell, A. (2018). Co-teaching in a mainstream post-primary mathematics classroom: an evaluation of models of co-teaching from the perspective of the teachers. *Support for Learning*, 33(2), 101-121. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12198>
- Casserly, M., & Padden, A. (2018) Teachers' views of co-teaching approaches in addressing pupils with special educational needs (SEN) in multi-grade classrooms. *European Journal of Special Needs Education*, 33(4), 555-571. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1386315>
- Castro, R. (2018). *Configuración, movilidad y sentidos de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva en profesores que conforman equipos de aula en la comuna de San Pedro de la Paz*. [Tesis doctoral, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/4384>
- Chitiyo, J., & Brinda, W. (2018). Teacher preparedness in the use of co-teaching in inclusive classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38-51. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190>
- Cook, L. (2004). *Co-Teaching: Principles, Practices and Pragmatics*. New Mexico Public Education Department. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED486454.pdf>
- Decreto 67 de 2018. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los Decretos Exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. 31 de diciembre de 2018. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>
- Decreto 83 Exento de 2015 (30 de enero de 2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. 05 de febrero de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>

- Díaz, R., Droguett, A., Huentecura, C., Muñoz, M., & Piñeiro, J. (2022). Creencias y Concepciones sobre Co-Docencia con Profesores de Educación Diferencial Manifestadas por Futuros Profesores de Matemáticas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 131-147. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000100131>
- Figueroa, I., Sepúlveda, G., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2020). Coenseñanza entre docentes de educación general básica y educadoras diferenciales: Incidentes críticos de la práctica colaborativa en programas de integración educativa. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.1>
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- González, K. (2021). *Co-enseñanza desde las relaciones de alteridad que se configuran en la experiencia pedagógica* [Tesis de maestría, Universidad Católica de la Santísima Concepción].
- Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultural Económica.
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinstry, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1900423>
- Inostroza, F. (2021). Relaciones de poder en tareas de co-enseñanza: un estudio de casos entre pares de profesores en Chile. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e08. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.828>
- Jones, N., & Winters, M. A. (2022). Are two teachers better than one? The effect of co-teaching on students with and without disabilities. *Journal of Human Resources*, 0420-10834R3. <https://doi.org/10.3368/jhr.0420-10834R3>
- Jortveit, M., & Bobo, V. (2022). Co-teaching that works special and general educators' perspectives on collaboration. *Teaching Education*, 33(3), 286-300. <https://doi.org/10.1080/10476210.2021.1895105>
- King-Sears, M. (2021). Secondary special education co-teachers in the United States and specialised reading instruction for adolescents with disabilities. *Educational Review*, 74(5), 942-956 <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1872505>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. La Balsa de la Medusa.

Ley N° 20.422 de 2010 . Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 03 de febrero de 2010.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=0>

Ley N° 20.845 de 2015. 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. 08 de junio de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Lindacher, T. (2020). Perceptions of regular and special education teachers of their own and their co-teacher's instructional responsibilities in inclusive education: A case study. *Improving Schools*, 23(2), 140-158. <https://doi.org/10.1177/1365480220906697>

Lochner, W. W., Murawski, W. W., & Daley, J. T. (2019). The Effect of Co-teaching on Student Cognitive Engagement. *Theory & Practice in Rural Education*, 9(2), 6-19. <https://doi.org/10.3776/tpre.2019.v9n2p6-19>

Maldonado-Díaz, C. (2022). ¿Cómo se coenseña? Estudio de caso etnográfico en una escuela pública chilena. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 100-126. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1217>

Ministerio de Educación de Chile (2013). Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE). Santiago de Chile: Ministerio de Educación. <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Pesonen, H., Rytivaara, A., Palmu, L., & Wallin, A. (2021). Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425-436. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>

Pizana, R. F. (2022). Collective Efficacy and Co-Teaching Relationships in Inclusive Classrooms. *International Journal of Multidisciplinary: Applied Business and Education Research*, 3(9), 1812-1825. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.03.09.22>

Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Universidad de Manizales.

Rytivaara, A., Pulkkinen, J., & de Bruin, C.L. (2019). Committing, engaging and negotiating: Teachers' stories about creating shared spaces for co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 83, 225-235. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.013>

Strogilos, V., King-Sears, M., Tragoulia, E., Voulagka, A., & Stefanidis, A. (2023). A meta-synthesis of co-teaching students with and without disabilities. *Educational Research Review*, 38, 100504. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100504>

Weiss, M. P., & Rodgers, W. (2020). Instruction in Co-Taught Secondary Classrooms: An Exploratory Case Study in Algebra 1. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 119-133. https://digitalscholarship.unlv.edu/ecs_fac_articles/164/

Datos de correspondencia

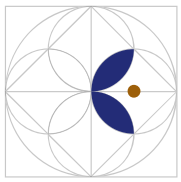
Katherine Paola González-Arteaga
Magíster en Ciencias de la Educación.
Universidad Católica de la Santísima Concepción.
Concepción, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2651-8986>

Email: kgonzaleza@magisteredu.ucsc.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Apropiación de la autoevaluación en docentes líderes del proceso en la Universidad Cooperativa de Colombia – Campus Arauca*

Appropriation of self-assessment in leading teachers of the process at the Universidad Cooperativa de Colombia - Campus Arauca

Luz Enith Ramírez Muñoz¹, Mauren Cristina Zuluaga Toro² & María Virgelma Torres Belisario³

Ramírez, L. E., Zuluaga, M. C., & Torres, M. V. (2023). Apropiación de la autoevaluación en docentes líderes del proceso en la Universidad Cooperativa de Colombia – Campus Arauca. *Revista Convergencia Educativa*, (13), junio, 62-76. <https://doi.org/10.29035/rce.13.62>

[Recibido: 01 agosto, 2022 / Aceptado: 20 junio, 2023]

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo mostrar los resultados del proyecto de investigación denominado: Apropiación del proceso de autoevaluación en los docentes líderes del proceso en la Universidad Cooperativa de Colombia, campus Arauca. Para esto, primero se analizó la cultura de autoevaluación al interior de la universidad y luego se identificaron las limitantes para la formación de los encargados del proceso. La investigación se realizó mediante un enfoque cualitativo, utilizando formularios de Google y grupo focal para la recolección de la información; en total fueron 17 los funcionarios de la muestra. Se pudo identificar que hay un desconocimiento del proceso en toda su estructura y poca capacitación a los docentes líderes en cada programa, así como también el poco acompañamiento de los demás campus. Finalmente, se propuso una herramienta pedagógica y didáctica para mejorar la apropiación consistente en un curso MOOC auto gestionable para toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Apropiación, autoevaluación, capacitación, didáctica.

*Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia.

¹ Magister en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Arauca, Colombia. <https://orcid.org/0009-0007-8841-7474> | luzenithramirez@hotmail.com

² Magister en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Arauca, Colombia. <https://orcid.org/0009-0006-5088-9639> | maupa31@hotmail.com

³ Magister en Educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Arauca, Colombia. <https://orcid.org/0009-0004-1981-5776> | mvtb@hotmail.com

ABSTRACT

This article aims to show the results of the research project called appropriation of the self-assessment process in the leading teachers of the process at the Universidad Cooperativa de Colombia, Arauca campus. For this, the culture of self-assessment within the university was first analyzed and then the limitations for the training of those in charge of the process were identified. The research was carried out under a qualitative approach, Google forms and a focus group were used to collect the information, in total there were 17 officials in the sample. It was possible to identify that there is a lack of knowledge of the process in its entire structure and little training for the leading teachers in each program, as well as little support from the other campuses. Finally, a pedagogical and didactic tool was proposed to improve appropriation, which is a self-managed MOOC course for the entire educational community.

Key words: Appropriation, self-assessment, training, didactics.

INTRODUCCIÓN

La autoevaluación es un proceso que se lleva a cabo al interior de las universidades con el fin de asegurar que los programas ofrecidos en la práctica corresponden a la oferta de valor que la universidad se comprometió con la comunidad educativa, así como también para realizar acciones de mejora en pro de brindar servicios de calidad. En este estudio se analiza la apropiación del modelo de autoevaluación por parte de los docentes líderes del proceso en cada uno de los programas ofertados por la Universidad Cooperativa de Colombia [UCC] en su campus Arauca.

El desarrollo de la autoevaluación en la UCC se encuentra demarcado en los lineamientos definidos para tal fin por el Consejo Nacional de Acreditación [CNA] y el Ministerio de Educación Nacional [MEN]. Es así como el proceso de autoevaluación se define como un elemento clave para el logro de los resultados en pro de la mejora continua y permanente ya que permite la verificación de la coherencia entre las funciones sustantivas de los programas, el plan de mejora individualizado y el Proyecto Estratégico Institucional.

Por lo tanto, fomentar la apropiación del proceso de autoevaluación a través del desarrollo de ejercicios, tanto en los programas como a nivel institucional, permitirá la identificación de las debilidades que se deben mejorar, las fortalezas que se deben mantener, las acciones que se desarrollarán y el tiempo que se empleará a fin de garantizar calidad en el servicio educativo. Esto indica que el modelo se debe orientar al desarrollo académico y administrativo que involucre la intervención activa de la sociedad académica en dichos procesos.

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

ESTADO DEL ARTE

Una vez que se inicia el estudio general de los trabajos de investigación, trabajos de grado de maestría, doctorado y artículos científicos acerca del proceso de autoevaluación en los programas académicos, se puede verificar que estos son escasos, restringidos y, más aún, se limitan a resultados de trabajos producto de

experiencias de ejercicios desarrollados en el marco de la autoevaluación y acreditación institucional que aplican los programas académicos.

Es así como a nivel internacional, se analiza en primer lugar la investigación realizada por Dooner et al. (2016), la que se enmarca en una de las líneas prioritarias del CNA sobre el impacto de los modelos institucionales de aseguramiento de la calidad. El diseño metodológico de la investigación fue multietápico, de carácter exploratorio y principalmente cualitativo con apoyo de técnicas cuantitativas en tres etapas: la primera, corresponde al análisis de muestra de programas definidos estratégicamente comparando los Programas de Desarrollo Institucional (PDI) o los Programas de Desarrollo Estratégico (PDE) con los Planes de Mejora (PM) de los mismos; en la segunda etapa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a doce directivos elegidos estratégicamente y con el método selección de bola de nieve; finalmente, en la tercera etapa, se empleó un cuestionario sobre una muestra piloto de académicos que permitiría realizar el estudio de los resultados logrados, el cual sería aplicable en un futuro.

En esta investigación los autores concluyen que los conocimientos alcanzados en la evaluación interna se consolidan en el plan de mejora, permitiendo crear acciones para mitigar las posibles desviaciones que puedan presentarse en el desarrollo del ejercicio. También, lograron evidenciar que de los resultados obtenidos permiten un acercamiento al impacto que genera el proceso de autoevaluación en la gestión estratégica universitaria, así como al desarrollo y consolidación de la cultura de la autoevaluación institucional en la Universidad de Chile. De tal manera, esta investigación se convierte en un aporte valioso para este trabajo de investigación dado que incentiva la realización de estudios que conlleven la identificación de debilidades a fin de establecer estrategias que tributen al fortalecimiento del Sistema de Aseguramiento de la Calidad a partir del proceso de autoevaluación y la cultura organizacional.

En segundo lugar, se revisa el artículo científico de Figueroa & Machado (2012), sobre la autoevaluación institucional y su importancia en la educación superior, en la cual sostienen que el desarrollo de la autoevaluación institucional es un proceso importante en la vida y permanencia de toda la institución, definiéndose como el proceso que se realiza internamente en pro de la mejora continua, siendo significativo contar con la participación activa de los diferentes actores sociales¹, instituciones, ambiente y bases teóricas que intervienen en la vida institucional.

Luego, concluyen que el proceso de autoevaluación institucional se encuentra estrechamente relacionado con la creación de mecanismos orientados a la identificación y localización de elementos básicos del sistema educativo que afectan directa o indirectamente los procesos institucionales, concebido como una forma natural del quehacer institucional altamente correlacionado con las decisiones inclinadas al mejoramiento en la calidad y ejercicio educativo.

¹ Son definidos como: docentes, alumnos, directivos, personal administrativo, técnico y manual, los miembros de la comunidad.

Así mismo, Murillo (2008), en una investigación de maestría llevada a cabo sobre la autoevaluación institucional, el autor resalta la necesidad de desarrollar el proceso de autoevaluación institucional como respuesta a los retos que manejan las instituciones educativas en razón a la integración de la cultura de participación y la mejora de estos, por lo que estos además de autoevaluarse deben informar y socializar los resultados obtenidos de la aplicación del proceso.

Entre los resultados obtenidos se encuentra que la puesta en marcha del plan de mejoramiento no se puede limitar solamente a la participación de los profesores y/o estudiantes, sino que debe involucrar a la organización en su totalidad, así mismo, menciona la importancia “en los procesos de autoevaluación, de articular procesos de cambio para la mejora de las prácticas educativas y convertir a los centros en las unidades básicas de cambio enfocado hacia tal mejora, favoreciendo e impulsando su calidad” como parte de la cultura innovadora de transformación y trabajo en equipo, de tal manera que en la medida que se consolide el proceso de autoevaluación y se promueva su cultura se convertirá en un elemento fundamental en la calidad y desarrollo sostenible de la institución.

De igual forma, Aristimuño (2015), en su investigación de tesis doctoral sobre el Modelo Integral de Gestión en las IES, reúne la gestión de la complejidad, los aspectos gerenciales, el compromiso o responsabilidad social, los recursos, además, de los procesos propios universitarios con una visión integral de la gestión.

El diseño del modelo conceptual se efectuó usando una técnica cualitativa que emplea los sistemas orientados al mundo actual de los organismos donde hay un elevado componente social, político y humano conocido como “metodología de sistemas suaves” – SSM, por lo que se considera una manera de fácil acceso a situaciones complejas. El modelo permite identificar el concepto de raíz (DR) considerada la razón de ser del mismo para construir sus principios conceptuales y componentes, se integra por cinco subsistemas, nombrados: de la Responsabilidad Social Universitaria, de la Complejidad, de Procesos, Gerencial y de Recursos, los cuales son considerados como indicadores que sirven para el análisis y evaluación del funcionamiento de una Institución.

En cuanto a la validación del modelo se empleó la herramienta “modelación confirmatoria de los Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM)”, partiendo de un análisis descriptivo de los datos, posteriormente aplica un estudio factorial exploratorio y confirmatorio, para medir el impacto en la planificación y gestión bajo la consideración del análisis de coeficientes de regresión y la técnica de análisis de varianza (ANOVA) utilizada en el análisis del efecto de uno o más elementos sobre la media de una variación continua, por lo que “el modelo planteado permite explicar la relación entre las variables definidas para la evaluación de la gestión de las IES” (Vásquez, 2015, pág. 2), evidenciando en la misma medida la importancia de la gestión de la calidad y las finanzas en la evaluación institucional, concluyendo con la relevancia de la planificación estratégica como instrumento para la gestión y toma de decisiones en las organizaciones.

Por otra parte, Landi & Palacios (2010) presenta una propuesta conceptual y metodológica a raíz de los diferentes aportes en el marco del foro desarrollado sobre la Autoevaluación del curso en línea sobre la evaluación educativa del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos (CAEU-OEI), es así como el curso se desarrolla en dos etapas: la primera en torno al proceso de autoevaluación institucional y la cultura de la participación y la segunda etapa “está orientada por los contenidos del proyecto de autoevaluación, cuyos marcos teóricos y metodológicos fueron aportados por los participantes de foro, focalizados en su experiencia de campo” (Landi & Palacios, 2010, p. 157).

Como conclusión encuentran que la autoevaluación es un proceso dinámico y colectivo orientado a la mejora continua del proyecto educativo en su conjunto, al cual se le pueden dar múltiples enfoques de orden metodológico en torno a la promoción de la cultura de la participación toda vez que es importante la intervención activa de todos los actores educativos durante el proceso contribuyendo de esta manera a la planeación y gestión institucional.

Por medio de la investigación se logró identificar que el proceso de autoevaluación no es ampliamente practicado por las universidades en América Latina dado que aún es considerado como un acto punitivo y de control mas no formativo que debe promover la participación de los actores implicados² dada la reducida cultura de autoevaluación lo que ha conllevando a disponer políticas frágiles en torno a la calidad en la que no se evidencia coherencia entre la planificación y evaluación siendo netamente descriptiva. Así mismo, encontraron que la autoevaluación es aislada del sistema de gestión institucional evidenciando un menor desarrollo que la misma acreditación por lo que sugieren que dicho proceso debe ser institucionalizado por lo que se plantea que es necesario reforzar la cultura de autoconocimiento e integrar la autoevaluación con fines de mejora continua al sistema de gestión institucional.

Finalmente, Lemaitre et al. (2012), “identificaron y caracterizaron los factores asociados a la gestión institucional que favorecen dicha mejora, para luego precisar cómo su desarrollo, en el contexto del sistema nacional de aseguramiento de calidad y específicamente los procesos de acreditación institucional” se traduce en acreditaciones de mayor tiempo. La definición del objetivo de la investigación reposa en cuatro supuestos enmarcados en: 1) Señalar que la gestión está influenciada por el sistema de aseguramiento de la calidad, 2) Aceptar que dicha influencia ha sido positiva en términos de eficacia y eficiencia en torno a la gestión institucional, 3) El proceso de acreditación institucional se constituye como un mecanismo externo al aseguramiento de la calidad y 4) Este supuesto está orientado a la identificación de “situaciones de avance o permanencia de la capacidad para asegurar una gestión de calidad institucional” (Lemaitre et al., , 2012, p. 1).

El desarrollo de la estrategia metodológica se considera dos etapas: en la primera plantean identificar y caracterizar la consolidación de los procesos del sistema de aseguramiento de la calidad en diez universidades divididas en tres grupos escogidos en torno al crecimiento de cada una y madurez del proceso de acreditación

2 Conocidos como comunidad académica.

institucional que da respuesta al indicador de mejoramiento de su capacidad de autorregulación, en esta etapa los resultados dan cuenta que dichos procesos aún son rudimentarios y no consolidados, en la segunda etapa definieron como objetivo la identificación de buenas prácticas relacionadas con la implementación del sistema de aseguramiento de la calidad al interior de la institución de educación superior para lo cual dividieron el grupo en dos: 1) Grupo de IES consolidadas y 2) Grupo conformado por IES en proceso de consolidación, esta última etapa se desarrolla mediante estudio de caso: entrevistas.

Continuando con la literatura en Colombia, relacionada con procesos de autoevaluación, el CNA (2010) en un informe sobre resultados de las mesas regionales, luego de aplicar un cuestionario en los diferentes encuentros que se llevaron a cabo en las regiones, en donde participaron directivos, rectores, y demás líderes de la autoevaluación y acreditación que pertenecen a las Instituciones de Educación Superior–IES, llegó a la conclusión que estos espacios son de gran relevancia para el mejoramiento continuo, el fomento y el afianzamiento de la cultura de la autoevaluación por medio de la identificación de las debilidades y fortalezas en los programas académicos con fines de acreditación, por lo anterior, la aplicación de dicho instrumento evidencia la labor que realiza el CNA a nivel de instituciones y el papel de los coordinadores o líderes del proceso de autoevaluación al interior de las IES quienes son los encargados de dinamizar el proceso. Esta investigación contribuye con el objeto de estudio al presentar un análisis en el contexto colombiano que fomenta la cultura de autoevaluación en las IES dando especial relevancia de la participación de los líderes del proceso en el desarrollo de este.

En ese mismo sentido, se destaca el trabajo de pregrado de Avella et al. (2018) sobre un sistema de información para la acreditación, allí encontraron que una de las mayores complejidades es la búsqueda de evidencia que soporta el que hacer de los programas y acatamiento de los criterios que se evalúan durante el proceso de autoevaluación.

De igual forma, en su artículo de investigación Galvis & Calderón (2009) realizaron un estudio sobre la autoevaluación en los procesos de acreditación de las especializaciones y allí evidenciaron la importancia que tienen la creación de espacios académicos y de comunicación al interior de la facultad para fortalecer el proceso de autoevaluación.

El trabajo de grado de maestría de Montaña (2018) con la que buscaba “identificar el grado de apropiación de la autoevaluación en la UCC seccional Bogotá”, es muy importante en cuanto a la metodología implementada, ya que da respuesta a un enfoque evaluativo del “orden cualitativo con un tipo de investigación etnográfica bajo un estudio de caso, ya que se fundamenta más en un proceso inductivo y existe gran variedad de interpretaciones con un común denominador como patrón cultural” (Montaña, 2018, p. 10) puesto que se analiza lo que realizan usualmente un grupo determinado de personas que responden a patrones y cambios culturales.

El uso de herramientas como: “la observación no estructurada, definición de grupos focales y revisión de información” son características en esta investigación. Es así como la definición de la muestra se realiza de forma “cualitativa por juicio y en cada uno se define el criterio conceptual y principio de representatividad” (p. 10) siendo aleatoria y estratificada acorde al posicionamiento de cada uno de los programas acreditados y/o en ruta de acreditación, logrando evidenciar consigo como la participación de los mismos en dicha ruta contribuyen al fortalecimiento y acatamiento de la cultura de la autoevaluación frente a los programas que no se encuentran en dicha ruta. “En este sentido, el grado de apropiación puede ser identificado desde el nivel de conocimiento y cambios comportamentales de la comunidad frente a la autoevaluación desarrollada” (p. 11).

MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se encuentran la descripción y explicación de algunas categorías que son relevantes para comprender el presente estudio. Se inicia con el sistema de educación superior y como desde el nivel constitucional y toda la legislación que se ha elaborado, ha permitido avanzar hacia el mejoramiento de la calidad y el proceso de autoevaluación institucional. Seguidamente se encuentra la categoría de autoevaluación universitaria enfocado en la UCC y su modelo de autoevaluación, que es precisamente la razón de ser del presente estudio.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

La educación Superior en Colombia puede ser definida como un derecho y como un servicio público cultural que es concordante con los fines del Estado, y cuya función social busca garantizar el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La Ley 30 de 1992, define la educación superior como la Educación Superior como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral.

El sistema educativo en Colombia está conformado por: educación inicial, educación preescolar, educación básica (cinco grados de primaria y cuatro grados de bachillerato), educación media (dos grados y termina con el título de bachiller) y la educación superior. Los programas técnicos tienen una duración de un año, los tecnólogos dos años y los programas profesionales entre cuatro y cinco años, según como esté en el registro calificado aprobado por el Ministerio de Educación.

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL

Según el CNA (2010) es un proceso voluntario que adelantan las universidades para demostrar ante sus grupos de interés la calidad que ofrece en sus programas y servicios, así como también permite hacer un reconocimiento y diferenciación de la institución de manera integral y como un compromiso con su misión, impacto y responsabilidad.

La acreditación de las IES es un objetivo que propone el gobierno nacional con el fin de que las instituciones generen confianza, competitividad y alta calidad en los servicios brindados, lo menciona el CNA (2010) para “resaltar la importancia que reviste esta etapa del proceso de acreditación para las instituciones de educación superior. Se evidencia que éstas han interiorizado que la autoevaluación permite la apropiación de la cultura de la evaluación y de la calidad”. Se puede destacar las réplicas que puedan aplicarse entre IES, quienes deben apoyarse en el proceso, brindando experiencias y buenas prácticas con el fin de facilitar la implementación de esta estrategia.

LA AUTOEVALUACIÓN UNIVERSITARIA

La construcción del proceso de autoevaluación es un factor que debe involucrar todos los actores directos e indirectos comprometidos con la educación, transformando y fortaleciendo los programas académicos y sus demás procesos relacionados, haciendo de este un trabajo que se desarrolla en pro del mejoramiento, y que promueva el beneficio de los niveles de calidad que se requieren. Los docentes deben tener una participación constante en el proceso de autoevaluación, para que pueda existir una verdadera apropiación en ellos y así generar reflexiones que aporten a este desarrollo y hagan aportes importantes que favorezcan el trabajo en equipo y el éxito de la implementación.

Entonces se puede definir la autoevaluación como un proceso interno de evaluación permanente, en donde se refleja que la institución está cumpliendo su misión, y objetivos, así como establecer planes de mejora para ofrecer un servicio de calidad a su comunidad educativa. De igual forma, la autoevaluación es una alternativa de control institucional, una herramienta que ayuda con el crecimiento permanente, además de permitir reconocer factores de riesgos que se presenten durante el proceso de aplicación.

El Decreto Único Reglamentario del Sector Educación 1075 de 2015, expresa la importancia de desarrollar la cultura de autoevaluación en la que se incluya a los diferentes actores de la comunidad académica, que “para la renovación del registro calificado la institución de educación superior debe presentar además los resultados de al menos dos procesos de autoevaluación” (MEN, 2018, p. 336), definiendo así la autoevaluación como una tarea continua y permanente en las IES en garantía del acatamiento de las condiciones de calidad institucionales y del programa exigidas por el MEN.

El Proceso de Autoevaluación, citando a Sánchez & Paba (2013), “debe ir mucho más allá de ser un instrumento de verificación de la calidad institucional, y convertirse en todo un proceso institucional, intenso y participativo de construcción social de la universidad” permitiendo mostrar el ADN de la institución, en su esencia, en sus avances y en lo que se pueda llegar a ser con la visión que se tiene.

MODELO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA

La autoevaluación al interior de la Universidad Cooperativa de Colombia es entendida como “un proceso permanente, mediante el cual puede mostrar sus avances en el logro de sus metas y objetivos. Allí se refleja el

cumplimiento de los principios y valores misionales mediante la participación de toda la comunidad universitaria en todos los niveles y en ambientes y escenarios colaborativos y participativos tanto para su construcción como aplicación” (UCC, 2013).

Al interior de la Universidad Cooperativa de Colombia se adopta el modelo de autoevaluación el cual se implementa en cada uno de los 18 campus a nivel país, según la estructura nacional la cual se divide en: Seccionales, Sedes y Centros de extensión. Con el ánimo de dar cumplimiento a las exigencias del Ministerio de Educación Nacional y a su vez lograr los objetivos institucionales, y esto también aplica para el Campus Arauca, que un compromiso constante desde la coordinación de Autoevaluación, promoviendo en los jefes de programa y docentes líderes, un trabajo permanente para el cumplimiento de las metas propuestas, y de esta forma fortalecer el proceso de autoevaluación, y la estrategia que permite la apropiación del procedimiento, es así como se identifica este mecanismo como una alternativa de aprendizaje en la institución, orientando a un crecimiento permanente y articulando a operación académica y el desarrollo institucional.

ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD

De acuerdo con el MEN (2021), es un conjunto de acciones llevadas a cabo por los diferentes actores de la educación, que están orientadas hacia la promoción, gestión y mejoramiento permanente de la calidad de las instituciones y programas de educación superior y su impacto en la formación de los estudiantes. En el sistema de aseguramiento de la calidad están las siguientes entidades; el Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Educación Superior - CESU, la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior - CONACES, el Consejo Nacional de Acreditación - CNA, el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES y las Instituciones de Educación.

El sistema está integrado por tres componentes; información, evaluación y fomento. Este se alimenta de información suministrada por medio de: “cuatro sistemas de información que apoyan la formulación de la oferta, los procesos de evaluación, los planes de mejoramiento, los programas de fomento y la definición de políticas. El primero es el Sistema Nacional de Información de Educación Superior (SNIES), que ofrece datos confiables sobre las instituciones de educación superior en Colombia y los programas que ofrecen. El segundo es el Observatorio Laboral para la Educación, que ofrece un seguimiento permanente de los graduados de la Educación Superior en Colombia. Reúne una variedad de datos para interpretar las relaciones entre el mundo de la educación superior y el mundo laboral. El tercero es el Sistema de Información para el Aseguramiento de la Calidad (SACES), el cual contiene información para el proceso de Registro Calificado de programas académicos y, por último, está el Sistema de Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior (SPADIES), que permite el seguimiento a cada estudiante para calcular el riesgo de la deserción y prevenirlo”. A través de esta información se realiza la evaluación y otorgamiento de los registros calificados y certificados de acreditación de calidad de todas las instituciones del sector (MEN, 2021).

ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Las estrategias didácticas son herramientas que permiten mediar el proceso de enseñanza -aprendizaje. Estas son concebidas a partir de diferentes visiones y tienen diversos aspectos. Según Schunk (1991), “las estrategias de aprendizaje son secuencias de procedimientos o planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje, mientras que los procedimientos específicos dentro de esa secuencia se denominan tácticas de aprendizaje”.

Por lo tanto, las estrategias didácticas son secuencias diseñadas con el fin de hacer que el conocimiento llegue de una manera más fácil al estudiante y pueda existir una apropiación del conocimiento a través de actividades que apuntan hacia el mismo fin, y una de esas herramientas que tiene gran reconocimiento e incluso algunos son de uso libre, es el MOOC que se describe a continuación.

MOOC

Los MOOC (Massive Open Online Course) que en español se refiere a Cursos en Línea Masivos y Abiertos, su principal objetivo es brindar formación en línea a personas que requieran ampliar conocimientos de una forma independiente, con la disposición de interactuar activamente con el grupo de trabajo, con alto sentido de responsabilidad y sobre todo ganas de adquirir conocimientos. Esta herramienta tecnológica puede generar grandes efectos en la educación, sobre todo en la formación de los docentes. De acuerdo con Silva & Salgado (2014), la ventaja principal que tiene un MOOC es que tiene información de alto nivel organizada a modo de curso y esto facilita el aprendizaje, especialmente para fortalecer o profundizar un área o tema específico.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método utilizado en el presente estudio es el inductivo y deductivo. “La inducción es ante todo una forma de raciocinio o argumentación. Por tal razón conlleva un análisis ordenado, coherente y lógico del problema de investigación, tomando como referencias premisas verdaderas” (Mendez, 2012), su objetivo principal es obtener una conclusión en proporción al análisis realizado y se sustenta en el conocimiento científico por medio de la observación, registrando los casos para finalmente realizar un análisis comparativo, que permite al investigador dar una conclusión que confronte fenómenos similares al observado. De otra parte, la deducción “Permite que las verdades particulares contenidas en las verdades universales se vuelvan explícitas. Esto es, que a partir de situaciones generales se llegue a identificar explicaciones particulares contenidas explícitamente en la situación general” (Mendez, 2012). Asimismo, en el caso de estudio se pretende analizar y evaluar la correcta aplicación del modelo de autoevaluación por parte de los docentes tiempo completo de la institución educativa.

ANÁLISIS GRUPO FOCAL

El análisis del grupo focal, se centró en profundizar las categorías de; sensibilización y comunicación, conocimiento del proceso de autoevaluación, cuerpos colegiados y seguimiento, acompañamiento del CIRAAC, y objetivo de la autoevaluación, para contrastar con los resultados que arrojaron las encuestas. Una vez se realizó el grupo focal, se procedió con la transcripción de cada una de las intervenciones de los participantes, la información recolectada se clasificó en una matriz de triangulación, a continuación, se hace un análisis de los resultados de las categorías:

En la primera categoría que se refiere a la fase de sensibilización y comunicación del proceso, se puede apreciar que los docentes encargados de proceso dan gran importancia a este y señalan que en el campus desde sus roles cada uno contribuye con la sensibilización y ya tienen apropiado el proceso. Sin embargo, no sucede lo mismo con el personal administrativo de la universidad, pues sienten que hay un desconocimiento del proceso en sí y ellos mismos reconocen que falta apropiarse todo el proceso, porque cada uno conoce de pronto una parte del proceso de autoevaluación, pero no conocen como funciona en su conjunto. Pero también es importante señalar que, a pesar de la importancia del proceso, los profesores no disponen del tiempo que se requiere para dedicarle a las actividades que se deben realizar y que sirven como insumos y evidencias.

En cuanto al conocimiento del proceso de autoevaluación que es la segunda categoría, como se señaló anteriormente, hay un desconocimiento del proceso de las personas consultadas, incluso los docentes encargados, desconocen el proceso en su conjunto y solo tienen conocimiento del proceso o actividad que cada uno realiza, por lo que se puede decir que hay una apropiación de las actividades o el proceso que llevan, pero no hay apropiación del sistema en su conjunto y esta es una debilidad, ya que toda la comunidad educativa debe conocer y apropiarse el proceso de autoevaluación. Esto hace que el sistema funcione como unidades sueltas y no como un conjunto.

La tercera categoría se relaciona con los cuerpos colegiados y su rol en el seguimiento al proceso de autoevaluación, y aquí se hace énfasis especial en que los cuerpos colegiados juegan un papel muy importante en ser propositivos y velar por que se realicen las actividades contempladas, de hecho afirman que se recogen los datos pero que esto no es suficiente y que se está fallando en la creación de espacios que permitan dialogar para diseñar estrategias que permitan mejorar los indicadores, es decir que no se trata sólo de recoger datos sino que se tienen que proponer planes de acción en pro de poder ofrecer un servicio de calidad. Es decir, no hay una estrategia comunicativa y de divulgación en donde los profesores encargados del proceso puedan reunirse con los demás grupos de interés y comunicar los hallazgos, así como establecer procesos de mejora.

La cuarta categoría que es el acompañamiento del Comité Institucional Regional de Autoevaluación y Acreditación [CIRAA], aquí hay una reflexión interesante por parte de los docentes pues consideran que no sólo se deben dedicar a hacer análisis y revisar los aspectos que afectan el proceso, sino que deben realizar el acompañamiento a todo el proceso y hacer la réplica que les permita a los programas estar mejor orientados,

ya que el sentir es que falta un mayor acompañamiento a lo largo de todo el proceso de autoevaluación y si se suma a eso el desconocimiento del proceso como se ha descrito en las categorías anteriores, esto indica que la autoevaluación no se está haciendo de la mejor forma.

Finalmente, la quinta categoría que tiene que ver con el objetivo de la autoevaluación, la mayoría coincide en que es la acreditación institucional de alta calidad, sin embargo, muy pocos consideran que es el mejoramiento continuo para poder ofrecer una educación de calidad. Es decir, algunos ven la calidad como un medio para alcanzar la acreditación, mientras que otros la ven como un fin en sí mismo, la cual les permite tener una mejora permanente y tener espacios de reflexión para ofrecer un servicio de calidad.

Los resultados fueron consistentes y persistió el desconocimiento que hay del proceso, que no hay una orientación clara del proceso, a pesar de los documentos institucionales, no hay una hoja de ruta clara dentro del campus, pero tampoco hay acompañamiento para realizar un mejor proceso y menos una retroalimentación de las actividades que se hacen por lo que todo lo que ha hecho han sido ejercicios no tan claros y con un impacto muy bajo toda vez que el campus Arauca no entró en proceso de acreditación institucional sino que se convirtió en un centro de extensión en donde se dejaron de ofertar los programas de pregrado.

CONCLUSIONES

Se puede concluir en primera medida que hay un desconocimiento del proceso de autoevaluación en el campus Arauca de la UCC y esto no ha permitido que realicen un ejercicio completo en el que haya una retroalimentación. Esto pues es una situación que no debería presentarse al interior de los campus porque la autoevaluación es un proceso estratégico para la acreditación institucional y para garantizar la calidad de la educación que se imparte, así como un insumo para la mejora continua de la organización. Por lo tanto, para subsanar este tipo de situaciones, es necesario un mayor acompañamiento por parte de otros campus que ya tienen experiencia realizando el proceso y puedan realizar transferencia de conocimiento a través de capacitaciones.

También se concluye que el proceso tiene muy poca difusión, y a pesar de que existe toda una normatividad por parte de la Universidad, no hay una ruta clara sobre el proceso o un documento guía que señala cada una de las etapas que facilite la apropiación del proceso. Para mejorar en ese sentido, es necesario implementar la estrategia didáctica que se elaboró en el presente proyecto, validarla y seguir mejorándola, de tal forma que el proceso pueda ser conocido por toda la comunidad educativa y apropiado de la mejor forma.

Por otra parte, a pesar de que la autoevaluación es un proceso estratégico para la universidad, no se destina tiempo del plan de trabajo para realizar actividades propias del proceso, esto es contraproducente, porque los profesores deben destinar tiempo propio para poder realizar este tipo de actividades y cumplir con su plan de trabajo, de lo contrario afectaría la nota final de la evaluación del plan de trabajo. En este sentido y para reorientar el proceso, se requiere que a los docentes líderes de autoevaluación se les designe una cantidad de

horas en el Plan de Trabajo, de acuerdo con el rol que desempeñan dentro del proceso, esta es una para reconocer la importancia del proceso mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo 295 de 2016 [Universidad Cooperativa de Colombia]. Por medio del cual se actualizan la Misión y Visión de la universidad. 28 de junio de 2016. https://www.ucc.edu.co/asuntos-legales/AcuerdosSuperiores2016/Acuerdo_295_de_2016.pdf
- Aristimuño Vásquez, A. M. D. (2015). *Desarrollo de un modelo integral de evaluación para instituciones de educación superior y análisis de su impacto en la planificación y gestión institucional* [Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid]. https://oa.upm.es/35043/1/MINERVA_DE_LOS_ANGELES_ARISTIMUNO_VASQUEZ.pdf
- Avella Carrero, P. A., Arias Ortiz, H. O., & Chaparro Quintero, J. F. (2018). *SICAA: Sistema de Información para la Autoevaluación con fines de Acreditación para Programas Académicos* [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/40915/ChaparroQuinteroJuanFelipe2018..pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Consejo Nacional de Acreditación (2010). *Informe del Proyecto Fomento a la cultura de la acreditación*. https://www.cna.gov.co/1741/articles-216206_Info_Resultados.pdf
- Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 08 de febrero de 2019. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>
- Decreto 1330 de 2019. Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 -Único Reglamentario del Sector Educación. 25 de julio de 2019. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>
- Dooner, C.; Busco, C.; d'Alencon, A.; Salomone, A. (2016). *Impacto de los procesos de autoevaluación en la gestión de pregrado y postgrado en la Universidad de Chile (2011-2014)*. Cuadernos de Investigación N°2. Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/Cuaderno%202_Dooner-Digital.pdf
- Figueroa Toala, R., & Machado Ramírez, E. (2012). La autoevaluación institucional y su importancia en la educación superior. *Revista Humanidades Médicas*, 12(3), 447-463. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=41556>

- Galvis Beltrán, L. F., & Calderón López, C. (2009). https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8785/trabajo_de_grado..pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Landi, N., & Palacios, M. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 155-181. <https://doi.org/10.35362/rie530562>
- Lemaitre, M., Maturana, M., Zenteno, E., & Alvarado, A. (2012). Cambios en la gestión institucional en universidades, a partir de la implementación del sistema nacional de aseguramiento de la calidad: la experiencia chilena. *Calidad en la educación*, (36), 21-52. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652012000100001>
- Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 29 de diciembre de 1992. D. O. No. 40.700. http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf
- Mendez, C. Á. (2012). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación con énfasis en ciencias empresariales*. . Noriega Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Referentes de Calidad Una propuesta para la evolución del Sistema de Aseguramiento de la Calidad*. <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *¿Qué es aseguramiento de la calidad?* <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/article-227110.html>
- Montaña, N. (2018). *Grado de apropiación de la cultura de autoevaluación en la Universidad Cooperativa de Colombia en la Seccional Bogotá* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. <https://doi.org/10.57998/bdigital.handle.001.832>
- Murillo, P. (2008). La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 16(1), 13-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2522894>
- Sánchez Buitrago, J., & Paba Argote, Z. (2013). Trayectos recorridos en el proceso de autoevaluación con fines de acreditación institucional de la Universidad del Magdalena. *CLIO América*, 7(14), 94-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5114839>
- Silva Peña, I., & Salgado Labra, I. (2014). Utilización de MOOCS en la formación docente: ventajas, desventajas y peligros. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(1), 155-166. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19132>

Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. Macmillan Publishing Co, Inc.

Universidad Cooperativa de Colombia. (2013). *Modelo de Autoevaluación Institucional*. <https://prezi.com/z-dplhovgka6/modelo-de-autoevaluacion-institucional/>

Datos de correspondencia

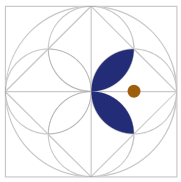
Luz Enith Ramírez Muñoz
Magister en Educación
Universidad Cooperativa de Colombia
Arauca, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8841-7474>

Email: luzenithramirez@hotmail.com



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Reseña de Libro

Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E. (eds.). (2017). *Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios*. Ediciones UC, 368 pp.

Daniela Appelgren Muñoz¹

Appelgren, D. (2023). Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., y Villalobos, E. (eds.). (2017). Educación intercultural en Chile: Experiencias, pueblos y territorios. Ediciones UC *Revista Convergencia Educativa*, (13), junio, 77-83. <https://doi.org/10.29035/rce.13.77>

[Recibido: 05 abril, 2023 / Aceptado: 13 junio, 2023]

Chile, hoy se encuentra en un escenario político adverso para la promoción de una constitución plurinacional. En este contexto, el presente libro editado por Ernesto Treviño, junto a otros colaboradores, adquiere relevancia para reiterar la vigencia de las demandas de los pueblos originarios por una educación con enfoque intercultural que facilite el diálogo, la participación, el reconocimiento y el derecho a la lengua, cultura y territorio de los pueblos indígenas. La presente obra permite comprender el desarrollo histórico de la educación intercultural en Chile, y los avances y desafíos que han tenido las políticas públicas e investigaciones sobre esta temática en los últimos años.

El libro comprende la interculturalidad como *“un planteamiento político y pedagógico que se construye en el espacio pedagógico, en la práctica, en el diálogo entre diferentes saberes y culturas (de los estudiantes, de los profesores, del currículum y otros)”* (pp. 81-82), y se aproxima al estudio sobre educación intercultural con un énfasis en la diversidad, como una *“condición obligada para abordar estos temas”*, tal como señala Pedro Mege en el prólogo. Esta diversidad se afianza en tres elementos claves del texto: diversidad de culturas, con presencia de los pueblos Aymara, Rapa Nui y Mapuche; multidisciplinariedad, con diferentes diseños de investigación realizadas desde distintos campos como la antropología, historia, sociología, lingüística, didáctica, entre otras; y multidimensionalidad, al tratar las políticas públicas sobre educación intercultural desde sus dimensiones legislativas e implementación.

Trabajo financiado por ANID en el marco de la Beca de Doctorado Nacional.

¹ Estudiante de Doctorado en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-2787-2787> | dsappelgren@uc.cl

Esta obra se divide en tres partes, cada una con tres o cuatro capítulos sobre distintos ámbitos relacionados con la temática en cuestión, además de un prólogo, introducción y un primer capítulo que mapea la discusión sobre educación intercultural en Chile. La primera parte, “Políticas de educación intercultural en Chile: Contexto, perspectivas y evidencia” consiste en cuatro capítulos que examinan la relación entre el sistema educativo chileno y la población indígena, desde distintas perspectivas, que incluyen una mirada histórica de esta relación, estudios empíricos que abordan temas de segregación y desigualdades que afectan a estudiantes indígenas en el contexto escolar, y reflexiones que plantean, entre otras cosas, las tareas pendientes para la mejora del programa de educación intercultural bilingüe (EIB). La segunda parte, denominada “Desarrollo de pueblos indígenas: Historias y particularidades” comprende tres capítulos que profundizan en el desarrollo de la educación intercultural del pueblo Aymara y el pueblo Rapa Nui, relevando desde enfoques históricos y empíricos sus características y desafíos particulares en torno a las distintas políticas públicas y programas que han intentado revitalizar tanto la lengua como la cultural de cada pueblo. Finalmente, el tercer apartado se denomina “Procesos de enseñanza en espacios interculturales: Comunidades, aprendizajes y culturas” y reúne los últimos tres capítulos del libro, los que exploran en su conjunto experiencias educativas interculturales que acercan al lector a comprender de qué manera se pueden incluir los conocimientos, contenidos y metodologías de enseñanza propios de los pueblos indígenas al espacio de formación escolar. Considerando lo anterior, se podría decir que el libro es por sobre todo una revisión crítica de cómo se ha constituido la educación intercultural en Chile, y también una demanda por cambios que permitan su transformación. Para lograr este cometido, los diferentes capítulos del libro transitan en torno a cuatro elementos principales: historia, avances, tensiones y proyecciones para la educación intercultural en Chile.

En particular, los capítulos del cinco al ocho del libro dan cuenta que la historia de la educación intercultural en el país ha recorrido un trazado sinuoso, debido principalmente a las agendas políticas de los gobiernos de turno. Gajardo, Mondaca y Muñoz, en el capítulo seis, explican cómo la educación indígena en el norte grande con el pueblo Aymara ha estado sometida a distintos procesos de políticas asimilacionistas y homogeneizantes desde el período colonial hasta la dictadura de Pinochet, siendo este último momento cuando se universaliza el proyecto de Estado uninacional, anulando así los proyectos que hasta ese momento intentaban potenciar la educación intercultural andina. Los autores señalan que “*se incorporan planes y programas nacionalistas propiciados por la dictadura, muchas veces disfrazando los contenidos con una estética andina rural*” (p. 174).

Esta historia no es tan distinta de la que se cuenta en los dos capítulos siguientes sobre el pueblo Rapa Nui. Aquí sus autores relatan distintos momentos de la historia en que se les prohibió a los isleños hablar su lengua vernácula en espacios públicos, disfrazando políticas hegemónicas por civilización y progreso. El capítulo siete es enfático en manifestar que esta *diglosia colonial*, entendida como la subordinación de la lengua materna al español, es la responsable de la disminución del número de hablantes del Rapa Nui en el territorio. En este escenario de inequidad, discriminación y “*expresión obligadamente desplazada*”, la escuela reafirma los

procesos de aculturación contra los pueblos indígenas, siendo responsable también por el desplazamiento lingüístico-cultural.

Según Martínez en el capítulo cinco, será sino hasta la época posdictatorial que el Estado establece un vínculo con los pueblos originarios por medio de la promulgación de la Ley Indígena en 1993. Esta política, orientada al fortalecimiento de la cultura e identidad indígena, significa un paso importante para incorporar al sistema educativo una programación curricular a nivel nacional sobre educación intercultural, en gran medida como resultado de muchas movilizaciones y demandas de los distintos pueblos por ejercer el derecho a desarrollar su cultura, lengua e identidad, más que por iniciativa política, según explica el libro.

Será el programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) el que ha marcado hasta la actualidad los principales avances en el desarrollo lingüístico y cultural de los distintos pueblos del país, reivindicando con éste el rol de la escuela, situándola como *“el espacio primordial para la revitalización de la lengua nativa”* (p. 233), según explican las autoras Haoa, Torres y Zurob. Gran parte de esta historia se encuentra en los cuatro capítulos citados aquí, lo que podría hacer la lectura redundante. Sin embargo, poder apreciar cómo cada pueblo vivió este recorrido histórico, es precisamente lo que enriquece este libro y permite al lector comprender que la historia se sigue escribiendo. Esta publicación no solo permite sentar las bases históricas para comprender demandas actuales de los pueblos indígenas, sino también que esto se realiza a partir de las voces críticas de las comunidades e investigadores dedicados a recuperar y reposicionar la cultura y lengua nativa.

Un segundo aspecto destacado del libro es la claridad con que se presentan los avances legislativos sobre educación intercultural en el país. El mapeo de la discusión presente en el primer capítulo da cuenta del desarrollo de la política en cuestión desde el regreso a la democracia. En este primer capítulo, Morawietz, Treviño y Villalobos se encargan de describir tres momentos fundamentales desde 1996 que han dado cuerpo a la política de EIB en Chile. Los autores indican como el primer momento aquel destinado a la educación focalizada en escuelas con alta población de estudiantes indígena, cuya formación cultural ha estado apoyada por un educador tradicional elegido por la misma comunidad indígena. Peña, Blanco y Aroca destacan aquí los esfuerzos del Ministerio de Educación en la elaboración de orientaciones curriculares y textos escolares para contextualizar el proceso formativo de estudiantes indígenas.

Un segundo momento lo marca la Ley General de Educación y el Decreto n° 280 del 2009. La primera planteó que es deber del Estado promover políticas educativas que reconozcan y promuevan las culturas originarias, mientras que el decreto instauró el Sector de Lengua Indígena (SLI), con un plan y programas de estudios dedicados exclusivamente al desarrollo lingüístico y cultural para estudiantes Aymara, Quechua, Mapuche y Rapa Nui. Este avance curricular permitiría a la escuela abordar la crisis de la disminución de los hablantes de lenguas originarias, que en tiempos pasados contribuyó a erradicar. Un ejemplo que ilustra esto es la investigación descriptiva sobre el nivel de dominio autorreportado de la lengua Rapa Nui en estudiantes de educación media en Isla de Pascua. Si bien el estudio concluye que el uso de la lengua en la mayoría de los

jóvenes se mantiene en un estado de diglosia, la institucionalización curricular de la lengua vernácula favorece a que su uso se extienda a un contexto extrafamiliar.

La tercera parte del libro profundiza en los avances que ha permitido la legislación nacional sobre educación intercultural, específicamente en lo que respecta al desarrollo del conocimiento matemático indígena. El análisis comparativo entre la incorporación de este conocimiento al sistema educativo chileno y colombiano del capítulo nueve constituye una forma de validar la racionalidad de los pueblos indígenas en la generación de conocimiento. Los autores del capítulo señalan que *“los conocimientos indígenas son un tipo de conocimiento igualmente válido, que necesita ser comprendido desde las propias racionalidades que los originan”* (p. 293). En este sentido, la etnomatemática no solamente ha aportado a reconocer la pluralidad epistemológica del conocimiento y enriquecer el proceso formativo por medio de una enseñanza y aprendizaje con sentido para el contexto sociocultural de sus actores, sino también ha contribuido al surgimiento de un campo de investigación emergente dedicado a la revitalización de los conocimientos indígenas. Esto queda de manifiesto en el capítulo diez, con una propuesta educativa pertinente para y con el pueblo Mapuche en matemáticas. El trabajo etnográfico de los autores permite el resurgimiento del *Püron* (nudo en una lana en Mapuzungun) como método de conteo de objetos, cuya utilización con estudiantes de básica permitió el desarrollo de variadas operaciones matemáticas, incluso más complejas que aquellas propuestas por el currículum nacional. En resumen, el avance de las políticas sobre educación intercultural ha favorecido el desarrollo de las lenguas, culturas y conocimientos indígenas. Sin embargo, cabe señalar que este camino no ha sido lineal, pues el recorrido no ha estado exento de desafíos y tensiones.

Dentro de las principales tensiones que discute el libro se encuentran la segregación y desigualdad que sufren los estudiantes indígenas, el alcance limitado de la política sobre EIB y los desafíos técnicos que presenta su implementación. Los capítulos dos y cuatro informan, a través de diseños cuantitativos utilizando perspectivas comparadas, sobre las desigualdades de aprendizaje y segregación escolar entre estudiantes indígenas, concluyendo que la escuela no parece ser un factor que amplíe la brecha entre estudiantes indígenas y no indígenas, mientras que sí lo haría la condición propia de serlo. Ser indígena en Chile, explican los autores, implica, por nombrar algunos factores, que su mayoría pertenece a un nivel socioeconómico bajo, viven en localidades rurales y experimentan barreras idiomáticas que afectarían el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas no situadas culturalmente.

Otra tensión que discute el libro guarda relación con que las estrategias pedagógicas de la EIB no cumplen con el principio reformador de la interculturalidad. En su discusión histórica, Loncon argumenta que la EIB no ha implementado un enfoque intercultural, pues no propende el cambio de las relaciones asimétricas que existen en la sociedad y en el sistema educativo. Esta observación es consistente con los hallazgos de Lagos (2015), quien concluye que el PEIB no es intercultural, pues no hay un diálogo simétrico entre las dos culturas en contacto, siendo el programa obligatorio solo para los estudiantes indígenas. En el capítulo cinco, Martínez comparte esta postura y agrega que, si bien la EIB ha facilitado el acceso a la educación de estudiantes indígenas,

esta se caracteriza por ser asimilacionista, funcional y homogeneizante. La autora acentúa que las políticas en torno a la EIB responden a programas compensatorio, pues están por sobre todo dirigidos a la inclusión y celebración de la diversidad cultural, en vez de avanzar hacia un tipo de justicia social que permita “*el derecho a la reproducción de la cultura propia y el control sobre ella*” (p. 140). En este asunto, Gorski (2008) recalca que cualquier enfoque intercultural que no ponga al centro la equidad y la justicia social, termina reproduciendo injusticias e inequidades, y relaciones jerárquicas. Explica Martínez que un auténtico enfoque intercultural se logrará en la medida en que se fracture la matriz colonial que ha subordinado a los pueblos indígenas a ciudadanos de segunda categoría por medio de un proyecto sociopolítico más amplio que sobrepase el foco en la escuela.

Otra tensión que varios autores discuten en el libro corresponde a las dificultades que ha tenido la implementación de la EIB, en gran medida debido a escasos recursos técnicos. Estos incluyen profesores que dominen la lengua y adhieran a la cultura en desarrollo, inclusión de modelos pedagógicos que sean adecuados a las distintas maneras de construir conocimiento y que incorporen conocimientos propios de cada pueblo, y programas de formación docente inicial y continua que sean pertinentes al contexto sociocultural del país. Esto último es consistente con lo que propone Quintriqueo, et al. (2017), quienes relevan el hecho de que formadores de formadores y profesores en formación necesitan repensar la preparación que entregan las universidades considerando las necesidades de formación en interculturalidad en el contexto poscolonial chileno y sus aulas. En su conjunto, el libro es capaz de presentar suficiente evidencia respecto a las tensiones que presenta la implementación del conjunto de políticas sobre educación intercultural en Chile. Sin embargo, cabe mencionar que el libro no expone desafíos y tensiones interseccionales que incluyan la variable género, como parte de la matriz donde se entretajan patrones de inequidad. Radcliffe (2014) explica que las mujeres indígenas se encuentran en mayor desventaja frente a hombres indígenas y mujeres no-indígenas en términos de educación, y que en algunos casos las políticas tienen consecuencias adicionales para las mujeres indígenas. Por tanto, la integración de la variable género a la investigación y análisis sobre educación intercultural permitiría una comprensión más compleja y profunda de los límites de la política y programas de EIB.

Finalmente, las proyecciones que presenta el libro van en línea con el tercer momento que plantea el mapeo de la discusión sobre educación intercultural en el primer capítulo. Los autores señalan que la EIB debiese superar el enfoque en estudiantes indígenas, principalmente de localidades rurales y en educación básica, y avanzar para que la educación intercultural comprenda al conjunto de estudiantes, en todos los niveles educativos y a lo largo del territorio nacional. Así también, Loncon enfatiza la importancia de garantizar los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas que permitan su amplio uso público en todos los espacios y en todas circunstancias, la normalización de la escritura y el cultivo idiomático de las diferentes lenguas vernáculas presentes en el territorio. En el capítulo nueve, Peña, Blanco y Aroca recalcan que el gran desafío para los pueblos indígenas en Chile es su reconocimiento constitucional, lo que permitiría fortalecer y legitimar las distintas formas de ser, pensar, aproximarse y generar conocimiento, procurando la participación de los

pueblos indígenas en la toma de decisiones políticas no solamente en temas educativos, sino también sobre los diferentes ámbitos de la sociedad, procurando de esta manera la conformación de un proyecto sociopolítico intercultural.

En resumen, este libro es de gran importancia para conocer el recorrido histórico de los pueblos originarios en materia de educación, lengua y cultura. La obra es exitosa en plantear los avances y nudos pendientes en temas de educación intercultural. Los lectores encontrarán una variedad de investigaciones y relatos que los ayudarán a comprender la lucha indígena por gozar de derechos colectivos y participar en la actividad social, cultural y política del país. Hoy, en un escenario político adverso para la promoción de un proyecto constitucional plurinacional, esta obra invita al lector y ciudadano a empatizar y reconocer la existencia de diversas maneras de ser y comprender el mundo, y a no validar posibles retrocesos o estancamientos en política educativa que pudieran atentar contra la revitalización de las diferentes culturas y lenguas presentes en el territorio. Sin duda, este libro da cuenta de la importancia que tiene para los pueblos indígenas insistir en la promoción de sus derechos culturales y lingüísticos, y de pertenecer a una sociedad donde todos gocemos del reconocimiento, valoración y dignidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: A decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525. <https://doi.org/10.1080/14675980802568319>
- Lagos, C. (2015). El programa de educación intercultural bilingüe y sus resultados: ¿Perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 84-94. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26085>
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., & Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: Formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha*, 45, 235-254. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012017000200235>
- Radcliffe, S. (2014). El género y la etnicidad como barreras para el desarrollo: Mujeres indígenas, acceso a recursos en Ecuador en perspectiva latinoamericana. *Eutopía. Revista De Desarrollo Económico Territorial*, (5), 11-34. <https://doi.org/10.17141/eutopia.5.2014.1486>

Datos de correspondencia

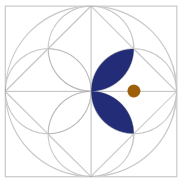
Daniela Appelgren Muñoz
Estudiante de Doctorado en Educación.
Pontificia Universidad Católica de Chile.
Santiago, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2787-2787>

Email: dsappelgren@uc.cl



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Sobre la revista

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Católica del Maule, es una publicación electrónica semestral, editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), definida como una revista especializada en temáticas educativas, de carácter multidisciplinario, que publica aportes que se inscriben en la categoría de: artículos, revisiones documentales, estados del arte, reseñas, ensayos y afines, tanto de académicos e investigadores nacionales y extranjeros, como de estudiantes de post – grado.

Se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

En **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, el lector encontrará también reseñas de publicaciones recientes sobre educación, entrevistas a académicos de reconocido prestigio, conferencias magistrales impartidas en eventos nacionales e internacionales, subsidios metodológicos; además de los resultados de las investigaciones de los estudiantes de postgrado en el ámbito de la educación.

Las secciones que comprende **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación** de la Facultad de Ciencias Educativas, son las siguientes:

Artículos de investigación

Investigaciones empíricas, revisiones y análisis documentales, intervenciones educativas o sistematizaciones de experiencias, estudios evaluativos o de diagnóstico, subsidios metodológicos, ponencias o comunicaciones a congresos, etc. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

Ensayos

Reflexiones acerca del fenómeno educativo que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual sobre el tema y manejen una bibliografía pertinente y actualizada. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

Reseñas de libros

Del ámbito educativo o de disciplinas cuyas reflexiones hagan referencia a él (3 a 8 páginas como máximo).

Alcance y política editorial

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, recibirá sólo trabajos originales e inéditos. Será responsabilidad exclusiva de los autores cautelar esta disposición, correspondiendo al Comité Editorial de Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, sólo la evaluación de la calidad intrínseca de los trabajos recibidos mediante los sistemas de arbitraje establecidos para este efecto.

Cada trabajo recibido por, **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, para su eventual publicación, es enviado a dos árbitros bajo la modalidad de revisión ciega. Cada árbitro recibirá una copia del trabajo (sin referencias de autores o afiliación a proyectos) y el protocolo de arbitraje de la revista. En el caso de diferencias significativas en los informes emitidos, el trabajo será enviado a un tercer árbitro. Desde la base de la triangulación de estos informes, el Director de la Revista, determinará su publicación o su rechazo. En todos los casos, se informará al (la) autor(a) o autores(as).

Copyright

La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

Patrocinadores

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.

Anti plagio

La *Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación*, utiliza el programa antiplagio **URKUND** para garantizar la originalidad de los trabajos enviados.

Instrucciones para el envío de artículos

Lista de comprobación para la preparación de envíos

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en Acerca de la revista.

Directrices para autores/as

Forma y preparación de manuscritos

1. Consideraciones generales

- 1.1.** Los textos deben estar escritos en castellano, inglés y/o portugués, desarrollados en formato Word, tamaño carta.
- 1.2.** En la primera página debe figurar el título del trabajo en castellano, inglés y/o portugués, seguido del nombre y apellidos del autor (a) o los autores, institución a la que pertenece(n), teléfonos y correo electrónico.
- 1.3.** El título de la colaboración debe representar el contenido del artículo y permitir al lector situarse en el contexto específico que aborda. Se debe incluir también la traducción al inglés, en el caso de los textos en español y portugués. Los textos escritos en inglés deben incluir la traducción del título al español.

- 1.4. En caso de que el trabajo haya sido auspiciado o financiado por alguna institución, debe ser indicado al pie de página. De igual forma, los artículos derivados de un proyecto de tesis de postgrado deben indicar el nombre de la respectiva tesis, autor(es), así como del profesor(a) guía.
- 1.5. Los artículos deben incluir un resumen (abstract) que no exceda las 250 palabras; además de 3 a 5 palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave deben estar traducidos al inglés, en el caso de los textos en castellano o portugués. Los textos en inglés deben contener el resumen y palabras clave traducidos al castellano.
- 1.6. La extensión del trabajo debe fluctuar entre 12 a 20 páginas como máximo, en el caso de los artículos, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros. Las entrevistas y conferencias no tienen una extensión mínima ni máxima. Las reseñas deben fluctuar entre 3 y 8 páginas.
- 1.7. El tipo de letra debe ser Times New Roman, o Arial tamaño 12, empleando un interlineado de un espacio y medio, con un margen de 3 cm por lado justificado.

2. Consideraciones referidas al texto

- 2.1. En caso de que el artículo se halle subdividido en secciones o apartados, los títulos deberán ir en negrita e irán precedidos por la numeración decimal, comenzando por 1., siguiendo por 1.1. o 2, según corresponda.
- 2.2. En la línea que da inicio a un nuevo párrafo se utilizará una sangría de cinco espacios en el margen izquierdo. Un párrafo que va a continuación de un título o un subtítulo no lleva sangría en su primera línea.
- 2.3. Las notas a pie de página serán utilizadas, preferentemente, para efectuar comentarios o agregar información que permitan ampliar la perspectiva de lo referido en el cuerpo del artículo. No hay límite de notas a pie de página, siempre que cumplan con lo señalado. Las referencias bibliográficas no deben incluirse como notas, ya que éstas deben aparecer en la lista al final del artículo.
- 2.4. Todas las tablas o gráficos incluidos en el documento deben poseer exactamente el mismo formato.
- 2.5. En el caso de adjuntar imágenes, estas deben estar en formato jpg, tiff, png y/o gif en alta resolución.
- 2.6. Las páginas o folios del documento enviado no deben incluir texto en las cabezas (headers).

3. Consideraciones referidas a la citación

- 3.1. Para las citas no textuales o de referencia general, se indicará entre paréntesis el apellido y el año; por ejemplo: (Morin, 2006). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana & Varela, 1984). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al., 2001). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine 2006, p. 47).
- 3.2. Las citas textuales (en las cuales no se utilizará la letra cursiva, salvo que esta se encuentre en el texto original), serán presentadas de la siguiente manera. Cuando las citas no sobrepasen las cuatro líneas irán entrecomilladas e incorporadas en el párrafo. Las citas de más de cuatro líneas irán en párrafo aparte y exclusivo, sangrado a 10 espacios y sin comillas. Al final de cada tipo de cita se indicará entre paréntesis el apellido, el año y la página; por ejemplo: (Morin, 2006, p. 63). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana & Varela, 1984, p. 73). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al., 2001, p. 98). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine, 2006, p. 47).
- 3.3. Sólo si el (o los) autor(es) y el año han sido precisados claramente antes de introducir la cita, entonces se señalará exclusivamente el número de la página. En el caso de que la cita proceda de Internet, a continuación del apellido se escribirá “en línea” (la dirección electrónica específica será señalada dentro del listado de obras citadas).
- 3.4. El apego de la cita al texto original será pleno, reproduciéndose incluso las singularidades expresivas que pueda contener aquél, en cuyo caso, junto a la palabra o expresión que corresponda, se escribirá entre paréntesis sic.
- 3.5. La exclusión u omisión de alguna parte del texto original (ya sea de una o más palabras) será advertida en la cita poniendo entre corchetes tres puntos suspensivos en el sitio en que corresponda. Asimismo, serán puestas entre corchetes palabras o expresiones que, no hallándose en el texto original, resulta necesario introducir, ya sea para facilitar la fluidez de la lectura o bien para contextualizar una expresión o un contenido que podría resultar equívoca.
- 3.6. De acuerdo a las normas APA, al final del artículo se presentará un listado con las obras citadas, ordenado alfabéticamente según el primer apellido del autor principal. Si en el artículo se han citado dos o más obras de un mismo autor, estas se ordenarán cronológicamente, poniendo en primer lugar la más reciente (y escribiendo el apellido sólo en ésta; en las demás entradas se realizará una línea). Si coincide el año de edición, se diferenciarán agregando una letra después de éste (a, b, c).
- 3.7. Las referencias bibliográficas se elaborarán de acuerdo al siguiente criterio:

Libro completo de un solo autor

Apellido, coma, inicial del primer nombre, punto, año de edición entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, editorial, punto.

Ejemplo

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa.

Libro completo de varios autores

Se indicarán todos los autores, siguiendo el orden anterior. Entre el penúltimo y el último autor (o entre el primero y el segundo, si son dos) se escribirá una “y” (&, en inglés).

Ejemplo

Ceberio, M., & Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Herder.

Capítulo de libro

Se indicará el autor, siguiendo el orden anterior. Después del año se indicará el nombre del capítulo (sin comillas ni cursiva). A continuación, y tras un punto, se escribirá “En”, agregando la inicial y el apellido (este último en mayúscula) del editor o compilador del libro. Después de una coma, se escribirá en cursiva el título de éste, agregando entre paréntesis la página inicial y final del capítulo (ambas unidas por un guión).

Ejemplo

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm, *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Paidós.

Artículo de revista

Después del año de publicación se hará un punto y a continuación se indicará el título del artículo (sin comillas ni cursiva). Tras un punto, se indicará en cursiva el nombre de la revista. Después de una coma, se señalará el número de la revista y, tras otra coma, la página inicial y final del artículo (ambas unidas por un guión).

Ejemplo

Villalta, M. (2009) Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 221-238.

Documentos electrónicos

En general, se procede de una manera similar a lo indicado arriba, incorporando al final de cada referencia la fecha de consulta y la dirección electrónica.

Ejemplo

Fredrickson, B. L. (2000). *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. *Prevention & Treatment*, 3, Article 001a. <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre030001a.html>

Declaración de Privacidad

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en la **“Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación”** se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Aviso de derechos de autor/a



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



ucm

UNIVERSIDAD CATOLICA DEL MAULE