

Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Junio, 2024

Talca - Chile

ISSN: 0719-3351

N°15

CONTENIDOS

EDITORIAL REVISTA CONVERGENCIA EDUCATIVA

Artículos de investigación

EXPERIENCIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES DE LA REGIÓN DEL MAULE: ACERCAMIENTO A LA POTENCIALIDAD Y A LA DIVERSIDAD EN LAS AULAS

FERNANDA AGÜERO ESPINOSA - JAVIERA AVENDAÑO PAVEZ - FRANCISCA BARRERA CAMPOS - JAVIERA RAMÍREZ REYES - PAULA SEPÚLVEDA ESPINOZA

FACTORES SOCIOEMOCIONALES Y RESULTADOS DE EVALUACIONES ESTANDARIZADAS EN LECTURA: ANÁLISIS EN TRES ESTABLECIMIENTOS DE TALCA

JUAN PABLO BARRERA QUINTEROS - GISELLE BAHAMONDES QUEZADA - MARÍA IGNACIA HERMOSILLA MEDINA - DIEGO IGNACIO POBLETE CERÓN

DATOS Y RELATOS SOBRE LA EDUCACIÓN REMOTA Y EL REGRESO A LAS AULAS

ANA MARÍA FERNÁNDEZ PONCELA

LA EDUCACIÓN PARA LA ADMIRACIÓN Y LA SABIDURÍA A PARTIR DE GABRIEL MARCEL

ANDRÉS NICOLÁS RODRÍGUEZ

RELACIÓN DE LOS INDICADORES DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL CON LOS DESEMPEÑOS EN LAS PRUEBAS NACIONALES ESTANDARIZADAS EN COLEGIOS DE UNA REGIÓN DEL CENTRO-SUR DE CHILE

BÁRBARA ARIAS-ARIAS - LUCIANO CÁCERES-VALENZUELA - NELSON HERNÁNDEZ-GUERRA - JUAN PONCE-CASTRO - MÁXIMO ROJAS-GUERRERO - DIEGO YÁÑEZ-ALMUNA - FRANKLIN CASTILLO-RETAMAL - MARCELO CASTILLO-RETAMAL

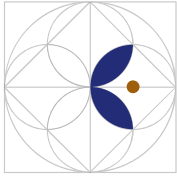
ESTRATEGIAS PARA PREVENIR LA VIOLENCIA ESCOLAR: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

GÉNESIS MEDINA BARAHONA - CESAR FAÜNDEZ-CASANOVA - FRANCISCA PÉREZ VILLALOBOS - JAVIERA ROSALES MOYA - JÉSSICA MONDACA URRUTIA

Reseña de libro

BAHAMONDES QUEZADA, GISELLE. (2020). ENCIERRO Y REBELIÓN. DOS PROPUESTAS DE EDUCACIÓN LITERARIA. EDICIONES UCM, 78 PÁGS.

JAVIER A. SOTO CÁRDENAS



CONTENIDOS

Equipo editorial.....	5
Presentación.....	8
Editorial Revista Convergencia Educativa	9

Artículos de investigación

Experiencias escolares de estudiantes con altas capacidades de la región del Maule: acercamiento a la potencialidad y a la diversidad en las aulas.....	11
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Fernanda Agüero Espinosa

Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile

Javiera Avendaño Pavez

Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Francisca Barrera Campos

Académica. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Javiera Ramírez Reyes

Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Paula Sepúlveda Espinoza

Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Factores socioemocionales y resultados de evaluaciones estandarizadas en lectura: análisis en tres establecimientos de Talca	28
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Juan Pablo Barrera Quinteros

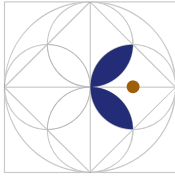
Alumno de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Giselle Catherine Bahamondes Quezada

Académica. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

María Ignacia Hermosilla Medina

Alumna de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.



Diego Ignacio Poblete Cerón

Alumno de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Datos y relatos sobre la educación remota y el regreso a las aulas50

Ana María Fernández Poncela

Doctora en antropología por la Universidad de Barcelona. Académica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.

La educación para la admiración y la sabiduría a partir de Gabriel Marcel75

Andrés Nicolás Rodríguez

Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de La Plata, Santa Fe de la Vera Cruz, Argentina.

Relación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social con los desempeños en las pruebas nacionales estandarizadas en colegios de una región del centro-sur de Chile96

Bárbara Arias-Arias

Licenciada en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca – Chile.

Luciano Cáceres-Valenzuela

Licenciado en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca – Chile.

Nelson Hernández-Guerra

Licenciado en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca – Chile.

Juan Ponce-Castro

Licenciado en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca – Chile.

Máximo Rojas-Guerrero

Licenciado en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca – Chile.

Diego Yáñez-Almuna

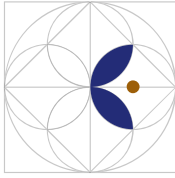
Licenciado en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca – Chile.

Franklin Castillo-Retamal

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

Marcelo Castillo-Retamal

PhD (School of Sport and Recreation). Universidad Católica del Maule. Talca – Chile.



Estrategias para prevenir la violencia escolar: una revisión sistemática de la literatura..... 108

Génesis Medina Barahona

Licenciada, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Cesar Faúndez-Casanova

Magíster en Ciencias de la Actividad Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Francisca Pérez Villalobos

Licenciada, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Javiera Rosales Moya

Licenciada, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Jéssica Mondaca Urrutia

Magíster, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Reseña de libro

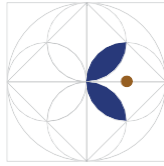
Bahamondes Quezada, Giselle (2020). *Encierro y Rebelión. Dos propuestas de educación literaria*. Ediciones UCM, 78 págs. 126

Dr. Javier A. Soto Cárdenas

Doctor en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Sobre la revista 129

Instrucciones para el envío de artículos 132



Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Contacto principal

Dr. Javier A. Soto Cárdenas

Director de la Revista

jsotoc@ucm.cl

Contacto de soporte

Daisy Guzmán

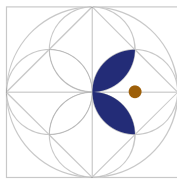
dguzman@ucm.cl

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

Director de la Revista

Dr. Javier A. Soto Cárdenas, Universidad Católica del Maule, Chile

correo: jsotoc@ucm.cl

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0259-7069>

Editores Asociados

Dra. Lorena López Torres, Universidad Católica del Maule, Chile

correo: lplopez@ucm.cl

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2769-5001>

Dr. Andrew Philominraj, Universidad Católica del Maule, Chile

correo: andrew@ucm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2251-7150>

Consejo Editorial

Dr. Ranjeeva Ranjan, Universidad Católica del Maule, Chile

correo: ranjan@ucm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-2191>

Dra. Claudia González, Universidad de los Lagos, Chile

correo: claudia.gonzalez@ulagos.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3946-1843>

Dra. Paula Tesche, Universidad Andrés Bello, Chile

correo: paula.tesche@unab.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5653-4429>

Dra. Giovanna Iubini, Universidad Austral de Chile, Chile

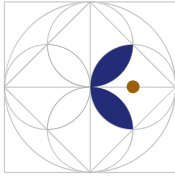
correo: giovanna.iubini@uach.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8792-4622>

Dra. Marta Tenutto, Universidad Nacional del Rosario, Argentina

correo: marta.tenutto@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5254-2763>



Dr. Danny Ahumada Vargas, Universidad de Santiago de Chile, Chile

correo: danny.ahumada@usach.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4970-8996>

Dr. Rajiv Saxena, Jawaharlal Nehru University, India

correo: rsaxena@mail.jnu.ac.in

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2167-8120>

Dr. Horacio Ademar Ferreyra, Universidad Católica de Córdoba, Argentina

correo: hferreyra@coopmorteros.com.ar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6863-4355>

Dra. Martha Vergara Fregoso, Universidad de Guadalajara, México

correo: martha.vergara@academicos.udg.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7061-8146>

Dra. Sarah Margarita Chávez Váldez, Escuela Libre de Psicología ELPAC, México

correo: sarahmargaritachavezv@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0714-5379>

Dr. Carlos Parra, La Sierra University, USA

correo: cparra@lasierra.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3316-4293>

Dr. Gilvan Müller de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

correo: gimioliz@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3668-2616>

Mg. María Bertilla, Queen Marys College, India

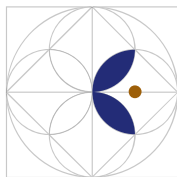
correo: bertilla.maria006@gmail.com

ORCID:

Mg. Amilcar Forno, Universidad de los Lagos, Chile

correo: aforno@ulagos.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0372-7956>



Comité Científico

Dra. Carolina Cornejo, Universidad Católica del Maule, Chile

correo: ccornejo@ucm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3504-4540>

Dra. Lorena Garrido, Universidad Católica del Maule, Chile

correo: lgarridog@ucm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3860-3854>

Dr. Franklin Castillo, Universidad Católica del Maule, Chile

correo: fcastillo@ucm.cl

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

Dr. Claudio Cerón, Universidad Católica del Maule, Chile

correo: cceron@ucm.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6063-7642>

Lic. Luis Fernández, Universidad Federal da Paraíba, Brasil

correo: luis.fernandez@academico.ufpb.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8794-8889>

Dr. Sergio Mansilla Torres, Universidad Austral de Chile, Chile

correo: changuitad@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5724-1978>

Dr. Gaurav Kumar, Jawaharlal Nehru Univerity, India

correo: gauravkumar@mail.jnu.ac.in

Diseño Gráfico

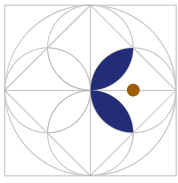
Luz María Gutiérrez Tapia

Representante legal

Dr. Claudio Rojas Miño, Rector Universidad Católica del Maule

Decano de la Facultad

Dr. Rodrigo Vargas Vitoria, Universidad Católica del Maule, Chile



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.

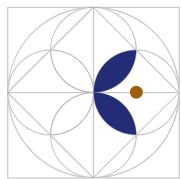
Convergencia Educativa, publica artículos de académicos nacionales y extranjeros, así como de estudiantes de postgrado que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber, y desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas.

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.



Editorial Revista Convergencia Educativa

Presentamos el número 15 de nuestra revista con los siguientes trabajos. En el artículo: “Experiencias escolares de estudiantes con altas capacidades de la región del Maule: acercamiento a la potencialidad y a la diversidad en las aulas” las alumnas de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación: Fernanda Agüero, Paula Sepúlveda y Javiera Avendaño y la docente Dra. Francisca Barrera, nos enseñan como muchas veces los alumnos con altas capacidades, no siempre encuentran motivación y un currículo neurodivergente para explotar sus capacidades, las que necesitan de proyectos como el Programa Semilla UCM para desarrollar su potencial, pero que en verdad en lo que respecta al currículo nacional, el país está muy al debe en generar instancias de inclusión de aquellos alumnos que aprenden de maneras diferentes, aceleradas y muchas veces en contextos más de laboratorio que de aula.

En el artículo: “Factores socioemocionales y su vinculación con los resultados de las evaluaciones DIA y SIMCE en el eje de lectura: Un análisis en tres establecimientos de Talca”, los alumnos Diego Ignacio Poblete Cerón, Juan Pablo Barrera Quinteros, María Ignacia Hermosilla Medina y la Dra. Giselle Bahamondes Quezada nos enseñan la importancia del trabajo con los factores socioemocionales en la mejora del rendimiento académico mediado por la motivación en el mejoramiento de los resultados de las evaluaciones DIA y SIMCE en el eje de lectura. En general nuestro currículo nacional está al debe en estas materias.

En el artículo: “Datos y relatos sobre la educación remota y el regreso a las aulas”, de la autora Ana María Fernández Poncela aprendimos sobre la complejidad del escenario de educación remota durante la última pandemia de Covid-19 los años 2020 y 2021, recogiendo entrevistas de alumnos de la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, Ciudad de México con sus emociones, actitudes, expectativas, vivencias, pensamientos y sentimientos, valoraciones positivas y negativas de la educación remota, para compararlos luego con las mismas variables y su percepción en la educación presencial. En general, hay cosas positivas y negativas que trajo la educación a distancia. Se realizaron encuestas a una muestra de 790 estudiantes. Entre los principales contras a la educación remota es la falta de interacción lo que produce estrés y tristeza entre otras emociones.

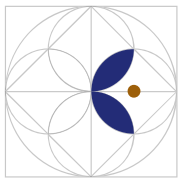
En el artículo: “La educación para la admiración y la sabiduría a partir de Gabriel Marcel” de Andrés Nicolás Rodríguez, se explora la posibilidad de redescubrir la capacidad de apertura a la trascendencia de la propia persona. Se subraya la necesidad de educar en una sabiduría más humana según el método de Marcel basado en destacar la importancia de una educación que favorezca el cultivo de la auténtica sabiduría, potenciando la capacidad de asombro como camino de apertura a la plenitud del ser.

En el artículo: “Relación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social con los desempeños en las pruebas nacionales estandarizadas en colegios de una región del centro-sur de Chile” de los autores Bárbara Arias, Luciano Cáceres, Nelson Hernández, Juan Ponce, Máximo Rojas, Diego Yáñez, Franklin Castillo y Marcelo Castillo tiene como objetivo analizar factores que inciden en los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que determinan los niveles de desempeño. Los resultados revelan una relación positiva de los indicadores de desarrollo personal y social, siendo la autoestima académica y motivación escolar junto al clima de convivencia escolar los de mayor relación con los puntajes de las pruebas estandarizadas.

En el artículo: “Estrategias para prevenir la violencia escolar: una revisión sistemática de la literatura” de los autores: Génesis Medina Barahona, Cesar Faúndez-Casanova, Francisca Pérez Villalobos, Javiera Rosales Moya y Jéssica Mondaca Urrutia, nos enseñan sobre identificar las estrategias para prevenir la violencia en el ámbito escolar a partir de una revisión sistemática de la literatura. Se encontraron estudios que aplicaron eficazmente diferentes instrumentos y programas para la prevención y/o intervención de la violencia escolar, obteniendo resultados favorables respecto a la reducción de los niveles de violencia percibida por los estudiantes y profesores, además de una mejora en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Finalmente presentamos la reseña del libro: *Encierro y Rebelión. Dos propuestas de educación literaria*. Ediciones UCM, 78 págs. De la autora Dra. Giselle Bahamondes Quezada, el cual nos presenta la necesidad de los docentes de aprender nuevas técnicas, metodologías y recursos para la enseñanza de la literatura en el siglo 21, cada vez más mediado por las comunicaciones, redes sociales, sistemas de realidad aumentada y virtual, además del inminente dominio de la inteligencia artificial y la computación cuántica.

Presentamos nuestra revista número 15, con reflexiones en torno a la educación en la virtualidad y la importancia de los factores emocionales y de búsqueda de la sabiduría en el contexto de un mundo educativo hiperconectado.



Experiencias escolares de estudiantes con altas capacidades de la región del Maule: acercamiento a la potencialidad y a la diversidad en las aulas*

School experiences of students with high capacities of Maule region: approach to potentiality and diversity in the classroom

Fernanda Agüero Espinosa ¹, Javiera Avendaño Pavez ², Francisca Barrera Campos ³,
Javiera Ramírez Reyes ⁴ & Paula Sepúlveda Espinoza ⁵

Agüero, F., Avendaño, J., Barrera, F., Ramírez, J., & Sepúlveda, P. (2024). Experiencias escolares de estudiantes con altas capacidades de la región del Maule: acercamiento a la potencialidad y a la diversidad en las aulas. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 11-27. <https://doi.org/10.29035/rce.15.11>

[Recibido: 29 mayo, 2024 / Aceptado: 01 julio, 2024]

RESUMEN

El siguiente artículo analiza las experiencias escolares de cuatro estudiantes con altas capacidades de la Región del Maule, pertenecientes al Programa de Educación de Talentos Académicos Semilla UCM. Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó una metodología fenomenológica y se aplicaron tres instrumentos de recopilación de datos: un grupo focal y entrevistas episódicas para explorar las experiencias de los estudiantes, y entrevistas semiestructuradas para indagar en la percepción de los agentes educativos sobre las altas capacidades. Los resultados evidencian la falta de políticas inclusivas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades y/o talento académico, lo que trae como consecuencia un ambiente competitivo en el aula y un entorno poco adecuado que atienda las neurodivergencias. Estos aspectos contrastan con las experiencias recogidas en el Programa Semilla UCM donde se aplican metodologías innovadoras y se propician relaciones positivas con los docentes y los compañeros de curso.

Palabras clave: altas capacidades; sistema educativo chileno; diversidad en el aula; neurodivergencia.

* Agradecemos a quienes permitieron esta investigación: Dr. Alejandro Villalobos, director del Programa Semilla UCM, Dra. Francisca Barrera, profesora guía de Síntesis de Grado, y a Ximena Gómez, presidenta de la Fundación Altas Capacidades Chile- Abrazando el Talento.

¹ Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0009-1662-353X> | fernanda.aguero@alu.ucm.cl

² Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0008-4432-517X> | javiera.avendano@alu.ucm.cl

³ Académica. Doctora en Historia, Literatura y Poder. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0001-2155-6759> | fbarrera@ucm.cl

⁴ Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0005-9724-585X> | javiera.ramirez.03@alu.ucm.cl

⁵ Estudiante de pregrado. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0006-7500-1587> | paula.sepulveda@alu.ucm.cl

ABSTRACT

From a phenomenological perspective, the following research analyzes the school experiences of four students with high abilities from the Maule Region, belonging to the UCM Semilla Academic Talent Education Program. Three data collection instruments were applied to carry out this research, aimed at students and educational agents. The results show the lack of inclusive policies in the education system for students with high abilities and/or academic talent, which results in a competitive classroom environment and an environment unsuitable for comprehensive development. These aspects contrast with the experiences collected in the UCM Semilla Program, where innovative methodologies are applied and positive relationships with teachers and classmates are fostered.

Keywords: High capacities; Chilean education system; Classroom diversity; neurodivergence.

INTRODUCCIÓN

En lo que concierne al contexto educativo chileno sería errado afirmar que los establecimientos educativos no atienden a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) puesto que desde el año 2010, la Ley N° 20.422 (2010) sobre las normas para la igualdad de oportunidades e inclusión social estableció el marco legal para la inclusión de personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, en diversos escenarios, principalmente en el contexto de la educación formal.

Sin embargo, la atención se encuentra focalizada en las dificultades de aprendizaje, las habilidades descendidas y las discapacidades, mientras que las potencialidades se encuentran al margen por causa del desconocimiento y/o expectativas estereotipadas respecto del perfil del estudiante con Alta Capacidad (AC). Un ejemplo de ello sería el Programa de Integración Escolar (PIE) que, si bien ha sido adecuado y modificado en función de los distintos contextos sociales durante sus más de diez años de funcionamiento, se centra en proporcionar apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y brindarles un acompañamiento psicopedagógico y, en caso de ser transitorias, lograr una nivelación de los aprendizajes. Este programa busca favorecer la inclusión escolar, ofreciendo recursos y estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes acceder y progresar en el currículo regular. No obstante, este enfoque no incluye las necesidades de los estudiantes con alta capacidad, quienes, de igual manera, requieren adaptaciones y desafíos educativos específicos para desarrollar plenamente sus habilidades.

Diversas investigaciones coinciden en que las necesidades de los estudiantes con altas capacidades y/o doble excepcionalidad¹, necesitan ser cubiertas considerando factores sociales, físicos, de género, cognitivos y emotivos (Arancibia, 2009; Gagné, 2011; Conejeros et al., 2022)². Una de las principales causas hacia la

1 La doble excepcionalidad es entendida como la manifestación de algunas discapacidades o dificultades de aprendizaje en simultáneo a la presencia de habilidades excepcionales o talentos (Baum & Schrader).

2 De acuerdo al marco teórico que sustenta este estudio, la mención de autores como Freeman (2005), Arancibia (2009) y Gagné (1985; 2011) se debe a sus contribuciones pioneras respecto a la conceptualización de las AC a nivel internacional como también en el contexto nacional.

limitación del desarrollo de potencialidades en las aulas tradicionales se encuentra en los obstáculos socioeducativos, los cuales dependen estrechamente de las concepciones culturales de cada sociedad. Estas influyen en cómo se perciben y abordan las habilidades de los estudiantes. Aquel enfoque de los establecimientos a menudo prioriza una atención hacia las dificultades de aprendizaje sobre las altas capacidades. Como resultado, las políticas y prácticas educativas tienden a centrarse en la remediación de deficiencias en lugar de fomentar el desarrollo integral de las potencialidades.

A su vez, el concepto de la superdotación se encuentra relacionado con el concepto de moralidad de cada cultura, bajo el supuesto de que un mayor coeficiente intelectual conlleva un comportamiento moralmente correcto dentro de la sociedad (Freeman, 2005). Debido a estos prejuicios sobre cómo se espera que se comporte un estudiante AC asociándolo con un razonamiento mucho más lógico, niveles avanzados de aprendizaje y excelencia académica en comparación con sus pares, la creatividad no suele considerarse como una característica de la superdotación. En contraste, es probable que un estudiante altamente creativo manifieste inconformidad y desmotivación frente al entorno escolar, pues las dinámicas dentro de las salas de clases no son adecuadas para fomentar las potencialidades y tampoco consideran el talento desde las áreas deportivas y artísticas, lo que implica una inconsistencia en la distribución de servicios otorgados para la atención de las necesidades educativas dentro de los establecimientos escolares del país (Subotnik et al., 2011).

A partir del año 2007, se encuentra en funcionamiento el Programa de Promoción de Talentos en Escuelas y Liceos del Ministerio de Educación [MINEDUC, 2007], siendo uno de los pioneros el Programa Educacional para Niños con Talentos Académicos PENTA de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Esta iniciativa se ejecuta a través de convenios con instituciones de educación superior reconocidas por el Estado a lo largo del país, permitiendo a estudiantes que cursan segundo ciclo y educación media, principalmente en establecimientos municipales, asistan gracias a una subvención a programas de talentos que funcionan por medio de una modalidad extracurricular.

Si bien estos programas abordan las altas capacidades y el talento académico ofreciendo alternativas para el enriquecimiento curricular en diversos campos de estudio, contrastando con la metodología tradicional que tiende a la estandarización al omitir y desestimar la diversidad intelectual y cultural presentes en los contextos educativos (Cabezas, 2017) aún persiste el desconocimiento sobre la manera en que actualmente están siendo abordadas las altas capacidades dentro del sistema escolar chileno. De ahí surge nuestra propuesta de estudio que tiene como objetivo analizar las experiencias escolares de estudiantes con altas capacidades de la región del Maule pertenecientes al Programa de Educación de Talentos Académicos Semilla UCM.

La investigación precisa en aportar datos concretos sobre la situación de las altas capacidades a partir de las experiencias escolares de cuatro estudiantes participantes del estudio y las percepciones de los agentes educativos sobre las AC, permitiendo identificar de manera preliminar algunas de las necesidades actuales que deben ser cubiertas en las aulas maulinas.

Conceptualización de las altas capacidades

A lo largo de los años, definir las altas capacidades ha sido un desafío constante, producto de los prejuicios y estereotipos generados en torno a este tipo de neurodivergencia³. Se tiene interiorizado que un estudiante talentoso es activo y motivado intelectualmente, con una sincronía entre su alto nivel de coeficiente intelectual y madurez emocional, además de ser brillante y destacar académicamente en todas las áreas. Siguiendo el modelo de Gagné (1985), en la actualidad se han diferenciado dos conceptos que antes se concebían como complementarios: las altas capacidades y el talento académico.

Por una parte, las altas capacidades se vinculan con habilidades excepcionales manifestadas en una o diversas áreas, ya sea del ámbito académico, artístico o deportivo. Este desempeño excepcional se entiende como un proceso en el que la potencialidad del estudiante se va desarrollando. Los estudiantes con altas capacidades pueden mostrar destrezas avanzadas en campos que no necesariamente se reflejan en sus calificaciones, destacándose por su creatividad, liderazgo o habilidades específicas en disciplinas como la música, el deporte o las artes visuales.

Por otra parte, el talento académico se relaciona específicamente con el rendimiento destacado del estudiante en el ámbito educativo en las asignaturas tradicionales. Implica un alto nivel de aprendizaje y una mayor consciencia del proceso educativo, pero se centra en el rendimiento medible a través de evaluaciones tradicionales. Los estudiantes con talento académico sobresalen en matemáticas, ciencias, lenguas y otras materias escolares, y su talento es evidente en sus calificaciones y en su desempeño en pruebas estandarizadas.

Aunque en ambos casos los estudiantes presentan niveles altos de aprendizaje y una mayor consciencia de su proceso, el concepto de altas capacidades abarca una gama más amplia de habilidades y talentos que no siempre se reflejan en los sistemas de evaluación de los establecimientos educativos tradicionales. Por tal motivo, en el transcurso de esta investigación se emplea el concepto de altas capacidades, reconociendo la diversidad y el potencial de estos estudiantes, más allá de los criterios académicos formales.

Se ha comprobado que el fuerte interés académico de los estudiantes AC no exenta la necesidad de un contexto favorable en las aulas académicas, al contrario, frente a un contexto adverso existe la posibilidad de que esa alta capacidad no prospere. En vista de ello, es esencial fomentar el desarrollo de sus potencialidades asegurando la posibilidad de vivenciar constantemente experiencias adecuadas a sus niveles de aprendizaje, comprendiendo las particularidades de cada estudiante expresadas a través de sus necesidades educativas.

El sistema educativo chileno ha implementado diversos planes y propuestas para asegurar la entrega de una educación de calidad, equitativa e inclusiva, atendiendo a las necesidades de los estudiantes, sin embargo, el contexto real difiere de lo propuesto. El currículo presenta adecuaciones para la atención especial a estudiantes

³ Se comprende someramente la neurodivergencia en el contexto educativo como la diversidad con que los estudiantes aprenden y se relacionan con su entorno, entendida desde los nuevos paradigmas sociales relacionados con los enfoques del desarrollo neurológico y psicológico (Ruiz-Danegger, 2016).

con necesidades especiales a través del programa PIE, no obstante, las altas capacidades al no ser partes de las NEE, no se consideran en aquellas adecuaciones curriculares. En efecto, esta inflexibilidad estandarizada en el currículo y programas educativos no estimulan las diversidades cognitivas, lo que puede llevar al estudiante AC a situaciones de fracaso en diversos ámbitos.

Cabezas (2017) expone que es revelador concebir un espacio de igualdad sin privar que los estudiantes se expresen y trabajen sus habilidades e intereses concediéndoles la libertad para indagar en nuevos conocimientos y metas, motivados por su curiosidad y creatividad. Esto sin desatenderlos por completo, más bien guiándolos. Estos estudiantes requieren una adaptación especializada que atienda su ritmo, complejidad y capacidad. De esta manera, si se atienden sus necesidades educativas, podrán desarrollar sus potencialidades y establecerse como aprendices de por vida (Arancibia, 2009; Subotnik et al., 2011).

Para desafiar concepciones y estereotipos creadores de barreras segregadoras, Arancibia (2009) propone que la identificación temprana de las potencialidades dentro de las salas de clase es sumamente necesario, aunque lo imposibilita el hecho de no considerar las AC dentro de las Necesidades Educativas Especiales. La autora también señala lo siguiente:

Existe la creencia que los estudiantes con talentos académicos presentan ventajas para el aprendizaje y, por tanto, no necesitarían educación especial ya que se las “arreglan solos”. Esta declaración lleva a que los alumnos con capacidades destacadas sean poco estimulados en el sistema educacional... No desafía a estos estudiantes, ya que las actividades escolares son más bien rutinarias y repetitivas, lo que, por lo general, provoca que los estudiantes dotados se encuentren aburridos y desatentos al interior de la sala de clases (p. 7).

Programas extracurriculares de Talentos: un medio de visibilización de otra forma de diversidad

Con el propósito de apoyar el desarrollo de estudiantes excepcionales, han surgido diversos programas que crean espacios fuera de lo tradicional y con las adecuaciones necesarias para las potencialidades.

Un espacio alejado de las instituciones tradicionales es la Fundación Altas Capacidades en Santiago de Chile, una agrupación creada por y para padres de hijos e hijas que presentan AC o doble excepcionalidad, buscando orientar sobre las altas capacidades, además de luchar por la implementación de adecuaciones curriculares en la educación chilena.

En Chile existen siete programas de talentos que, de acuerdo a metodologías particulares y específicas de cada uno, crean espacios que buscan situar y hacer sentir a estos estudiantes como pertenecientes a un ambiente idóneo para sus necesidades y así, generar experiencias oportunas para el desarrollo del talento. Luego del Programa PENTA iniciado en el año 2001, le siguieron los programas DELTA de la Universidad Católica del Norte, BETA de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Talentos de la Universidad de

Concepción, PROENTA de la Universidad de la Frontera, Alta de la Universidad Austral de Chile y Semilla de la Universidad Católica del Maule.

Este último, creado en 2015, funciona bajo la teoría de los tres anillos. Esta teoría, en palabras de Renzulli (2011), señala que la alta capacidad surge cuando se entrelazan tres componentes: compromiso, habilidad destacada y creatividad; estos componentes por sí solos, no constituyen la alta capacidad, más bien potencian su desarrollo. En la actualidad, el Programa de Educación de Talentos Académicos Semilla tiene convenios con establecimientos educativos municipales de las comunas de Talca, San Javier, Cauquenes, Molina, San Clemente, Constitución y Linares.

El proceso de selección de estudiantes tiene distintas etapas: en un primer momento, el programa capacita a los docentes para la identificación de las altas capacidades. Luego de obtener una nómina de estudiantes, estos son convocados para realizar un test con el objetivo de evidenciar habilidades cognitivas. En el caso de los jóvenes que asisten a establecimientos privados y desean acercarse al programa por iniciativa propia, deberán costear los gastos correspondientes tanto a la aplicación del test como a la realización de los talleres.

El instrumento corresponde al Test de Matrices Progresivas de Raven, cuyo propósito es medir las habilidades de pensamiento abstracto de los estudiantes (capacidades cognitivas) a partir de la resolución de problemas, capacidad de observación, razonamiento y analogías (Cairo et al., 2000). Una vez obtenidos los resultados, quienes se encuentren entre los quintiles más altos ingresan al programa, seleccionan los talleres de su interés y al finalizar el semestre generan un producto en concordancia con los conocimientos y habilidades adquiridos durante el transcurso del semestre para culminar con una feria académica en donde estudiantes, *coaches*⁴ y otros agentes del programa comparten en torno a las creaciones realizadas, en busca de enriquecer el intercambio académico.

En síntesis, el Programa Semilla UCM busca proporcionar a partir de una metodología basada en la productividad y reflexión, un espacio agradable con actividades desafiantes y motivantes que se encuentren vinculadas directamente con los intereses personales del estudiante.

OBJETIVOS

En virtud de estos antecedentes, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo es la experiencia escolar de estudiantes de la Región del Maule pertenecientes al único programa de educación de talentos de la zona? Para dar respuesta a la interrogante, se consideraron los siguientes objetivos específicos:

1. Comprender las experiencias escolares u autopercepción de los estudiantes que participan de este estudio.
2. Indagar en el modo en que los agentes educativos perciben las altas capacidades.

⁴ En el marco del Programa Semilla UCM se acuña esta terminología para referirse al docente guía del curso o taller, entendido como la persona a cargo de guiar, monitorear y motivar el proceso de aprendizaje.

3. Identificar las necesidades educativas de las altas capacidades que deben ser cubiertas en el aula.

METODOLOGÍA

Esta investigación se fundamentó en un diseño cualitativo de tipo fenomenológico, sustentado en el estudio de experiencias y percepciones personales de un fenómeno para así comprender la naturaleza de este en relación con un contexto en específico, considerando el dinamismo de factores y actores concebidos dentro de las realidades diversas (Fuster, 2019, p. 202).

Se analizaron las experiencias de estudiantes pertenecientes al Programa de Educación de Talentos Académicos Semilla, de la Universidad Católica del Maule (UCM). La muestra total de participantes estuvo compuesta por estudiantes de Enseñanza Media pertenecientes a distintas instituciones municipalizadas en donde cursaban séptimo básico, segundo y cuarto medio; con relación a sus niveles dentro del Programa Semilla UCM, los estudiantes se encontraban cursando el inicial, intermedio y avanzado respectivamente. En cuanto a los agentes educativos, cuatro de seis pertenecían a los establecimientos en donde asistían los alumnos.

Tabla 1

Muestra participantes de la investigación.

Estudiantes	Docentes	Jefes de UTP	Total, participantes
4	3	3	10

Se recopilaron datos a través de un grupo focal y entrevistas episódicas, enfocadas en las experiencias de jóvenes pertenecientes tanto a un establecimiento educacional tradicional como a uno extracurricular. Se buscó explorar las vivencias específicas en el ámbito escolar que pudieran influir significativamente en sus perspectivas respecto a su proceso de aprendizaje. Además, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes y coordinadores de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP), con el propósito de indagar sobre sus conocimientos acerca de las altas capacidades, así como también sobre las herramientas y metodologías pedagógicas adquiridas durante su formación inicial docente.

Se analizaron los datos a partir de la transcripción del grupo focal y las entrevistas, realizando una lectura minuciosa para identificar y codificar sistemáticamente las experiencias y prácticas pedagógicas relevantes. Se compararon los resultados de las entrevistas para detectar patrones y variaciones entre las respuestas de los participantes, lo que condujo a una discusión que culminó en conclusiones sobre el fenómeno estudiado.

En el marco de esta investigación, se consideraron y obtuvieron los permisos necesarios para llevar a cabo la investigación, y para su posterior publicación. En este sentido, se garantizó la confidencialidad a través del uso de pseudónimos.

RESULTADOS

Los resultados se dividen en dos categorías, la primera se relaciona con el grupo de estudiantes y el segundo con los agentes educativos.

Tabla 2

Resultados divididos en subcategorías.

Estudiantes	Agentes educativos
Motivaciones e intereses hacia el programa: contraste entre un ambiente extraprogramático y el aula tradicional.	Nociones sobre altas capacidades
Autopercepción del proceso de aprendizaje: experiencias escolares.	

Estudiantes

Tabla 3

Motivaciones e intereses hacia el programa: contraste entre un ambiente extraprogramático y el aula tradicional	Autopercepción del proceso de aprendizaje: experiencias escolares
<p>Estudiante A: El liceo lo veo más como una obligación, por así decirlo, como el hecho de que tengo que cumplir con la obligación de mis notas. La motivación que tengo acá en Semilla es mi propia motivación de aprender algo, pero la que tengo en el colegio es la motivación de sacarme buenas notas para llegar a hacer algo (Estudiante A, comunicación personal, 21 de octubre de 2023).</p>	<p>Estudiante C: Acá puedo responder a las decisiones que tomo, acá sí podemos tomar nuestras decisiones en clase, como algo tan simple como elegir dónde sentarnos, ya para mí es algo wow, porque en mi colegio ni con permiso nos dejan cambiarnos de puesto, cuando hay ocasiones que lo hacemos hasta por un bien mayor, porque posiblemente con ese compañero trabajemos mejor o en ese lugar que nos queremos sentar estamos como mejor ubicados. Los profesores no entienden, siempre piensan que nos queremos cambiar solamente por jugar con el compañero al lado (Estudiante C, comunicación personal, 07 de octubre de 2023).</p>
<p>Estudiante D: Las asignaturas normalmente en los liceos son separadas. En cambio, aquí se mezclan las cosas, la materia se mezcla. En el curso que estoy ahora se podría decir que si hablamos de materia sería lenguaje, inglés y artes visuales, por decirlo de alguna manera. Entonces se mezclan esas tres cosas y lo hacen incluso más entretenido, porque las clases son mucho más didácticas y los <i>coaches</i> como que se intentan adaptar a uno para que uno se sienta mucho más cómodo, se cambian algunas cosas y eso es lo que más me gusta de eso (Estudiante D, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).</p>	<p>Estudiante B: Como yo me sacaba buenas notas, empezaban a pensar que yo no me podía sacar malas notas, entonces si yo me sacaba una mala nota, eso estaba mal. Yo sentía que tenía que sí o sí sacarme buenas notas para complacer a los profesores y para complacer a mi casa. Entonces era de todos una presión. Me hacía sentir mal porque por lo mismo de tener buenas notas y estar concentrada, me dejaban muy apartada en el colegio y por otras cosas, pero me hacían bullying igual por eso (Estudiante B, comunicación personal, 07 de octubre de 2023).</p>
<p>Estudiante C: Si yo contara mis gustos personales en mi colegio, me dirían que es algo raro. Pero si los cuento acá a mis compañeros, me dirían que es interesante, o que comparten ciertas cosas conmigo... Acá no nos dicen nada, tampoco es una escuela como tal, pero acá no nos dicen nada con respecto a nuestro estilo, ya sea gustos personales, ya sea la forma en la que nos gusta expresarnos con nuestra apariencia, cosas así (Estudiante C, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).</p>	

Motivaciones e intereses hacia el programa: contraste entre un ambiente extraprogramático y el aula tradicional

Estudiante D: Como uno elige en los talleres que quiere estar, yo creo que al final todos estamos interesados en aprender en esos temas que dan aquí, en el liceo como dije, como son específicos y obligatorios, no todos van a estar interesados y van a estar mucho más dispersos y van a hacer más ruido (Estudiante D, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).

Autopercepción del proceso de aprendizaje: experiencias escolares

Estudiante C: No me cuesta aprender, pero tampoco sé cómo aprendo. Cuando me preguntan cómo aprendiste esto o me ayudas con esto, yo no sé qué decirles, porque ni siquiera yo sé cómo aprendo rápido... Acá yo siento que vamos todos como al mismo ritmo, porque también eso de que en el colegio no todos van al mismo ritmo, también retrasa la clase del profesor, retrasa el aprendizaje de los otros, mientras que acá todos podemos ir al mismo ritmo tranquilamente (Estudiante C, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).

Estudiante B: Si no fuera obligación, no estar dentro de la sala. Estar en la cancha de techo o en un espacio abierto para mí sería perfecto. Que no hubiera una pizarra, que nos pasaran tal vez en una hoja como el tema general con muchas fotos y cosas, y que el profesor fuera relatándolo, explicándolo de manera calmada y que fuera dando datos interesantes de la materia y conversando con nosotros. No solo hablando, sino que, conversando con nosotros, no sé, escuchando también las tallas, comentarios o los datos que nosotros también tenemos para decir (Estudiante B, comunicación personal, 20 de octubre de 2023).

Los estudiantes identificaron diversas motivaciones por las cuales ser partícipes del programa, estableciendo puntos comunes relacionados con el clima del aula. A su vez, se refirieron a la libertad de expresión dentro del programa sin ser juzgados por sus gustos e intereses personales, y la implicancia que alberga en el sentido de pertenencia y aceptación dentro de una comunidad educativa. Todo esto se da a partir de las relaciones generadas entre las interacciones con sus pares y la motivación fomentada por sus *coaches*.

De acuerdo a las experiencias escolares de los estudiantes en sus respectivos establecimientos, manifestaron la persistencia de mayor énfasis a lo normativo y estructural del sistema escolar por sobre un ambiente propicio para el aprendizaje. A propósito del ambiente escolar, en relación con las calificaciones e inquietudes académicas mencionaron la presión socioemocional frente a un buen rendimiento.

En cuanto a sus autopercepciones sobre el proceso de aprendizaje, los cuatro estudiantes concordaron en percibirse a sí mismos como personas que aprenden diferente al resto de sus pares en sus establecimientos. Por

último, frente a la pregunta sobre los procesos o actividades que les gustaría ver implementadas en sus aulas tradicionales se manifestaron aspectos relacionados con la valoración del proceso de aprendizaje de cada estudiante por parte de sus profesores.

Agentes educativos

Tabla 4

Nociones docentes sobre las altas capacidades	Nociones del jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) sobre las altas capacidades
<p>Docente A: A ellos se les hace una retroalimentación más acabada, más completa para que sepan exactamente cuál fue el alcance del error. Ahora tengo un estudiante en un segundo, que como yo trabajo en lenguaje, a él le gusta mucho leer, entonces yo le digo que cuando él termine la prueba me ponga preguntas.</p> <p>Él me genera preguntas y me da las respuestas. Entonces esas preguntas yo las guardo y las meto a mi grupo de preguntas para tener un rango más amplio de conocimiento, y ver cuestiones que uno no ve, porque a veces, y sobre todo en estos libros más modernos, que a veces uno lee a la rápida, hay cuestiones que no ve y ellos lo ven desde otra perspectiva, entonces se hacen preguntas para el juicio, para la reflexión sobre algún tema, y eso he hecho extraordinariamente, pero no es lo habitual.. (Docente A, comunicación personal, 23 de octubre de 2023).</p> <p>Docente B: Yo creo que la mejor forma de trabajar con estos niños es justamente comprometiéndose con ellos, porque ellos no necesariamente quieren un libro más para leer u otro ejercicio de matemáticas, yo creo que ellos tienen ansias de discutir con alguien y yo, cómo lo trabajo, es mantenerme disponible para discutir, para mostrarle más y aceptar su perspectiva... Siento que son gente muy nutritiva.</p> <p>[...] (un estudiante) se acercó a comentarme de unos documentales, me empezó a explicar de ellos y me llevó a unos temas históricos, y me empezó a ejemplificar, y en las redes sociales cómo tiene un impacto en la política, me dio un tremendo discurso... Me pidió que los vea y él se va a acordar, esa es otra cosa, que se acuerdan de mi compromiso de ver los documentales y discutir estos temas en clase (Docente B, comunicación personal, 06 de noviembre de 2023).</p>	<p>UTP A: [...] Lo que hacemos son cosas puntuales, darles oportunidades de participación, si sabemos que un estudiante tiene habilidades orales le pedimos que lea en un acto, cosas así. Todo el trabajo del PIE se centra en los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad, ya sea cognitiva o motora. En relación a los estudiantes que presentan un buen rendimiento académico, no tenemos ningún proyecto para trabajar con ellos (UTP A, comunicación personal, 23 de octubre de 2023).</p> <p>UTP B: También está el mecanismo de tutorías, donde un estudiante destacado enseña a otros como apoyo. También, se les insta a postular o participar en otras instancias, para que resalte en lo que le gusta y lo que le va bien... Tenemos herramientas para que el estudiante destacado siga trabajando y no se sienta estancado y hasta aburrido dentro de la sala (UTP B, comunicación personal, 06 de noviembre de 2023).</p> <p>UTP C: La idea es que el alumno que se encuentra sobre la media de sus pares realice tutorías y lideren trabajos de investigación o proyectos para potenciar sus capacidades. Se espera que el o la estudiante profundice de esta manera en su alta capacidad (UTP C, comunicación personal, 02 de noviembre de 2023).</p>

Los docentes de Lengua y Literatura relacionaron el término neurodivergencia con las dificultades de aprendizaje y, por consiguiente, con el Programa de Integración Escolar (PIE). Ahora bien, con respecto al concepto de altas capacidades, los tres docentes entrevistados demostraron total desconocimiento, siendo necesario explicar su significado. A pesar de esto, dos de los educadores manifestaron realizar un trabajo especial para potenciar las habilidades de estos estudiantes.

Con respecto a la interrogante sobre si poseían alguna capacitación u otro tipo de formación para atender a las Altas Capacidades, los docentes mencionaron no contar con una formación inicial ni continúa especializada en esta neurodivergencia u otra. En relación con los encargados de UTP, señalaron la inexistencia de capacitaciones desde el Ministerio de Educación para abordar este tema, y resaltaron que la especialización o iniciativas existentes han sido implementadas por medios propios.

A pesar de todo, los agentes educativos mencionan la importancia crucial de que los profesionales de la educación posean un conocimiento profundo en el área para el desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

DISCUSIÓN

De acuerdo con la interpretación de los resultados obtenidos y lo expuesto en la bibliografía revisada, se evidencia el desconocimiento teórico-empírico por parte de los agentes educativos sobre las altas capacidades como una neurodivergencia y una necesidad especial de aprendizaje (Freeman, 2005; Cabezas, 2017).

Los docentes demuestran una concepción de la alta capacidad como un atributo académico de cualquier estudiante, refiriéndose a que “todos los estudiantes PIE poseen grandes capacidades” (Docente B, comunicación personal, 06 de noviembre de 2023), además de un sesgo estereotípico frente a las neurodivergencias priorizadas en la praxis docente, como “los estudiantes TEA son muy inteligentes” (UTP B, comunicación personal, 6 de noviembre de 2023). Con relación a esta concepción, se deja entrever lo señalado por Arancibia (2009) sobre la falta de políticas y directrices que impliquen una actualización no solo en el conocimiento del profesorado, sino también en las prácticas pedagógicas. Debido a que, si bien las respuestas de los coordinadores UTP consideran un reconocimiento a su importancia en la enseñanza-aprendizaje, no parece existir una pronta intencionalidad por gestionar prácticas inclusivas enfocadas en atender las necesidades de estudiantes con altas capacidades.

Resulta prejuicioso creer que los estudiantes con altas capacidades por naturaleza obtienen éxito escolar, o que no es propio de ellos una conducta disruptiva, ya que las prácticas educativas y la mediación de los docentes, al no ser suficientes motivantes e intencionadas hacia la profundización de los conocimientos, pueden provocar este tipo de comportamiento. Se ha comprobado que, a raíz de la percepción estereotipada del profesorado, los estudiantes se sienten en muchas ocasiones discriminados y segregados en el aula de clases.

Los estudiantes denuncian una constante exposición en alusión a sus resultados académicos, motivo por lo que se empieza a gestar un ambiente hostil y de competitividad entre sus pares afectando sus relaciones

interpersonales y el diálogo con sus docentes. Se comienzan a cultivar inseguridades durante las clases y se produce un distanciamiento con la actividad didáctica, afectando la motivación del alumno con AC.

En términos del aprendizaje, considerando factores socioemocionales y cognitivos, la motivación emerge como un elemento primordial para impulsar el desarrollo de competencias durante el tiempo de clase. Es esencial reconocer el rol de las emociones positivas dentro del aula. Se debe considerar como un factor que contribuye a fortalecer la relación entre el conocimiento lógico y la implicancia de factores socioemocionales (Cabezas, 2017). Experimentar aquellas emociones positivas en estos entornos se convierte en una relación bidireccional entre estudiante y docente, en palabras de Frenzel et al. (2018):

Person B “catches” an emotion from Person A; thus, Person B also experiences and expresses the emotion, consequently triggering or modulating the emotion in Person A, and so forth. Applying this scenario to the classroom, it is highly plausible that not only are students affected by their teachers’ emotions but also teachers are affected by their students’ emotions (p. 629).

Es crucial reconocer que la atención a los aspectos socioemocionales no debe eclipsar la necesidad de desafiar intelectualmente a los estudiantes. Si bien un buen ambiente es fundamental para fomentar la motivación, las actividades propuestas por los docentes también deben ser estimulantes y desafiantes para mantener el interés y el compromiso de los estudiantes. En este sentido, es necesario encontrar un equilibrio entre el cuidado de las necesidades socioemocionales y la promoción del crecimiento intelectual, creando así un entorno óptimo para el aprendizaje integral de los estudiantes.

Durante el proceso de investigación, los establecimientos se refirieron a las diferentes actividades de respaldo que utilizan a modo de estrategia para potenciar al estudiante talentoso, promoviendo su participación en actividades extraprogramáticas para destacar alguna aptitud –artística o deportiva–; además, de instar a que trabaje como tutor de sus compañeros con dificultades de aprendizaje o darle mayor cantidad de material para trabajar autónomamente sobre el tema que se está abordando en el aula. En consecuencia, aunque se evidencia una preocupación por parte de los agentes pedagógicos hacia la profundización de contenidos, este se encuentra orientado directamente hacia lo academicista, minimizando los aspectos socioemocionales e interpersonales, los cuales en el trabajo de investigación de campo fueron los que, con mayor ímpetu, fueron manifestados por los estudiantes:

Yo tenía una pasión muy grande por la música, y me la arrebató el colegio. Amaba el clarinete, amaba sus sonidos, lo amaba, pero por eso de que los profesores esperaban más de mí, me detuvieron y me hicieron enseñarles a otros, me hizo odiarlo... y realmente, yo quisiera a veces retroceder el tiempo y seguir tocando eso, porque yo era feliz... (Estudiante D, comunicación personal, 20 de octubre del 2023).

Normalmente entiendo matemáticas a los dos ejercicios, pero a mí se me olvida, con el tiempo se me olvida. Entonces me pasó que le pregunté a una profesora, por qué estábamos haciendo una guía, algo

que no comprendía y la profesora no quiso, asumió que “yo siempre lo sé”, que yo lo sabía y no me quiso explicar. Actualmente yo a ella no le vuelvo a pedir nunca más ayuda. Además, por otras situaciones se generó una relación incómoda (Estudiante B, comunicación personal, 07 de octubre de 2023).

El psicólogo norteamericano John F. Feldhusen (1985) argumenta que un docente de estudiantes con talentos especiales, para fomentar el desarrollo y trabajo, debería poseer habilidades y conocimientos respecto de las características particulares de estos niños y jóvenes en favor de facilitar su desarrollo personal, social y académico (Cit. en Conejeros-Solar et al., 2013). Esto es coherente con la información recabada sobre los factores que resultan indispensables de atender más allá del desarrollo intelectual. Por tal razón, se manifiesta a partir de las inquietudes de los estudiantes, la necesidad de compromiso de los agentes educativos hacia ellos como partes de un grupo heterogéneo, permitiendo así un buen clima de aula.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los datos analizados, se identificaron elementos comunes desde las experiencias escolares de los participantes que dejan ver una insatisfacción hacia el espacio del aula tradicional. La persistencia de prejuicios en torno a sus capacidades conlleva prácticas educativas aisladas, casi intuitivas que no atienden por completo sus inquietudes intelectuales y motivacionales, pese a que existen iniciativas por parte de los agentes educativos con intención de contribuir positivamente en sus aulas diversas. Asimismo, en relación a lo expuesto por los alumnos entrevistados, es relevante centrar el foco de atención en las relaciones de competitividad presentes entre pares debido a la repetición de situaciones y/o actitudes que atentan a la buena convivencia y perpetúan el perfil estereotipado del estudiante con alta capacidad.

La comunidad educativa no es indiferente frente a las necesidades especiales de estos estudiantes, sin embargo, estas instituciones –con metodologías diferentes para el desarrollo de habilidades–, llevan a cabo actividades específicas por iniciativas propias las cuales, no necesariamente integran un conocimiento fundamentado sobre la alta capacidad, doble excepcionalidad u otras neurodivergencias no incluidas en el programa de integración. Uno de los motivos detectados se vincula con la falta de capacitaciones sobre cómo potenciar las AC, ya sea desde las instituciones en donde ejercen los docentes como de otros medios.

Se detectó que existe una urgencia educativa que se está pasando por alto desde las directrices del currículo escolar, generando un desnivel en la inclusividad de los establecimientos chilenos pues se continúa manteniendo vigente la concepción de que un estudiante con mayor habilidad es necesariamente más autodidacta, dejando vacíos en sus exigencias como estudiante. Se hace necesario institucionalizar estos conceptos tanto en el imaginario social, como en la formación inicial docente y en las políticas públicas. Es necesario replantear y generar en las escuelas la optimización de espacios seguros, motivantes y equitativos para las neurodivergencias, esto, no con la finalidad de igualar a los estudiantes, sino más bien, tener las herramientas variadas para lograr un desarrollo de competencias de acuerdo a las diferentes formas de

aprendizaje, ya que, tal como se evidenció en sus respuestas, esto sin duda impacta en la vida escolar y social de los estudiantes.

De este modo, es pertinente extender esta investigación hacia la comprensión del rol que cumplen las familias y/o tutores en el desarrollo de la potencialidad como agentes partícipes de la comunidad educativa, además de delimitar el estudio al área de la lengua y literatura contribuyendo con propuestas pedagógicas basadas en la didáctica de esta disciplina. Sin embargo, se considera como una limitación el resguardo de las instituciones sobre la necesidad de cuidar la percepción que se tiene de su visión y misión, lo que genera el desvío de temáticas en las respuestas para transparentar el escaso conocimiento teórico-aplicado sobre las altas capacidades. Adicionalmente, otra limitación del estudio fue la participación de los estudiantes con altas capacidades debido a la falta de consentimientos aprobados de sus padres y/o tutorados para participar de los grupos de discusión. En consecuencia, se reformuló la muestra considerada para el trabajo de campo, de ahí que, al disminuir la muestra, los datos obtenidos no representan una generalización de la realidad regional de las AC.

Finalmente, de acuerdo a la revisión bibliográfica, si se comprende la educación como una herramienta clave para propiciar el crecimiento y desarrollo de la sociedad, es importante considerar esta investigación como un antecedente de que en el sistema educativo chileno aún persiste un desconocimiento frente al potencial intelectual y creativo de los estudiantes. No solo para beneficio del sistema educacional, sino también de importancia estratégica para el desarrollo de una sociedad caracterizada por los desafíos globales y la producción exponencial del conocimiento. En efecto, la pérdida de las potencialidades significa obstaculizar el desarrollo de las inteligencias múltiples del estudiante, generando desinterés y desmotivación que llevan, en muchas ocasiones, a desaprovechar capacidades únicas que podrían contribuir e innovar como sujetos integrales en las distintas áreas de estudio presentes en la sociedad contemporánea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 26(4), 3-15. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/1524>
- Baum, S., & Schader, R. (2018). Utilizar una perspectiva positiva: involucrar a estudiantes doblemente excepcionales. En S. B. Kaufman (Ed.), *Twice exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulty*, 48-65. Oxford University Press.
- Cabezas, J. (2017). La exclusión de estudiantes con altas capacidades. *Revista CIS* 14(22), 49-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6310233>
- Cairo, E., Cairo, E., Bouza, C., & Solozabal, P. (2000). Algunas características y posibilidades del test de matrices progresivas de Raven. *Revista Cubana de Psicología*, 17(2), 95-105. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpc/v17n2/02.pdf>

Conejeros, L., Gómez, M., Catalán, S., Sandoval, K., & Schiller, M. (2022). *Hacia la atención de la Alta Capacidad y Doble Excepcionalidad en contexto escolar. Una propuesta de intervención*. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. <https://www.2e.cl/nuevo-manual-para-la-atencion-de-la-alta-capacidad/>

Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., & Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/20.500.12799/2592/1/Perfil%20docente%20para%20alumnas%20con%20altas%20capacidades.pdf>
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903&idParte=>

Freeman, J. (2005). Permission to Be Gifted: How Conceptions of Giftedness Can Change Lives. En R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness*, 80–97). Cambridge University Press.

Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628–639. <https://doi.org/10.1037/edu0000228>

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gagné, F. (1985). Giftedness and Talent: Reexamining a Reexamination of the Definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>

Gagné, F. (2011). Academic Talent Development and the Equity Issue in Gifted Education. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 3-22.
https://www.researchgate.net/publication/285842441_Academic_talent_development_and_the_equity_issue_in_gifted_education

Ministerio de Educación. (2007). Ley N.º 20.422. Establece normas que regulan el programa promoción de talentos en escuelas y liceos. 22 de junio de 2007.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=266268>

Ministerio de Planificación. (2010). Ley N.º 20.422. 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=>

Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness?: Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>

Ruiz-Danegger, C. (5-6 de mayo del 2016). *Neurodiversidad y alteraciones del desarrollo*. Conferencia VI Jornadas de la Escuela de Filosofía. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta.
https://www.researchgate.net/publication/302315305_Neurodiversidad_y_alteraciones_del_desarrollo

Agüero, F., Avendaño, J., Barrera, F., Ramírez, J., & Sepúlveda, P. (2024). Experiencias escolares de estudiantes con altas capacidades de la región del Maule: acercamiento a la potencialidad y a la diversidad en las aulas. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 11-27. <https://doi.org/10.29035/rce.15.11>

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

Datos de correspondencia

Paula Sepúlveda Espinoza

Estudiante de pregrado

Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación.

Universidad Católica del Maule.

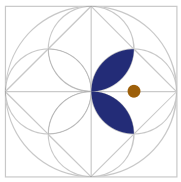
Talca, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7500-1587>

Email: paula.sepulveda@alu.ucm.cl



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



Factores socioemocionales y resultados de evaluaciones estandarizadas en lectura: análisis en tres establecimientos de Talca

Socioemotional factors and results of standardized reading assessments: Analysis in three establishments in Talca

Juan Pablo Barrera Quinteros ¹, Giselle Catherine Bahamondes Quezada ²,
María Ignacia Hermosilla Medina ³ & Diego Ignacio Poblete Cerón ⁴

Barrera, J. P., Bahamondes, G. C., Hermosilla, M. I., & Poblete, D. I. (2024). Factores socioemocionales y resultados de evaluaciones estandarizadas en lectura: Análisis en tres establecimientos de Talca. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 28-49. <https://doi.org/10.29035/rce.15.28>

[Recibido: 22 junio, 2024 / Aceptado: 08 julio, 2024]

RESUMEN

El artículo examina los resultados obtenidos en el eje de lectura por los estudiantes de segundo medio de tres establecimientos de la comuna de Talca en las evaluaciones: Sistema de medición de la calidad de la educación (SIMCE) y Diagnóstico integral de aprendizajes (DIA) del año 2022 y 2023, respectivamente. La investigación es de carácter mixto, debido a que se realizó un estudio correlacional a partir del análisis comparativo entre los resultados obtenidos por los estudiantes de segundo medio en la evaluación académica y los resultados socioemocionales. Los resultados han sido analizados a la luz de los estándares de aprendizaje promovidos por el Ministerio de Educación, estableciendo una relación entre la evaluación y el ámbito socioemocional personal de los estudiantes y la gestión de los actores educativos en torno al aprendizaje socioemocional. Los resultados de la investigación muestran que no se puede concluir una relación directa entre los factores socioemocionales de los estudiantes y los resultados que ellos obtienen en los ejes de lectura de las evaluaciones DIA y SIMCE. El análisis detallado de los resultados obtenidos en las pruebas DIA y SIMCE ha revelado una paradoja significativa en el desempeño de los establecimientos educacionales. Específicamente, el establecimiento que obtuvo los puntajes más altos en ambas evaluaciones académicas no demostró un desempeño igualmente destacado en el ámbito socioemocional según la evaluación del DIA. Contrariamente, el establecimiento que registró los puntajes más bajos en las mencionadas pruebas académicas sobresalió notablemente en la evaluación socioemocional del DIA.

Palabras clave: comprensión lectora; evaluación SIMCE; evaluación DIA; factores socioemocionales; estándares de aprendizaje.

¹ Alumno de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0003-7649-6532> | juan.barrera.01@alu.ucm.cl

² Académica. Doctora en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-3901-3963> | gbahamondes@ucm.cl

³ Alumna de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0000-4576-327X> | maria.hermosilla@alu.ucm.c

⁴ Alumno de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0006-8411-6538> | diego.poblete@alu.ucm.cl

ABSTRACT

The article examines the results obtained in the reading axis by second-grade students from three establishments in the commune of Talca in the Education Quality Measurement System (SIMCE) and Comprehensive Learning Diagnosis (DIA) evaluations of the year. 2022 and 2023, respectively. The research is of a mixed nature, because a correlational study was carried out based on the comparative analysis between the results obtained by second-year students in the academic evaluation and the socio-emotional results. The results have been analyzed in light of the learning standards promoted by the Ministry of Education, establishing a relationship between the evaluation and the personal socio-emotional sphere of the students and the management of educational actors around socio-emotional learning. The results of the research show that a direct relationship cannot be concluded between the socio-emotional factors of the students and the results they obtain in the reading axes of the DIA and SIMCE evaluations. The detailed analysis of the results obtained in the DIA and SIMCE tests has revealed a significant paradox in the performance of educational establishments. Specifically, the establishment that obtained the highest scores in both academic evaluations did not demonstrate equally outstanding performance in the social-emotional area as assessed by the DIA. On the contrary, the establishment that recorded the lowest scores in the aforementioned academic tests stood out notably in the socio-emotional evaluation of the DIA.

Key words: Reading comprehension; SIMCE assessment; DIA assessment; socioemotional factors; learning standards.

INTRODUCCIÓN

En Chile existen diversas evaluaciones nacionales que miden el desempeño de los estudiantes y los establecimientos. Es mediante los resultados, que se basan en el cumplimiento de estándares y objetivos de aprendizaje establecidos por el Ministerio de Educación [MINEDUC], que se logra dar cuenta en qué nivel de desempeño se encuentra cada establecimiento. Los puntajes obtenidos por los estudiantes influyen directamente en políticas de mejora que son impulsadas por el MINEDUC o por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM).

Dos de las evaluaciones más importantes que existen a nivel nacional son el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA). Estas evaluaciones indagan sobre el nivel que obtienen los estudiantes matriculados, de acuerdo al logro adquirido de los contenidos curriculares, permitiendo evaluar la calidad de educación entregada por los establecimientos.

En los últimos años, los resultados de estas evaluaciones han descendido a tal punto que el promedio nacional obtenido por los segundos medios en la prueba SIMCE del año 2018 fue de 249 puntos, similar resultado si se compara con la última evaluación nacional del 2022 que alcanzó 243 puntos, situándose, sin variaciones importantes, en el nivel *insuficiente*.

Se ha creído, por mucho tiempo que, el bajo nivel de los resultados académicos se debe al estado socioemocional de los estudiantes, ya que, de acuerdo a lo que Pulido & Herrera (2017) han expresado: “Las emociones influyen de una forma clave en el desempeño académico, actuando directamente sobre el aprendizaje” (p. 29). Cuando se comparan las variables socioemocionales de los niños con su rendimiento

académico en la asignatura de lenguaje y matemáticas, se aprecia que existe una correlación positiva importante. Los estudiantes con mejores niveles de desarrollo de las dimensiones afectivas y de autoeficacia son quienes presentan mejor rendimiento escolar (Suárez & Castro, 2022).

De esta manera, la siguiente investigación se centra en examinar los resultados obtenidos en el eje de lectura por los estudiantes de segundo medio de tres establecimientos de la comuna de Talca en las evaluaciones SIMCE y DIA del año 2022 y 2023, respectivamente, debido a que surge la interrogante respecto a si la afirmación hecha por Pulido & Herrera (2017), realmente se refleja en estas pruebas nacionales en los establecimientos investigados. Específicamente se estudiarán las habilidades de *localizar, interpretar y relacionar y reflexionar* con relación a los niveles de logro de los estudiantes.

Para el desarrollo de la investigación se plantearon diversas preguntas que guiaron el correcto proceso del estudio, entre las que figuran: ¿Cuáles son los niveles de logro que obtuvo cada establecimiento educacional en las evaluaciones del eje lectura? ¿Se puede establecer una relación entre los resultados obtenidos por los estudiantes y los Estándares de Aprendizaje? ¿Existe una relación entre los factores socioemocionales y los resultados de las evaluaciones DIA y SIMCE en el eje de lectura?

A partir de lo anterior, se ha determinado analizar la relación que existe entre los factores socioemocionales y los resultados de las evaluaciones DIA y SIMCE en el eje de lectura respecto a los estándares de aprendizaje. Para lograr este objetivo general, se han determinado, además:

1. Develar los resultados que los estudiantes de segundo medio obtienen en las evaluaciones DIA y SIMCE en el eje de comprensión lectora, en conjunto con los resultados de la evaluación socioemocional del DIA.
2. Identificar los ámbitos socioemocionales más descendidos que presentan los estudiantes de segundo medio de acuerdo a la perspectiva personal y la gestión educativa en la evaluación DIA.
3. Establecer una relación entre los resultados obtenidos en las evaluaciones y los estándares de aprendizaje promovidos por el MINEDUC.

Marco Teórico

Lectura y comprensión de lectura

La lectura siempre ha sido una habilidad fundamental para la vida, debido a que no solo permite adquirir conocimientos, sino que también contribuye a comprender e interpretar el mundo en el que vivimos. Por esta razón, es que es un tema de estudio e investigación que necesita ser abordado y desarrollado incluso previo a la etapa escolar.

Varios autores, a lo largo de la historia, han estudiado el fenómeno que se produce cuando se lee. Uno de ellos es Solé (1987), quien expresa que “leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura” (p. 3).

Un proceso está conformado por diferentes fases que culminan en una acción; en teoría, esto es leer. No es una acción sencilla o una habilidad fácil de adquirir, por lo que, Anderson y Pearson (citado en Herrera et al., 2015) desarrollan la idea de que leer es un proceso en el cual el lector no sólo comprende, sino que además crea un significado a partir de su conocimiento previo. El comprender debe ser percibido como la capacidad de entender y asimilar el significado del texto en general, es decir, realizar un proceso de construcción de significados, que involucra de forma activa realizar un esfuerzo cognitivo.

Como es sabido, existen factores que intervienen en el proceso lector que aportan a la creación de interpretaciones de cada persona. Son dos los elementos primordiales, que sin ellos el proceso de lectura no podría llevarse a cabo. El primero es el texto, que tiene como factores dependientes la estructura y el contenido, y, que tiene estrecha relación con el tipo de texto que se está leyendo. Y, el segundo de ellos es el lector, el que posee factores dependientes como el conocimiento previo, estrategias lectoras, contexto, memoria a corto y largo plazo, vocabulario, motivación, actitud y decodificación y fluidez lectora. Estos factores dependen de cada una de las personas, ya que, no todas tienen las mismas capacidades y habilidades para leer un texto (Solé, 1992; Colomer & Camps, 1996 y Correig, 2001, citado en Núñez, 2015).

A pesar de los esfuerzos pedagógicos implementados en los centros educativos chilenos, las evaluaciones estandarizadas que integran el eje revelan un progreso pausado en el ámbito de la comprensión lectora (Bahamondes et al., 2015). Este panorama plantea interrogantes cruciales sobre la efectividad de las estrategias educativas actuales y la necesidad de un análisis más profundo de los factores que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora. De modo que, es fundamental considerar que las evaluaciones estandarizadas que lideran en Chile pueden ser útiles como indicadores generales, pero, posiblemente no pueden capturar completamente la complejidad del proceso de aprendizaje.

Lectura en el aula e instrumentos de medición nacional de la lectura

El SIMCE, surge con el objetivo de medir los logros de aprendizaje de los chilenos que forman parte del sistema educativo. El principal propósito del instrumento de medición alude al mejoramiento de la calidad y equidad educativa, anunciando los logros que presentan los estudiantes dentro del currículum nacional. La prueba es un sistema utilizado para la evaluación de los resultados de aprendizaje de los establecimientos, calificando el logro de los contenidos y habilidades a través de una medición de acuerdo con un nivel educativo. Por su parte, los Estándares de Aprendizaje son en lo que se basan ambas pruebas para definir los ejes de habilidad a poner a prueba en la evaluación de la comprensión lectora. Por ende, los resultados obtenidos en la evaluación facilitan información clave a las comunidades educativas para que reflexionen sobre los aprendizajes logrados por sus

alumnos e identifiquen fortalezas y debilidades en la comprensión lectora y así crear estrategias en las planificaciones educativas para mejorar en los ejes de habilidad evaluados.

La evaluación SIMCE distingue 3 ejes de habilidad evaluados:

- **Localizar:** agrupa las tareas en la que el estudiante debe trabajar con elementos explícitos de los textos, identificando, discriminando y extrayendo información explícita de las lecturas.
- **Interpretar y relacionar:** incluye tareas en la que el estudiante construye significados implícitos estableciendo conexiones entre elementos explícitos. Dentro de este eje se encuentra inferir, interpretar y relacionar.
- **Reflexionar:** aborda las tareas en la que se afrontan distintos aspectos del texto con conocimientos previos, experiencia personal, conocimiento del texto. El lector examina la obra, la evalúa críticamente y emite opiniones.

De acuerdo con la línea de investigación, se muestran los tres niveles de los estándares de aprendizaje en segundo medio y su conexión con los ejes de habilidad evaluados en SIMCE:

- **Nivel de aprendizaje adecuado:** un estudiante que se sitúe en este nivel alcanza un resultado igual o superior a 295 puntos. Obtienen este nivel al adquirir habilidades básicas de comprensión lectora presentes en el currículum. Los estudiantes logran leer una diversidad de textos apropiados. Reconocen ideas principales y secundarias, localizando información explícita de cualquier fragmento del texto. Consiguen inferir motivaciones, sentimientos, causas, consecuencias o finalidades de hechos. Por último, pueden reflexionar sobre la lectura, evaluando las obras, realizar comparaciones de diferentes posturas, puntos de vista y propósitos presentes en la obra.
- **Nivel de aprendizaje elemental:** un estudiante situado en este nivel obtuvo un resultado igual o superior a 250 puntos, pero menos de 295 puntos. Se les ubica en este nivel al adquirir de forma parcial habilidades de comprensión lecturas presente en el currículum. Pueden establecer ideas, localizando información explícita del cuerpo del texto. Infieren causas, motivos o consecuencias de acciones. Finalmente, logran reflexionar sobre la lectura evaluando las obras, realizando juicios basados en conocimientos previos y reconocer puntos de vistas y propósitos cuando se presentan de forma evidente.
- **Nivel de aprendizaje insuficiente:** el estudiante que está ubicado en este nivel obtuvo un resultado menor a 250 puntos en la evaluación, por lo que no obtuvieron los requisitos mínimos para alcanzar el nivel de aprendizaje elemental. Logran leer textos apropiados, generando una comprensión global de lo leído, realizando inferencias evidentes, localizando información explícita y reflexionando sobre la lectura.

Evaluación de la lectura y ámbito socioemocional en el Diagnóstico Integral de Aprendizajes

El Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) es un instrumento de evaluación que pone a prueba a los establecimientos educacionales del país, en cuanto al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje priorizados de las Bases Curriculares del año en el que se aplica.

Este diagnóstico nacional, se divide en tres etapas de aplicación, las cuales dependen del momento del año en que se rinde y cada una tiene un propósito diferente, dichas etapas son:

- **Diagnóstico:** es la primera evaluación del año, esta se encarga de entregar información sobre el estado de los aprendizajes previos en cuanto a lo académico y en lo socioemocional, para realizar un diagnóstico general.
- **Monitoreo intermedio:** se trata de la segunda evaluación del año. Esta entrega los logros del aprendizaje de los estudiantes en relación con la primera prueba de diagnóstico, con esto, los docentes pueden variar las planificaciones del segundo semestre escolar.
- **Evaluación de cierre:** es la última evaluación anual del DIA, esta evaluación de cierre centra su objetivo en entregar información sobre los avances finales en cuanto a lo académico y lo socioemocional, para que los docentes y los directivos logren conseguir resultados finales para así planificar el próximo año.

En tanto que, el eje de lectura de la evaluación DIA considera las siguientes habilidades de comprensión:

- **Localizar:** habilidad de la comprensión lectora que trata de encontrar información explícita dentro del texto para responder preguntas de índole literal.
- **Interpretar y relacionar:** esta habilidad trata de establecer relaciones dentro del texto con la información que se entrega, además de estas relaciones se deben realizar interpretaciones personales apoyándose de marcas textuales e inferencias.
- **Reflexionar:** esta última habilidad evaluada es la que el lector debe pensar por sí mismo para crear pensamientos, opiniones o evaluaciones personales en cuanto a lo leído.

Para diagnosticar de manera eficaz, esta prueba utiliza preguntas de alternativas, las que constan de cinco opciones, de las cuales solo una es correcta, y preguntas de desarrollo, con el objetivo de evaluar la comprensión total de las lecturas presentadas en este eje, y al mismo tiempo, evaluar de manera transversal la escritura de los estudiantes.

Con los resultados obtenidos en este diagnóstico, los establecimientos y docentes podrán comprender cuáles son las necesidades en relación con la lectura que tienen los estudiantes y los ejes de la comprensión lectora que se encuentran más descendidos, y, por lo tanto, los que son más urgentes de trabajar con acciones pedagógicas que busquen resolver esta problemática en el menor tiempo posible.

Por último, gracias a lo específico e individualizado de la entrega de los resultados obtenidos en la evaluación DIA, los docentes también podrán identificar a los estudiantes que poseen más niveles descendidos y así poder tomar acciones en busca de la mejora en relación con los ejes que tienen un gran índice de fallo.

El Diagnóstico Integral de Aprendizaje, no solo cuenta con la evaluación de carácter académica, sino que también contiene una evaluación del ámbito socioemocional. Esta evaluación se divide en diferentes dimensiones, las que cuentan con diversas preguntas enfocadas a resolver interrogantes emocionales, afectivas y sentimentales, pero también de carácter social, infraestructura del establecimiento y percepciones de los estudiantes sobre la enseñanza y educación entregada por los colegios que se evalúan a través de la prueba DIA.

Los ámbitos y dimensiones socioemocionales del Diagnóstico Integral de Aprendizajes se dividen en las siguientes áreas:

- Aprendizaje socioemocional: Capacidad para respetar y trabajar en conjunto para llevar a cabo un ambiente de comunicación y responsabilidad en relación con el estado de ánimo y pensamiento del otro. Este aprendizaje se divide en las siguientes áreas:
 1. Desarrollo personal de los estudiantes.
 2. Gestión del establecimiento.
 3. Comunitario.
 4. Ciudadano.
- Aspectos clave para el desarrollo integral. Este aprendizaje se divide en las siguientes áreas:
 1. Motivación por aprender y participar: motivación de los estudiantes para aprender y participar dentro del salón de clases y en las actividades escolares.
 2. Bienestar integral: autopercepción de los estudiantes en relación a sus propios sentimientos y estados emocionales respecto del año escolar.
 3. Optimismo: mirada de los estudiantes en relación a su desempeño en las actividades y evaluaciones propuestas por el año escolar.

Los resultados de la evaluación socioemocional son utilizados para que los directivos de los establecimientos educativos logren obtener retroalimentación sobre el trabajo que realizan. Con esto, podrán hacer mejoras en las formas de llevar a cabo la enseñanza del aprendizaje emocional, ciudadano y social. Al mismo tiempo, la perspectiva de los estudiantes sobre el estado de la infraestructura del establecimiento servirá para que los directivos propongan y realicen mejoras en la misma escuela o liceo.

En este sentido, se hace preciso monitorear y cautelar el ámbito socioemocional de los estudiantes, de manera que sea posible brindar una educación efectiva, que pueda asegurar el bienestar de la competencia emocional, tal como lo explica Álvarez (2020):

La competencia emocional de las personas representa un actuar eficaz en diferentes contextos; esta parte del autoconocimiento del individuo, del reconocimiento de sus propias emociones, de la capacidad de autorregularse, es decir, manejar de manera racional sus emociones, de auto motivarse en el emprendimiento de retos y en la superación de circunstancias adversas, de mostrar empatía para comprender a los demás, así como habilidades sociales para convivir, integrarse y colaborar con otros (s. p.).

Asimismo, se estudia el aprendizaje socioemocional de acuerdo a la influencia que posee en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es, de esta forma, que Mora (citado en Álvarez, 2020) expresa que: “no puede haber aprendizaje sin emoción, y que la emoción por aprender a cualquier edad parte de despertar la curiosidad, la atención, el interés por aprender, es decir, de emocionar el cerebro” (s. p.).

Por consecuencia de lo anterior, es importante monitorear la educación socioemocional, ya que se observa si el estudiante logra reconocer y manejar sus propias emociones junto a la de los demás actores sociales, previniendo violencia, adicciones y otras conductas de riesgo provocadas por un mal manejo del estrés que ponga en riesgo su vida (Álvarez, 2020). Lo anterior, avala la importancia del bienestar socioemocional ya que como expresa Bisquerra (2008) “el grado como una persona juzga favorablemente la calidad global de su vida” (p. 228). Por lo que las vivencias satisfactorias permiten un equilibrio en los aspectos de la vida, de ahí la importancia del desarrollo integral.

METODOLOGÍA

El enfoque de esta investigación es de carácter mixto, debido a que se realizó un estudio correlacional a partir del análisis comparativo entre los resultados obtenidos por los estudiantes de segundo medio en la evaluación académica y los resultados socioemocionales del DIA. Por una parte, tiene un enfoque cualitativo que nos permite identificar patrones, relaciones y tendencias, y con esto la unión de las tres instancias evaluativas a utilizar (evaluación SIMCE de comprensión lectora, evaluación DIA de comprensión lectora y evaluación DIA de factores socioemocionales), por otra, el enfoque cuantitativo nos permite obtener una comprensión más completa de los aspectos estudiados de una forma medible, estableciendo generalizaciones o hipótesis a través de los datos obtenidos que proporcionan una visión más completa de lo que nos puede brindar un único enfoque (Medina et al., 2023).

Este método investigativo se lleva a cabo mediante criterios hermenéuticos documentales, realizando una revisión de la teoría existente sobre el tema en discusión que permite interpretaciones desde diferentes perspectivas o elementos no considerados como la influencia de los factores socioemocionales en lectura. Sumado a esto, el paradigma que regirá el estudio será el complejo dialógico, el cual se rige en la integración de los enfoques cualitativos y cuantitativos en un enfoque mixto que permite por medio de comparativas de datos y teorías, identificar la existencia de uniones entre lo socioemocional y el eje lector.

La estrategia de recogida de datos consistió en dos etapas, la primera basada en una reunión con el coordinador de enseñanza media del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) para la obtención de los resultados de la evaluación DIA socioemocional y académicos del eje de lectura, ya que este departamento es el encargado de reunir estos resultados para su posterior análisis.

La segunda etapa fue la búsqueda de los resultados SIMCE obtenidos por los segundos medios de la comuna de Talca en el año 2022, dichos resultados se encuentran públicos en la página de la Agencia de Calidad de la Educación (2021)¹. Con los resultados informados se dio inicio a la comparación de los puntajes DIA y SIMCE en el eje de lectura con los resultados socioemocionales obtenidos en el DIA. Los criterios de selección que se emplearon para realizar el análisis fueron los siguientes:

- Establecimientos pertenecientes al DAEM de la comuna de Talca.
- Haber rendido las evaluaciones SIMCE y DIA en el año 2022 y 2023, respectivamente
- Haber publicado los resultados de la evaluación DIA y SIMCE de segundo medio, tanto en el ámbito de factores socioemocionales como en el eje de lectura.

Luego de concretar la selección, se procedió a elegir un establecimiento Técnico-Profesional, un Científico Humanista y, por último, uno mixto. Como resultado se seleccionaron tres instituciones educativas, las cuales serán referidas como: Establecimiento 1 (Técnico-Profesional), Establecimiento 2 (Científico humanista) y Establecimiento 3 (Mixto). Entre los tres suman una muestra de 589 estudiantes que rindieron las tres evaluaciones requeridas para el análisis (evaluación SIMCE de comprensión lectora, evaluación DIA de comprensión lectora y evaluación DIA de factores socioemocionales). Es importante mencionar que, la entrega de los resultados de la evaluación DIA era de forma voluntaria, por lo que, solo estos establecimientos decidieron otorgar la información requerida para realizar el presente estudio.

Al aplicar el filtro, los establecimientos escogidos para la investigación fueron los siguientes:

Los establecimientos seleccionados para la investigación poseen diferentes enfoques académicos y misiones para sus estudiantes. Es por ello, que el establecimiento 1 (Técnico profesional), tiene un 93% de vulnerabilidad y su misión es *formar Técnicos de Nivel Medio con habilidades laborales adaptadas a las demandas actuales y valores de respeto hacia sí mismos, los demás y el medio ambiente, garantizando su exitosa integración al mundo laboral.*

El establecimiento 2 (Científico humanista), cuenta con un 85% de vulnerabilidad y su misión es *asegurar una educación integral de calidad, innovadora y disciplinada, mediante un trabajo riguroso que lidera aprendizajes de excelencia, con el objetivo de asegurar la continuidad de estudios superiores para nuestros alumnos.*

¹ Agencia de la Calidad de la Educación. (2021). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*. Santiago de Chile. <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/dia.html>

Por su parte, el establecimiento 3 (mixto), cuenta con un nivel de vulnerabilidad que alcanza el 89%, además de esto su misión es *fomentar la formación integral de calidad al fortalecer el conocimiento, creatividad, autonomía y espíritu emprendedor a través de un enfoque colaborativo con elevadas expectativas para los estudiantes.*

Para realizar el análisis comparativo, se estableció una clasificación con los resultados de las evaluaciones DIA y SIMCE en el eje de comprensión lectora de los segundos medios, de acuerdo con cada establecimiento. Los resultados SIMCE se clasifican en un nivel adecuado, elemental o insuficiente de acuerdo con los ejes de habilidad (*localizar información, interpretar y relacionar y reflexionar*) presentes en los estándares de aprendizaje. En la evaluación DIA se observan los resultados de los ejes de habilidad de manera individual, con un porcentaje de 0 a 100% que expresan el nivel de logro del estudiante.

La evaluación DIA fue analizada respecto a los Estándares de Aprendizaje y para que ambos resultados se logren interpretar en una escala en común se clasificaron los resultados DIA (que son porcentuales) en puntajes SIMCE. Para esto, se utilizaron dos datos que posibilitaron la transformación. El primero, corresponde al puntaje más alto obtenido en la evaluación SIMCE 2022, el cual es de 360 puntos y, el segundo dato, es el puntaje que se encuentra en el punto medio del nivel elemental de los Estándares de Aprendizaje que es de 272,5 puntos (se encuentra entre el nivel insuficiente y el nivel adecuado), resultando como puntaje mínimo a utilizar de 185 puntos. Lo anterior, nos permite transformar los niveles de aprendizaje en intervalos de 0 a 100% entre el mínimo y máximo puntaje, observándose el nivel insuficiente como un intervalo de 185 a 250 puntos y para obtener el porcentaje de aprobación que significa este puntaje se utiliza la siguiente fórmula: $(250-185)/(360-185)$, lo cual nos daría un intervalo de aprobación que va desde 0% a 37,1%. Para el nivel adecuado se utiliza la fórmula de $(295-250)/(360-185)$, la cual permite observar que su porcentaje de aprobación va desde el 37,1% hasta el 62,9%. Finalmente, con el nivel adecuado se utiliza la siguiente fórmula $(360-295)/(360-185)$, en el que su porcentaje de aprobación se encuentra desde el 62,9% hasta el 100%. De esta forma, se obtiene un porcentaje de aprobación para cada nivel de los estándares de aprendizaje, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 1

Intervalos porcentuales de los niveles de aprendizaje de la prueba SIMCE.

Intervalos de puntaje para cada nivel de aprendizaje	Porcentaje de cada Nivel de aprendizaje	Intervalos en porcentajes de acuerdo con cada nivel de aprendizaje.	Fórmula
185 - 250	37,1%	De 0 a 37,1% de aprobación se encuentra el nivel Insuficiente.	$(250-185)/(360-185)$
250 - 295	25,7%	De 37,1 % a 62,9% de aprobación se encuentra el nivel Elemental.	$(295-250)/(360-185)$
295 - 360	37,1%	De 62,9% a 100% de aprobación se encuentra el nivel Adecuado.	$(360-295)/(360-185)$

De esta manera se categorizó el nivel insuficiente de 0 a 37,1%; el nivel elemental de 37,1% a 62,8%; y el nivel adecuado de 62,8% a 100%. Esto permitió medir y clasificar los resultados DIA y SIMCE con un criterio común basado en los Estándares de Aprendizaje.

Los resultados DIA y SIMCE se presentaron en una tabla para una observación, comparación y análisis de los datos. En la primera tabla se presentan los resultados de los establecimientos y a qué nivel pertenecen. Posteriormente, en las siguientes tablas se describen las características de los ejes de habilidad, de acuerdo con el nivel en el que se encuentre cada establecimiento.

Los resultados de los factores socioemocionales de la evaluación DIA, se clasificaron en dos categorías. La primera, consiste en el aprendizaje socioemocional, la cual se divide en tres subcategorías que observan las opiniones de los alumnos de la gestión escolar. La segunda categoría es desarrollo integral, la cual presenta una subdivisión de motivación por aprender. No se presentan estándares para los factores socioemocionales, pero sí se pueden dar a conocer cuáles son los más descendidos o elevados, lo que dará una perspectiva analítica para la triangulación con eje de comprensión lectora de ambas evaluaciones.

RESULTADOS

La siguiente tabla muestra el porcentaje alcanzado por los estudiantes en la evaluación DIA del año 2023, en las tres instituciones educativas. En ella, se muestran las habilidades más desarrolladas y las más descendidas, de acuerdo a los diferentes establecimientos.

Tabla 2

Resultados de la Evaluación DIA de Lectura por Habilidades y Establecimientos Educativos.

Habilidades	Establecimiento 1 (Técnico Profesional)	Establecimiento 2 (Científico Humanista)	Establecimiento 3 (Mixto)
Localizar información	59%	68%	66%
Interpretar y relacionar	52%	57%	54%
Reflexionar	41%	49%	50%

En la siguiente tabla, se describe el nivel de logro del establecimiento 1 (Técnico profesional) de acuerdo a la habilidad más desarrollada por los estudiantes en la evaluación DIA 2023.

Tabla 3

Resultados de la Evaluación DIA de Lectura y los Estándares de Aprendizaje por Establecimiento Educacional.

Estándares de Aprendizaje	Establecimiento 1 (Técnico Profesional)
Nivel y puntaje	Elemental
Localizar 59%	Los estudiantes logran ubicar datos dentro del texto e información explícita que está en el título, subtítulo y desarrollo. También, realizan una jerarquización correcta de las ideas escritas.
Interpretar y relacionar 52%	Los estudiantes logran interpretar la idea principal del texto, el tema y los mensajes que transmite. Incluso cuando la temática no le es familiar al alumno. Asimismo, logran encontrar el referente de la palabra mencionada dentro del texto, para obtener una lectura correcta.
Reflexionar 41%	Los estudiantes son capaces de emitir una opinión fundamentada del texto. También logran identificar si el propósito de un texto se cumple o no. Por último, pueden establecer comparaciones entre dos o más textos considerando forma y contenido.

En la siguiente tabla, se describe el nivel de logro del establecimiento 2 (Científico humanista) de acuerdo a la habilidad más desarrollada por los estudiantes en la evaluación DIA 2023.

Tabla 4

Resultados de la Evaluación DIA de Lectura y los Estándares de Aprendizaje por Establecimiento Educacional.

Estándares de Aprendizaje	Establecimiento 2 (Científico Humanista)
Nivel y puntaje	Elemental y Adecuado
Localizar 68%	Los estudiantes son capaces de localizar información explícita que se encuentra dentro del cuerpo del texto, sin recurrir a recursos gráficos que contienen información.
Interpretar y relacionar 57%	Los estudiantes logran interpretar la idea principal del texto, el tema y los mensajes que transmite. Incluso cuando la temática no le es familiar al alumno. Asimismo, logran encontrar el referente de la palabra mencionada dentro del texto, para obtener una lectura correcta.
Reflexionar 49%	Los estudiantes son capaces de emitir una opinión fundamentada del texto. También logran identificar si el propósito de un texto se cumple o no. Por último, pueden establecer comparaciones entre dos o más textos considerando forma y contenido.

En la siguiente tabla, se describe el nivel de logro del establecimiento 3 (mixto) por la habilidad más desarrollada por los estudiantes, de acuerdo a la evaluación DIA 2023.

Tabla 5

Resultados de la Evaluación DIA de Lectura y los Estándares de Aprendizaje por Establecimiento Educacional.

Estándares de Aprendizaje	Establecimiento 3 (Mixto)
Nivel y puntaje	Elemental y Adecuado.
Localizar 66%	Los estudiantes son capaces de localizar información explícita que se encuentra dentro del cuerpo del texto, sin recurrir a recursos gráficos que contienen información.
Interpretar y relacionar 54%	Los estudiantes logran interpretar la idea principal del texto, el tema y los mensajes que transmite. Incluso cuando la temática no le es familiar al alumno. Asimismo, logran encontrar el referente de la palabra mencionada dentro del texto, para obtener una lectura correcta.
Reflexionar 50%	Los estudiantes son capaces de emitir una opinión fundamentada del texto. También logran identificar si el propósito de un texto se cumple o no. Por último, pueden establecer comparaciones entre dos o más textos considerando forma y contenido.

La siguiente tabla muestra el puntaje alcanzado por los estudiantes en las tres instituciones educativas en la evaluación SIMCE del año 2022.

Tabla 6

Resultados de la Evaluación SIMCE de Lectura y Establecimientos Educativos.

	Establecimiento 1 (Técnico Profesional)	Establecimiento 2 (Científico Humanista)	Establecimiento 3 (Mixto)
Resultados	230 puntos	239 puntos	248 puntos

En la siguiente tabla, se describe el nivel de logro del establecimiento 1 (Técnico profesional) por la habilidad más desarrollada por los estudiantes, de acuerdo a la evaluación SIMCE 2022.

Tabla 7

Resultados de la Evaluación SIMCE de Lectura y los Estándares de Aprendizaje por Establecimiento Educacional.

Estándares de Aprendizaje	Establecimiento 1 (Técnico Profesional)
Nivel y puntaje	Insuficiente (230 puntos)
Localizar	Los estudiantes pueden ubicar datos del texto e información explícita que está en el cuerpo. Esta información aparece reiteradamente. Asimismo, localizan datos que están destacados, ya sea gráficamente o debido a su ubicación.
Interpretar y relacionar	Los alumnos son capaces de establecer conexiones simples entre elementos del texto que son fácilmente relacionables y que no requieren un dominio amplio de vocabulario. Se manejan solo a nivel de expresiones figuradas que no requieren mayor interpretación.
Reflexionar	Los estudiantes logran retomar información del texto para usarla en tareas que dependen de rutinas aprendidas o que son muy familiares. Además, emiten opiniones basándose en su experiencia personal, que puede no tener relación con lo planteado en el texto

En la siguiente tabla, se describe el nivel de logro del establecimiento 2 (Científico humanista) por la habilidad más desarrollada por los estudiantes, de acuerdo a la evaluación SIMCE 2022.

Tabla 8

Resultados de la Evaluación SIMCE de Lectura y los Estándares de Aprendizaje por Establecimiento Educacional.

Estándares de Aprendizaje	Establecimiento 2 (Científico Humanista)
Nivel y puntaje	Insuficiente (239 puntos)
Localizar	Los estudiantes pueden ubicar datos del texto e información explícita que está en el cuerpo. Esta información aparece reiteradamente. Asimismo, localizan datos que están destacados, ya sea gráficamente o debido a su ubicación.
Interpretar y relacionar	Los alumnos son capaces de establecer conexiones simples entre elementos del texto que son fácilmente relacionables y que no requieren un dominio amplio de vocabulario. Se manejan solo a nivel de expresiones figuradas que no requieren mayor interpretación.
Reflexionar	Los estudiantes logran retomar información del texto para usarla en tareas que dependen de rutinas aprendidas o que son muy familiares. Además, emiten opiniones basándose en su experiencia personal, que puede no tener relación con lo planteado en el texto

En la siguiente tabla, se describe el nivel de logro del establecimiento 3 (Mixto) por la habilidad más desarrollada por los estudiantes, de acuerdo a la evaluación SIMCE 2022.

Tabla 9

Resultados de la Evaluación SIMCE de Lectura y los Estándares de Aprendizaje por Establecimiento Educacional.

Estándares de Aprendizaje	Establecimiento 3 (Mixto)
Nivel y puntaje	(248 puntos)
Localizar	Los estudiantes pueden ubicar datos del texto e información explícita que está en el cuerpo. Esta información aparece reiteradamente. Asimismo, localizan datos que están destacados, ya sea gráficamente o debido a su ubicación.
Interpretar y relacionar	Los alumnos son capaces de establecer conexiones simples entre elementos del texto que son fácilmente relacionables y que no requieren un dominio amplio de vocabulario. Se manejan solo a nivel de expresiones figuradas que no requieren mayor interpretación.
Reflexionar	Los estudiantes logran retomar información del texto para usarla en tareas que dependen de rutinas aprendidas o que son muy familiares. Además, emiten opiniones basándose en su experiencia personal, que puede no tener relación con lo planteado en el texto

La siguiente tabla muestra el porcentaje alcanzado por los estudiantes en el área de Aprendizaje Socioemocional de la evaluación DIA del año 2023, en las tres instituciones educativas. En ella, se señalan las dimensiones de respuestas más favorables, de acuerdo al desarrollo de los estudiantes y la gestión del establecimiento.

Tabla 10

Resultados sobre el Aprendizaje Socioemocional por Ámbitos y Establecimientos Educativos.

Aprendizaje Socioemocional	Ámbitos	Establecimiento 1 (Técnico Profesional)	Establecimiento 2 (Científico Humanista)	Establecimiento 3 (Mixto)
Personal	Desarrollo de las y los estudiantes	49,33%	44,82%	51,35%
	Gestión del establecimiento	51,88%	65,85%	46,64%
Comunitario	Desarrollo de las y los estudiantes	63,21%	64,77%	64,97%
	Gestión del establecimiento	61,87%	81,30%	64,14%
Ciudadano	Desarrollo de las y los estudiantes	69,72%	75,07%	71,39%
	Gestión del establecimiento	67,01%	85,06%	66,56%

La siguiente tabla muestra el porcentaje alcanzado por los estudiantes en el área de Aspectos clave para el Desarrollo Integral de la evaluación DIA del año 2023, en las tres instituciones educativas. En ella, se señalan

las dimensiones de respuestas más favorables, de acuerdo a la motivación por aprender y el bienestar emocional.

Tabla 11

Resultados sobre los Aspectos clave para el Desarrollo Integral y Establecimientos Educativos.

Aspectos clave para el Desarrollo Integral		Establecimiento 1 (Técnico Profesional)	Establecimiento 2 (Científico Humanista)	Establecimiento 3 (Mixto)
Motivación por aprender		57,57%	66,34%	53,36%
Bienestar socioemocional	Bienestar integral	55,18%	58,54%	53,61%
	Optimismo	64,46%	65,85%	67,44%

DISCUSIÓN

Como se indicó anteriormente, la comprensión lectora es un proceso que no solo conlleva decodificar un texto, debido a que intervienen otros factores. Uno de estos factores es la emocionalidad del estudiante. Esta cualidad inherente a la persona afecta en el significado que le otorga a lo que lee, es decir, su interpretación. Otro de los factores que influyen en la correcta comprensión es el contexto físico que rodea al lector, por lo que no es lo mismo leer en un espacio no propicio para el aprendizaje, que en un lugar caracterizado por la comodidad.

Lo anterior es lo que fundamenta la aplicación de la evaluación socioemocional del DIA, la cual contiene preguntas sobre las expectativas académicas del estudiante, el cómo se siente emocionalmente, la motivación por aprender, la calidad de la infraestructura del establecimiento, etc. De esta manera, al tener los resultados del eje de lectura de las pruebas nacionales y también las respuestas de los estudiantes sobre su emocionalidad se puede establecer un contraste de resultados y así comprobar si en estos tres establecimientos investigados se cumple la relación referente a los buenos resultados en la evaluación socioemocional del DIA son directamente proporcionales con los resultados positivos en el eje de lectura del SIMCE y DIA.

Esta investigación examina los resultados obtenidos en el eje de lectura por los estudiantes de segundo medio de tres establecimientos de la comuna de Talca en las evaluaciones SIMCE y DIA del año 2022 y 2023, respectivamente. Además, se analizan los resultados a la luz de los estándares de aprendizaje promovidos por el Ministerio de Educación, estableciendo una relación entre la evaluación y el ámbito socioemocional personal de los estudiantes junto con la visión de la gestión de los actores educativos en torno al aprendizaje socioemocional.

En el SIMCE, los tres establecimientos (Técnico-profesional, Científico humanista y mixto) se encuentran en el nivel *insuficiente*, debido a que ninguno alcanza los 250 puntos, correspondientes al nivel *elemental*, sin embargo, se destaca que el establecimiento 3 (mixto) obtuvo el mayor puntaje alcanzando 248 puntos, quedando a solo 2 puntos de alcanzar el nivel *elemental*. Le sigue el establecimiento 2 (Científico humanista)

con 239 puntos, siendo el establecimiento 1 (Técnico profesional) el que se encuentra más descendido obteniendo 230 puntos.

La evaluación DIA, a diferencia del SIMCE, posiciona al Establecimiento 1 (Técnico profesional) en el nivel *adecuado* en las tres habilidades evaluadas (*localizar información, interpretar y relacionar y reflexionar*), en tanto que los establecimientos 2 y 3 (Científico humanista y mixto, respectivamente), se ubican en el nivel *elemental y adecuado*. Además, la evaluación DIA permite la observación de aprobación individual por habilidad evaluada.

Los porcentajes alcanzados por los estudiantes de las tres instituciones educativas en la evaluación DIA, indican que la habilidad más lograda es la de *localizar información*, situando al establecimiento 2 (Científico humanista) como el que más desarrolla esta competencia con un 68%; a continuación, lo sigue el establecimiento 3 (mixto) con un 63%, y, finalmente el establecimiento 1 (Técnico profesional) con un 59%. En el eje de *interpretar y relacionar información* se sitúa al establecimiento 2 (Científico humanista) como el que más desarrolla esta habilidad con un 57%, luego lo sigue el establecimiento 3 (mixto) con un 54%, y, finalmente el establecimiento 1 (Técnico profesional) con un 52%. En último lugar, se encuentra el eje de *reflexionar información* que sitúa al establecimiento 3 (mixto) como el que más desarrolla esta competencia con un 50%, lo sigue el establecimiento 2 (Científico humanista) con un 49%, siendo el establecimiento 1 (Técnico profesional) el más descendido con un 41%.

En la evaluación DIA, como se apreció anteriormente, existen algunas diferencias en los porcentajes logrados por los estudiantes, lo que puede ser consecuencia del tipo de establecimiento en el que se encuentran, ya que en dos de las tres habilidades los que más logran desarrollar esta competencia es el establecimiento 2 (Científico humanista) y los que menos lo logran son el establecimiento 1 (Técnico profesional). De manera muy similar, en la evaluación SIMCE, el establecimiento 1 (Técnico profesional) es el más descendido y el que presenta mayores diferencias con el establecimiento 2 (Científico humanista). Algunas de las razones son la vulnerabilidad como un mayor índice de pobreza en el establecimiento técnico profesional, menor desempeño académico adicional y menor efectividad en cuanto a su desempeño educativo de autoeficacia (Gallardo, 2019).

Los resultados DIA y SIMCE presentan incongruencias respecto al nivel en que se encuentran las instituciones educativas respecto del eje lector evaluado, ya que mientras el SIMCE sitúa a los estudiantes de los tres establecimientos en el nivel *Insuficiente*, el DIA los agrupa en los niveles *Adecuado y Elemental*, por lo que no es posible identificar cuáles son, con certeza, las competencias adquiridas (*localizar, interpretar y relacionar y reflexionar*).

Todas estas observaciones permiten reconocer las problemáticas de acuerdo con los objetivos a trazar por los establecimientos, puesto que, de la misma manera en que la evaluación SIMCE busca retroalimentar a todos los actores del sistema educativo mediante los Estándares de Aprendizaje (Agencia de la Calidad de la Educación, 2012), la evaluación DIA presenta la misma finalidad que es la de orientar la gestión pedagógica y

curricular de quienes participan en el proceso educativo (MINEDUC, 2015), de acuerdo con las reflexiones obtenidas por los resultados de ambas evaluaciones. Por lo que, la diferencia entre los resultados DIA y SIMCE nos lleva a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aspectos que el estudiante debe mejorar?

Ahora bien, respecto de los factores socioemocionales y su relación con los resultados de comprensión lectora, se reconoce que la evaluación socioemocional recoge información de los estudiantes en dos ámbitos: aprendizajes socioemocionales, tanto de los estudiantes, como de la gestión; y aspectos de bienestar socioemocional en los estudiantes. Los resultados socioemocionales en la evaluación DIA de los establecimientos seleccionados para este estudio ubican el ámbito “desarrollo personal de los educandos” como el eje más descendido, el cual evalúa la capacidad del grupo de estudiantes para reconocer sus estados emocionales y comunicarlos de forma responsable, permitiendo tomar decisiones de manera reflexiva. En este sentido, el establecimiento 3 (mixto) obtuvo un 51,35% de nivel de logro, alcanzando el porcentaje mayor comparado con el establecimiento 1 (Técnico profesional) que obtuvo un 49,33% y el establecimiento 2 (Científico humanista) con un 44,82%.

Lo anterior, representa que el estudiante no logra comunicarse socioemocionalmente. A diferencia de los resultados en el ámbito de *bienestar integral* que presenta mejores resultados, aunque no significan un alza significativa. Este eje evalúa lo que experimentan los estudiantes de acuerdo a sus estados emocionales presentes al inicio del año escolar. Estos resultados indican que el establecimiento 2 (Científico humanista) obtuvo un 58,54% de nivel de logro del ámbito, le sigue el establecimiento 1 (Técnico profesional) con un 55,18% y, finalmente el establecimiento 3 (mixto) con un 53,61%.

La diferencia de resultados y la baja percepción de los estudiantes consigo mismos indican que no son capaces de reconocerse ni comunicarse socioemocionalmente, pero creen que presentan un bienestar. Esto expresa que los estudiantes no son competentes emocionalmente ya que si lo fuesen serían capaces de identificar, nombrar y gestionar sus emociones, estableciendo sanas relaciones sociales, contando además con habilidades de autoconocimiento, autorregulación autonomía, empatía y relaciones sociales, siendo la habilidad del autoconocimiento la base para que se efectúen las demás (Álvarez, 2020).

Los resultados socioemocionales de la evaluación DIA, que observan la visión de la gestión educativa por parte de los estudiantes con respecto al *desarrollo personal*, presenta resultados diferentes con respecto a la autopercepción de los estudiantes. Este eje evalúa si la gestión educativa se encarga de propiciar un desarrollo personal, promoviendo habilidades socioemocionales de autorregulación, toma responsable de decisiones y conciencia de sí mismo. Este ámbito presenta diferentes resultados con respecto a la visión que tienen los estudiantes de sobre sí mismos. En establecimiento 2 (Científico humanista) presenta el resultado más alto con un 65,85% de logro; le sigue el establecimiento 1 con un 51,88% de logro, siendo el más descendido el establecimiento 3 (mixto) con un 46,64%.

CONCLUSIÓN

La evidencia recopilada de los tres establecimientos DAEM de la comuna de Talca, permite identificar algunas diferencias existentes entre las evaluaciones DIA y SIMCE en el eje de lectura, y cómo repercuten los factores socioemocionales en estos resultados.

En primer lugar, es relevante mencionar la institución educativa que tuvo mejores resultados en las evaluaciones SIMCE y DIA. El establecimiento 3 (mixto) es el que obtuvo un puntaje mayor comparado al resto de establecimientos en la evaluación SIMCE, puesto que obtuvo un puntaje de 248 puntos, dejando atrás a los establecimientos científico humanista y técnico profesional, a pesar de esto los 3 establecimientos se encuentran en el nivel *insuficiente*. En cuanto a la evaluación DIA, es el que más destacó en el eje de *reflexionar*, la cual era la habilidad más complicada de dominar, ya que indicaba los menores niveles de logro de los 3 establecimientos, quedando en segundo lugar de aprobación en las habilidades de *relacionar e interpretar y localizar información*. pero sobre los resultados en este eje del establecimiento técnico profesional.

Por último, en la evaluación socioemocional del DIA, el establecimiento 3 (mixto) obtuvo los más bajos niveles de logro en los ámbitos *bienestar integral* (53,61%) y *gestión del establecimiento* (46,64%). Sin embargo, en el eje de *desarrollo personal* es quien obtuvo el más alto porcentaje (51,35%) en comparación a los establecimientos 1 y 2 (técnico profesional y científico humanista, respectivamente).

Estos altos resultados en las pruebas DIA y SIMCE en el eje de lectura obtenidos por el establecimiento mixto, comparado con los otros dos establecimientos de la investigación, no son coincidentes con el desempeño que tuvo en la evaluación socioemocional, pues este establecimiento destacó en el ámbito de *desarrollo personal de los estudiantes*. Sin embargo, en la misma evaluación, se encuentra con los resultados más bajos en torno a *gestión del establecimiento y bienestar integral*.

Esto significa que, si el establecimiento mejorara la gestión que realiza en relación al aprendizaje socioemocional, los resultados académicos pueden ser aún mejores de lo que han conseguido. Además, los resultados destacados en comparación a los otros dos establecimientos pertenecientes a la investigación reflejan la alta expectativa que este establecimiento proyecta sobre sus estudiantes descrita en su misión.

En segundo lugar, el establecimiento 1 (Técnico profesional) es el más descendido en la evaluación DIA, no logrando ubicarse en el nivel *adecuado* con ningún eje de habilidad evaluado, siendo *localizar información* el eje con mayor aprobación y *reflexionar* el eje con menor logro. Mientras que, en la evaluación SIMCE, se encuentra en el nivel *insuficiente* contando con el menor puntaje de los tres establecimientos (230 puntos).

A diferencia de las evaluaciones de lectura, en el ámbito socioemocional no son el establecimiento más descendido ubicándose en segundo lugar, detrás del establecimiento 2 (mixto). El *desarrollo personal de los estudiantes* (49,33%) no difiere en gran medida de la visión que presenta la gestión educativa (51,88%), a diferencia de los resultados de *bienestar integral* que obtuvo mayor resultado (55,18%), reconociendo una

diferenciación en la que en su mayoría no logran aperebirse socioemocionalmente, pero reconocen que presentan un bienestar en el establecimiento.

El resultado obtenido por este establecimiento nos demuestra que sus bajos resultados no son producto de factores socioemocionales que afecte directamente a los estudiantes, ya que obtienen altos resultados en este ámbito. La baja podría deberse al enfoque o misión que posee esta institución educativa, puesto que se centra en formar profesionales técnicos de nivel medio para ser insertados al mundo laboral. Para esto, durante los primeros años de enseñanza media, tienen asignaturas que los orientan a la especialidad que quieren elegir en un futuro, por lo que este ámbito es el más priorizado. Asimismo, es relevante mencionar que este establecimiento es el que posee una alta vulnerabilidad, comparado con los otros establecimientos, lo que seguramente condiciona los resultados obtenidos.

En tercer lugar, el establecimiento 2 (Científico humanista), se encuentra entre los dos establecimientos mencionados en la evaluación SIMCE, con un puntaje de 239 puntos, superando al establecimiento 1 (Técnico profesional) pero quedando detrás del establecimiento 3 (mixto). Dentro de la evaluación DIA en lectura, es el establecimiento que presenta los resultados más elevados en el eje de *localizar información* (68%) y en el eje de *interpretar y relacionar* (57%). No obstante, dentro de la evaluación socioemocional es quien presenta los niveles de logro más descendidos de acuerdo al *desarrollo personal de los estudiantes* con un 44,82%. Difiere en gran medida con la *gestión del establecimiento* (65,85%), y el *bienestar integral* (58,54%), ya que es quien obtuvo el porcentaje más elevado en ambos ámbitos.

Los resultados anteriores, provocan incongruencia al realizar una triangulación entre los resultados socioemocionales DIA y los resultados de lectura en DIA y SIMCE, ya que el establecimiento 1 (Técnico profesional) fue quien obtuvo los resultados académicos más descendidos en DIA y SIMCE, pero no es quien presenta los resultados socioemocionales más descendidos en los ámbitos de *desarrollo socioemocional personal*, *visión de la gestión educativa sobre el desarrollo de los estudiantes* y *el bienestar emocional* en promedio. De la misma forma, existe esta incongruencia con el establecimiento 3 (mixto), quien obtuvo el puntaje más descendido en la evaluación socioemocional, pero fue quien obtuvo el puntaje más elevado en SIMCE y en el eje de habilidad *reflexionar* en DIA. Sumado a esto, el establecimiento 3 (mixto) obtuvo el peor nivel de logro en el ámbito *gestión escolar*, a pesar de sus buenos resultados, por lo que se entiende que si el establecimiento mejora su gestión al nivel de los demás establecimientos investigados podría mejorar aún más sus puntajes.

Únicamente, se aprecia una relativa relación académica-socioemocional en el establecimiento 2 (Científico humanista), quien logró el puntaje más alto en la evaluación socioemocional junto a los ejes de habilidad de *localizar información e interpretar y relacionar*, quedando en segundo lugar en resultados de la evaluación SIMCE y en el eje de *reflexionar* del DIA. Por lo tanto, se puede afirmar que los factores socioemocionales no influyen directamente en los resultados obtenidos en el eje de lectura de las evaluaciones DIA y SIMCE.

Con todo lo anteriormente expuesto, es fundamental describir algunas de las limitaciones del estudio, las cuales fueron las siguientes:

- La evaluación SIMCE, no entrega resultados específicos, por lo que no se reconocen las habilidades que se encuentran más descendidas. Esto requiere una actualización que permita la observación de resultados más específicos.
- La evaluación DIA, requiere de sus propios estándares de aprendizaje que permitan describir los ejes de habilidad que son evaluados de acuerdo con la aprobación que presenta, ya que únicamente al entregar sus resultados en porcentajes sin describir las capacidades y competencias de los ejes evaluados, no se puede en específico cuáles son las habilidades desarrolladas por los estudiantes.
- La investigación recogió los resultados de la primera fase evaluativa del DIA (diagnóstico), de manera que no se tienen los resultados de la fase de monitoreo y evaluación final, dichos resultados pueden ser más reveladores y anexados a la evaluación SIMCE porque ambas evaluaciones serían realizadas en el último tercio del año y evalúan lo realizado por el estudiante durante el año académico completo.

A través de estas limitantes, se pueden reconocer diversas proyecciones que dan inicio a nuevas investigaciones. Por ejemplo, ampliar la muestra a nivel nacional para conocer los resultados y relaciones de las evaluaciones SIMCE y DIA en diferentes cursos y/o asignaturas. Además, identificar la influencia que tiene la gestión educativa en el aprendizaje de los estudiantes (visiones y perspectivas).

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de la Calidad de la Educación (2012). *Informe Técnico Simce 2012*. Santiago de Chile. https://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_Tecnico_Simce_2012.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación. (2021). *Diagnóstico Integral de Aprendizajes*. Santiago de Chile. <https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/dia.html>

Álvarez, E. (2020). Educación Socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388-408. <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/html/>

Bahamondes, G., Núñez, P., & Pastene, F. (2015). La comprensión lectora de un texto literario en estudiantes de 8° año de educación general básica: Una intervención didáctica en el aula. *Letras* 57(93), 16-42. <https://ve.scielo.org/pdf/l/v57n93/art01.pdf>

Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Wolters Kluwer.

Gallardo, E. (2019). *Autoeficacia en Chile: Diferencias entre establecimientos técnico-profesional y científico-humanista* [Tesis de grado, Universidad de Chile].

<https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/182211/Tesis%20-%20Esteban%20Gallardo%20Cadenasso%20-%20Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Herrera, L., Hernández, G., Valdés, É., & Valenzuela, N. (2015). Nivel de comprensión lectora de los primeros medios de colegios particulares subvencionados de Talca. *Foro educacional*, (25), 125-142.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6429438>

Medina, M., Hurado, D., Muñoz, J., Ochoa, D., & Izundengui, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología. INUDI Perú.

Ministerio de Educación. (2015). *Estándares de Aprendizaje. Lectura 2° medio*. Santiago de Chile.

https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/2450/articles-34979_recurso_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Núñez, P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En J. Mata, P. Núñez & J. Rienda (Coords. y Eds), *Didáctica de la lengua y la literatura*, 97-130. Pirámide.

Pulido, F., & Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias psicológicas* 11(1), 29-39. <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1344>

Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 1-13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1987.10822170>

Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.

Suárez, X., & Castro, N. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 40(2), 879-904.

<https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>

Datos de correspondencia

María Ignacia Hermosilla Medina

Alumna de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación.

Universidad Católica del Maule,

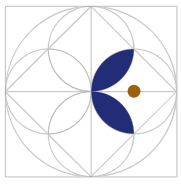
Talca, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4576-327X>

Email: maria.hermosilla@alu.ucm.cl



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



Datos y relatos sobre la educación remota y el regreso a las aulas

Data and stories about remote education and return to classrooms

Ana María Fernández Poncela¹

Fernández, A. M. (2024). Datos y relatos sobre la educación remota y el regreso a las aulas. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 50-74. <https://doi.org/10.29035/rce.15.50>

[Recibido: 29 mayo, 2024 / Aceptado: 01 julio, 2024]

RESUMEN

En el marco de la pandemia, la educación pasó de presencial a remota y luego volvió a ser una actividad presencial. El objetivo de este trabajo es un acercamiento a las expectativas y vivencias de jóvenes universitarios sobre la educación remota y el regreso a presencial, en los últimos años. Para ello se cuenta con encuestas, narraciones y entrevistas que muestran cuantitativa y cualitativamente, el panorama de opinión y valoración del tema. Los resultados apuntan a las preferencias sobre la modalidad presencial, sin embargo, parece importante tener en cuenta las actitudes desarrolladas desde la cognición hasta lo conductual, pasando por lo emocional, con objeto de tener una valoración concreta sobre el tema según las miradas y voces estudiantiles.

Palabras clave: expectativas, experiencias, opiniones, valoraciones, modelos educativos.

ABSTRACT

In the context of the pandemic, education went from in-person to remote and then back to in-person. The objective of this work is an approach to the expectations and experiences of young university students, regarding remote education and the return to face-to-face, in recent years. To achieve this, there are surveys, narratives and interviews that quantitatively and qualitatively show the panorama of opinion and assessment of the topic. The results point to preferences over the face-to-face modality, however, it seems important to take into account the attitudes developed from cognition to behavioral, including emotional, in order to have a concrete assessment of the topic according to the student views and voices.

Key words: high capacities, chilean education system, classroom diversity, neurodivergency.

¹ Doctora en antropología por la Universidad de Barcelona. Académica de la Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México. <https://orcid.org/0000-0003-3080-212X> | annamariafernandezponcela@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En marzo del año 2020 la Organización Mundial de la Salud declaró alerta de pandemia. En varios lugares se pasó de la educación presencial a la educación a distancia, virtual o en línea¹. La Secretaría de Educación Pública en México hizo lo propio ese mismo mes, y en principio suspendió clases presenciales por 30 días, período que fue extendiendo conforme pasaba el tiempo. La Universidad Autónoma Metropolitana [UAM] que estaba en periodo inter trimestral prosiguió con algunas actividades, y ya en abril aprobó el Programa Emergente de Educación Remota [PEER], (UAM, 2020a) y en mayo se iniciaron las clases a través de diversos medios a distancia, virtuales y *on line*, todas ellas bajo el término de remotas.

Esta serie de cambios un tanto sorpresivos y disruptivos al inicio, y luego complejos cognitiva y emocionalmente a lo largo del paso del tiempo, movieron y conmovieron al alumnado acostumbrado a la actividad educativa presencial y a la convivencia social, así como a toda la comunidad universitaria. De ahí, la relevancia y pertinencia de acercarse a su pensar y su sentir sobre el tema; cómo se adaptaron y lo vivieron, de qué manera lo valoran y qué significó para su proceso de enseñanza-aprendizaje, según las y los estudiantes que mudaron de modalidad educativa durante un relativamente corto periodo de tiempo.

En concreto, el objetivo de la investigación que aquí se presenta es una aproximación a las percepciones y expectativas, experiencias y valoraciones, en torno a la educación remota y, en específico, la vuelta a la modalidad presencial, todo ello desde las perspectivas del estudiantado, con base en su imaginario, su vivencia, así como, su expresión, esto es, su mirada y su voz sobre el tema.

Se parte también de la consideración de la adaptabilidad de las y los estudiantes y de toda la comunidad universitaria, bajo la idea de proseguir con la educación por los medios y vías que en cada momento se consideraban oportunas.

Específicamente, y tras el regreso a la educación presencial en el año 2022, varias fueron las reacciones, si bien, en general hubo cierto entusiasmo y felicidad, según lo expresa la propia población estudiantil; también se detectó apatía y desconcierto, además de ansiedad, emociones encontradas y cierto cansancio; teniendo lugar una readaptación importante para toda la comunidad universitaria ante tanto cambio consecutivo. El caso es que se encuentran relatos de estudiantes con sentimientos diversos al respecto, valoraciones disímiles, comportamientos distantes. También hay datos que valoran la situación vivida en diferentes sentidos y que señalan el agrado de regresar a las aulas después de un par de años en otras modalidades.

¹ La educación a distancia, como su nombre indica, es a distancia, con la particularidad de que se realiza en cualquier tiempo, lugar o medio, en general, vía telefónica y mail. La educación virtual tiene lugar a través de internet, por medio de plataforma y correo, y hay contacto virtual si bien no siempre las actividades son en tiempo real. La educación *on line* es efectuada por internet, es virtual y en tiempo real, es decir, las clases son en vivo e interactivas a través de una plataforma. Hay combinación entre los tres tipos en la práctica educativa. La UAM eligió denominarla educación remota y se emplearon las tres modalidades, mismas que a veces también se intercalaron según materias, profesorado, alumnado, así como, recursos tecnológicos.

Esta investigación posee un método mixto. Da cuenta de una revisión de cifras –encuestas– e información cualitativa –narraciones y entrevistas– sobre la experiencia de la educación remota, en especial en los primeros meses de practicar esta modalidad, desde la mirada del alumnado, así como del regreso las aulas y su valoración. Es un estudio sobre actitudes, opiniones y valoraciones, percepciones y experiencias de carácter exploratorio, que describe, compara, y, en la medida de lo posible, analiza el tránsito estudiantil por la educación remota y el volver a la clase presencial.

Enfoque teórico y metodológico

Se centra en actitudes y emociones. Las *actitudes* son disposiciones mentales de la persona en su adaptación al ambiente. Se expresan como tendencias del actuar, sentir y pensar, reacciones o predisposiciones (Allport, 1935). “Evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud” (Briñol et al., 2007, p. 459). Estas organizan y orientan lo cognitivo –creencias, valores y evaluaciones–, como también lo afectivo –emociones y sentimientos–, además de lo comportamental –acciones y conductas– (Ubillos et al., 2004).

Como se dijo, las actitudes poseen un componente emocional (Ubillos et al., 2004), así también las *emociones* movilizan la cognición y conducen a la acción, como parte de las actitudes socioculturales y las relaciones sociales (Ahmed, 2015). Aúnan lo subjetivo y personal con las relaciones y estructuras culturales, el yo y su interrelación en contexto, y la configuración emocional colectiva en un tiempo y espacio determinado. La emoción “es la energía interna que nos impulsa a un acto... implica al mismo tiempo cognición, afecto, evaluación, motivación y el cuerpo... son significados culturales y relaciones sociales fusionados de manera inseparable” (Illouz, 2007, p. 15). Es un elemento psicológico y a la vez cultural, “significados culturales y relaciones sociales que están muy fusionados” (Illouz, 2007, p. 16). Heller (1989) las define como el sentir de estar implicado(a) en algo, que va de lo corporal a lo cultural, y viceversa. El papel de las emociones es sumamente importante en el ámbito educativo (Casassus, 2009; Smith, 2019), como en coyunturas sociales adversas o en tiempos difíciles (Páez et al., 2001).

En cuanto a las encuestas, aportan información cuantitativa sobre actitudes y opiniones, valoraciones y emociones, lo que piensan, hacen, sienten y dicen las personas (Worcester, 1994). Las narraciones reorganizan la experiencia, desde la vivencia al significado dado, pasando por la valoración y la reflexión (Bruner, 2002). Las entrevistas ahondan los testimonios del sentir y el pensar. Excavan en los significados personales y sociales (Taylor & Bogdan, 1986). La exploración realizada, combina ideas del análisis de contenido cualitativo y el análisis semántico del discurso (Valles, 1997; Verd & Lozares, 2016). Se trata de un estudio de caso mixto, cuantitativo y cualitativo.

Ya se cuenta con diversos estudios sobre el tema, que dan cuenta de la situación que se vivió, en especial el proceso de enseñanza aprendizaje y el impacto socioemocional en esos días, y en general se coincide en la preferencia de la modalidad presencial, así como, lo que implica social y afectivamente la educación a distancia,

no solo en dicha coyuntura, sino en términos generales (Madariaga et al., 2020). Aquí se ahonda en un estudio de caso, y se focaliza en dos momentos: el inicio de clases virtuales y el regreso a clases presenciales.

Estudio de caso

En este texto se recoge un panorama general según la valoración estudiantil de la educación remota en la UAM Xochimilco. Se focaliza en emociones, actitudes, expectativas, vivencias, pensamientos y sentimientos, valoraciones positivas y negativas de la educación remota, en los primeros meses de la misma en el año 2020. También recoge las actitudes y emociones del regreso a las aulas en el año 2022, la caracterización satisfactoria de la modalidad presencial, así como, una experiencia general de lo vivido, y breve comparación de modalidades que apunta y subraya lo favorable de la educación cara a cara.

Para ello se cuenta con dos encuestas en el año 2020 (mayo y julio) una treintena de narraciones en junio y 22 narraciones en julio del mismo año. Así como 74 entrevistas en diciembre del 2022, tras el definitivo regreso a clases presenciales. Todo ello en la UAM X.²

La encuesta de mayo del 2020 se realizó por los formularios de Google. Participaron 560 estudiantes, 25.90% de hombres y 74.10% de mujeres, 42.67% de CSH, 44.82% de CBS y 12.5% de CyAD; la edad de los encuestados se encuentra entre 18 y 28 años, aunque la moda fue de 21 años. La encuesta de julio contó con la participación de 222 estudiantes; 26.60% de hombres y 73.40% de mujeres, 40.10% de CSH, 50.90% de CBS y 9% de CyAD, las edades fluctúan entre 18 y 28 años y la moda es de 21 años. Ambas encuestas abordaron varios temas con relación a la pandemia y la educación; aquí únicamente se traen tres interrogantes en torno al discurrir de la educación remota y por su sentimiento general. Los resultados obtenidos son inferencia de la muestra.³

En el mes de junio se solicitó un par de narrativas, guiadas por las preguntas: “Sobre las clases a distancia ¿qué piensas?” y la otra, en torno a: “¿qué sientes?”. Esto, a modo de dos entrevistas totalmente abiertas y según el interrogante formulado, pero solicitado por escrito y su envío a través de internet. Participó un grupo de 30 estudiantes de la CSH, cuyas edades iban de 18 a 20 años, 50% hombres y el otro 50% mujeres, de diversas divisiones. En total 60 relatos. En julio se pidieron dos narrativas como testimonio a modo de relato por escrito a 22 estudiantes de entre 18 y 21 años, 13 mujeres y nueve hombres, sobre: “Las cosas positivas y favorables que ha traído a sus vidas la educación remota”, y: “Las cosas negativas y desfavorables”. En total se recabaron 44 testimonios de CSH.

² Se presentan las divisiones: CSH (Ciencias sociales y humanidades), CBS (Ciencias biológicas y de la salud), CyAD (Ciencias y artes para el diseño).

³ Sobre el tamaño de la muestra, la diferencia se debió a que al inicio del trimestre el alumnado fue participativo, al contrario que al final del trimestre, en que fue difícil contar con su participación. En cuanto al sexo, en todos los ejercicios llevados a cabo siempre hubo más ánimo de participar por parte de mujeres que de hombres.

En cuanto a las entrevistas de diciembre del año 2022, se contó con la participación de 74 estudiantes, 41 mujeres y 33 hombres, cuya edad se encontraba entre los 18 y los 28 años. 11 de estas se aplicaron en CyAD, 30 en CBS y 33 en CSH. Los interrogantes aquí presentados fueron sobre su sentir con el regreso a presencial, la experiencia de lo vivido y en torno a sus preferencias en cuanto al tipo de educación.⁴

A continuación, se presenta un resumen y, a la vez, un panorama general de percepciones y vivencias, opiniones y expresiones sobre la educación remota y la vuelta a clases presenciales, en voz de las y los estudiantes.

RESULTADOS

PRIMERA PARTE: LA EDUCACIÓN REMOTA

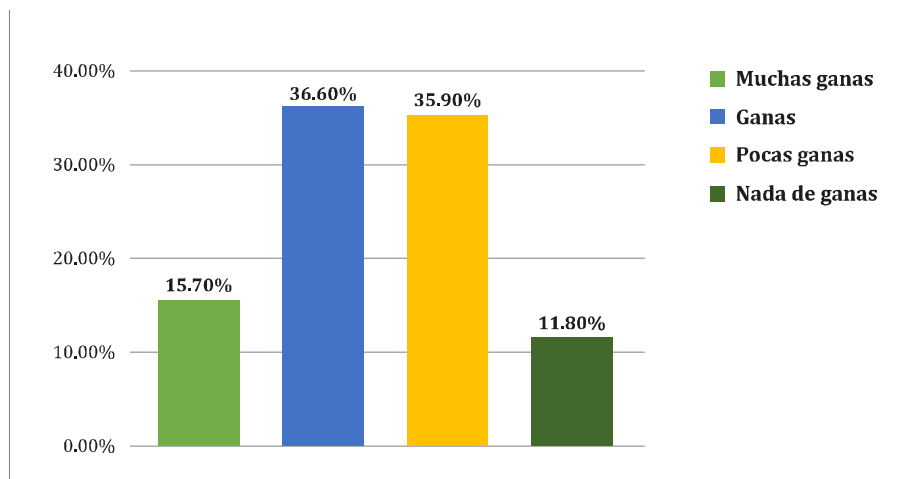
La educación remota: expectativas y vivencias según encuestas

Aquí se presenta una suerte de valoración del primer trimestre de educación remota según dos encuestas: una, a inicio de trimestre, en mayo 2020, y la otra, a fines de trimestre, en julio 2020 (Figura 1 y 2).

En principio, y según los datos de la primera encuesta, hay ganas relativas de iniciar las actividades. Es buena la iniciativa institucional para la mitad de la población que respondió, y se espera se desarrolle bien. A partir de la encuesta de julio, ya al concluir este primer trimestre remoto, se observa que se mantiene en 50% la valoración positiva de la iniciativa de la UAM de la nueva modalidad educativa. Sin embargo, se tienen ganas de terminar el semestre y la experiencia es considerada no muy favorable.

Figura 1

¿Tienes ganas de iniciar el trimestre?

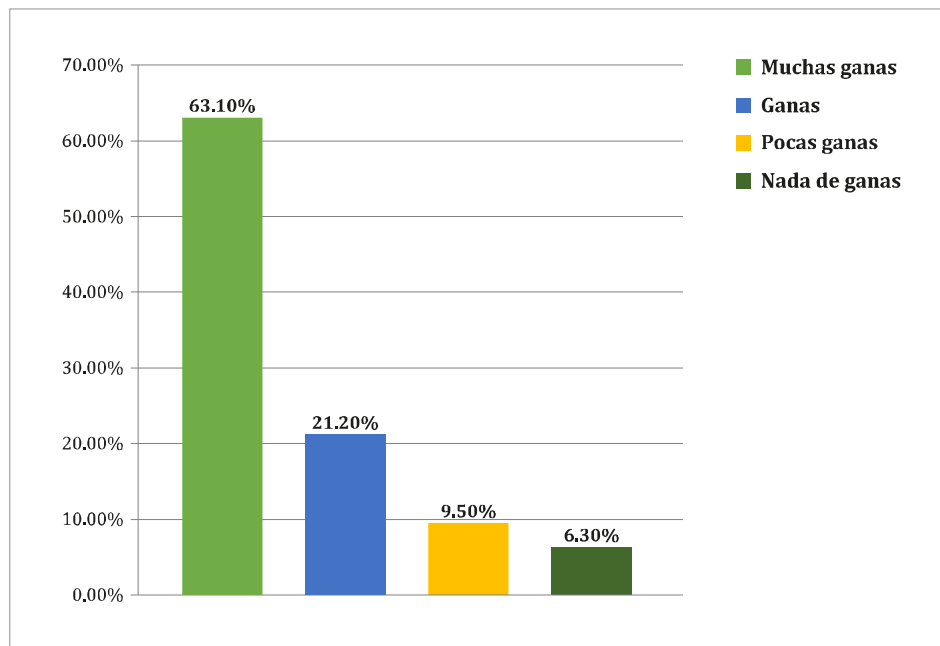


Fuente. Encuestas mayo y julio 2020.

⁴ Al transcribir los testimonios se coloca sexo, edad y licenciatura en curso al final de los mismos.

Figura 2

¿Tienes ganas de finalizar el trimestre?



Fuente. Encuestas mayo y julio 2020.

Como se dijo, y aquí se concreta, hay quienes tienen ganas de iniciar el trimestre (36.50%) y quienes expresan muchas ganas (15.70%), en total, algo más de la población estudiantil encuestada en mayo del 2020. Parece favorable al inicio del primer trimestre remoto, mientras algo menos de la otra mitad (47.7%) dice tener pocas o nada de ganas. En julio del mismo año, lo que al parecer se tiene son muchas ganas de acabar (63.10%) y ganas de terminar (21.20%), algo que suele ser usual por diferentes razones, pero que se antoja ahora más marcado a juzgar por las cifras de este ejercicio estadístico (Figuras 3 y 4).

Figura 3

¿Cómo consideras la iniciativa de la UAM de estudiar el trimestre a distancia?

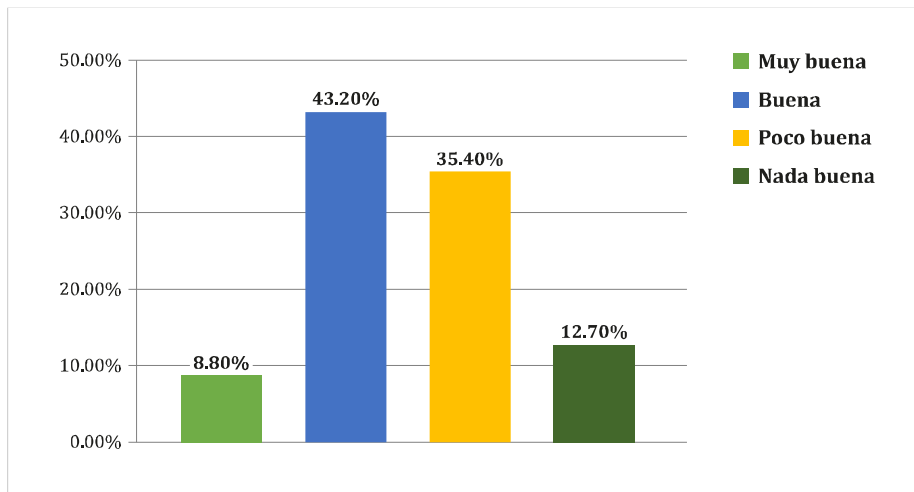
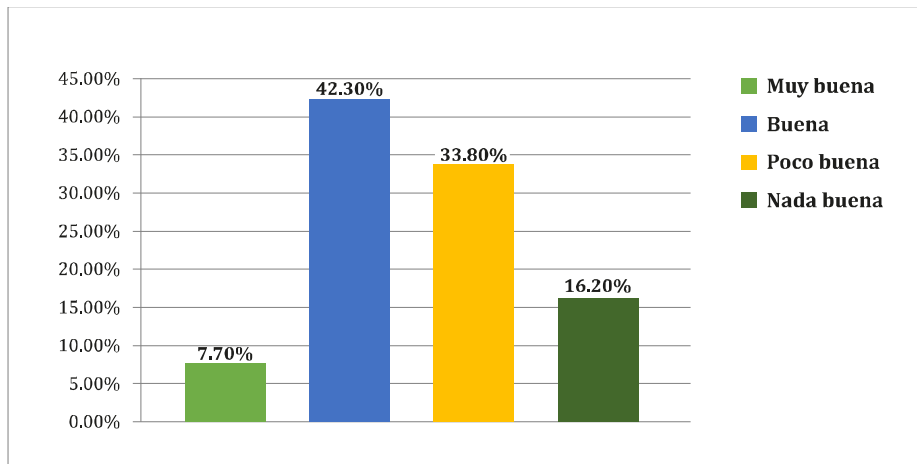


Figura 4

¿Cómo valoras hoy la iniciativa de la UAM de estudiar el trimestre a distancia?



Fuente. Encuestas mayo y julio, 2020.

Así como se anunció, la valoración positiva de la consideración de la iniciativa de la UAM de estudiar a distancia ronda la mitad de la muestra, y no tuvo mucha variación, entre una encuesta y otra. Algo más del 40%, en ambas, la juzga buena. Alrededor de 7-8%, muy buena; más de un tercio, poco buena; y, entre 12-16%, nada buena (Figura 5 y 6).

Figura 5

¿Cómo esperas que se desarrolle este trimestre a distancia en la UAM?

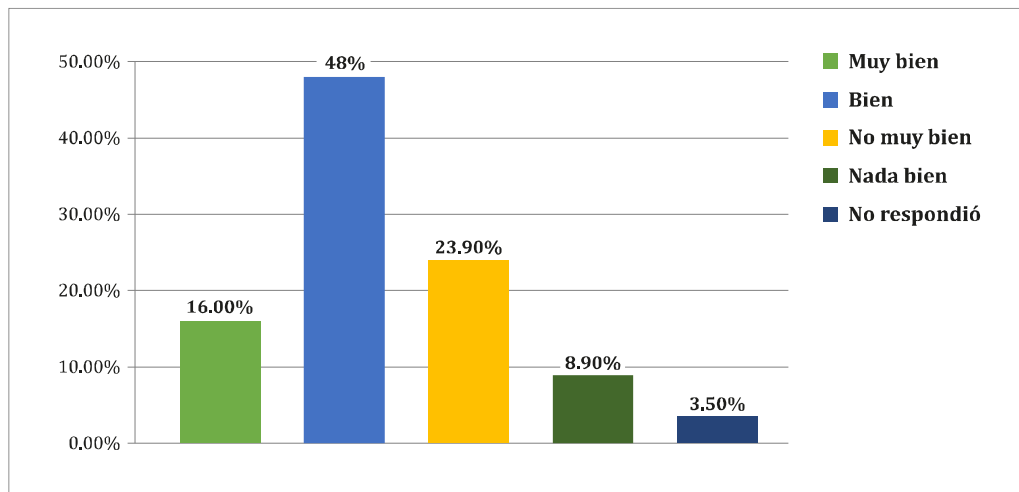
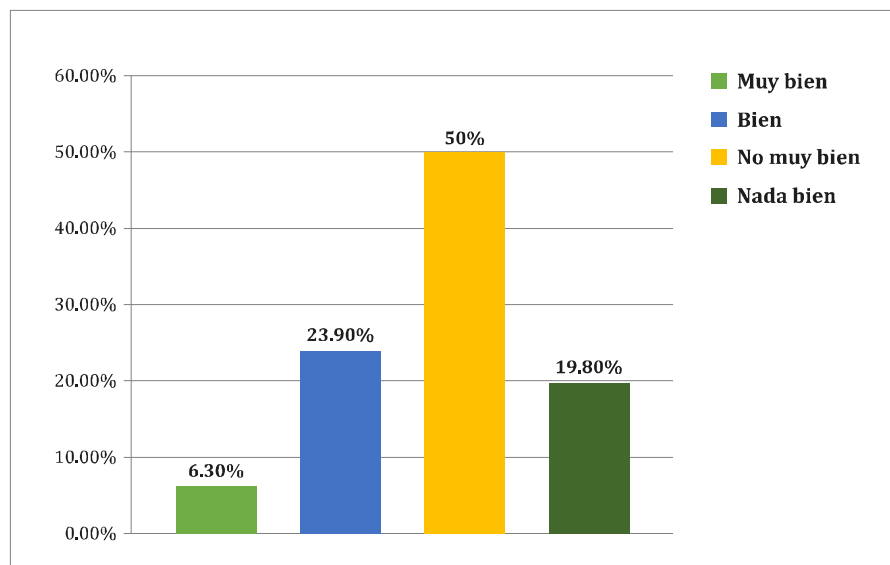


Figura 6

¿Cómo evaluas la experiencia de haber desarrollado este trimestre a distancia en la UAM?



Fuente. Encuestas mayo y junio 2020.

Ya sobre la comparación entre expectativas y experiencias, tiene lugar una clara diferencia desfavorable hacia las segundas en contraste con las primeras. En concreto, si bien hay esperanza o expectativas de que se desarrolle bien (48%) o muy bien (16.60%) el trimestre a distancia en la modalidad remota, su valoración de la experiencia a posterior resulta no muy bien (50%) o nada bien (19.80%).

Por supuesto, los resultados se enmarcan en la situación sociosanitaria y emocional del momento, y el cambio abrupto de modelo educativo sin preparación, recursos, con premura por las circunstancias.

Pensamientos y sentimientos hacia la educación remota según narraciones

En los testimonios se pretende captar las opiniones y valoraciones del estudiantado, centradas en su pensamiento o cognición, y lo que sienten o emoción, al haber transitado de la educación presencial a la remota y cómo consideran esta última. De hecho, se trata en concreto de actitudes (Briñol et al., 2007; Ubillos et al., 2004) ante la modalidad remota, que se bifurcan en valoraciones desde varios campos semánticos.

Ante la pregunta desencadenante de la narración, aparecen claramente aquellas cuestiones relacionadas con lo satisfactorio, funcional o positivo, incluso optimista, si se quiere traducir en dicho término, así como, por otro lado, lo insatisfactorio, disfuncional o negativo y por lo tanto pesimista, de ahí la diferenciación en la Tabla 1, elaborada a modo de resumen, con tendencias semánticas encontradas en los relatos examinados, con objeto de que se comprenda más claramente.

Tabla 1

Sobre las clases a distancia ¿Qué piensas? ¿Qué sientes?

Piensan-cognitivo		Sienten-afectivo	
Positivo-satisfactorio	Negativo-insatisfactorio	Positivo-satisfactorio	Negativo-insatisfactorio
- Buena, excelente idea, opinión, recurso para seguir estudiando.	- Complejo y difícil interrelación con el profesorado.	- Satisfacción, entusiasmo, agradecimiento por poder continuar y no perder el trimestre.	- Estrés, desesperación, frustración.
- Buen intento, buena solución.	- Difícil y complejo interrelación con los compañeros/as.	- Comodidad de las clases en línea.	- Tristeza, desánimo, aburrimiento.
- Bien poner clases accesibles para poder seguir.	- Caos a veces en clases.		- Extraño, raro, incómodo.
- El mejor esfuerzo, lo mejor que se puede hacer en este momento.	- Complicado y aburrido por el medio.		- No satisfactorio por falta de relación con el profesorado y con los compañeros/as de clases.
- No perder el trimestre, no perder tiempo, eso es lo importante.	- No nos gusta.		- “Queremos volver a presencial”.
- Nueva forma de aprender, nueva experiencia para crecer.	- Nos falta disciplina.		
- Adaptarnos, obtener el mejor provecho, aplicarse para un buen resultado	- “Queremos volver lo antes posible”.		

Fuente. Narración junio, 2020.

En la sección de pensar positivo, hay opiniones optimistas, como desde la teoría, propuesta y práctica, también intención, esfuerzo y, sobre todo, se resalta el no perder tiempo; aprovechar el tiempo y la necesidad de adaptación, lo cual recuerda inevitablemente a la sociedad del rendimiento de Han (2017). En cuanto al pensar negativo, parece difícil y complejo; la práctica, no gusta; hay problemas, tales como lo aburrido del medio hasta la carencia de disciplina, en especial, la falta de interrelación entre los sujetos. Respecto al sentir positivo, se presenta como la solución y el no perder el tiempo, y eso es lo que, al parecer, provoca entusiasmo y agradecimiento. Sobre el sentir negativo, algo más abundante, despliega una serie de emociones desagradables, como el estrés y la tristeza, entre otras; se considera no es satisfactorio por la imposibilidad de interrelación. Por supuesto, las narraciones a veces contenían pensamientos y emociones a la vez en un mismo redactado, como la posibilidad de señalar hacia lo satisfactorio y lo insatisfactorio en un mismo relato. Se añade que la información se recabó entre quienes permanecieron como estudiantes, tras el cambio.

Valoración de los aspectos negativos y positivos que trajo la educación remota según narraciones

Al analizar semánticamente los testimonios narrados sobre lo negativo y positivo que trae la modalidad remota, surgen tres actitudes, lo relacionado con lo que piensan, sienten –que a su vez se relaciona con el ejercicio anterior– y la conducta o comportamiento, esto es, el actuar. Por lo que se trata de actitudes (Briñol et al., 2007; Ubillos et al., 2004) ante la educación a distancia, consideradas y clasificadas como positivas o negativas (Tabla 2), pero actitudes cognitivas, afectivas y comportamentales, en su valoración satisfactoria o no satisfactoria, algo similar a lo visto que acontece también en el punto ya presentado.

Tabla 2

¿Qué cosas positivas y qué cosas negativas ha traído la educación remota?

Positivas-satisfactorias	Negativas-insatisfactorias
<p><i>Piengan-cognitivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiencia diferente de aprendizaje. - Autoconocimiento, autodidacta. - Conocimiento tecnológico. - Flexibilidad de tareas y horarios. - Valoración esfuerzo profesorado y alumnado. - “No hay nada como el presencial no se va a comparar”. 	<p><i>Piengan-cognitivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Todo complicado, difícil. - Problemas con las plataformas y la tecnología. - Clases no completas, falta de claridad y retroalimentación. - No trabajo en equipo. - No gusta lo virtual. - “Me gusta más lo presencial y la comunicación cara a cara”.
<p><i>Sienten-afectivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Adaptarse, todo es constante cambio. - Tranquilidad. - Profesores pacientes, comprensivos. - “Espero que pase, reírme como un trimestre en línea pudo destrozarme más que la pandemia”. 	<p><i>Sienten-afectivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Extraño la escuela, la convivencia, la relación con profes y compañeros, la socialización. - Estrés, ansiedad. - Desánimo, fastidio, tedioso, aburrido. - Difícil atención y concentración.
<p><i>Acción-conducta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No perder el trimestre, no retrasarse, continuar, aprovecha el tiempo. - Trabajar en mi espacio y tiempos, en casa, cama, comiendo, en cualquier lugar. - No pierdo tiempo en transporte ni dinero en comidas. - Organizo a mi manera mis materias y tareas. 	<p><i>Acción-conducta</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - No ir a la escuela. - Todo en casa es complicado, no hay espacio, hay distracciones. - Conexión a internet con problemas, falta de equipo, falta de conocimiento tecnológico. - Muchas horas frente a las pantallas. - No atención, no participación, no interacción.

Fuente. Narración julio, 2020.

En resumen, hay aspectos positivos y negativos que trajo la educación a distancia y el alumnado describe todo el espectro. En cuanto a lo relacionado con actitudes cognitivas positivas, se valora la experiencia de aprendizaje desde el estudio autodidacta hasta el conocimiento tecnológico; se aprecia y destaca la flexibilidad de espacios y tiempos, así como el esfuerzo de la comunidad. Entre las actitudes cognitivas negativas, se señala lo complicado y difícil, fundamentalmente el problema con las plataformas, falta de claridad y, sobre todo, la nula interacción. Sobre las actitudes emocionales positivas sobresale la capacidad de adaptación, pues todo es cambio, y la comprensión del profesorado. Respecto a las actitudes emocionales negativas aparecen el estrés y la ansiedad, por un lado, y de otro, el desánimo, lo tedioso y aburrido. Se reconoce la dificultad de concentración; y sobre todo se extraña la escuela, la convivencia e interacción con la comunidad. Ya sobre las actitudes comportamentales positivas, aparece la reiterada expresión de no retrasarse en los estudios, no perder el tiempo ni el trimestre (Han, 2017); además, el estudiar en un espacio, con organización y tiempos propios, sin perder dinero y tiempo en transporte y comidas. Entre las actitudes comportamentales negativas destacan lo complicado de las condiciones de estudio en la vivienda, dificultades con el equipo y la conexión, las horas frente

a la pantalla, y, sobre todo, la falta de atención, participación e interacción con el grupo. Y varios relatos acaban con la frase: “no me gusta lo virtual”, “no hay nada como lo presencial, queremos volver”.

Hasta aquí un panorama de opinión y valoración a través de tendencias cuantitativas, y de vivencias y expresiones cualitativas, que esbozan y dan cuenta de cómo transcurrió el primer trimestre en modalidad remota, argumentos y sentimientos, expectativas y evaluaciones; lo que se pensó, el sentir, y también el actuar, y lo positivo y satisfactorio, o negativo e insatisfactorio de la experiencia que tuvo lugar por esos días. A continuación, se pasa de lo vivido en el año 2020 a lo que se experimenta el 2022, con el regreso a las aulas, a través de la aplicación de entrevistas en el segundo trimestre de la modalidad presencial, que tuvo lugar de forma plena.

SEGUNDA PARTE: EL REGRESO A PRESENCIAL

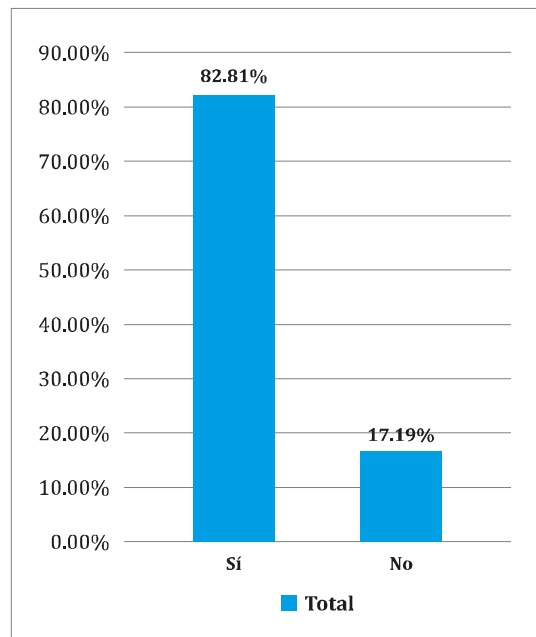
Volver a las aulas según entrevistas

Si el clamor en los ejercicios cuantitativos y cualitativos del año 2020 era regresar a presencial, como se mostró en una encuesta de la propia institución en otoño del 2021, la mayoría (82.37%) de la población apuntó y ratificó dicha opinión (Figura 8).

Figura 8

Asistencia a las aulas.

Gráfico de la pregunta 8. De plantearse la asistencia de forma individual o en pequeños grupos, cuidando la protección a la salud de la comunidad ¿estarías dispuesto(a) a asistir?



Fuente. Encuesta UAM “Vamos de regreso”. 3 noviembre, 2021.

Eso sí, hay que remarcar que el clamor constatado en este trabajo sobre el querer regresar a clases presenciales fue expuesto durante todo el tiempo, no obstante, más al inicio en el año 2020, pues se trató del primer trimestre. Poco a poco hubo una adaptación y las opiniones cambiaron, en cierto modo, se relativizaron y matizaron y, si bien se observa que se mantiene el deseo, en la práctica, y ya de regreso, como los relatos recogidos al inicio de este texto, también tienen en cuenta las ventajas de las clases en línea. Hay emociones encontradas, sobre todo pesa cierta apatía, la dificultad de atención y concentración, desánimo y cansancio, sin por ello dejar de presentar cierto entusiasmo del regreso a la escuela, más que nada, en lo relativo a las posibilidades de interacción con el profesorado y, de forma muy especial, entre compañeros y compañeras, esto último resulta evidente con solo observar el comportamiento del alumnado en los primeros trimestres de regreso a las aulas.

Qué sientes al volver a clases presenciales, fue uno de los interrogantes de la entrevista aplicada a finales del año 2022, y el sentir se dejó ver, en el sentido de la aparición de emociones o enunciados de emoción, junto a las motivaciones también impregnadas de sentimiento, además de relatar la adaptación al constante cambio en la vida escolar durante dos años. El núcleo central de sentido fueron las emociones, sin embargo, otros aspectos relacionados, o no, con ellas fueron relatados con sentimiento también.

En primer lugar, el **cambio**, la necesidad de tiempo de **adaptación** que no siempre se dio, el aceptar el constante cambio, a veces fue difícil y complicado, en general. Otras veces, fue complejo por la dificultad de volver a socializar tras dos años de encierro, como se expresa en más de una ocasión y aquí se recogen los testimonios al respecto.

Al principio sentí un poco de ansiedad, no lo niego, ya que a lo largo de los años me ha costado adaptarme a una vida escolar donde diariamente se cambia y ahora se tiene la necesidad de socializar, eso, por una parte, pero por otra, es necesario (hombre, 22, Diseño).

Es difícil al principio porque tienes que volver a socializar después de no hacerlo por dos años (hombre, 24, Comunicación).

Es volver a la rutina anterior, pero ahora con dificultad para socializar (mujer, 20, Administración).

Pues la verdad es difícil volver a socializar, puedo con las clases, pero me cuesta la interacción con los seres humanos (mujer, 22, Enfermería).

En particular el cambio de modalidad incide para quienes trabajan y su readaptación de horarios, y para aquellos foráneos, al trastocar sus hábitos y presupuesto.

Fue algo complicado, ya que tuve muchas complicaciones para encontrar una habitación cerca de la universidad, soy foráneo, no fue tan buena noticia para mí, pero ahora estoy bien (hombre, 19, Política).

Es difícil porque soy foránea y se acomodaban mejor mis tiempos, tanto en la escuela como en mi vida personal (mujer, 20, Biología).

Volver a clases presenciales para mí ha sido complicado, pues mi carrera es 100% práctica y por esa parte no me quejo, lo complicado es que soy foránea, entonces ha sido un cambio totalmente radical (mujer, 19, Medicina).

Es una situación difícil pues el regreso nos cambió hábitos, presupuestos económicos por útiles, transporte, alimentos, además por la convivencia después de tener una restricción de interacción social por un largo tiempo (Mujer, 20, Nutrición).

En segundo lugar, las **emociones** expresadas, que como se dijo, acompañan los testimonios en general, aquí se reúnen las enunciadas expresamente. Hubo variedad, desde quienes señalaron algunas relacionadas con lo satisfactorio de volver a presencial, que fue el sentido mayoritario: bien, bello, bonito, lindo, reconfortante, agradable, entusiasmo, felicidad, alivio, incluso paz.

Pues después de estar dos años encerrados por la pandemia, y llevando medidas muy drásticas, regresar a la escuela para mí se sintió bien, ya que las clases en línea en lo personal no me ayudaron mucho, y aunque ahora cueste trabajo tener que estar yendo a la escuela, si se siente la diferencia (hombre, 19, Arquitectura).

Se siente bien porque estar en la casa de manera virtual nos hacía convivir menos, y nos estábamos quedando encerrados, y no socializábamos con nadie y después de tiempo tendríamos miedo de hacerlo (hombre, 18, Administración).

Volver a clases presenciales es bello, compartir puntos de vista, formas de pensar y de ser con compañeros es una experiencia que escasea en las clases en línea (hombre, 22, Psicología).

Se siente bonito, no me gustaba tomar clases en línea. Creo que aprendo más de forma presencial (hombre, 20, Medicina).

Sentí muy lindo, reconfortarle. El volver a convivir con personas y que todo esté volviendo a la normalidad se siente bien (mujer, 19, Veterinaria).

Se siente felicidad, de tener una vida universitaria (hombre, 20, Comunicación).

Es una sensación de alivio porque ya quería tener interacción con mis maestros y compañeros (mujer, 21, Nutrición).

Por una parte, se siente alivio, ya que no me agradaba estar encerrada en casa, creo que tener contacto con otras personas es agradable (mujer, 22, Administración).

Sinceramente, me siento mejor al volver a clases presenciales, me da mucha seguridad. Ya que las clases en línea, le entendía a mis docentes menos. Durante mis clases en línea había temas que yo no

le entendía y las posibilidades de acercarme a mis profesores era menor. Las actividades que se llevaban a cabo durante la pandemia eran a veces difíciles y al acercarme a mis maestros en ocasiones no había respuesta. Volver a clases presenciales me da mucha paz porque eso me garantiza que voy a ser una gran arquitecta (mujer, 20, Arquitectura).

Hasta quienes esbozaron otras, no tan agradables, que fueron sentidas: nerviosismo, miedo, ansiedad, angustia, enojo, irritabilidad. Lo dicho del cambio de modalidad, y lo señalado con anterioridad sobre el volver a socializar, provocan emociones que no siempre se sienten de forma agradable, como el nerviosismo y la dificultad de volver a interrelacionarse, que ya se mostró y demostró en el tema del cambio y adaptación.

Nerviosismo, se perdió la noción del qué es interactuar con compañeros y maestros (hombre, 20, Nutrición).

Se siente pues diferente, con miedo porque llegamos de un punto donde eran sólo sonidos, una sola imagen de las personas, y poder interactuar con alguien es muy diferente, inclusive en la clase es un poco más didáctico presencialmente (hombre, 20, Administración).

Al principio algunas de las emociones que sentimos en este proceso son angustia, ansiedad, irritabilidad, enojo e incomodidad, sin saber bien por qué. Hay gente que reacciona de manera agresiva y otra que puede quedarse muy pasiva, sin participar, sin querer comunicarse porque está saturada de cosas. Después de un tiempo de adaptación fue más fácil acoplarse a nuevos horarios y actividades al poder compartir más momentos con nuestros amigos (mujer, 19, Arquitectura).

Y, finalmente, en cuanto a sentimientos, quienes dijeron genéricamente “emocionante”, seguramente en sentido satisfactorio y motivador, no sin cierto nivel de excitación (Muñoz, 2009) que puede sentirse más o menos de forma agradable o no. Además, las personas que señalaron “raro” y “extraño”, demuestran la dificultad de definir sus sentimientos o cuando estos iban en direcciones opuestas. En este caso, a veces se enuncian sentires diversos que se presentan al mismo tiempo y que iban en diferentes sentidos, como cuando se perciben y experimentan las cuestiones favorables y desfavorables de cada modalidad, y los sentimientos que éstas conllevan también, satisfactorios e insatisfactorios, como se verá en el punto final de este apartado.

Emoción, nerviosismo y pasión (hombre, 20, Medicina).

Da cierto tipo de nostalgia el regresar a presenciales, porque el tiempo siento que se fue muy rápido, pero también estoy entusiasmado por lo que vendrá (hombre, 23, Sociología).

Es una sensación extraña, ya que en los trimestres pasados todo era en línea, yo creo es más porque ya estábamos acostumbrados a estar en casa (mujer, 21, Comunicación).

Extraño, porque me acostumbré a no convivir con la gente (mujer, 22, Comunicación).

Un poco raro, porque ya me estaba acostumbrando a la modalidad remota (mujer, 22, Psicología).

Emocionante y cansado, porque mi carrera es de bastantes prácticas, y ya tenía ganas de estar con mis compañeros en la universidad, pero sí es cansado moverme de mi casa a la universidad y más con los materiales (hombre, 20, Diseño).

Es un sentimiento muy extraño, pues me gusta y me divierto mucho en la universidad, sin embargo, me fue un poco difícil retomar la vida escolar de forma presencial, ya que en línea tenía mayores comodidades que presencialmente no tengo, sin embargo, disfruto mucho la vida escolar presencial (mujer, 20 Biología).

El núcleo central de sentido, tras la expresión del cambio y regreso y, sobre todo, las emociones sentidas, y que surgieron de manera notable y destacada ante el interrogante al tratarse de lo que se sentía, fue la tríada: aprender, convivir y divertirse. A veces conjuntamente en una expresión, en ocasiones una de ellas o dos en la oración. El caso es que testimonian lo más importante de volver a presencial, que significa un mejor **aprendizaje** y un aprendizaje mayor y más fácil como señalan directamente. Ello porque reconocen prestar más atención y porque entienden más, lo cual se facilita con la interacción y la diversión, que más adelante se presentan.

Muy bien, el aprendizaje es diferente y la convivencia con mis compañeros me da una experiencia diferente. Aprendo más y mejor, no sé, es difícil de explicar, pero así es (hombre, 18, Agronomía).

Ayuda a combatir en cierto modo la depresión, y a algunas personas se nos facilita poner atención y entender mejor los temas (mujer, 28, Comunicación).

En el tema del aprendizaje hay que sumar la valoración de las instalaciones, así como, la necesidad de la modalidad con objeto de realizar las **prácticas**, cuestión muy importante para algunas carreras.

Se siente bien, emocionante e inspirante, ya que se vuelve a convivir con los docentes y compañeros, se pueden realizar más actividades prácticas, se realizan más visitas a productores, y se trabaja dentro del campo real, pudiendo aplicar los aprendizajes teóricos (hombre, 21, Agronomía).

Me siento más cómoda y me gusta más mi carrera presencial para las practicas (mujer, 20, Biología).

Se siente bien regresar a las instalaciones, puesto que me es más fácil estudiar en la biblioteca que en casa con muchas distracciones (hombre, 25, Veterinaria).

La **convivencia** y vida social que comporta lo presencial es muy valorado por todo mundo, a pesar del nerviosismo y dificultad en socializar que se expuso ya en otro momento.

Me gusta más esta modalidad, ya que puedo convivir con más personas y es más cómodo estar en clase al ser más didáctico (mujer, 19, Administración).

Es emocionante volver a ver a todos los compañeros, convivir diario, salir de casa y poder estar nuevamente en la universidad interactuando personalmente con todos (mujer, 26, Administración).

Y dentro de la convivencia, la **interacción**, ya sea con el profesorado para resolver dudas o con las y los compañeros para socializar en general, además de cierto sentimiento de pertenencia y de identidad con la comunidad.

Me agrada que estemos en clases presenciales, ya que puedo utilizar las instalaciones de la universidad a su máximo potencial, presto mejor atención, si tengo dudas puedo rápidamente dirigirme a la profesora y puedo convivir con mis compañeros de carrera (mujer, 18, Administración).

Cincuenta/cincuenta, es mucho más didáctico, prestas más atención, convives con tus compañeros y tienes contacto directo con los profesores, pero en el caso de los que viven más lejos, esta cuestión de estar trasladándote diario sí es un desgaste importante (mujer, 21, Arquitectura).

Es una experiencia muy emocionante, el utilizar las instalaciones, compañeros, profesores, sentirte parte y tener en cuenta que ya eres universitaria es algo que no se puede explicar (mujer, 21, Estomatología).

Otro señalamiento es la **diversión**, el disfrute e incluso el gusto de estar en la universidad, de alguna manera la actividad presencial que conjuga aprendizaje y relaciones sociales produce diversión y gusta como afirman en alguna ocasión. El: “no me gusta”, se observó ya en las narraciones presentadas en el anterior apartado sobre la modalidad remota y aquí se muestra su contrario.

Estoy muy a gusto, ya que puedo interactuar más (mujer, 21, Agronomía).

Volver a clases presenciales me gustó mucho porque pude retomar mi vida social y poder entender más mis clases, es más divertido (mujer, 19, Administración).

Se reitera como hubo quien en la misma narración retoma el trío central: **aprendizaje, convivencia y diversión**, a veces combinado esto con emociones agradables.

Bien, ya que al estar con personas no solo puedo comprender y trabajar mejor, sino que convivo y me divierto más (hombre, 19, Política).

Es emocionante, tanto en el aspecto académico como en el social te motiva, y es divertido, tienes más oportunidades de aprender correctamente (mujer, 19, Medicina).

Yo siento mucha felicidad, ya que puedo volver a ver a los compañeros, y es más fácil y divertido tomar clases, y, sobre todo, se aprende mejor (mujer, 24, Comunicación).

Tanto la convivencia, el interactuar y el sentirse a gusto o divertirse, qué duda cabe es una motivación para el aprendizaje, lo amenaza y facilita, así como, para sentirse bien en general.

Hubo un pequeño grupo que apuntó **las ventajas y las desventajas**, como desgranando los pros y contras, que en parte resumen algunas de las cuestiones ya vistas con anterioridad. Entre las segundas, se reitera el

traslado, tiempo y gastos, frente a la comodidad de estar en casa. Entre las primeras, destaca lo dicho sobre disfrutar, convivir y aprender, tal vez en orden inverso al ya presentado, además de la necesidad de las prácticas.

El primer pensamiento por mi cabeza es el tiempo de traslado, es muy cómodo tomar clases mediante zoom, pero disfruto mucho de las clases presenciales, la convivencia en el salón y puedo cumplir con mis objetivos de aprendizaje (hombre, 23, Economía).

Me gusta, como todo, tiene sus ventajas y desventajas, porque yo trabajo, y a veces se me hace complicado trasladarme de la escuela al trabajo, pero prefiero esto que estar sin clases (mujer, 25, Agronomía).

A mi parecer, el volver a clases presenciales fue algo complicado, debido a que hay varios factores como la distancia de mi casa a la escuela, que pasaron de ser comodidad, a tener una responsabilidad más grande con los horarios, sin embargo, para mi carrera es necesario estar presencial debido a las prácticas y es emocionante poder estar en presencial (mujer, 22, Estomatología).

En fin, en el sentir de volver a lo presencial, lo principal es la expresión emocional, en general agradable y satisfactoria mayoritariamente, no sin alguna que otra dificultad del sentir, como los cambios abruptos de modalidad educativa, y sobre todo, la readaptación espacio temporal al nuevo ritmo y lugar, incluso el nerviosismo de volver a socializar. En cuanto a las emociones satisfactorias, se apunta directamente su origen, volver a lo conocido o a lo que se está acostumbrado como hay quien dice, pero lo más importante que se señala, es el mejor aprendizaje en las mejores condiciones por la interacción didáctica, la posibilidad de las prácticas, la diversión, el disfrute de la convivencia y el gusto por la relación social, entre otras cosas que armonizan y amenizan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Experiencias de lo vivido según entrevistas

Lo vivido en una frase sobre los cambios de modelos en los últimos años, fue otro interrogante de la entrevista ya hacia el final de la misma, aquí se presentan algunos de los testimonios recabados que se consideran de interés. Por ejemplo, se afirma la dificultad y complicación por el cambio inicial y por todos los siguientes, pero también se considera que se ha hecho lo posible por mantener la educación, y se expresa la voluntad de seguir y superarse, en una suerte de adaptación a los hechos y convencimiento de que de todo se aprende.

Los cambios han sido complicados y difíciles (hombre, 18, Biología).

Adaptarse a cambios inesperados (mujer, 19, Administración).

Confuso, ya que me quitaron un modelo de aprendizaje para utilizar otro y me acostumbre al nuevo, y me está costando adaptarme de nuevo al sistema anterior (hombre, 19, Economía).

La mejor manera de estudiar adhiriéndote a lo que tus recursos puedan (hombre, 18, Administración).

Adaptarse a las condiciones y avanzar independientemente de ellas para lograr el aprendizaje y la superación (hombre, 21, Agronomía).

El deseo de seguir creciendo y desarrollándome fue más grande que cualquier otro problema (hombre, 44, Enfermería).

Que pase lo que pase siempre hay que dar lo mejor de nosotros (hombre, 23, Sociología).

Pues fue difícil y al mismo tiempo fue algo nuevo para mí y para todos, hubo cosas buenas y malas, pero siempre va a haber, creo que aprendí demasiado en manera remota y pude ver nuevas formas para expresarme con mis tareas (mujer, 18, Administración).

A veces, con tono lapidario de sobrevivencia.

Sólo el más apto se adapta a los cambios (hombre, 20, Medicina).

Nos adaptamos a las necesidades de nuestro entorno y sobrevivimos (mujer, 26, administración).

En fin, hay quien dijo:

La frase sería: lo vivido me resultó impactante, pero a la vez resultó ser tiempo de mucho aprendizaje y de crecimiento personal (mujer, 19, Administración).

La vida estudiantil puede cambiar muy rápido y tenemos que aprender a adaptarnos a lo que sea que se presente o nos atrasaremos (mujer, 24, Comunicación).

Tenemos que conocer otras maneras de aprendizaje, claro que en manera virtual aprendí a usar aplicaciones para mandar tareas o me enseñaron a buscar sitios para poder realizarlas. No hay que cerrarse a aprender de maneras distintas (mujer, 19, Administración).

Aunque con alguna excepción también:

Es una experiencia que no me gustaría volver a vivir, fue muy pesado el cambio tan radical de aprendizaje, no me sentía preparada (mujer, 21, Nutrición).

Expresiones como “raro” o “montaña rusa” se emplean para describir la situación y la vivencia.

Difícil pero no imposible (mujer, 19, Economía).

Es complicado, pero a la vez divertido (mujer, 20, Administración).

Una montaña rusa (hombre, 19, Arquitectura).

Medio raro (hombre, 19, Administración).

Buena experiencia (hombre, 20, Nutrición).

Es complicado, pero a la vez divertido (mujer, 20, Administración).

Sirvió como experiencia como varios afirman, y hay quien añade los resultados de la comparación de modelos, y las preferencias de sistema.

Que deprimente es la educación universitaria en línea, ni siquiera se siente como la universidad (hombre, 23, Químico Farmacéutico).

Agradezco conocer como es la educación remota, gracias a eso prefiero la educación presencial (hombre, 23, Economía).

Y alguien sentenció:

Si fallas en planear, planeas fracasar. Independientemente de los modelos de enseñanza no me rendí y siempre tuve un objetivo (mujer, 19, Veterinaria).

Al final todo saldrá bien, y si no está bien es porque aún no has llegado al final (hombre, 22, Psicología).

La comparación de modelos estuvo a menudo presente, a veces para señalar lo positivo y lo negativo de cada uno, otras para apuntar a la elección personal que se considera la mejor y más eficaz.

Una valoración final: qué educación prefieres y porqué, según entrevistas

Una pregunta directa fue sobre la educación que se prefería, y el por qué (Tabla 3). La primera parte de la misma es posible contabilizarla, y de las 74 personas entrevistadas 48, esto es 65% o más de dos tercios dijeron que la presencial, mientras seis que es 8% la remota, y en medio, 20 respondieron que la híbrida, o sea 27%, más de un cuarto de la muestra. El resultado o resumen de una suerte de valoración o evaluación.

Tabla 3

¿Prefieres la educación remota, híbrida o presencial?

	H	M	Nº	%
Remota	3	3	6	8
Híbrida	10	10	20	27
Presencial	20	28	48	65
Total	33	41	74	100

Fuente. Entrevista diciembre, 2022.

La segunda parte del interrogante de la entrevista se resume brevemente a continuación, en particular la remota e híbrida, pues la presencial ya se trató ampliamente en otro punto. Las pocas personas que prefieren la *remota* es por ser foráneos algunos, y la mayoría por desear organizar y optimizar sus tiempos, así como, dedicarlos a otras actividades o a trabajar. Además de ahorrar en gastos de pasaje, comida y materiales. El tema de los problemas de transporte, lejanía y gasto se reitera bastante en los testimonios recabados.

Remota, me gusta más la modalidad a distancia o remota, ya que me permitía seguir en Tijuana con mi familia y continuar mis estudios no tan lejos de casa (hombre, 19, Política).

Remota, yo preferiría la remota, ya que, por cuestión de tiempo y economía, tenía más tiempo para poder hacer mis cosas personales y también de la escuela y por cuestión económica pues no pagaba pasajes, no pagaba el material que iba a ocupar para toda la carrera, entonces sería eso, yo prefiero la remota (mujer, 21, Diseño).

Remota, porque en la remota podía dedicarme a otras cosas mientras estaba en clase (hombre, 23, Sociología).

Remota, me gusta más remotamente, ya que puedo organizar mi tiempo a mi conveniencia y no tengo tantas distracciones, motivo por el cual opto más de manera remota (mujer, 27, Economía).

Remota, Pues porque se ajustaba a mi horario de trabajo y de la universidad (hombre, 21, Administración).

El grupo que señala la híbrida aún el ahorro de tiempo y dinero en transporte, o también resultan foráneos viviendo lejos o trabajan, argumentan que hay materias que no se precisa asistir y que quisieran la libertad de elegir, y la conveniencia de combinar remota y presencial en sus partes positivas con objeto de optimizar el modelo.

Híbrida, vivir lejos implica dificultad para trasladarse a la escuela, alrededor de 2 a 3 horas (hombre, 20, Nutrición).

Híbrida, como mencioné antes, trabajo y sí sería mucho mejor que sea así, pues tengo espacio para organizarme bien, tanto en la escuela como en la actividad extra que hago (mujer, 25, Agronomía).

Híbrida, creo que hay materias que no es necesario la asistencia presencial, incluso de manera remota y presencial se pueden complementar más, reduciendo tiempos de traslado, gastos, etc. (mujer, 19, Administración).

Híbrida, me gustaría que no tuviéramos que estar ni todos los días en casa, ni todos los días en la escuela, que fuera posible combinarlo para que solo asistamos a lo más importante y lo que se pueda hacer en casa lo hagamos y lo enviemos, también beneficiaría para reducir gastos de transporte y alimentación que surgen por salir de casa (mujer, 26, Administración).

Se insiste en la posibilidad de compaginar lo favorable y satisfactorio de ambas educaciones sin dejar de observar las desventajas que también existen.

Híbrida, porque comparte lo bueno de ambas modalidades, conoces personas presencialmente y no es tan cansado como ir diario a la escuela (mujer, 22, Administración).

La educación híbrida complace ambos tipos de educación, ya sea remota o presencial, puedes elegir con libertad tu método educacional. Si estás enfermo o por alguna razón específica faltas a clases. Las sesiones en línea te ayudan a concretar tus estudios sin perder constancia de estudio. Las clases

presenciales pueden ser accesibles para quienes quieren aprender en un entorno público, asesorados por un facilitador (hombre, 22, Psicología).

Creo que las dos vertientes tienen sus ventajas y desventajas, yo pensando en mis compañeros que vienen desde muy lejos a la universidad, se les hace muy tedioso los transportes, les sería más fácil que las clases que duren poco fueran en línea o que solo unos días. Por otra parte, las instalaciones ofrecen muchas comodidades una vez que ya se está adentro. Creo que se debe utilizar la parte híbrida (mujer, 18, Administración).

Híbrida, me gusta mixto pues no existe esa monotonía de hacer todos los días lo mismo, por ejemplo, ir todos los días a la escuela, y de manera híbrida hay más tiempo de hacer cosas que probablemente presencial no se puede, como trabajar terminando clases sin la necesidad de hacer traslados tan largos o preocuparnos por el tráfico. Además, la modalidad mixta nos permite tener dos tipos de adquisición de conocimiento, porque en línea debemos poner el doble de concentración y presencial es más contacto profesor-alumno (mujer, 20, Biología).

Híbrida, porque comparte lo bueno de ambas modalidades, conoces personas presencialmente y no es tan cansado como ir diario a la escuela (mujer, 22, Administración).

Híbrida, ya que algunas veces es bueno venir a presencial, ya que estás más tiempo en clases y con los amigos. Y lo malo es que hay que pagar pasaje (mujer, 24, Veterinaria).

Como se observa, se trata de una suerte de balance reflexivo y significativo que ha de tenerse en cuenta, pues queda como valoración de experiencia y también a modo de propuesta de futuro.

Respecto a quienes apuntan la *presencial* es por el mejor aprendizaje, la mayor socialización, la fructífera comunicación e interacción social, la necesidad de prácticas y la conveniencia de instalaciones, como se vio de forma más extensa en anteriores apartados, por lo que aquí solo se traen un par de transcripciones ilustrativas.

Presencial, porque es de la forma en la que estoy acostumbrado a aprender, realmente no hay una explicación más amplia, no le veo sentido a la educación híbrida ni en línea, no sirven a mi parecer. Me gusta poder tener esta fase de mi vida en persona, vivir la experiencia de ser universitario (hombre, 23, Arquitectura).

Presencial, tomar clase desde casa puede tener sus ventajas, pero nada como usar las instalaciones de la escuela, tienes mejor entendimiento de los temas, el trabajo en equipo es más claro y considero que llevas un ritmo mucho más rápido que con las clases virtuales (mujer, 21, Arquitectura).

CONSIDERACIONES FINALES

Se considera haber cumplido con los objetivos propuestos al inicio de este texto en torno a la indagación sobre las expectativas y experiencias de cambio de modalidad educativa, de presencial a remota al inicio y de remota a presencial al final del periodo de cambios y adaptaciones de la educación universitaria durante la pandemia, desde el principio sorpresivo hasta el regreso a las aulas gradual y anunciado. A continuación, se resumen los hallazgos sobre el tema, según los testimonios en cifras y narrativas del estudiantado consultado al respecto.

En cuanto al cambio de educación presencial a remota y como valoración durante el primer trimestre de esta última en la UAM X, en voz de sus estudiantes, es posible afirmar que había ánimos al inicio de este salto, pero al final del mismo también se observan ganas de terminar. En todo momento se consideró buena la iniciativa de traspaso de modalidad. Las expectativas al principio eran buenas y no tanto hacia el final de la experiencia de educación remota.

Siguiendo con las actitudes estudiantiles expresadas, se valora como satisfactorio el poder continuar el proceso educativo, así como, también se señalan dificultades de diversa índole, se observan sentimientos en general de estrés, desánimo y frustración. La educación remota trajo consigo cuestiones favorables y desfavorables, nuevos conocimientos y formas de aprendizaje, emociones desagradables y diversas dificultades al trabajar en la vivienda. El clamor en el año 2020 era “queremos volver a presencial”.

No obstante, se confirma la afirmación inicial sobre la capacidad adaptativa de la comunidad universitaria y específicamente entre el estudiantado protagonista en estas páginas, ello en aras de proseguir con la educación a través de diversas modalidades, pero manteniendo la actividad educativa que al parecer es muy bien valorada, más allá de las críticas en la práctica, pues la mirada parecía fijada en continuar con el avance de clases y materias, lo cual se hizo.

Como se dijo al principio de este texto, el PEER (UAM, 2020a) anunció que perseguía soluciones creativas e innovadoras a los retos del confinamiento, adaptando las posibilidades tecnológicas de la comunidad, con objeto de continuar con el trabajo universitario de docencia, investigación y difusión de la cultura. Meses después en la evaluación del PEER (UAM, 2020b) se señalan los aciertos y apuntan los pendientes. Entre los resultados está el agotamiento en el trabajo y el que no todas las actividades pueden hacerse remotas, así también el reconocimiento del esfuerzo a toda la comunidad, la intención de seguir mejorando la educación a distancia como proyecto a futuro.

Dos años más tarde, ya con el regreso a las aulas en el 2022, no solo se cumplió el deseo, sino que éste trajo aparejado otros inconvenientes y dificultades con el nuevo cambio y readaptación a la educación presencial. En este sentido, los traslados y la socialización fueron algunos de los mencionados. Sin embargo, sobresale el entusiasmo y la felicidad que se combinan con el nerviosismo y miedo. Entre lo valorado satisfactorio y positivo, el mejor y mayor aprendizaje destaca en el aspecto educativo, a la par de la convivencia, la interacción relacionada con lo anterior, e incluso se apunta a la diversión. Y si bien queda clara la preferencia por la

modalidad presencial, también se observan y expresan las cuestiones favorables y las ventajas de la educación híbrida en varios aspectos materiales y emocionales principalmente.

En fin, todo un panorama de tendencias de opinión y de relatos de valoración que muestran y demuestran las actitudes estudiantiles tanto de la educación remota como de la presencial, que explican sus pensamientos, sentimientos y comportamientos, que ilustran elecciones preferentes, expresan vivencias intensas y reflexiones hondas, un cúmulo de información que da cuenta de sus amplias y diversas experiencias, y que bien se haría en tener en cuenta en el presente y el futuro de la educación superior.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. UNAM.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Clark University Press.
- Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). Actitudes. En J. F. Morales, C. Huici, M. Moya & E. Gaviria (Eds.), *Psicología Social*, 457-490. McGraw-Hill.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Fondo de Cultura Económica.
- Casassus, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Índigo/Cuarto Propio.
- Han, B. Ch. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Heller, A. (1989). *Teoría de los sentimientos*. Fontamara.
- Illouz, E. (2007). *La salvación del alma moderna*. Buenos Aires: Katz.
- Madariaga, F., Contreras, C., Arriaga, C., Sepúlveda, MA., & Morales, K. (2020). Educación a distancia virtual ¿una oportunidad? *Convergencia Educativa*, 8, 65-82. <https://revistace.ucm.cl/article/view/680/728>
- Muñoz Polit, M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. IHPG.
- Páez, D., Fernández, I., & Beristain, C. (2001). Catástrofes, traumas y conductas colectivas: “procesos y efectos culturales. En C. San Juan (Ed.), *Catástrofes y ayuda de emergencia: Estrategias de evaluación, prevención y tratamiento* (pp. 1-33). Icaria.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje*. Narcea.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). La entrevista en profundidad. En S. J. Taylor & R. Bogdan, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2020a). *Proyecto Emergente de Educación Remota (PEER)*. <https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/peer.html>

Universidad Autónoma Metropolitana. (2020b). *Seguimiento y Evaluación del Proyecto Emergente de Enseñanza Remota en el trimestre 20-I. Informe ejecutivo.*

https://www.uam.mx/educacionvirtual/uv/doc/peer/Informe-PEER_PDF_170321.pdf

Universidad Autónoma Metropolitana. (2021). *Resultados de la encuesta “Vamos de regreso”.*

<https://www.uam.mx/actividaduam/vamosderegreso/index.html>

Universidad Autónoma Metropolitana. (2022). *Guía para el retorno a las actividades presenciales en la Universidad Autónoma Metropolitana.*

<https://contigoenlauam.xoc.uam.mx/public/assets/pdf/protocolosRG/20220215GuiaRetornoActividades.pdf>

Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la Acción Razonada y Acción Planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos & E. Zubieta (Cords.), *Psicología Social, Cultura y Educación* (pp. 301-339). Pearson Educación.

Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional.* Síntesis.

Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas.* Síntesis.

Worcester, R. (1994). Reflexiones sobre la opinión pública. *Este País*, 94, 11-15.

Datos de correspondencia

Ana María Fernández Poncela

Doctora en antropología por la Universidad de Barcelona.

Académica de la Universidad Autónoma Metropolitana,

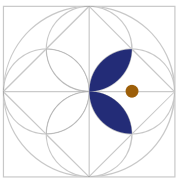
Ciudad de México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3080-212X>

Email: annamariafernandezponcela@gmail.com



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



La educación para la admiración y la sabiduría a partir de Gabriel Marcel

Education for admiration and wisdom from Gabriel Marcel

Andrés Nicolás Rodríguez¹

Rodríguez, A. N. (2024). La educación para la admiración y la sabiduría a partir de Gabriel Marcel. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 75-95. <https://doi.org/10.29035/rce.15.75>

[Recibido: 23 enero, 2024 / Aceptado: 02 mayo, 2024]

RESUMEN

En el presente artículo se desarrollan las posibles repercusiones educativas de las reflexiones antropológicas de Gabriel Marcel sobre la admiración y la sabiduría. De tal manera que se pueda redescubrir la capacidad de apertura a la trascendencia propia de la persona. De este modo se subrayará la necesidad de educar en esta sabiduría profundamente humana, la cual se convierte en fermento de la auténtica fraternidad. Con este fin analizaremos la biografía de Marcel, la particularidad de su método filosófico y sus reflexiones específicas sobre la educación.

Palabras clave: educación, sabiduría, admiración, fraternidad.

ABSTRACT

This article develops the possible educational repercussions of Gabriel Marcel's anthropological reflections on admiration and wisdom. In such a way that the person's capacity for openness to the transcendence of the person can be rediscovered. In this way the need to educate in this deeply human wisdom will be highlighted, which becomes the ferment of authentic brotherhood. To this end we will analyze Marcel's biography, the particularity of his philosophical method and his specific reflections on education.

Keywords: education, wisdom, admiration, fraternity.

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de La Plata, Santa Fe de la Vera Cruz, Argentina.
<https://orcid.org/0009-0008-2273-3383> | andresnicolas_rodriguez@hotmail.com

Vida y obra de Gabriel Marcel

El filósofo y dramaturgo Gabriel Marcel nació en París el 7 de diciembre de 1889. Su padre, Henry, un hombre de extensa cultura y fina sensibilidad artística, desempeñó diversos cargos como consejero de Estado, director de Bellas Artes, de la Biblioteca Nacional y de los Museos Nacionales (Cañas, 1998, p. 26). Su madre, Laura, muere cuando él tenía solo 4 años de edad, lo cual marcará profundamente su vida y el inicio de su búsqueda filosófica (p. 22). Esta condición de orfandad, junto con el hecho de ser hijo único, será lo que dará origen a su vocación como dramaturgo, ya que desde pequeño comenzará a crear diálogos entre hermanos imaginarios, naciendo así sus primeros personajes teatrales (p. 23). Tras la muerte de su madre, su tía Marguerite se casó con su padre y se encargó de criar a Gabriel, en una atmósfera marcada por el rigorismo moral en niveles casi patológicos (Marcel, 2012, p. 45). Marcel no recibió una formación religiosa ya que su padre era agnóstico y su madrastra, si bien era de familia judía y luego se hizo protestante, compartió la misma posición de Henry. Aunque los dos se caracterizaron por una elevada integridad moral, digna de admiración (pp. 42, 46).

Como el mismo Marcel reconoce en su autobiografía, toda su vida, ya desde su primera infancia, estuvo marcada no sólo por la aspiración a sentirse “en consonancia con el otro” (p. 21), sino también por un impulso “hacia la inmortalidad” como exclamación profunda de trascendencia (pp. 228-229). De este modo, podemos reconocer el vínculo esencial entre el itinerario vital del pensador francés y sus reflexiones, las cuales estarán jalonadas permanentemente por referencias a la intersubjetividad y a la esperanza.

En abril de 1919 Marcel contrajo matrimonio con Jacqueline Boegner, de familia protestante, con quien compartió una relación luminosa y fecunda llegando a afirmar: “supuso indiscutiblemente una especie de renovación interior que había de reflejarse muy pronto en mis obras” (p. 96). Como no pudieron engendrar hijos, en 1922 adoptaron a Jean-Marie de 6 años (p. 99). Jacqueline murió el 13 de noviembre de 1947, pero Marcel la sintió presente en su vida incluso tras su muerte, llegando a reconocer: “creo en verdad que nunca me has dejado” (p. 157)¹.

Como nos ayuda a comprender Blázquez (1988), el itinerario personal de Marcel se vio fuertemente transformado por una doble “conversión”: la conversión existencial a lo concreto tras la dramática experiencia de la Primera Guerra Mundial y, la conversión religiosa al catolicismo (pp. 27-32, 38-46). Durante el conflicto armado, nuestro autor no fue combatiente, sino que asumió la dirección de un servicio de información de la Cruz Roja que recibía a las familias de los numerosos desaparecidos, los cuales desesperadamente buscaban saber sobre ellos (Marcel, 2012, p. 72). Esta desafiante experiencia no sólo le hizo descubrir lo artificial del idealismo desencarnado en el que fue formado, sino que, además, le permitió hacer un “primer aprendizaje de la intersubjetividad” al sentirse “en consonancia” con su pueblo, compartiendo el mismo temor y la misma

¹ En una carta al Padre Fessard, Marcel (1985) afirma: “por instantes tengo el sentimiento de que ella verdaderamente está conmigo, que me ayuda” (p. 319); y en su autobiografía (2012) vuelve a testimoniar: “no puedo dudar de que, de una manera misteriosa que escapa a toda posible representación, ella ha estado ahí, durante estos veinte años, asistiéndome, dispensándome las fuerzas que tanto he necesitado” (p. 187).

esperanza (pp. 74-75). Además, esta búsqueda de respuestas por parte de Marcel le llevó a participar en experiencias metapsíquicas, preguntándose por la validez del espiritismo y de las ciencias paranormales, las cuales suelen ser desestimadas demasiado rápidamente por la reflexión filosófica (Cañas, 1998, pp. 58-68). Así lo resume el mismo Marcel (2012):

La guerra de 1914 hizo de mí otro hombre (...) despertó en mí un sentido de la compasión (...) también me fue dado, por el hecho de la guerra, entrar en este ámbito que es el de la realidad oculta, al que pienso que el filósofo del futuro deberá dedicarle una atención incomparablemente más rigurosa y minuciosa que hasta ahora. Son pocos los filósofos que he encontrado que hayan tenido verdaderamente el sentido de esta realidad, y sobre todo la necesidad de dedicar a ella su pensamiento (...) estas experiencias no pueden ser propiamente hablando utilizables (...) dudo mucho que pueda constituirse una ciencia metapsíquica. Estamos en un ámbito esencialmente intermedio entre el arte y la ciencia propiamente dicha (pp. 86-87).

Por otro lado, en el mes de marzo de 1929, Marcel se convierte al catolicismo luego de un largo período de búsqueda y de lucha personal, haciendo una experiencia de liberación y de una profunda paz que es “a la vez Vida y Luz” (p. 108). Fue bautizado el 23 de marzo de 1929 y en su *Diario metafísico* (1969) dejó plasmada la vivencia de ese día: “vertiginosa proximidad de Dios. Vuelta al aquí, al ahora, que recobran un valor, una dignidad sin par” (p. 31). En 1943 también se convertirá al catolicismo su mujer Jacqueline.

Además, nuestro autor fue un apasionado por la música, la cual le permitió experimentar una plenitud liberadora y creadora, especialmente en sus improvisaciones. De tal modo, que llegó a vivenciarla como una experiencia de comunión con un indudable valor religioso (Cañas, 1998, p. 253). El mismo Marcel, respondiendo a una pregunta sobre el papel de la música en su vida, sostuvo: “se podría hablar de círculos concéntricos. El más exterior es el filosófico, el círculo teatral es mucho más interior y el musical es, digamos, el núcleo vivo” (Citado por Blázquez, 1988, p. 41)².

Marcel murió el 8 de octubre de 1973 en su París natal, alcanzando la meta de su anhelante peregrinar terreno.³ Como afirma Arnaud, uno de los personajes de su obra teatral *La sed*: “A través de la muerte nos abrimos a lo que hemos vivido en la tierra... te confío el pensamiento que me alimenta” (Marcel, 2002, p. 523).

GABRIEL MARCEL Y LA EDUCACIÓN

Al adentrarnos en la vida de Marcel, constatamos de qué modo sus experiencias educativas iniciales no han sido las mejores. En primer lugar, en su autobiografía (2012) reconoce el efecto negativo de las “imprudencias” pedagógicas de una crianza marcada por el escrúpulo y la culpa (p. 45). Además, siempre se mostró muy crítico

² Entrevista realizada por el filósofo checo Zdenek Kourim en marzo de 1969.

³ En una entrevista realizada por Pierre Boutang en 1970, Marcel afirma: “al pensar mi vida en conjunto, no puedo decir que todo me satisface. Hay en ella mucho tiempo perdido, distracciones enojosas; pienso que mi vida ha sido convergente. No puedo renegar de mi vida... entre mí y mi vida hay una relación íntima...” (Citado por Cañas, 1998, p. 149).

con el régimen académico del Liceo, marcado por la competición individualista, la abstracción desencarnada y “la falta radical de espíritu pedagógico” (p. 49).

Por otro lado, su experiencia universitaria fue muy distinta. Marcel recuerda con profunda gratitud al profesor Colonna d’Istria, quien ayudó a despertar en él su vocación filosófica (p. 47). Así, estas clases de filosofía implicaron “una especie de estallido” renovador: “es como si hubiera sido sustraído de pronto al mundo inmovilizado del que la enseñanza del instituto, asociada a las condiciones tan particulares de mi vida familiar, me habían hecho prisionero; un mundo en el que me ahogaba” (p. 48). Es significativo subrayar en este sentido, cómo nuestro autor hace experiencia, tardíamente, de una educación liberadora que enriquece su itinerario personal abriendo horizontes insospechados:

Me veía transportado a un ámbito encantado en el que la reflexión –en cuanto tal– era estimulada por todas partes y a todos los niveles (...) por todas partes se abrían perspectivas insospechadas, por todas partes descubría que lo que parecía ser evidente, se convertía en realidad en lugar de preguntas apasionantes (...) mi interés apasionado iba a lo que se enseñaba, pero en la medida en que no presentaba ya el carácter de un saber que había que engullir; en que, por el contrario, reclamaba un trabajo personal de mi espíritu (p. 48).

En cuanto a su desempeño como profesor de filosofía, Marcel se inició en 1912 en el *Lycée Balzac*. Asimismo, durante la Primera Guerra Mundial, frente a la posibilidad de la muerte reconoce un deseo profundo de poder expresarse y de “soltar lo que llevaba” en su interior (p. 73). Además, de 1915 a 1918, tuvo vivencias educativas reconfortantes como profesor en el instituto *Condorcet*: “mi vida se encontraba así felizmente llena, tenía verdaderamente la impresión de ser útil de alguna manera” (p. 76). Marcel reconoce así, cómo la dramática posibilidad de que sus alumnos sean llamados al frente de batalla, contribuyó a humanizar la relación educativa y a experimentar una verdadera solicitud por ellos (p. 77). De igual manera, luego de contraer matrimonio, enseñó durante tres años (1919-1922) en el *Licée de Sens*, experiencia en buena medida decepcionante, con “clases esqueléticas” y “alumnos mediocres” (p. 97). Varios años después, en el marco de la Segunda Guerra Mundial, Marcel volverá a disfrutar del contacto con los estudiantes en el instituto *Louis-le-Grand*, sin dejar de reconocer el “hastío insuperable” que le generaban las correcciones (p. 140). A su vez, Marcel (2012) será crítico también con aquellos “innumerables profesores de este país que prosiguen ciegamente su labor de destrucción” sin ningún tipo de visión interior (p. 204). En otra oportunidad, identificará en “la negativa a reflexionar” la causa de muchos males contemporáneos, alimentada por la vanidad de “los especialistas, los pretendidos expertos”, también “en el ámbito pedagógico”:

Con frecuencia he dicho que si cometemos la imprudencia de preguntarnos qué es lo que de alguna manera queda en el espíritu de los niños tras una educación tan lamentable, cuál será el resultado positivo del esfuerzo que se les ha exigido, el sistema entero caería hecho pedazos, pues no cabe duda de que el resultado sería nulo para la mayor parte de las materias enseñadas” (Marcel, 2002, pp. 43-44).

Más allá de estas breves experiencias docentes, Marcel no volvió a enseñar en el sistema educativo formal, pero siguió favoreciendo instancias educativas durante toda su vida, ya sea por sus numerosas conferencias y publicaciones, como por las tertulias filosóficas semanales, organizadas en su hogar: encuentros en los que participaron importantes artistas y pensadores de su tiempo (Cañas, 1998, p. 122). En este sentido, para nuestro autor, la enseñanza de la filosofía debía estar fundada en una relación profundamente personal y no en un vínculo superficial reducido a la formalidad académica (Urabayen, 2001, p. 4).

EL MÉTODO FILOSÓFICO DE MARCEL

Este breve recorrido por su biografía nos permite reconocer de qué manera Marcel fue asumiendo una modalidad propia en su itinerante reflexión filosófica, tomando como punto de partida las situaciones vitales concretas en toda su singularidad existencial. De este modo, “tratará de llegar a la presencia de lo trascendente en el corazón de la experiencia vivida” (Cañas, 1998, p. 80); queriendo profundizar en determinadas vivencias privilegiadas que, sin perder su carácter dramático, nos permiten acceder al ser (Blázquez, 1988, p. 50). Más adelante vuelve a insistir Blázquez (1988):

El discurrir del pensamiento de Gabriel Marcel sucede por el sondeo de situaciones concretas (...) que nos descubren el sentido de nuestra vida, a la vez que sus valores absolutos. Ahí, en el seno de esas experiencias concretas, excepcionales, de plenitud, penetra la Trascendencia y se deja reconocer por el hombre (p. 211).

Para Marcel el método propio de la filosofía concreta implica recurrir al ejemplo como elemento fundamental para progresar en la reflexión, y no como una mera ilustración práctica. Así, la semilla de la idea es sembrada en la tierra fértil del ejemplo para ir descubriendo su consistencia y potencial en la medida en que se desarrolle (Marcel, 2002, p. 114). Por lo tanto, nuestro autor buscará abrir sendas en su camino reflexivo por medio de la exploración de los datos experimentales, describiendo inicialmente su superficie, e identificando las vetas que le permitan perforar en el subsuelo ontológico, latente bajo lo aparente (Adúriz, 1949, p. 42). Marcel asume así una perspectiva existencial y concreta de reflexión filosófica, negándose permanentemente a construir un sistema o escuela propia de pensamiento: “ya no se trataba de construir, sino de profundizar” (Marcel, 2004, p. 20). Y también afirmará: “La experiencia de mi vida (...) es anterior a todo saber escolarizado (...) repugna fundamentalmente toda posible escolarización. Quizá sea por esto por lo que puede de alguna manera abrirse a lo sagrado” (Marcel, 1971a, p. 105).

De tal forma que aseverará: “La misión del filósofo no es la de edificar, sino la de ahondar, consiste en una perforación, más que en una construcción o sistema” (Blázquez, 1988, p. 91). El mismo Marcel (1957), en una nota al pie de lo escrito en su *Diario metafísico*, afirmaba:

Hoy he definido mi método diciendo que consiste en partir del planteamiento superficial de un problema para sacar de él una conclusión negativa que ponga de relieve términos nuevos que

proporcionen los elementos de un planteamiento nuevo (real esta vez) que haga posible la solución positiva (p. 61).

Además, para el pensador francés, esta misión se encuentra íntimamente animada por la esperanza, porque la metafísica no es otra cosa sino el “exorcismo de la desesperación” (Marcel, 1969, p. 108), que ofrece a la humanidad, herida por el tedio y la angustia, un sentido trascendente (Cañas, 1998, p. 267).

En este sentido, según Marcel, este camino de profundización es el servicio principal que debe prestar el filósofo al hombre contemporáneo, en orden a “restituir a la experiencia su peso ontológico” (Marcel, 1969, p. 128), testimoniando y salvando lo humano en el hombre (Urabayen, 2001, p. 347). En este sentido, como pone de manifiesto Blesa (2008), Marcel logra desarrollar una metafísica de lo cotidiano, que le permite al hombre contemporáneo redescubrir la profundidad ontológica de su experiencia vital y de su misma identidad personal (p. 98). Así lo afirmará nuestro autor, en su tercer *Diario metafísico*: “Lo cotidiano puro y simple ignora lo metafísico; lo cotidiano devaluado o depreciado lo niega; lo cotidiano consagrado o regenerado lo afirma” (Marcel, 1959, p. 101). Así lo sintetiza él mismo:

En lo que a mí concierne, podría decir que el sentido de mi obra (...) consiste justamente y ante todo en intentar llevar a las gentes hacia su centro vivo, hacia ese corazón del hombre y del mundo en que todo se vuelve a poner misteriosamente en orden y en el que la palabra sagrada sube a nuestros labios como una alabanza y una bendición” (Marcel, 1971a, p. 126).

De esta manera, Marcel ofrece como alternativa al objetivismo abstracto e indiferente, un método de comprensión existencial que exige compromiso y una plena implicación personal (Blázquez, 1988, p. 138):

La objetividad significa indiferencia. El cienticismo separa al sujeto de su entorno vital, del entramado de sus implicaciones, descuida las relaciones vivas que median entre los seres, para prestar atención únicamente a las cosas en su opacidad, en su drástica individualidad e indiferencia (Blázquez, 1988, p. 140).

Por otro lado, el mismo Marcel (1987) reconoce que existe “un monismo de lo universalmente válido que ignora lo personal bajo todas sus formas, que ignora lo trágico, que niega lo trascendente y pretende reducirlo a expresiones caricaturescas desconocedoras de sus caracteres esenciales” (p. 32). Distingue así, entre el simple “pensar” y el “pensar en”, el cual “establece comunidad personal, intimidad participativa entre el sujeto y lo pensado, nos hace superar la actitud espectacular, exteriorizante para llegar a la participación auténtica (...) no algo que está frente a mí como objeto, sino conmigo” (Blázquez, 1988, p. 195).

En otras palabras, el método marceliano implica una exploración circular que le permite realizar aproximaciones concretas al misterio ontológico, de tal manera de elevarse de la vida concreta al pensamiento, para luego poder proyectar luz desde el mismo a la situación vital (p. 82): “La progresión que voy a realizar consistirá (...) en remontarme desde la vida hasta el pensamiento, y posteriormente descenderé del pensamiento a la vida con el fin de intentar esclarecer esta última” (Marcel, 2002, p. 47). De tal modo que, para

Marcel (2004), las afirmaciones metafísicas sólo manifiestan la plenitud de su significado si se expresan en términos de experiencia vivida (p. 65). En este sentido, afirma que la investigación filosófica es “más heurística que demostrativa”, ya que una exposición demasiado sistemática y articulada se arriesga a traicionar las verdades implicadas (Marcel, 2002, p. 13). Precisamente así lo resume nuestro autor:

Para el filósofo se trata mucho menos de demostrar que de mostrar; pero también a este respecto hay que andar con cuidado, ya que no nos encontramos en el orden de las cosas, donde mostrar es designar lo que está ahí. En cambio, aquí, es decir, en lo que podemos llamar en términos generales el dominio espiritual, mostrar es hacer madurar, es promover y transformar (Marcel, 1971b, pp. 57-58).

Por su parte, Prini (1963) afirma que Marcel logra desarrollar un estilo de reflexión filosófica realmente inimitable, “a la vez dramático y heurístico” (p. 143).

Asimismo, el itinerario vital y reflexivo de Marcel (1987) está animado por “un movimiento irresistible, al encuentro de una luz que presiente y de la cual experimenta en el fondo de sí misma como un secreto estímulo y un ardiente presagio” (p. 82). Como afirma Troisfontaines (1968, I):

El misterio es auténtico misterio precisamente porque es luz: no puedo mirarlo en sí mismo porque es él el que hace posible mi mirada (...) favorece la eclosión del pensamiento, como la luz del sol hace posible el crecimiento de un árbol o que se abra una flor. El misterio es una participación que fundamenta mi realidad de sujeto (p. 268; citado por Moeller, 1969, p. 256).

Por lo tanto, tenemos acceso a esta irradiación de luz por medio de aperturas existenciales al ser como misterio de comunión (Tilliette, 2005, p. 502); ya que la luz de la verdad que incesantemente buscamos, sólo se realiza plenamente en la intersubjetividad. Es importante destacar, al respecto, de qué forma Marcel comprende la misma verdad de un modo existencial, como autenticidad vital que se revela en la comunicación participativa (Blázquez, 1988, p. 92). De tal modo que el vínculo entre comunión intersubjetiva y verdad no significa que la simple mayoría baste para garantizarla, ya que no asegura un verdadero encuentro: “la mayoría, o la masa, corre siempre el riesgo de ser impermeable a la verdad” (Marcel, 2012, p. 32). Así, nuestro autor recurrirá a la imagen del fuego para expresar la riqueza de la verdad como luz y alimento interior. En este sentido, Marcel (2005) diferenciará su comprensión de la verdad existencial como un fuego que no sólo ilumina, sino que también da calor, con la verdad racionalista que a lo sumo ilumina superficialmente, pero sin alimentar nuestro fuego interior:

Este amor reverencial por lo sagrado, que los hombres de mi generación habrán visto agotarse bajo sus ojos en tantas almas abocadas a la deshidratación y a la más miserable adulación de sí. El mundo de la máquina se convierte así en el de la conciencia pura, aquella que arde sin iluminar o ilumina sin calentar (pp. 269-270).

En una de sus obras de teatro, *El mundo roto*, uno de los personajes se refiere a la verdad como “una especie de llama (...) de la que por lo visto hay que vivir” (Marcel, 2004, p. 361). En la obra de Marcel podemos identificar

una profunda vinculación entre la llama de la verdad, la esperanza y la vida en plenitud: la existencia esperanzada está animada del “entusiasmo por la vida”, el cual se manifiesta como un misterioso ardor. De tal manera que hay un “irrecusable parentesco entre la vida y la llama”, y precisamente, “sobre esta llama que constituye la vida se ejerce la acción maléfica de la desesperación” (Marcel, 2005, p. 55). Ciertamente, el filósofo responde fielmente a su vocación cuando logra establecer relaciones en las cuales el fuego de la verdad es transmitido, y despierta así el ardor vital en los demás (Blázquez, 1988, p. 159). En definitiva, para Marcel, la verdad es una llama de autenticidad, justamente porque está ligada a la riqueza ontológica: “el ser sólo nominalmente puede ser distinto de cierta plenitud de lo verdadero, por oposición a las verdades parciales, a las que parece muy difícil atribuir un alcance ontológico” (Marcel, 2002, p. 232).

Desde esta perspectiva vital y relacional de la verdad, Marcel (2002) comprende el ejercicio del pensamiento como dinámica circulación⁴, revelación e iluminación, y no como mera adquisición que termina degradando la experiencia inicial a su propio simulacro (p. 57). En este sentido, el pensador francés afirma: “Tomando una vieja idea griega, diríamos que el ojo se convierte en luz para avanzar junto con la luz, y no solamente el ojo, pues la inteligencia se transforma en ardor puro y pura receptividad, ambas cosas a la vez” (Marcel, 2002, p. 60). En otras palabras, la reflexión, para nuestro autor, es una búsqueda y un caminar de esencia musical. Como afirma Urabayen (2001):

Marcel se definió a sí mismo como un músico trasplantado a la filosofía. Esto no significa que el contenido de su filosofía sea musical, sino que la forma, marcada por las repeticiones, las variaciones sobre un mismo tema, la aparente discontinuidad que esconde una unidad oculta que acaba en una armonía y la concepción de la filosofía como apertura a lo más alto, es de orden musical (p. 16).

Por otro lado, en el plano pedagógico, es elocuente la crítica de Marcel (2002) a una enseñanza que concibe al educando como mero recipiente de una verdad-cosa o verdad-contenido sin ningún sabor espiritual (p. 28), y que termina paralizando las dinámicas creativas de las nuevas generaciones:

¿Cómo no evocar aquí la impresión desesperante que cualquier niño o cualquier adolescente ha sentido al escuchar formular a sus mayores tal o cual de estos axiomas que pretenden traducir verdades indiscutibles y debidamente establecidas, pero que parecen anular todos los presentimientos, todas las aspiraciones confusas de aquél que, no habiendo hecho aún su experiencia, se resiste a dar por válida una supuesta demostración a la que no ha sido asociado? (...) se manifiesta aquí el antagonismo que contrapone a aquél que busca su vida como quien busca su camino y lo ilumina con una luz todavía vacilante, con aquél que pretende mantenerse del otro lado de esta vida,

⁴ “Con mucha frecuencia se forman nudos -de buena gana diría coágulos, en el sentido filosófico de la palabra- que constituyen obstáculos para el curso del pensamiento, que es ante todo circulación” (Marcel, 2002, p. 23).

y de la suya propia, y otorgar desde algún lugar abstracto certezas guardadas cariñosamente (Marcel, 2005, p. 64)⁵.

Por último, es destacable el rol esencial del cristianismo, como “principio fecundante” del pensamiento marceliano (Marcel, 1987, p. 80); ya que nuestro autor en diversas ocasiones dejó traslucir la inspiración cristiana que animó su itinerario reflexivo. Así, en su primer *Diario metafísico* Marcel (1957) destacará el rol de la fe y de la gracia en la renovación de la reflexión filosófica:

La creencia verdadera se presenta al pensamiento reflexivo como lo que éste pasa a ser una vez que se ha negado a sí mismo. Y con eso creo que acabo de definir la gracia. Y es que, en efecto, en tanto que esa negación de sí mismo es objeto de reflexión, se destruye a sí misma, es decir: la reflexión renace de sus propias cenizas. La negación verdadera de la reflexión no se presenta como posible sino mediante la intervención de una potencia trascendente (pp. 57-58).

El cual fue revelándose como un compromiso profético por defender la llamada espiritual de la esperanza, fundamento del verdadero desarrollo humano, en un Occidente crecientemente cegado por el materialismo práctico (Marcel, 1967b, pp. 75-76).

Educación para la admiración y la sabiduría

En el desarrollo de su particular método filosófico, Marcel reflexionará sobre la encarnación y la libertad, sobre la participación y la receptividad creadora, sobre la intersubjetividad, la intimidad y la itinerancia como características estructurales de la persona humana (Urabayen, 2001, p. 31). Desde estas consideraciones, podemos comprender lo que implica una educación para la sabiduría que logre favorecer el desarrollo pleno del hombre en sus dimensiones fundamentales. La cual exige dejar atrás el reduccionismo propio de un enciclopedismo abstracto y racionalista que no logra conectar significativamente con la vida. Como afirma nuestro autor:

La verdadera sabiduría consiste en aventurarse, prudentemente, claro está, pero con una especie de escalofrío placentero, por los caminos que conducen, no digo fuera del tiempo, pero sí al menos fuera de nuestro tiempo, a un terreno en el que los tecnócratas y los estadistas, por una parte, y los inquisidores y los verdugos, por otra, no sólo pierden pie, sino que se desvanecen como humaredas al amanecer de un día siguiente (Marcel, 1971b, p. 250; citado por Urabayen, 2001, p. 352).

En este sentido, Marcel insistirá en la necesidad de recuperar, custodiar y cultivar la capacidad de admiración y de asombro, propias de una sabiduría que profundiza en las características fundamentales de

⁵ En este sentido, Rojas (1983) agregará: “La verdad se presenta y da en la intimidad de la estructura intersubjetiva, y sólo será posible describirla sin caer en la tentación de tratar de definirla como a las cosas. Este tratamiento de la verdad como cosa es denunciado por Marcel como uno de los vicios mayores de la educación, y por ello enfatiza sobre la necesidad de erradicar en el terreno pedagógico toda tentación de considerar a la verdad como algo designable, medible y verificable” (p. 174).

nuestra condición, favoreciendo el tan necesario renacimiento de lo espiritual en nuestro mundo (Marcel, 2004, p. 53). Como afirma Urabayen (2001):

La verdadera sabiduría no está centrada en el hombre como ser cerrado; se presenta como apertura a la luz que le ilumina y sin la cual no sería nada. Esta sabiduría es un reconocimiento agradecido del don recibido, no una exaltación del hombre orgulloso y cerrado en sus propios logros (...) enseña a ver un mundo que no está superpuesto al nuestro, sino que es el nuestro visto desde su profundidad (p. 352).

Sobre todo, porque, en nuestra cultura actual, que pretende construirse sobre lo enteramente natural clausurando toda referencia al misterio, no sólo la misma persona se ve fragmentada y desarraigada, sino que también, se atrofian en ella las potencias del asombro, tan necesarias para descubrir la circulación vital del sentido (Marcel, 1987, p. 29). En este sentido, Marcel (2005) se referirá precisamente al necesario amor a la vida como a un “sentido ético-lírico del enjambre humano” (p. 104). Por esto, como antídoto frente al sinsentido, es necesario fomentar una sabiduría que permita reconstituir el debilitado “lazo nupcial entre el hombre y la vida” (Marcel, 2005, p. 96):

El hombre es un ser –y el único que sepamos– capaz de posicionarse frente a su vida, y no sólo frente a su vida, sino a la vida en sí misma; no es, pues, un simple ser vivo; es o más bien se ha hecho algo más, y podría decirse que es gracias a esta facultad de tomar posición por lo que es espíritu (Marcel, 2005, p. 96).

Para nuestro autor, la misma existencia humana “no es separable de un cierto asombro” (Marcel, 2004, p. 72), de una necesaria capacidad de admiración, comprendida como una “activa negación de una cierta inercia interior”, que sostiene la apertura y la disponibilidad frente a la irrupción reveladora de la novedad. Al recordar a su amigo Charles du Bos, Marcel (2002) afirmará:

Nadie ha admirado con más generosidad, con más delicadeza (...) Se ha dicho que la admiración era para él un trampolín, que le confería el don mágico de inventar los caminos de acceso más sutiles por medio de los cuales llegar a los trasfondos donde reside la claridad más individual de una obra y de un alma (p. 70).

Asimismo, la admiración se encuentra estrechamente vinculada con la experiencia de la alteridad como auténtica revelación; la cual acontece cuando somos arrancados de nosotros mismos e inundados por una realidad superior que nos llena de entusiasmo (Grassi, 2014, p. 165). Precisamente así describe Marcel (2002) la experiencia de admiración ante una obra de arte: “Cuando escucho o contemplo una obra maestra tengo, dicho con propiedad, una revelación que no se deja reducir en modo alguno al estado de simple satisfacción (...) ese impacto admirativo que ha producido en mí” (pp. 20-21). De tal manera, que esta apertura propia del asombro y la admiración no es un estado humillante para el sujeto, sino que por el contrario lo exalta de tal modo que lo impulsa a realizarse en la entrega creadora (Marcel, 2004, pp. 55-56). Ya que admirar no implica

una mera pasividad, sino que exige recibir activamente, y “ya es crear en un cierto grado” (Marcel, 2002, p. 130). Además, “la admiración, cuando es sincera, es sin duda una facultad creadora; representa una activa participación en el ritmo secreto del universo” (Marcel, 1960, p. 18; citado por Urabayen, 2001, p. 336).

En sus reflexiones sobre el asombro y la admiración, Marcel insistirá en la necesidad de que el pensamiento humano custodie cierta piedad en el conocimiento, la cual está ligada a una comprensión sacral de lo real (Marcel, 2005, p. 112). Esta piedad se ha visto disminuida en el pensamiento y en la cultura actual, debido a la disociación racionalista de lo intelectual y de lo vital (Marcel, 1969, p. 212). Por otro lado, sólo recuperando esta piedad hacia las almas y las cosas, podremos favorecer una convivencia realmente humana (Marcel, 2005, p. 269). Ya que ayudaremos así a fundamentar la misma ética sobre la base de esta piedad “pre-cristiana” o “peri-cristiana” (p. 175):

Es esta piedad no cristiana, sino pre-cristiana, o más exactamente peri-cristiana, la que conviene despertar a nuestro alrededor, y primeramente en nosotros mismos. Cada uno de nosotros puede conocer, en efecto, cristianos sobrenaturalizados en exceso y que han perdido el sentido, no digamos ya de la naturaleza, sino más exactamente de esa gracia naciente que palpita en el corazón de la naturaleza. Tiendo a pensar que esta piedad es el único *vinculum* auténtico que puede volver a unir a los hombres entre sí más acá de la Revelación (pp. 173-174).

Esto exige desarrollar la interioridad humana de tal manera que se recupere una disposición esencialmente espiritual ante la vida, lo cual no implica necesariamente la adhesión a una confesión religiosa (p. 125). Como afirma Blázquez (1988):

La reverencia, lo es ante la vida en un sentido profundo. Es una especie de disposición a aceptar en las cosas un sentido profundo y coherente que trasciende del mundo cotidiano (...) Lo que percibimos desde nuestra interioridad es algo comprendente, que no puede ser aprehendido y que, sin embargo, nos aprehende a nosotros (p. 96).

En este sentido, se expresa también el pedagogo español Torralba (2018), quien insiste en la necesidad de fomentar el desarrollo, en las nuevas generaciones, de la inteligencia espiritual, como dimensión específicamente humana, que nos capacita para “tener aspiraciones profundas e íntimas, para anhelar una visión de la vida y de la realidad que integre, conecte, trascienda, y dé sentido a la existencia” (p. 52). En este sentido, Torralba agrega:

La inteligencia espiritual es propia y característica de la condición humana y, además, posee un carácter universal. Todo ser humano, más allá de sus características externas o internas, posee este tipo de inteligencia, a pesar de que puede hallarse en grados muy distintos de desarrollo. Toda persona tiene en su interior la capacidad de anhelar la integración de su ser con una realidad más amplia que la suya y, a la par, dispone de la capacidad para hallar un camino para tal integración. Lo propio de la dimensión espiritual es la salida de sí, la penetración en la estructura de las cosas. Es lo

que permite el fluir, que la persona se desprenda de sí misma y se abandone. La vida espiritual no es cerrazón, menos aún autismo. Es todo lo contrario: fluidez, donación y apertura (pp. 55-56).

De esta manera, según Marcel (2005), es vital que el hombre contemporáneo logre, por una adhesión infinita al existir, discernir y “sopesar las cosas según el quilate del corazón” (p. 245). Esta es, en definitiva, la auténtica sabiduría, que nos permite “acceder a la realidad de las cosas” en todo su candor e inocencia inmarcesible (p. 270). De tal modo que Marcel (1969) afirmará:

La realidad desborda toda suputación posible, como si pretendiera alcanzar, merced a no sé qué afinidad secreta, un principio escondido en el fondo de las cosas o, más bien, en el fondo de los acontecimientos, que se ríe de estas suputaciones (p. 98).

En este sentido, se expresará también Adúriz (1949):

El filósofo de lo concreto y el artista, se orientan sensiblemente en una misma dirección: ambos inquietan la estructura íntima de lo real, ambos reaccionan ante la existencia con la ingenua admiración del niño sorprendido. Ninguno de los dos se resigna a creer en la adormecedora normalidad de lo cotidiano: a través de ella buscan el choque liberador que produce la aprehensión de lo real (p. 44).

Asimismo, esta mirada sapiencial de la vida favorece el descubrimiento de la misteriosa “identidad de lo próximo y lo ajeno en el seno de lo profundo”, donde intimidad, trascendencia e intersubjetividad convergen de un modo inasible (Moeller, 1960, p. 265). Como afirma el mismo Marcel (1958):

Más y más, y de manera manifiesta, estamos siendo colocados frente a una opción radical, no sólo para el individuo, sino para la humanidad entera: vivir o morir. Pues, por primera vez en la historia de la humanidad, el suicidio a escala planetaria ha llegado a ser posible. Pero rehusar este suicidio es comprometerse ipso facto a respetar un pacto fundamental cuyas condiciones tienen raíces profundas en la estructura misma del hombre (p. 17).

Precisamente, el cultivo de esta sabiduría, que no desconoce el drama de nuestro itinerario vital, se convertirá en fermento de una auténtica fraternidad⁶.

Por otro lado, la recuperación de la capacidad de admiración nos permitirá “reencantar” el mundo que se encuentra “desencantado”, fruto de la desvitalización racionalista y de la desacralización tecnocrática. Así lo expresa poéticamente Rilke, a quien Marcel (2005) hace referencia: “Para nosotros la existencia todavía está encantada; en cien / lugares todavía es origen. Un juego de fuerzas puras, / a las cuales nadie toca, si no se arrodilla y admira” (p. 269). Marcel se referirá en su autobiografía (2012) a cómo la belleza ha ejercido en él un

⁶ Al respecto, Adúriz (1949), a partir de unas reflexiones de Maritain, destacará cómo en la filosofía marceliana convergen tanto la mirada sapiencial de universalización teórica (Minerva), como la perspectiva del combate dramático por la propia salvación (Jacob): “Si Minerva quiere hallar una razón fecunda de su cosmos, tiene que dejarse penetrar por la lucha de Jacob, fundiendo la búsqueda de las causas con el “salvar mi única”, en una postura mixta, la única auténticamente sapiencial” (p. 101).

verdadero “poder de encantamiento”. A tal punto de descubrir, en la “sensibilidad al encantamiento”, el germen de lo que será su obra y de su verdad personal más profunda (pp. 38-39). Además, reconocerá en el inicio de su obra una misteriosa conjunción entre el sentido del diálogo y el del encantamiento (p. 40). Por otro lado, Prini (1963) afirma:

Se trata, en realidad, como de una mirada nueva o de una iluminación interior que se opera en mí cuando me abro a la presencia de la belleza, del heroísmo y de la santidad en el mundo, y que me revela que “yo no soy de mí mismo”, desvelando mi realidad y la del mundo como la irradiación de una infinita generosidad en acto (p. 92).

Sólo de esta manera el hombre podrá reencontrarse creativamente con la realidad, y alimentarse de sus profundas dinámicas creadoras. En este sentido, es elocuente la expresión con la cual Marcel (2005) se refiere a la misión profética de la filosofía en orden a restaurar este vínculo original que se ha debilitado: no sólo está llamada a despertar a los hombres, sino que también debe “volver a enseñar a respirar” (p. 311): “La simplicidad puede convertirse en una especie de oxígeno para espíritus asfixiados por las complicaciones de un mundo cada vez más técnico y de una literatura que ha perdido con demasiada frecuencia contacto con las aspiraciones humanas más fundamentales” (Marcel, 2012, p. 135). En nuestra cultura actual, saturada por el bombardeo contante de información y de estímulos audiovisuales, se hace necesaria, de un modo especial, una educación que custodie y favorezca el desarrollo de la capacidad de admiración y de asombro en las nuevas generaciones. En este sentido afirma L’ecuyer (2021):

El asombro es el deseo para el conocimiento. Ver las cosas con ojos nuevos permite quedarnos prendados ante su existencia, deseando conocerlas por primera vez o de nuevo. Los niños pequeños se asombran porque no dan al mundo por supuesto, sino que lo ven como un regalo (...) y consecuentemente nos lleva a una actitud de profunda humildad y agradecimiento. El asombro es un mecanismo innato en el niño. Nace con él. Pero para que el asombro pueda funcionar bien, el niño debe encontrarse en un entorno que lo respete (p. 31).

Además, la autora desarrollará la dinámica propia del círculo vicioso de la sobreestimulación: en primer lugar, sustituye la iniciativa del niño y anula su sentido del asombro; luego, tras la euforia, el niño se aburre y le invade la pereza mental, a su vez se vuelve así hiperactivo y nervioso, aumentando el ruido de fondo de sobreestimulación que lo termina saturando (pp. 52-54). Por otro lado, Van Manen (2004) afirmará:

El auténtico aprendizaje a menudo empieza en el asombro. Pero ¿se puede enseñar éste? (...) ¿O es que la fascinación se parece más a una gracia que nos llega cuando estamos abiertos a ella? (...) Tal vez el asombro sea un estado de atención que sólo se pueda inducir de forma indirecta (...) el educador solícito quizá sea el que sabe captar una pregunta y profundizar en ella con gesto tranquilo (...) Un educador con tacto mantendrá vivo el interés que originó la pregunta del niño (pp. 27-29).

Las reflexiones marcelianas sobre la admiración nos permiten abordar también la dimensión propiamente religiosa de esta apertura espiritual. En efecto, Marcel (2005) insistirá sobre la importancia de superar una “enseñanza religiosa sin nervio”, que no permite acceder al verdadero cristianismo, ya que no alcanza a asumir, por su abstracción, el drama humano (p. 232). Igualmente, nuestro autor criticará las pretensiones de una teología demasiado segura de sí misma que, al pretender definir todo, termina perdiendo dinamismo y vitalidad. Respecto a esto, Marcel hará referencia a la experiencia de Rilke al conocer Rusia y vivenciar allí la revelación de un Dios “que nunca ha sido definido, que eternamente se transforma y crece” (p. 228). Ciertamente, el cultivo de la interioridad nos dispone al encuentro con Dios, que habita en lo más íntimo de lo real y que nos abre un horizonte de trascendencia insospechado. En este sentido Marcel (1955b) afirma:

Tenemos que proclamar que no pertenecemos totalmente a ese mundo de cosas al cual se quiere asimilarnos, en el cual se esfuerzan por encarcelarnos. Muy concretamente, tenemos que proclamar que esta vida, en la cual se ha vuelto técnicamente posible hacer la gesticulante y horrible parodia de todo lo que veneramos, puede no ser en realidad más que un sector insignificante de un desarrollo que prosigue más allá de lo visible (p. 23).

Ya que, en la interioridad, como dimensión profunda de la persona, acontece la experiencia participativa del misterio que nos fundamenta y de la auténtica vivencia religiosa (Blázquez, 1988, p. 205)⁷. Al respecto, es muy elocuente la referencia que hace Marcel (2005) a una reflexión de Gustave Thibon, en la cual se condensa la exigencia de encarnación propia de la auténtica espiritualidad:

Te sientes constreñido. Sueñas evasión. Pero defiéndete de los espejismos. Para evadirte, no corras, no huyas. Más bien excava este lugar estrecho que se te ha dado: allí encontrarás a Dios y todo. Dios no flota sobre tu horizonte, duerme en tu espesor. La vanidad corre, el amor excava. Si huyes fuera de ti mismo, tu prisión correrá contigo y se estrechará con el viento de tu carrera: si te adentras en ti mismo, ella se ensanchará en paraíso (p. 40).

De esta manera, cultivando una concreta y profunda vivencia de la trascendencia, podremos descubrir con sencillez la presencia renovadora de Dios en nuestra vida, y gozar de sus consuelos que animan nuestro caminar (p. 251):

Sólo es posible volver a encontrar el camino de lo sagrado con la condición de que (...) volvamos a encontrar la sencillez, que quizá sea otro nombre para designar la singularidad y también la interioridad: el lugar predilecto de lo sagrado (Marcel, 1967a, p. 117).

⁷ En este sentido, Torralba (2016) insistirá sobre la importancia de educar para la trascendencia: “La educación de la dimensión trascendente del ser humano debe ser, fundamentalmente, interrogativa, es decir, debe incentivar la inquietud metafísica, debe posibilitar las preguntas fundacionales, cultivar el sentido del infinito (...) Si el educando vive instalado en la exterioridad y se limita a plantearse interrogantes de tipo horizontal, entonces es preciso interpellarlo, agitarlo desde un punto de vista espiritual (...) Después de este factor interrogativo, la educación de la dimensión trascendente debe posibilitar la apertura y la comprensión de distintas religiones positivas” (p. 45).

Además, la plenitud experimentada por el sabio como *gaudium cognoscendi*, se convertirá así en un anticipo de la *laetitia contemplandi* escatológica, que es la meta última de nuestro peregrinar terreno (Marcel, 1967b, p. 141).

La universalidad como fraternidad

En el desarrollo de nuestro trabajo, hemos podido constatar en qué medida la antropología marceliana se encuentra animada por una referencia esencial a la trascendencia divina, como fundamento para comprender la individualidad y para cimentar la auténtica fraternidad: “El verdadero espíritu de universalidad que es el espíritu religioso por antonomasia, no se realiza sino mediante la creencia en la paternidad divina”. Sobre la paternidad divina como referencia esencial de la paternidad humana, Marcel (2002) afirmará:

La relación entre Dios vivo y el fiel debe de concebirse sobre el ejemplo de la paternidad. E incluso podría decirse que la paternidad humana se concibe sobre el modelo de la paternidad divina y no a la inversa, pues se trata ahora de la paternidad concebida en toda su riqueza. Para aclarar estas ideas sólo hace falta comparar al padre de la parábola del hijo pródigo con el paterfamilias romano (pp. 309-310).

De tal manera que las mismas relaciones familiares sólo encuentran consistencia y solidez en su referencia a un orden sagrado y sobrehumano: la familia “sólo toma su valor y su dignidad en función de una relación central irreductible a toda causalidad objetiva, y que es la relación religiosa propiamente dicha, cuya expresión misteriosa e irremplazable son las palabras paternidad divina” (Marcel, 2005, p. 107). De tal manera, que convergen así en Dios tanto la participación metafísica como la participación religiosa propia de la fe (Marcel, 1957, p. 92). De este modo, Marcel (1955b) reconocerá que la auténtica universalidad “se sitúa en la dimensión de la profundidad y no de la extensión”, y que sólo es auténtica esta profundidad donde se realiza plenamente la comunión intersubjetiva como apertura recíproca y sinergia espiritual (pp. 208-209). Por otro lado, la universalidad consumada en la fraternidad, contrasta con la masificación alienante propia del espíritu de abstracción y de la tecnocracia (pp. 202-203). Y, precisamente, es la afirmación de la trascendencia y de un fin supra histórico como horizonte vital lo que permite salvar lo humano en el hombre. El cual, de lo contrario, se vería degradado y expuesto a ser descartado por los atropellos de las abstractas ideologías de la historia (Urabayan, 2001, p. 328). Así lo afirma también Karl Jaspers:

No es posible que el hombre pierda la trascendencia sin que deje de ser hombre (...) La historia es, pues, a la vez el camino hacia lo sobrehistórico (...) Lo que de grande hay en la historia enlaza como objeto de veneración al fundamento que está sobre la historia (citado por Cañas-Fernández, 2010, pp. 70-71).

Por otro lado, Marcel (2012) apelará a la necesaria acción de la gracia, para contrarrestar las dinámicas deshumanizantes profundamente arraigadas en el hombre:

Lo que queda meridianamente claro es que todo régimen totalitario, cualquiera que sea, genera las mismas monstruosas consecuencias; lo que prueba suficientemente que el marxismo, reducido a sí mismo, es perfectamente incapaz de resistir con eficacia a ¿instintos? enraizados por desgracia en nuestra especie y que, según hay sobradas razones para creer, sólo la gracia puede vencer (p. 212).

La realización de la fraternidad como la dinámica propia de un universal existente, implica para Marcel (2004) que esta comunión interpersonal logra respetar las diferencias y singularidades de cada uno, desde la “conciencia de participar conjuntamente en una cierta aventura única, en un cierto misterio central e indivisible del destino humano” (p. 12). A su vez Marcel (1958) acentuará:

Insisto sobre esta palabra fraternizar, la que, como tantas otras, se ha decolorado por el uso y ha perdido su valor original. Se trata de la participación auténtica en la experiencia de una fraternidad vívida (...) se trata de amor (...) puedo atestiguar que tuvimos conciencia de acceder a una dimensión superior, que era la del corazón o, más exactamente, aquella en la cual el corazón y el espíritu se reencuentran: bajo nuestros ojos, el mundo, el vasto mundo, se tornaba una familia (pp. 21, 24).

Así, nuestro autor reconocerá en la prueba que implica nuestra vida personal, y en nuestra propia vulnerabilidad, la revelación profunda de esta fraternidad que nos constituye (Marcel, 2004, p. 13): “Ese mundo de la prueba es también el de la fraternidad auténtica” (Marcel, 2012, p. 157). Como afirmará Marcel (2012): “Mis amigos de Londres han pasado, a un ritmo espantosamente acelerado, por la misma prueba que nosotros pasamos en 1940 y 1947. ¡Qué sentimiento de profunda fraternidad despierta en mí tal similitud!” (p. 235). De esta manera, en la medida en que se logre vivir la fraternidad, no sólo sucederá la encarnación del verdadero Bien (p. 233), sino que también se podrá hacer experiencia del misterio trans-objetivo que nos envuelve y fundamenta (p. 221)⁸. En este sentido, Marcel (2002) recurrirá a una comparación musical para describir esta experiencia de un *in crescendo* de comunión reveladora:

A partir del momento en que nos hacemos permeables a esas filtraciones de lo invisible, nosotros, que tal vez no éramos más que solistas inexpertos al principio, y por tanto pretenciosos, tendemos a convertirnos poco a poco en miembros fraternales y maravillados de una orquesta en la que aquellos que llamamos indecentemente “los muertos”, sin duda están más cerca que nosotros de Aquél del que quizá no hay que decir que conduzca la sinfonía, sino que es la sinfonía en su profunda e inteligible unidad, una unidad a la que no podemos esperar acceder más que insensiblemente a través de desafíos individuales cuyo conjunto, imprevisiblemente para cada uno de nosotros, es, sin embargo, inseparable de su propia vocación (pp. 346-347).

⁸ En este sentido se expresará Marcel (2012) al recordar el amor de su padre por la música: “La manera como, cantante sensible y experimentado, interpretaba ciertas melodías (...) era testimonio suficiente -hoy soy plenamente consciente de ello- de su participación en un mundo trans-objetivo, que era para él algo inmediato, no pensado, ni pensable. Y es a través de este algo inmediato como me uno hoy a él en un impulso que me atrevería a llamar fraterno” (p. 221).

Respecto a esto Moeller (1960) resumirá con especial belleza el pensamiento marceliano respecto a la auténtica fraternidad fundada en el mismo misterio de Dios:

Dios es la sinfonía que aúna “los miembros fraternales y maravillados de una orquesta”. Esta frase resume todo lo que se ha dicho acerca de la esperanza marceliana: la comunión del “nosotros”, que nos hace participar de una orquesta invisible, en que los muertos están presentes, es mediadora de la luz divina para cada uno de nosotros. Esperar en los seres, desposarse con su ritmo vital, suscitar pacientemente en ellos, por la confianza y la disponibilidad, el gozo y la alegría, es participar en una sinfonía divina: decir que Dios es esta sinfonía no es caer en el panteísmo; es, sencillamente, subrayar que el ámbito divino en que alcanzamos a Dios es el ámbito del amor (p. 323).

Ser fermento de fraternidad en nuestro mundo implica, para Marcel (1955b), cultivar a nuestro alrededor relaciones de ser a ser, contrarrestando con este verdadero servicio a la humanidad, el anonimato devorador que nos acecha y se extiende como un tejido canceroso (p. 161): “La palabra fraternidad, palabra que el racionalismo ha falseado del todo introduciendo en las relaciones humanas un elemento de abstracción que despersionaliza a los seres” (Marcel, 2004, p. 13). Por otro lado, Cañas (1998) afirma:

Marcel rechaza de plano la tesis kantiana según la cual la dignidad del hombre residiría en su carácter racional. Más bien, piensa Marcel, tal dignidad debe hallarse situada en una especie de “fraternidad universal” que uniera a todos los hombres (p. 166).

De este modo, favoreciendo la conformación de pequeñas comunidades que sean auténticos núcleos de vida, se podrá reconstruir el tejido social, en un proceso que implica reaprender a vivir en plenitud (Marcel, 2005, p. 176)⁹. Lo cual significa, para nuestro autor, reaprender a servir (p. 139): “Estamos en este mundo para servir; sí, la idea de servicio, en todos sus sentidos, es la que hay que profundizar” (Marcel, 1969, p. 27).

Este camino de humanización al que nos invita Marcel, implica no sólo la recuperación de la comunidad y la revalorización del servicio, sino también la restauración de los valores que se han visto debilitados en nuestro tiempo, y que son de vital importancia para recomponer el tejido moral de la sociedad (Urabayen, 2001, pp. 205-207): “debemos reaprender la distinción de lo verdadero y de lo falso, del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto (...) se trata de una reeducación” (Marcel, 1955b, p. 32). De tal manera, que la devaluación de los valores sólo podrá ser superada en la medida en que se redescubra la interioridad humana como apertura a la trascendencia y como morada de la auténtica universalidad (Urabayen, 2001, p. 265).

Por otro lado, la fraternidad universal que promueve Marcel (2005), se fundamenta sobre un entramado de fidelidades concretas que acrecientan la necesaria fe del hombre en el hombre, sin la cual no hay convivencia

⁹ En este sentido se expresa uno de los personajes de *La Dimensión Florestan* (1958), una obra satírica sobre el existencialismo alemán: “Tendremos que comenzar de cero, habrá que reaprender a vivir, éste es un arte hoy casi perdido, y será imprescindible que mediante una sedimentación similar a la que nos hablan los geólogos, se reconstituya lentamente, pacientemente, algo que volverá a ser un humus moral, un sentido común” (Marcel, 1958, p. 212; citado por Urabayen, 2001, p. 341).

humana posible (p. 168). Precisamente, el don y la vocación propios del filósofo existencial (lo mismo podríamos decir del educador) se definen por la comprensión fraternal (Marcel, 1971a, p. 171); ya que, en la medida en que percibe profundamente su concreta experiencia personal, mejor podrá comprender efectivamente la singular experiencia de los demás (Marcel, 2002, p. 203)¹⁰. Además, podrá contribuir a despertar el sentido del prójimo en la humanidad, única salvaguardia posible contra su autodestrucción (Marcel, 1955a, p. 110)¹¹. De este modo se pone de manifiesto el rol esencial de la educación en orden a generar las condiciones para una convivencia fraterna más auténtica, desde el reconocimiento de la dignidad inalienable de la persona humana. Como afirma Blesa (2008):

La fraternidad consiste en mantener despierta una actitud de admiración hacia el otro, pero esto sólo es posible cuando partimos de la dignidad del otro, se trate de quien se trate. Marcel vio en esta actitud la única garantía de la paz (p. 248).

En este sentido, el mismo Marcel, al final de su vida, haciendo un balance de su obra, agradece el sincero reconocimiento de aquellos compañeros de camino que han encontrado en sus reflexiones un estímulo para sostener la esperanza. En particular, hace referencia al encuentro con Siegfried Föels, un sacerdote que sufre la persecución en la Alemania del Este, y en quien reconoce un auténtico heredero espiritual. Experiencias así, le permitieron a Marcel tomar conciencia de la fecundidad trascendente de su obra: “Era verdaderamente como si me hubiera sido dado no solo percibir una luz, sino tener de repente la certeza de que esa luz era la que veía el Otro, el hermano a la vez lejano y cercano” (Marcel, 2012, p. 202). Como afirma MacNeil (1969):

Los esfuerzos del hombre hacia la autorrealización encuentran su consumación en la comunión con el Otro Absoluto, el Tú Absoluto que es invocado en la fe. La fe del hombre lo lleva a creer que, como viajero en tierra, él está llamado a establecer una comunidad de esperanza y de amor que encontrará su plenitud en el Tú Absoluto (p. 235).

Estas expresiones nos rememoran el hermoso relato autobiográfico de Saint-Exupéry, testimonio de una profunda experiencia de la esperanza, en el cual el piloto accidentado en pleno desierto, y ya a punto de morir, agradece al beduino que le da agua: “Tú eres el Hombre y te me apareces con el rostro de todos los hombres a la vez. No nos has visto nunca y ya nos has reconocido. Eres el hermano bienamado. Y a mi vez, yo te reconoceré en todos los hombres” (Saint-Exupéry, 2021, p. 152).

¹⁰ Precisamente MacNeil (1969), en su investigación sobre la filosofía de Marcel y la educación, reconoce que esta comprensión fraternal es esencial al rol propio del educador: “El papel del profesor es primordial en el desarrollo de las personas. Es sólo a través de la comprensión de sus propias debilidades y fragilidades, que puede ayudar a los demás y comprender las debilidades de los otros y su necesidad de orientación. Éste es el amor que guía a los otros hacia el amor. Él debe ponerse de pie como el ejemplo de las relaciones personales, que manifiestan amor y esperanza dinámica. Él debe ser testigo de esos misterios que nos rodean” (p. 229).

¹¹ En este sentido, Graper (2011) insistirá en fecundidad del pensamiento de Marcel en el plano social, en la medida en que podamos “articular cómo la ética de la esperanza de Marcel se aplica a problemas morales globales del mundo real, y así demostrar su relevancia pragmática. Dado que la esperanza está entrelazada en el desarrollo mismo de nuevas posibilidades y también en una comunidad de seres, la visión de Marcel debe poder orientarse hacia circunstancias prácticas en el mundo, con el objetivo de aliviar el sufrimiento y fomentar auténticas comunidades” (p. 73).

CONCLUSIÓN

A partir de este breve recorrido por el itinerario vital y reflexivo de Gabriel Marcel, podemos destacar la importancia de una educación que favorezca el cultivo de la auténtica sabiduría, potenciando la capacidad de asombro como camino de apertura a la plenitud del ser. Lo cual exige no sólo propiciar la acogida confiada al misterio de lo real sino también la disponibilidad al encuentro interpersonal como fuente de auténtica novedad. En este sentido, favorecer el cultivo del asombro y de la admiración en las nuevas generaciones, se convierte en una apuesta esperanzada por una educación para la fraternidad, la cual se nos revela como la plena consumación de esa universalidad trascendente que la reflexión filosófica nos permite reconocer en el sustrato profundo de lo real. Además, el cultivo de la vida espiritual como apertura a la trascendencia, revela toda su riqueza auténticamente humana y su necesidad para una fecunda vida en comunidad.

A su vez, la admiración como reconocimiento del misterio de lo real, se convierte en un antídoto frente a la desvitalización propia del racionalismo y de las dinámicas deshumanizadoras contemporáneas, permitiéndonos reconocer y custodiar la dignidad sagrada de la persona, evitando los engaños de las distintas formas de alienación masificadora o de atropello tecnocrático. Como afirma Marcel (2005):

La experiencia más actual y más inmediata muestra que los hombres pueden volver a aprender a vivir cuando se les sitúa en condiciones reales, y que una luz ilumina en su cima al grupo que forman a la vez entre ellos y con las cosas de donde obtienen su subsistencia (...) Resulta urgente proceder en todos los terrenos a un trabajo de desmonte que permita volver a encontrar las fuentes perdidas, cuyo agotamiento prolongado condenaría a los hombres a una vida infra-animal, cuyos síntomas apocalípticos nuestra generación habrá tenido el doloroso privilegio de constatar (p. 176).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adúriz, J. (1949). *Gabriel Marcel: el existencialismo de la esperanza*. Espasa-Calpe.

Blázquez Carmona, F. (1988). *La filosofía de Gabriel Marcel. De la dialéctica a la invocación*. Encuentro.

Blesa Aledo, B. (2008). *Metafísica de la identidad personal en el pensamiento filosófico de Gabriel Marcel* [Tesis doctoral, Universidad Católica San Antonio de Murcia. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación]. <https://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/81/Tesis%20PDF.pdf>

Cañas Fernández, J. L. (1998). *Gabriel Marcel: filósofo, dramaturgo y compositor*. Palabra.

Cañas-Fernández, J. L. (2010). De la deshumanización a la rehumanización (El reto de volver a ser persona). *Pensamiento y Cultura*, 13(1), 67-79. <https://doi.org/10.5294/pecu.2010.13.1.5>

Grafer Hernandez, J. (2011). *Gabriel Marcel's Ethics of Hope. Evil, God and Virtue*. Continuum.

Grassi, M. (2014). *Fidelidad y disponibilidad. La metafísica del nosotros de Gabriel Marcel*. [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. Repositorio institucional UBA.

http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4628/uba_ffyl_t_2014_889481.pdf?sequence=1&isAllowed=y

L'ecuyer, C. (2021). *Educación en el asombro* (32a Ed.). Plataforma.

MacNeil, C. D. (1969). *The philosophy of Gabriel Marcel and contemporary emphasis in education* [Tesis doctoral, Universidad de Ottawa]. <http://dx.doi.org/10.20381/ruor-8808>

Marcel, G. (1955a). *Decadencia de la sabiduría*. Emecé.

Marcel, G. (1955b). *Los hombres contra lo humano*. Hachette.

Marcel, G. (1957). *Diario metafísico (1914-1923)*. Losada.

Marcel, G. (Ed.) (1958). *Un cambio de esperanza. Al encuentro del Rearme Moral*. Guillermo Kraft.

Marcel, G. (1959). *Présence et immortalité (Journal Métaphysique 1938-1943 et autres textes)*. Flammarion.

Marcel, G. (1960). *La condición del intelectual en el mundo contemporáneo*. Ateneo.

Marcel, G. (1967a). *Dos discursos y un prólogo autobiográfico*. Herder.

Marcel, G. (1967b). *En busca de la verdad y de la justicia*. Herder.

Marcel, G. (1969). *Diario metafísico (1928-1933)*. Guadarrama.

Marcel, G. (1971a). *Incredulidad y fe*. Guadarrama.

Marcel, G. (1971b). *Filosofía para un tiempo de crisis*. Guadarrama.

Marcel, G. (1987). *Aproximación al misterio del Ser*. Encuentro.

Marcel, G. (2002). *Obras Selectas de Gabriel Marcel. I: El misterio del ser, El dardo, La sed, La señal de la cruz*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Marcel, G. (2004). *Obras Selectas de Gabriel Marcel. II: De la Negación a la Invocación. El Mundo Roto. Un Hombre de Dios. El Camino de Creta*. Biblioteca de Autores Cristianos.

Marcel, G. (2005). *Homo viator. Prolegómenos a una metafísica de la esperanza*. Sígueme.

Marcel, G. (2012). *En camino. ¿Hacia qué despertar?* Sígueme.

Moeller, Ch. (1960). *Literatura del siglo XX y Cristianismo. Tomo IV. La Esperanza en Dios nuestro padre*. Gredos.

Prini, P. (1963). *Gabriel Marcel y la metodología de lo inverificable*. Luis Miracle.

Rojas Cortés, J. (1983). Aportes del pensamiento de Gabriel Marcel a una reflexión filosófica de lo educacional. *Enrahonar: an international journal of theoretical and practical reason*, (5-6), 171-175.
<https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.965>

Saint-Exupéry, A. (2021). *Tierra de hombres*. Fripp.

Tilliette, X. (2005). La filosofía itinerante de Gabriel Marcel. *Anuario Filosófico*, 38(2), 495-518.
<https://doi.org/10.15581/009.38.29331>

Torralba, F. (2016). *Pedagogía del sentido* (3ª ed.). PPC.

Torralba, F. (2018). *Inteligencia espiritual* (9ª ed.). Plataforma.

Troisfontaines, R. (1968). *De l'existence a l'être. La philosophie de Gabriel Marcel*. Nauwelaerts.

Urabayen, J. (2001). *El pensamiento antropológico de Gabriel Marcel: un canto al ser humano*. EUNSA.

Van Manen, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Paidós.

Datos de correspondencia

Andrés Nicolás Rodríguez

Licenciado en Ciencias de la Educación

Universidad Católica de La Plata

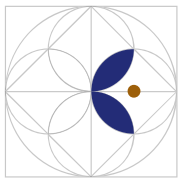
Santa Fe de la Vera Cruz, Argentina

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2273-3383>

Email: andresnicolas_rodriguez@hotmail.com



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



Relación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social con los desempeños en las pruebas nacionales estandarizadas en colegios de una región del centro-sur de Chile

Relationship of Personal and Social Development Indicators with performance in national standardized tests in schools in a region of central-southern Chile

Bárbara Arias-Arias¹, Luciano Cáceres-Valenzuela², Nelson Hernández-Guerra³,
Juan Ponce-Castro⁴, Máximo Rojas-Guerrero⁵, Diego Yáñez-Almuna⁶,
Franklin Castillo-Retamal⁷ & Marcelo Castillo-Retamal⁸

Arias-Arias, B., Cáceres-Valenzuela, L., Hernández-Guerra, N., Ponce-Castro, J., Rojas-Guerrero, M., Yáñez-Almuna, D., Castillo-Retamal, F., & Castillo-Retamal, M. (2024). Relación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social con los desempeños en las pruebas nacionales estandarizadas en colegios de una región del centro-sur de Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 96-107. <https://doi.org/10.29035/rce.15.96>

[Recibido: 24 marzo, 2023 / Aceptado: 13 marzo, 2024]

RESUMEN

La educación en Chile se entiende como un proceso en el que se entregan posibilidades de desarrollo integral de los niños en el territorio nacional, en donde el Estado propone una serie de herramientas curriculares para asegurar los objetivos y la equidad en el desarrollo de los contenidos expuestos, sin embargo, se advierte una disparidad en el logro de los aprendizajes. El presente estudio tiene como objetivo analizar factores que inciden en los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) que determinan los niveles de desempeño. Se utilizó una metodología cuantitativa de tipo analítica, transversal no experimental, con una muestra no probabilística de 33 centros educativos de dos comunas de una región del centro-sur de Chile. Los resultados revelan una relación positiva de los indicadores de desarrollo personal y social, siendo la autoestima académica y motivación escolar junto al clima de convivencia escolar los de mayor relación con los puntajes de las pruebas estandarizadas. Se concluye que todos los indicadores de desarrollo personal y social tienen relación positiva con los resultados SIMCE, demostrado que los colegios con mejores puntajes en la prueba poseen mayores desempeños en estos indicadores.

Palabras clave: niveles de desempeño; pruebas nacionales estandarizadas, indicadores de calidad

¹ Licenciada en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca - Chile. <https://orcid.org/0009-0003-6276-9966> | babi.arias96@gmail.com

² Licenciado en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca - Chile. <https://orcid.org/0009-0003-2806-9069> | l.caceres430@gmail.com

³ Licenciado en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca - Chile. <https://orcid.org/0009-0008-3093-0643> | nelsonandres2270@gmail.com

⁴ Licenciado en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca - Chile. <https://orcid.org/0009-0009-6929-336X> | juanignacioponce9@gmail.com

⁵ Licenciado en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca - Chile. <https://orcid.org/0009-0002-0827-9168> | maxirojasguerrero@gmail.com

⁶ Licenciado en Educación. Ejercicio libre de la profesión. Talca - Chile. <https://orcid.org/0009-0001-2112-6046> | diegoyanezalmuna@gmail.com

⁷ Doctor en Educación Física, Universidad Católica del Maule. Talca - Chile. <https://orcid.org/0000-0001-9118-4340> | fcastillo@ucm.cl

⁸ PhD (School of Sport and Recreation). Universidad Católica del Maule. Talca - Chile. <https://orcid.org/0000-0002-7482-1165> | mcastillo@ucm.cl

ABSTRACT

Education in Chile is understood as a process that provides opportunities for the comprehensive development of children throughout the national territory. The state proposes a series of curricular tools to ensure the achievement of objectives and equity in the development of the presented content; however, there is a noted disparity in learning outcomes. This study aims to analyse factors influencing the results of the System for Measurement of the Quality of Education (SIMCE), which determines performance levels. A quantitative analytical methodology was used, employing a non-experimental cross-sectional approach with a non-probabilistic sample of 33 educational centres from two municipalities in a region in the central-southern part of Chile. The results reveal a positive relationship with indicators of personal and social development, with academic self-esteem, school motivation, and the school environment having the strongest correlation with standardized test scores. It is concluded that all indicators of personal and social development are positively related to SIMCE results, as demonstrated by schools with higher test scores exhibiting better performance in these indicators.

Key words: performance level, national standardised tests, quality Indicators

INTRODUCCIÓN

La educación en Chile establece el objetivo de desarrollo integral de su población mediante la transmisión de dominios cognitivos y volitivos que se expresan a través de una serie de destrezas personales. Con base en el respeto y valoración del ser humano, así como a las libertades individuales y colectivas, desarrolla la identidad nacional capacitando a las personas para una vivencia y convivencia plena, responsable, democrática y activa en pos del desarrollo del país (Ley 20.370, 2009). Cada colegio a nivel nacional busca otorgar a los estudiantes estas posibilidades de desarrollo sumado a enfoques que cada institución considere pertinentes. Debido a la diversidad de condiciones en Chile nace el Currículo Nacional, en donde el Estado establece los contenidos pertinentes para alcanzar las metas señaladas en la Ley General de Educación (2009) para cada una de las áreas de desarrollo.

Desde la necesidad de igualar oportunidades de aprendizaje, nace el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), con la Ley N°20.529 (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2011), instrumento que informa logros de aprendizaje de los estudiantes en las áreas constitutivas del currículo escolar nacional. Para esto, relaciona el aprendizaje demostrado con el contexto escolar y social en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje. Este sistema, además, recoge información del entorno escolar y familiar de los estudiantes con el fin de realizar un análisis contextualizado de los resultados obtenidos, con base en las respuestas de estudiantes, docentes, padres y apoderados (Agencia de Calidad de la Educación, 2019a). En niveles iniciales, la evaluación entrega datos con respecto a lectura y matemática, mientras que, en cursos superiores, desde sexto año básico entran datos de ciencias naturales.

A nivel nacional existen 11.749 colegios, de los cuales el 44,2% son de dependencia municipal, el 49,9% son de dependencia particular subvencionado, el 5,2% son de dependencia particular pagado, mientras que el 0,5% de los colegios son de una corporación administrativa delegada (Mineduc, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas, 2018).

En la región del Maule se encuentran 854 establecimientos educacionales (Mineduc, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas. 2018) quienes no quedan exentos de esta evaluación. Los niveles en que se aplican estas evaluaciones son cuarto, sexto y octavo nivel básico y segundo nivel de enseñanza media. Las evaluaciones SIMCE complementan el diagnóstico acerca del logro colectivo del establecimiento evaluado, reportando la información con foco pedagógico, incorporando resultados por género, áreas evaluadas y errores comunes.

Para complementar los resultados de esta medición, se analizan otros indicadores relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes (IDPS). Estos indicadores revelan información acerca de diferentes áreas de desarrollo de los estudiantes que permiten identificar líneas de mejora no académicas pero que son fundamentales para su formación integral. La Agencia de Calidad de la Educación (2017) reconoce los siguientes indicadores: Autoestima académica y motivación escolar; Clima de convivencia escolar; Participación y formación ciudadana; Hábitos de vida saludable; Asistencia escolar; Retención escolar; Equidad de género; Titulación técnico-profesional

Para establecer zonas donde ubicar a los colegios de acuerdo con su rendimiento, se utilizan las categorías de desempeño que se construyen a partir del Índice de Resultados, el cual considera mayoritariamente los Niveles de Aprendizaje (67%), y en menor medida otras variables como los IDPS, los resultados de las pruebas SIMCE y el progreso en las últimas mediciones (33%). La Agencia de Calidad de la Educación (2019a) establece estas categorías como:

Adecuado: los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículo de manera satisfactoria. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades básicos estipulados para el período evaluado

Elemental: los estudiantes que alcanzan este Nivel de Aprendizaje han logrado lo exigido en el currículo de manera parcial. Esto implica demostrar que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados para el período evaluado.

Insuficiente: los estudiantes que quedan clasificados en este nivel no logran demostrar consistentemente que han adquirido los conocimientos y habilidades más elementales estipulados en el currículo para el período evaluado.

Además, dentro del contexto educacional existe un factor que hace referencia a la brecha social de clases presente en el país y en la dependencia de los colegios. Ésta establece diferencias desde tempranas edades en los alumnos, materializándose al culminar la enseñanza media, donde los colegios particulares poseen diferencias en el acceso a la educación superior (81% de esos estudiantes acceden a planteles universitarios adscritos al Sistema Único de Admisión (SUA), mientras que los estudiantes provenientes de establecimientos municipales lo hacen en menor proporción (35%) (Douglas, 2020). Conociendo que estos indicadores de desempeño están asociados a distintas variables, este estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre los IDPS respecto al desempeño en la prueba SIMCE en dos comunas de una región del centro sur de Chile.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación cuantitativa, no experimental, transversal de tipo analítica, con una muestra no probabilística en establecimientos en las comunas de Talca y Maule, Chile. La muestra corresponde a 33 colegios de las comunas de Talca (31) y Maule (2), debido a que estos eran los que cumplían con los requisitos de contar con los datos de resultados de prueba SIMCE e indicadores de desarrollo personal y social desde el año 2014, siendo partícipes sólo aquellos cursos que rindieron la prueba del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) con un énfasis en la enseñanza media. Los rangos de matrícula van desde los 100 alumnos hasta una cantidad de 2238. De un total de 61.536 alumnos de Talca y Maule fueron considerados 27.844 para este estudio, siendo el 45% del total de alumnos. El 15% de los colegios mantienen una dependencia particular, 67% de ellos son particulares subvencionados mientras que el 18% de los colegios tienen dependencia municipal.

Se realizó una selección de los establecimientos que contaban con la información necesaria para realizar este estudio, descartando aquellos que no tenían datos anteriores de resultados en las pruebas SIMCE, obteniendo así los 33 colegios antes mencionados. La técnica utilizada para recolectar información fue el análisis de documentos publicados por la Agencia de Calidad de Educación que entrega un reporte de resultados detallado de las diferentes pruebas estandarizadas que se implementan en los establecimientos del país.

Para registrar la información rescatada se utilizó una ficha de observación, extraída de plantillas Excel con resumen del análisis. Este mismo programa fue utilizado para establecer las relaciones entre los factores influyentes en el nivel de desempeño, entre los años 2016 y 2018. Por último, cabe destacar que el año 2019 no existen datos pues no se efectuó la medición por motivos de emergencia sanitaria.

El análisis se desarrolló a partir de los resultados obtenidos por los distintos establecimientos educacionales de la muestra en cada uno de los indicadores de Desarrollo Personal y Social: Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana, Hábitos de vida saludable. Estos datos son presentados por cada unidad académica en valores absolutos, diferenciados por género, en cada una de las dimensiones que componen el indicador. Se estableció el nivel de relación con los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas de Lenguaje y Matemática para identificar el nivel de efecto que tiene el indicador respecto del resultado académico.

Se utilizan medidas de tendencia central para caracterizar al grupo (promedio, desviación estándar, rango y mediana) y se calculó el coeficiente de correlación (r) para establecer el nivel de influencia de los IDPS en los resultados académicos en las pruebas de Lenguaje y Matemática.

RESULTADOS

Los resultados del SIMCE en las comunas de Talca y Maule en el área de lenguaje han ido variando a lo largo de los años. Dentro de los colegios analizados (33) un 43% han presentado una tendencia al alza en sus puntajes,

mientras que un 48% mantienen una tendencia a la baja. El 9% restante se mantiene sin mayores variaciones en sus resultados.

En el área de matemática, un 45% de los colegios demuestran una tendencia hacia la baja, mientras que el mismo porcentaje cumple con una tendencia al alza de los puntajes obtenidos y finalmente un 10% mantiene su desempeño en la prueba estandarizada (Tabla 1).

Se observó diferencia significativa entre los resultados obtenidos en lenguaje por los colegios particulares al compararlos con los colegios municipales ($p = 0,03$), así mismo entre colegios particulares y subvencionados ($p = 0,0001$). Sin embargo, entre colegios subvencionados y municipales no se observó diferencia significativa ($p = 0,365$). De similar modo, los resultados en matemática mostraron un comportamiento similar, en donde se observó diferencia significativa por los colegios particulares al compararlos con los colegios municipales ($p = 0,003$), así mismo entre colegios particulares y subvencionados ($p = 0,0002$). Sin embargo, entre colegios subvencionados y municipales no se observó diferencia significativa ($p = 0,283$).

Tabla 1

Resultados promedio SIMCE y tendencia por dependencia 2016 a 2018 (n=33).

	Lenguaje					Matemática				
	2016	2017	2018	X	Tend	2016	2017	2018	X	Tend
Particular	289 (18,3)	301 (14,0)	295 (10,9)	295 (12,0)	↑	325 (33,3)	335 (30,4)	340 (33,1)	333 (30,8)	↑
P. Subvencionado	249 (23,2)	250 (30,4)	252 (24,9)	250 (24,6)	↑	264 (43,0)	267 (39,7)	263 (35,9)	265 (38,6)	↓
Municipal	249 (29,5)	253 (28,8)	252 (27,8)	251 (27,3)	↑	255 (39,6)	254 (37,5)	255 (37,8)	255 (37,7)	→
Total	256 (27,7)	259 (33,6)	260 (28,5)	259 (28,6)	↑	274 (46,8)	277 (46,2)	276 (46,3)	276 (45,6)	↑

Valores expresados en promedio y desviación estándar. X= promedio de los años 2016 al 2018. Tend= tendencia del comportamiento del resultado (↑=tendencia al alza; ↓=tendencia a la baja; →=mantiene).

Los resultados promedio de los distintos indicadores de desarrollo personal y social (IDPS) muestran una tendencia al alza en tres de ellos (hábitos de vida, asistencia y retención escolar), dos a la baja (autoestima académica y participación y formación ciudadana), solo uno mantuvo (clima de convivencia). El comportamiento de los resultados y la tendencia de los distintos IDPS es diferente en función de la dependencia

administrativa del establecimiento, particularmente (Tabla 2), destacando que en los colegios particulares presentan una igualdad entre los indicadores que tienen tendencia al alza y a la baja, en tanto los colegios subvencionados en general mejoran sus indicadores, no así en los colegios municipales, en donde se observa una mayor dispersión en las tendencias.

Tabla 2

Resultados promedio IDPS y tendencia por dependencia 2016 – 2018.

	TOTAL					Particular					Subvencionado					Municipal				
	2016	2017	2018	X	Tend	2016	2017	2018	X	Tend	2016	2017	2018	X	Tend	2016	2017	2018	X	Tend
Autoestima Académica	74,8 (2,6)	74,8 (2,4)	72,6 (1,6)	74,1 (1,8)	↓	77,0 (2,4)	76,5 (2,8)	72,0 (0,0)	75,2 (1,7)	↓	74,6 (2,1)	74,7 (1,8)	72,2 (0,5)	73,8 (1,2)	↓	73,7 (3,3)	73,5 (3,4)	74,8 (2,8)	74,0 (3,0)	↑
Clima de Convivencia	77,3 (5,6)	77,4 (5,3)	77,7 (5,1)	77,5 (5,1)	→	79,7 (3,3)	79,0 (3,9)	79,3 (4,5)	79,3 (3,8)	↓	77,2 (5,5)	77,4 (5,4)	77,9 (5,4)	77,5 (5,2)	↑	75,2 (7,5)	75,5 (6,2)	75,5 (4,9)	75,4 (5,8)	→
Participación y Formación	79,2 (6,0)	79,3 (5,0)	78,7 (4,8)	79,1 (4,7)	↓	84,0 (2,8)	82,0 (3,6)	77,7 (5,4)	81,2 (3,4)	↓	78,0 (6,0)	78,8 (5,0)	78,9 (5,1)	78,6 (5,0)	↑	78,7 (6,8)	78,5 (5,8)	79,0 (3,4)	78,7 (5,1)	→

	TOTAL					Particular					Subvencionado					Municipal				
	2016	2017	2018	X	Tend	2016	2017	2018	X	Tend	2016	2017	2018	X	Tend	2016	2017	2018	X	Tend
Hábitos de Vida	71,8 (1,9)	72,8 (4,7)	72,3 (4,5)	72,3 (3,2)	↑	72,0 (0,0)	73,5 (4,3)	73,3 (4,0)	72,9 (2,7)	↑	71,7 (1,3)	73,1 (4,8)	72,3 (5,1)	72,4 (3,3)	↑	71,8 (3,9)	70,8 (5,0)	71,3 (3,3)	71,3 (3,8)	↓
Asistencia Escolar	66,8 (12,3)	67,6 (12,6)	70,6 (11,9)	68,3 (11,8)	↑	70,8 (9,7)	70,7 (9,6)	72,7 (12,2)	71,4 (9,8)	↑	68,7 (9,4)	69,7 (10,4)	72,2 (11,2)	70,2 (10,0)	↑	56,2 (18,7)	57,3 (18,2)	62,7 (12,8)	58,7 (16,1)	↑
Retención Escolar	92,3 (13,1)	92,7 (11,8)	93,1 (10,9)	92,7 (11,7)	↑	96,2 (3,3)	96,5 (2,7)	97,7 (1,6)	96,8 (2,0)	↑	93,6 (12,2)	93,8 (10,4)	94,4 (7,5)	94,0 (9,8)	↑	83,8 (19,6)	84,8 (19,0)	83,8 (20,0)	84,2 (19,4)	→

Valores expresados en promedio y desviación estándar por cada indicador y año. X= promedio de los años 2016 al 2018 Tend= tendencia del comportamiento del indicador (↑=tendencia al alza; ↓=tendencia a la baja; →=mantiene).

Para identificar el nivel de relación de los IDPS, se analizó la relación entre estos con los respectivos puntajes de los 33 colegios en las pruebas SIMCE de lenguaje y matemática a partir del año 2016 hasta el año 2018.

En general se observa una relación positiva y significativa entre los resultados de las pruebas de lenguaje y los IDPS a lo largo de los años analizados (Tabla 3).

Tabla 3

Nivel de relación de IPDS con resultados SIMCE 2016 – 2018.

Año	2016				2017				2018			
	Lenguaje		Matemática		Lenguaje		Matemática		Lenguaje		Matemática	
Indicador	r	p	r	p	r	P	R	p	r	p	r	p
Autoestima	0,696**	0,001	0,715**	0,001	0,600**	0,001	0,628**	0,001	-0,067	0,712	-0,143	0,429
Clima	0,559**	0,001	0,575**	0,001	0,632**	0,001	0,602**	0,001	0,517**	0,002	0,524**	0,002
Participación	0,459**	0,007	0,539**	0,001	0,578**	0,001	0,513**	0,002	0,154	0,393	0,109	0,548
Hábitos	0,375*	0,031	0,189	0,293	0,421*	0,015	0,464**	0,006	0,406*	0,019	0,467**	0,006
Asistencia	0,555**	0,001	0,411*	0,018	0,334	0,058	0,351*	0,045	0,219	0,221	0,236	0,186
Retención	0,388*	0,026	0,460**	0,007	0,410*	0,007	0,451**	0,008	0,412*	0,017	0,496**	0,003

r= coeficiente de correlación. *p > 0,05; **p>0,01.

La tendencia del año 2016 refleja una relación similar de los indicadores de desarrollo personal y social con los resultados en las pruebas de lenguaje y matemática. Todos los indicadores influyen de manera positiva en los resultados de las pruebas de lenguaje y matemática, siendo los indicadores de autoestima académica y motivación escolar y el clima de convivencia escolar los que más influyeron en los resultados de lenguaje y matemática en la cohorte 2016.

Para la cohorte 2017, la tendencia refleja relaciones positivas entre todos los indicadores con las pruebas de lenguaje y matemática, reafirmando a los indicadores autoestima académica y motivación escolar y clima de convivencia escolar como los con más alta relación positiva y significativa.

Para el año 2018, se produjo un cambio drástico en las relaciones de los indicadores. En el ámbito de autoestima académica y motivación escolar la relación se volvió negativa, por lo que otros factores, anteriormente descendidos, pasaron a ser más influyentes en este período, como la retención escolar y los hábitos de vida saludable. El clima de convivencia escolar presenta una baja en la relación, aunque se mantiene positiva y significativa.

Indicadores como hábitos de vida saludable y retención escolar han ido constantemente al alza entre los años 2016 y 2018, es decir, a medida que transcurre el tiempo estos indicadores presentan una relación positiva más alta y significativa con los resultados de las pruebas SIMCE de lenguaje y matemática.

En función de las categorías de desempeño, se observó una variabilidad del porcentaje de estudiantes por año de rendición de la medición ubicados en cada una de ellas, las que son diferentes de acuerdo a su dependencia administrativa. Tanto en las pruebas de lenguaje como de matemática presentan mayor porcentaje de categorización “Adecuado” en los colegios particulares, así como los mayores porcentajes en categoría “Insuficiente” se concentran en los colegios subvencionados y municipales (Tabla 4).

Tabla 4

Variabilidad de categorización por desempeño de acuerdo a dependencia administrativa.

Lenguaje									
Dependencia	Particular			P. Subvencionado			Municipal		
Año/Categoría	Adecuado	Elemental	Insuficiente	Adecuado	Elemental	Insuficiente	Adecuado	Elemental	Insuficiente
2014	49,2%	33,2%	17,6%	23,1%	28,9%	41,6%	23,2%	28,2%	47,9%
2015	40,3%	31,9%	27,8%	19,8%	24,5%	43,7%	21,9%	30,9%	47,1%
2016	50,7%	24,6%	24,7%	22,5%	27,8%	44,9%	19,5%	31,3%	49,1%
2017	56,0%	28,0%	16,0%	22,1%	29,8%	43,4%	21,2%	27,9%	52,5%
2018	48,1%	32,9%	19,6%	21,5%	31,2%	40,1%	16,3%	32,2%	51,5%
X	48,9%	30,1%	21,1%	21,8%	28,4%	42,7%	20,4%	30,1%	49,6%
Tendencia	↑	↓	↓	↓	↑	↓	↓	↑	↑

Matemática									
Dependencia	Particular			P. Subvencionado			Municipal		
Año/Categoría	Adecuado	Elemental	Insuficiente	Adecuado	Elemental	Insuficiente	Adecuado	Elemental	Insuficiente
2014	61,1%	28,8%	10,1%	25,4%	33,0%	39,9%	16,3%	26,6%	57,1%
2015	60,6%	29,8%	9,6%	22,5%	34,6%	33,8%	13,9%	31,1%	55,1%
2016	65,6%	29,0%	5,3%	22,8%	39,9%	37,3%	13,2%	38,2%	48,6%
2017	67,6%	26,5%	5,9%	23,5%	37,3%	34,2%	14,2%	33,7%	52,1%
2018	60,0%	30,1%	9,8%	21,6%	31,8%	38,0%	11,1%	32,2%	56,7%
X	63,0%	28,8%	8,1%	23,2%	35,5%	36,6%	13,7%	32,4%	53,9%
Tendencia	↑	→	↓	↓	→	↓	↓	↑	↓

En la prueba de lenguaje, los colegios particulares presentan una tendencia a la mejora en sus resultados, incrementando, en el periodo analizado, la cantidad de estudiantes ubicados en la categoría “Adecuado”, disminuyendo las categorías “Elemental” e “Insuficiente”. Los colegios subvencionados presentan una tendencia a la mejora en la categoría “Elemental”, disminuyendo las otras dos categorías. En cambio, los colegios municipales presentan la mayor tendencia al alza en la categoría “Insuficiente”, seguida de la categoría “Elemental”.

En la prueba de matemática, el comportamiento es similar a lo descrito para la prueba de lenguaje, destacando que los colegios particulares presentan una alta prevalencia en la categoría “Adecuado”, en donde más del 60% de sus estudiantes alcanzan este estándar. Lo anterior contrasta con los presentado por los colegios municipales, en donde la mayor prevalencia está en la categoría “Insuficiente”, con más del 50% de los estudiantes ubicados en esta categoría. Los colegios subvencionados presentan una distribución similar para las categorías “Adecuado” y “Elemental”, también presentando mayor prevalencia en la categoría “Insuficiente”, en donde más del 40% de los estudiantes están ubicados.

DISCUSIÓN

Las relaciones establecidas han demostrado tener un impacto positivo en los indicadores de desarrollo personal y social, siendo el clima de convivencia escolar el factor de mayor relación con los puntajes SIMCE ($r=0,63$) durante los años 2016, 2017 y 2018. Esta correlación se destaca especialmente en los colegios particulares, que no solo registran las puntuaciones más altas en este indicador, sino que también exhiben un rendimiento académico superior, respaldando la observación de Castillo et al. (2011). Además, estos establecimientos muestran consistentemente una tendencia hacia resultados más destacados en comparación con los colegios municipales, incluso cuando se evalúan en otros indicadores de desarrollo personal y social.

El indicador de autoestima académica y motivación escolar adquiere importancia puesto que los adolescentes que tienen una alta autoestima aprenden con mayor velocidad, consiguen retener la información por un tiempo superior, asumen de buena forma los desafíos y tienen la capacidad de hacerse responsable de sus acciones (Castillo et al., 2019; Ramírez, 2000). Se establece que los colegios municipales tienen una tendencia positiva dentro del indicador de autoestima, siendo incluso la correlación entre autoestima y puntajes SIMCE ($r=0,71$) explicando la mejoría evidente en los resultados año a año.

La Agencia de Calidad de la Educación (2019b) establece que “la asistencia a clases es una condición clave para el progreso de los estudiantes en su aprendizaje, ya que la presencia de los estudiantes en el aula permite el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes” (p. 1). Sin embargo, a pesar de tener una relación positiva ($r= 0,55$) los colegios, independiente de su dependencia, mantienen niveles similares en este indicador sin demostrar diferencias en sus resultados.

La participación y formación ciudadana posee una relación alta con el aprendizaje de los alumnos, especialmente en el aprendizaje basado en problemas (Rodríguez, 2017). Esto se ve reflejado en que los colegios de mejores resultados son aquellos que poseen el puntaje del indicador más elevado ($r=0,58$).

En el estudio realizado por Arrau et al. (2019), se establece que el 94% de los estudiantes cuentan con un excelente rendimiento académico y un buen estilo de vida. Esto quiere decir se cumple con la relación de que tener un buen estilo de vida conlleva a un buen rendimiento académico. Dentro de los años analizados, la correlación establecida entre los hábitos de vida saludables y los resultados académicos va en aumento ($r= 0,47$).

CONCLUSIONES

Finalmente, queda en evidencia que en la medida que los IDPS mejoran, lo hacen de la misma manera los resultados SIMCE, sugiriendo que atendiendo a cada uno de estos componentes se puede generar diferencias en los puntajes obtenidos. El mantener un trabajo sostenido en las áreas que comprenden los indicadores de desarrollo personal y social puede significar el aumento de los resultados académicos en las pruebas SIMCE.

Cada uno de ellos, demostró una relación positiva y significativa con los desempeños de los colegios de manera de afectar tanto positiva como negativamente.

El clima de convivencia escolar y la autoestima y motivación escolar corresponden a los elementos que más relación presentan en los desempeños de las pruebas de lenguaje y matemática en la muestra estudiada. Además, este nivel varió también, de acuerdo con la dependencia que cada colegio posee. Esto viene a reafirmar una vez más, la brecha social que existe en el país de acuerdo con las posibilidades económicas que cada familia tenga. En relación con esta brecha, la dependencia de los colegios demuestra un alza tanto en los indicadores de desarrollo personal y social como en los resultados SIMCE estableciendo una categoría de desempeño de los colegios particulares por sobre los colegios subvencionados y municipales.

En síntesis, a pesar de la existencia de un currículo que rige la educación nacional homogeneizándola existen brechas en los diversos colegios de la muestra estudiada. El estudio permitió determinar las razones de esta situación en función de los IDPS.

Esta investigación resulta de utilidad e interés para conocer en primera instancia los desempeños de los colegios de acuerdo con sus características permitiendo además generar una línea de acción a fin de buscar la mejoría.

Se sugiere enfatizar en el clima de convivencia escolar ya que este afecta el bienestar y desarrollo socioafectivo de los estudiantes, además de la autoestima escolar, dos elementos altamente relacionados con los puntajes SIMCE. Si bien, estos dos elementos poseen mayor relación con respecto a los resultados de la prueba, el trabajo se entiende desde una perspectiva integradora en donde cada indicador adquiere relevancia tanto por sí mismo como en función del conjunto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Otros indicadores de calidad*.

<https://www.agenciaeducacion.cl/otros-indicadores-de-calidad/>

Agencia de Calidad de la Educación. (2019a). *Informe técnico: Categorías de desempeño*.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4511>

Agencia de Calidad de la Educación. (2019b). *Valoración de la asistencia escolar*. Ministerio de Educación.

http://archivos.agenciaeducacion.cl/Valoracion_de_la_asistencia_escolar.pdf

Arrau Domínguez, M. I., Bastías Núñez, P. E., Doussang Henríquez, T., González Cea, N. I., Henríquez Rosales, C. E., Ortiz Barrientos, R. A., & Pizarro Moraga, M. L. (2019). *Relación que existe entre el estilo de vida y actividad física con el rendimiento académico de estudiantes de primer y segundo año medio de colegios particulares de la Región Metropolitana* [Tesis de grado, Universidad Andrés Bello]. Repositorio Universidad Andrés Bello. <http://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/13759>

Arias-Arias, B., Cáceres-Valenzuela, L., Hernández-Guerra, N., Ponce-Castro, J., Rojas-Guerrero, M., Yáñez-Almuna, D., Castillo-Retamal, F., & Castillo-Retamal, M. (2024). Relación de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social con los desempeños en las pruebas nacionales estandarizadas en colegios de una región del centro-sur de Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 96-107. <https://doi.org/10.29035/rce.15.96>

Castillo, P., González, A., & Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 187-206. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000100010>

Castillo, F., Inostroza, K., Muñoz, B., & Toro, M. (2019). Biodanza and Physical Education: Disciplinary configuration to increase school's self-esteem. *VIREF-Revista de Educación Física*, 8(3),19-32. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/340555>

Douglas, R. (2020). El dinamo: *La profunda brecha entre educación pública y privada que ratificó el proceso de admisión 2020*. <https://accioneducar.cl/el-dinamo-la-profunda-brecha-entre-educacion-publica-y-privada-que-ratifico-el-proceso-de-admision-2020/>

Ley N° 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación (LGE). 17 de agosto de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Ministerio de Educación. (2011). Ley N° 20.529 de 2011. 11 de agosto de 2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>

Ministerio de Educación, Centro de Estudios, Unidad de Estadísticas. (2018). *Estadísticas de la Educación 2017*. <https://goo.su/4kutzd>

Ramírez, N. S. (2000). *¿Valgo o no valgo?: autoestima y rendimiento escolar*. Lom Ediciones.

Rodríguez Sáenz, E. (2017). *Aprendizaje basado en problemas en el desarrollo del pensamiento crítico y el rendimiento académico en Formación Ciudadana y Cívica* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/5338/Rodriguez_SNE.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Datos de correspondencia

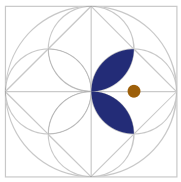
Franklin Castillo-Retamal
Doctor en Educación Física
Universidad Católica del Maule
Talca, Chile

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.



Estrategias para prevenir la violencia escolar: una revisión sistemática de la literatura

Strategies to prevent school violence: a systematic review of the literature

Génesis Medina Barahona¹, Cesar Faúndez-Casanova², Francisca Pérez Villalobos³,
Javiera Rosales Moya⁴ & Jéssica Mondaca Urrutia⁵

Medina, G., Faúndez-Casanova, C., Pérez, F., Rosales, J., & Mondaca, J. (2024). Estrategias para prevenir la violencia escolar: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 108-125. <https://doi.org/10.29035/rce.15.108>

[Recibido: 05 abril, 2023 / Aceptado: 04 marzo, 2024]

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue identificar estrategias para prevenir la violencia en el ámbito escolar a partir de una revisión sistemática de la literatura. La búsqueda se realizó en las bases de datos de PubMed, Scopus y Scielo, estableciendo como límite temporal desde 2018 hasta la actualidad, se descartaron artículos sin acceso gratuito al documento completo, artículos no relacionados directamente con la temática de revisión, revisiones sistemáticas y artículos que estén en idiomas diferentes al español e inglés. De los 705 artículos considerados como posibles estudios potenciales fueron seleccionados 14 en función de la temática del estudio. En conclusión, se encontraron estudios que aplicaron eficazmente diferentes instrumentos y programas para la prevención y/o intervención de la violencia escolar, obteniendo resultados favorables respecto a la reducción de los niveles de violencia percibida por los estudiantes y profesores, además de una mejora en el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Sin embargo, es fundamental comprender que los factores sociales, culturales y económicos difieren entre un contexto educativo y otro, por lo tanto, estos instrumentos y programas no pueden ser aplicados en forma universal y, en consecuencia, deben ser adaptados a la realidad educativa.

Palabras clave: violencia escolar, convivencia escolar, prevención, estrategias

¹ Licenciada, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0006-5118-1755> | genesis.medina@alu.ucm.cl

² Magíster en Ciencias de la Actividad Física, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

<https://orcid.org/0000-0003-4501-4169> | cfaundez@ucm.cl

³ Licenciada, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0008-7513-4392> | francisca.perez.01@alu.ucm.cl

⁴ Licenciada, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0007-2145-8781> | javiera.rosales@alu.ucm.cl

⁵ Magíster, Universidad Católica del Maule. Talca, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-4903-1882> | jmondaca@alu.ucm.cl

ABSTRACT

The objective of this study was to identify strategies to prevent violence in the school setting based on a systematic review of the literature. The search was carried out in the PubMed, Scopus and Scielo databases, establishing as a time limit from 2018 to the present, articles without free access to the full document, articles not directly related to the subject of review, systematic reviews and articles were discarded. that are in languages other than Spanish and English. Of the 705 articles considered as possible potential studies, 14 were selected based on the theme of the study. In conclusion, studies were found that effectively applied different instruments and programs for the prevention and/or intervention of school violence, obtaining favorable results regarding the reduction of the levels of violence perceived by students and teachers, in addition to an improvement in the development of social-emotional skills. However, it is essential to understand that social, cultural and economic factors differ from one educational context to another, therefore, these instruments and programs cannot be applied universally and, consequently, must be adapted to the educational reality.

Key words: specific didactics, curriculum, practice, training cycles

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un grave problema social y de salud pública imperante a nivel mundial. Este problema preocupa mucho a los padres, profesores, investigadores y médicos por las importantes, negativas y desoladoras consecuencias para la salud física y psicológica de los alumnos implicados en este círculo de violencia, con repercusiones a largo plazo en el desarrollo integral de la persona (Moreno, 2018).

Dentro de las diversas situaciones que evocan el concepto de violencia escolar, el presente estudio va dirigido, principalmente, a los actos de violencia producidos entre pares. Dicho en otras palabras, en comportamientos no accidentales dirigidos a otros compañeros de clases con el fin de causar daño intencionalmente y en la victimización, es decir, a la exposición constante de acciones negativas por parte de uno o más alumnos con la intención de hacer daño a la víctima (Moore, 2017).

Por lo tanto, la violencia se puede delimitar como el “uso intencional de la fuerza física o psicológica que puede ser utilizada como amenaza contra otra persona, una comunidad, sector o contra sí mismo, que tiene como resultado la probabilidad de un grave daño psicológico, lesiones o incluso la muerte” (Organización Panamericana de Salud [OPS], 2022, p. 5). En consecuencia, se compone de dos grandes aristas; la violencia física, definida como el ejercicio de agresión y experimentación del dolor (Perdomo, 2017), siendo la manera más común de ser concebida debido a su visibilidad, ya que suele dejar marcas físicas detectables (Valdivieso, 2009) y la violencia psicológica, como aquella que se puede presentar a través de interacciones y diálogos persistentes y perjudiciales para los individuos (Asociación Española de Pediatría [AEP], 2022).

Debido a la urgencia que tiene esta problemática, emerge la intención del sistema escolar de hacerse responsable de la convivencia escolar, construyendo espacios para la práctica de valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la inclusión (Troncoso et al., 2017).

Respecto a las relaciones interpersonales que se producen en los espacios educativos, la convivencia es una característica inminente que poseen las personas para habitar con otros bajo los márgenes del respeto y la solidaridad mutua, por lo tanto, la convivencia escolar se crea a partir de una interrelación entre los diversos miembros que conforman la comunidad educativa de un establecimiento educacional y, en consecuencia, influye considerablemente en el desarrollo integral de los estudiantes (Sandoval, 2014; Peña et al., 2017).

El concepto de convivencia escolar ha sido difícil de abordar debido a la desigualdad y segregación generadas en el sistema educativo (González, 2022) y, con la llegada de la pandemia COVID-19 y el retorno a clases, ha empeorado la situación, dejando en evidencia las brechas socioeducativas y emocionales que presentan los estudiantes, manifestándose en conductas de agresividad, ansiedad, depresión, falta de autocontrol, tolerancia y episodios de violencia escolar (Troncoso, 2022).

Bajo esta perspectiva, la violencia se ha convertido en un fenómeno complejo en el que intervienen distintos factores individuales, socioeconómicos y culturales, provocando una repercusión negativa en el ser humano, tanto para el desarrollo de su personalidad como para la sociedad (Estévez et al., 2021), definiéndose como el uso inadecuado e intencional del poder por parte de una persona hacia otra o miembros de la comunidad educativa, ocasionando un grave daño psicológico, físico y, en casos extremos, la muerte (OPS, 2020).

Debido a lo expuesto anteriormente, surge la necesidad de implementar estrategias dirigidas hacia la prevención de la violencia entre los miembros de la comunidad educativa, centrándose en el diseño y ejecución de acciones de atención, buscando evitar que se produzcan y reproduzcan situaciones de violencia para lograr disminuir, neutralizar y eliminar los efectos que estos puedan causarle a los estudiantes (Estévez et al., 2021).

Análogamente, los encargados de implementar e investigar sobre este tipo de soluciones en relación a la convivencia y la violencia escolar, son los docentes como principales agentes de intervención, cuyas percepciones, opiniones y reconocimiento resultan determinantes para generar un verdadero cambio entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y la comunidad extraescolar (Calderón, 2020). A raíz de lo mencionado anteriormente, esta investigación tiene como objetivo identificar estrategias para prevenir la violencia en el ámbito escolar a partir de una revisión sistemática de la literatura, contribuyendo en posibles estudios que centren su mirada en la prevención y enfrentamiento de este tipo de situaciones.

MÉTODOS

Para efectuar la revisión sistemática y selección de artículos, se trabajó con las declaraciones internacionales PRISMA (Page et al., 2021), la cual se desarrolló en dos etapas. Por una parte, la identificación de los artículos para incluir en el estudio y, por otro lado, la elaboración de una matriz que contiene la información de interés para su posterior análisis. Los términos utilizados fueron en inglés y español con el fin de ampliar la búsqueda de información, siendo éstos violencia escolar, convivencia escolar, prevención y estrategias, acompañados del operador booleano AND. Las bases de datos empleadas para recabar la información fueron PubMed, Scopus y Scielo, estableciendo como límite temporal desde 2018 hasta la actualidad.

Los criterios de inclusión en la selección de artículos fueron contener el descriptor “violencia escolar” o “school violence”, “convivencia escolar” o “school coexistence”, “prevención de la violencia escolar” o “school violence prevention” y “estrategias AND prevención AND violencia AND escuela” o “strategies AND prevention AND violence AND school” en el título o palabras clave. Los estudios publicados desde 2018 en una revista arbitrada o tesis, con acceso gratuito al estudio completo y que se encuentren relacionados directamente con la temática de la revisión sistemática.

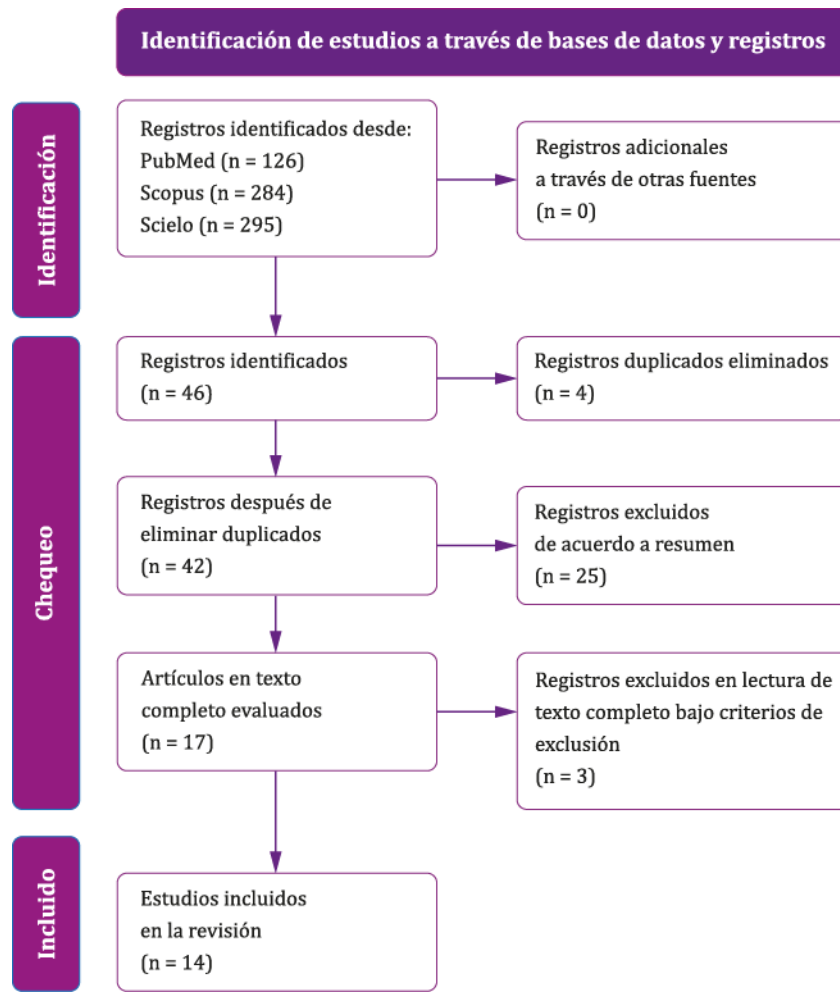
Como criterios de exclusión fueron rechazados artículos sin acceso gratuito al documento completo, artículos no relacionados directamente con la temática de revisión, artículos que sean revisiones sistemáticas y artículos que estén en idiomas diferentes al español e inglés.

RESULTADOS

La Figura 1 muestra todo el proceso desarrollado. Primero, se identificó un total de 705 artículos, de los cuales 126 corresponden a la base de datos de PubMed, 284 de Scopus y 295 de Scielo, siendo considerados como posibles estudios potenciales. Segundo, se procedió a seleccionar los artículos de interés a partir de los criterios de exclusión por lectura de resúmenes, artículos completos y de revisión sistemática. Finalmente, 14 estudios fueron clasificados en función de sus objetivos principales, presentando reflexiones sobre la prevención e intervención de la violencia en el ámbito escolar.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA para sistematización de artículos.



Fuente: adaptado a la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

En la Tabla 1 se describieron los 14 estudios incluidos en la revisión sistemática, identificando los aspectos más relevantes de cada uno, como: el autor y año de publicación, título, objetivo del estudio y sus hallazgos más significativos.

Tabla 1

Descripción de los estudios incluidos en la revisión.

Autor/año	Título	Objetivo	Hallazgos del estudio
Andino (2018)	Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar.	Explicar la mejora del proceso de identificación y gestión de la violencia escolar en los docentes de Educación General Básica de la Unidad Educativa “Nicolás Gómez Tobar”, ciudad de Santo Domingo.	La formación docente es un proceso inacabado que requiere de un perfeccionamiento progresivo mediante un proceso de capacitación que se adecue a las necesidades del profesional de la educación y, de acuerdo a los resultados de mejora obtenidos con el estudio, la capacitación sobre identificación y resolución pacífica de la violencia escolar es un elemento trascendental en la lucha de habituación de la violencia, en una sociedad cada vez más inconsciente de problemas fundamentales que coartan la convivencia, la interculturalidad, el cambio y la paz.
Urbina et al. (2018)	Prevención, intervención y manifestaciones de violencia en contextos escolares: percepciones de estudiantes en centros educativos de Cúcuta (Colombia).	Percepciones de los estudiantes sobre las manifestaciones de la violencia en contextos escolares y sobre las acciones que se emprenden en las instituciones educativas para su prevención y control.	El estudio revela que, si bien es cierto, no pueden erradicarse por completo los episodios de violencia en las diferentes instituciones, las acciones a tiempo pueden contrarrestar los hechos de agresiones actuales y en la misma medida prevenir futuras situaciones de maltrato.
Medina & Prieto (2019)	Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar.	Analizar la relación entre esta práctica de actividad física y la victimización por violencia escolar en función del sexo.	A través de la investigación se pone de manifiesto que la práctica de actividad física y deportes actúan como reguladores en la percepción de violencia escolar en alumnos de Educación Primaria. Entendiéndose el área de Educación Física, así como el trabajo transversal del resto de áreas curriculares, como contextos idóneos para la implementación de estrategias, tanto de prevención como de resolución de conflictos y, por ende, favorecedoras de la disminución de la violencia entre iguales en las aulas y de la promoción de la correcta convivencia escolar.

Autor/año	Título	Objetivo	Hallazgos del estudio
Ramón et al. (2019)	Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares.	Analizar algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares.	Dentro de las conclusiones se destaca que existen diferentes estilos de resolución de conflictos, entre ellos el recomendado para el contexto educativo es el colaborativo, donde la comunicación cobra un destacado rol, existiendo mecanismos facilitadores del diálogo: empatía, feedback, escucha activa y asertiva.
Salimi et al. (2019)	El efecto de una intervención anti-bullying en los comportamientos de victimización por bullying de los estudiantes varones y la competencia social: un ensayo controlado aleatorio en áreas urbanas desfavorecidas.	Examinar la efectividad de la intervención basada en la Teoría Cognitiva Social (SCT) para reducir el acoso y la victimización en estudiantes de escuela primaria.	Se concluye que las intervenciones basadas en características socioculturales y enfoques en la Teoría Cognitiva Social (SCT) reducen el comportamiento de acoso y victimización. Dada la efectividad y factibilidad de estas intervenciones, esta teoría puede ser efectiva para romper el ciclo de acoso y mejorar la competencia social en los estudiantes.
Kang et al. (2020)	Desarrollo de un programa educativo de prevención de la violencia para niños de primaria utilizando la empatía (VPEP-E).	Describir el desarrollo de un programa educativo de prevención de la violencia para niños de primaria utilizando la empatía (VPEP-E) que los profesores pueden utilizar durante la clase.	Este estudio verificó que el Programa Educativo de Prevención de la Violencia utilizando la Empatía (VPEP-E) puede proporcionar una base para la prevención de la violencia mediante la promoción de la empatía entre los estudiantes de la escuela primaria, reflejándose en una mejoría a través de actividades orientadas a la clase y métodos educativos audiovisuales.
Páez (2020)	Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes.	Determinar la prevalencia y los factores asociados con el acoso escolar en adolescentes de tres instituciones educativas públicas.	El acoso escolar es un fenómeno complejo que requiere la articulación de la comunidad académica, padres de familia, profesionales de la salud y autoridades territoriales.

Autor/año	Título	Objetivo	Hallazgos del estudio
Pulido et al. (2020)	Mediación de conflictos y violencia escolar: resultados de intervención a través de un estudio cuasi experimental.	Verificar el efecto en la percepción de violencia escolar tras la implementación de un proyecto de mediación de conflictos.	De acuerdo con los resultados expuestos en la revisión de antecedentes en investigación, se logra identificar que la mediación de conflictos tiene efectos benéficos. Los hallazgos del presente estudio son otra muestra de la efectividad de este tipo de métodos alternativos de la resolución de conflictos.
Aguilar et al. (2021)	Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria.	Conocer la efectividad de un programa de intervención en Expresión Corporal para mejorar el clima entre el alumnado.	Los resultados señalaron una mejora en el pos-test para las dimensiones de relación social, respeto responsabilidad, autoestima y victimización - agresión, lo que implicaría que la Educación Física y la Expresión Corporal se constituyen como elementos imprescindibles en el currículum para la promoción de las competencias sociales y emocionales. Las conclusiones de este estudio refuerzan la importancia de la Educación Física y la Expresión Corporal como materia y módulo temático idóneos para el desarrollo y la promoción del escolar en términos de competencia social y emocional.
Jiménez et al. (2021)	Competencia académica, relación docente-alumno violencia y victimización en adolescentes: el clima de aula como mediador.	Explorar las relaciones entre la competencia académica y relación maestro-alumno percibida por los maestros, clima en el aula, violencia escolar y victimización escolar.	Se concluye que la percepción de los docentes respecto a la competencia académica de los estudiantes constituye un factor de protección directo contra la violencia y la victimización, y la relación entre profesores y estudiantes actúa como factor de protección indirecto para la victimización mediante un clima de aula propicio.

Autor/año	Título	Objetivo	Hallazgos del estudio
Rioseco & Barría (2021)	Contribución de la dimensión relacional del Clima Social Escolar (CES) a la Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI), desde la percepción de estudiantes de segundo ciclo y enseñanza media en escuelas y liceos municipalizados de Estación Central.	Relacionar los componentes del factor relacional del clima social escolar (Implicación, Afiliación y Apoyo) y los tipos de violencia escolar (verbal, física-conductual, social de exclusión).	Se concluye que, a mejores relaciones en convivencia escolar presentes en (CES), menores son los hechos y tipos de violencia que se presentan en los establecimientos educativos (CENVI).
Roca et al. (2021)	The Zero Violence Brave Club: una intervención exitosa para prevenir y abordar el acoso escolar.	Analizar la contribución del programa The Zero Violence Brave Club a la prevención y superación de la violencia en las escuelas.	El estudio muestra que el programa The Zero Violence Brave Club es una estrategia eficaz para mejorar la cohesión y combatir el acoso escolar, contribuyó a la prevención y reducción del bullying y evidenció una mejora en la salud mental y el bienestar psicológico de los niños.
Romero (2021)	Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México.	Las redes sociales y su impacto en las acciones de los adolescentes, que se revelan como un elemento determinante en la gestión adecuada de la imagen.	Se manifiesta la presencia de violencia en línea, la facilidad con la que visibilizan las agresiones, la falta de privacidad en las comunicaciones y la ausencia de denuncias ante padres y autoridades.
Torrego et al. (2022)	Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores.	Crear instrumento de valoración en torno a cuatro factores: marco protector de la convivencia, programa de mediación, programa de alumnos ayudantes y proceso democrático de elaboración de normas.	Se logró validar el cuestionario y además devela que se necesitan más investigaciones desde la perspectiva de las otras áreas de la convivencia escolar.

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 2 se presentan las cuatro categorías elaboradas considerando los aspectos principales de los artículos seleccionados: 1) Instrumentos utilizados para medir la violencia escolar (Páez, et al., 2020; Rioseco y Barría, 2021; Torrego, et al., 2022); 2) Programas aplicados para prevenir la violencia (Medina & Prieto 2019; Salimi et al., 2019; Kang

et al., 2020; Aguilar et al., 2021; Roca et al., 2021); 3) Capacitación docente y mediación (Andino, 2018; Ramón et al., 2019; Pulido et al., 2020; Jiménez et al., 2021; 4) Percepciones y factores asociados a la prevención de la violencia escolar (Urbina et al., 2018; Romero, 2021).

Tabla 2

Descripción de los estudios seleccionados para análisis.

Categoría	Descripción	Número de artículos asignados	Autores / Año
1) Instrumentos utilizados para medir la violencia escolar	En esta categoría se agruparon los artículos en los que se utilizaron instrumentos para medir la violencia escolar.	3	Torrego, J., Gomariz, M., Caballero, P., & Monge, C. (2022); Páez, A., Ramírez, M., Campos, M., Duarte, L., & Urrea, E. (2020); Rioseco, C., & Barría, R. (2021)
2) Programas aplicados para reducir la violencia	Esta categoría corresponde a programas relacionados con la prevención e intervención de la violencia escolar.	5	Aguilar, M., García, C., & Gil del Pino, C. (2021); Medina, J., & Prieto, M. (2019). Kang, S., Kim, S. & Lee, J. (2020); Roca, E., Duque, E., Ríos, O. & Ramis, M. (2021); Salimi, N., Karimi, A., Rezapur, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G., & Babamiri, M. (2019)
3) Capacitación docente y mediación.	Esta categoría corresponde a artículos relacionados a la capacitación docente y mediación de conflictos en prevención a la violencia escolar.	3	Andino, R. (2018); Pulido, E., Cudris, L., Tirado, M., & Jiménez, L. (2020); Ramón, M., García, M., & Olalde, A. (2019)
4) Percepciones y factores asociados a la prevención de la violencia escolar.	En esta categoría se agruparon artículos que dan cuenta del impacto de la violencia escolar y acciones preventivas.	3	Romero, A. (2021); Urbina, J., Hernández, C., & Gamboa, A. (2018); Jiménez, T., Moreno, D., Estévez, E., Callejas, J., López, G., & Valdivia, S. (2021)

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIONES

1. Instrumentos utilizados para medir la violencia escolar

Páez et al. (2020) determinaron la prevalencia y los factores que se asocian con el acoso escolar en adolescentes de tres instituciones educativas públicas. Como resultado, no fue posible efectuar comparaciones respecto a lo reportado en la literatura debido a las diferencias metodológicas en la aplicación de cuestionarios, la población no unificada, los análisis que se presentaron en el diseño de los estudios, las poblaciones y el contexto en el que se realizaron dichas investigaciones. Debido a las diferencias existentes fue difícil realizar una comparación del acoso escolar y sus variables. Como conclusión, el acoso escolar es un fenómeno complejo que requiere la articulación de la comunidad académica, las familias, los profesionales de la salud y las autoridades.

Rioseco & Barría (2021) presentaron como objetivo de estudio encontrar una relación entre los componentes del factor relacional del clima social escolar como la implicación, afiliación y el apoyo en los tipos de violencia escolar, las cuales son violencia verbal, física-conductual y social de exclusión. En los resultados se observó cómo el factor relacional del clima social escolar y la gestión de la convivencia tienen una relación directa en la violencia escolar, demostrando que la relación entre los estudiantes y la comunidad escolar son componentes claves para enfrentar estas situaciones. Como principales conclusiones se estableció que la exactitud de los instrumentos se ve afectada por el contexto social, cultural y país de origen de los estudiantes y que el desarrollo de las relaciones interpersonales es muy importante para una convivencia escolar sana y protegida.

Torrego et al. (2022) diseñaron y validaron un instrumento para medir su percepción en el profesorado, demostrando su fiabilidad para la medición de un modelo integrado en la gestión de la convivencia escolar. Sin embargo, a pesar de este instrumento para medir la percepción del profesorado en cuanto a la gestión de convivencia escolar, no hay información de un instrumento que permita valorar la convivencia por parte de los docentes desde un punto de vista integrador y centrado en la gestión de la convivencia. En consecuencia, surge la necesidad de realizar investigaciones que desarrollen instrumentos para evaluar modelos de la convivencia, además de incluir la perspectiva de los alumnos, padres y comunidad educativa en general.

2. Programas aplicados para prevenir la violencia

Salimi et al. (2019) realizaron una intervención basada en la teoría cognitiva social para aminorar el acoso y la victimización en los estudiantes mediante trabajos individuales, grupales (entre estudiantes, padres y/o profesores) y lúdicos. Los resultados reflejan una reducción significativa en constructos como: conocimiento sobre el acoso, autoeficacia para controlar el bullying, apoyo social y normas sociales percibidas en el grupo de intervención en comparación con el grupo de control. Estos resultados promueven aquellas intervenciones anti-bullying que incluyan la creación de entornos seguros y de contención, así como también redes de apoyo que

favorezcan la reducción de todos los tipos de acoso escolar, conduciendo a la mejora de las competencias sociales de los estudiantes.

Roca et al. (2021) analizaron la contribución del programa The Zero Violence Brave Club basado en el aprendizaje socioemocional para fomentar la buena convivencia, prevenir y superar la violencia escolar. Los resultados mostraron que, efectivamente, es una estrategia eficaz, ya que, las escuelas que participaron en la investigación mejoraron la conciencia sobre la violencia escolar, redujeron los comportamientos violentos y desarrollaron vínculos sanos y de apoyo entre los estudiantes y la comunidad educativa.

Kang et al. (2020) desarrollaron un programa educativo de prevención de la violencia basado en la empatía como estrategia para abordar las faltas sistematizadas que han afectado seriamente los derechos humanos de niños y niñas en las escuelas. Los resultados apuntaron a una eficacia del programa debido a las diversas metodologías y estrategias pedagógicas implementadas durante el proceso de investigación, destacando una mejora en la disposición, confianza, atención y satisfacción de los estudiantes al trabajar en la prevención de la violencia escolar bajo la perspectiva de la empatía.

Aguilar et al. (2021) llevaron a cabo un programa educativo en educación física para abordar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria. En este estudio participaron 75 escolares con edades comprendidas entre los 10 y 12 años. Los resultados mostraron que la práctica de las habilidades socioafectivas mejora las relaciones personales y que la educación física constituye una materia clave para el desarrollo de éstas. Las conclusiones subrayan la necesidad de promover programas que desarrollen la competencia social del alumnado.

Medina & Prieto (2019) analizaron la incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. El estudio fue aplicado a 74 varones y 39 damas, quienes completaron los cuestionarios PAQ-C y Acoso y Violencia Escolar. Los resultados dieron cuenta de que la cantidad de actividad física desarrollada y el tipo de deporte practicado, actúan como reguladores en la victimización por violencia escolar, lo que requiere de la necesidad de promover estrategias que favorezcan la adherencia deportiva en los escolares en entornos menos competitivos y más enfocados en la educación deportiva.

3. Capacitación docente y mediación

Andino (2018) destaca la capacitación docente como pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. La investigación fue aplicada a 22 docentes que imparten clases desde inicial hasta décimo grado de la unidad educativa “Nicolás Gómez Tobar”, Santo Domingo. Los resultados obtenidos con el estudio mostraron que la capacitación docente mejora la identificación de casos de violencia escolar y, del mismo modo, se plantea la posibilidad de aplicar uno o varios modelos de resolución pacífica de conflictos.

Pulido et al. (2020) verificaron la percepción de la violencia escolar tras la implementación de un proyecto de mediación de conflictos, llevando a cabo un entrenamiento de mediadores escolares a través del enfoque de

aprendizaje b-learning y el desarrollo de jornadas de mediación escolar entre pares, dando como resultado que la mediación de conflictos tiene efectos benéficos. Los hallazgos del estudio fueron otra muestra de la efectividad de este tipo de métodos alternativos para la resolución de conflictos dentro del contexto escolar.

Ramón et al. (2019) analizaron algunas consideraciones de resolución de conflictos escolares, identificando la existencia de diversas taxonomías de conflicto escolar. Además, hallaron diferentes estilos de resolución de conflictos, entre los que se destacó el colaborativo como recomendado para el contexto educativo debido a que la comunicación es fundamental para dar solución a este tipo de problemáticas, incorporando mecanismos facilitadores del diálogo como la empatía, el feedback y la escucha activa y asertiva.

4. Percepciones y factores asociados a la prevención de la violencia escolar

El estudio de Jiménez et al. (2021) centró su objetivo en las percepciones que tienen los docentes y estudiantes respecto a la violencia y la victimización escolar a partir de la competencia académica de los estudiantes y la relación profesor alumno, destacando el papel mediador potencial del clima en el aula, es decir, un ambiente donde existe un vínculo favorable entre compañeros y profesor-alumno evidencia una disminución significativa de los niveles de violencia y victimización escolar. En consecuencia, surge la necesidad de promover a los docentes como modelos relacionales sanos y que sean capaces de gestionar correctamente el tipo de atención e intensidad que requiera con cada uno de los estudiantes.

La investigación de Romero (2021) tuvo como objetivo recuperar la perspectiva de los observadores del fenómeno de la violencia escolar online y offline, cómo perciben el problema, de qué forma se involucran y cómo influyen las redes sociales dentro del fenómeno utilizando la técnica de grupo focal. Como principales resultados se manifestó la presencia de violencia en línea, la facilidad con la que visibilizan las agresiones, la falta de privacidad en las comunicaciones y la ausencia de denuncias ante padres y autoridades. Concluyó con la necesidad de generar un mayor acercamiento y diálogo hacia los jóvenes sobre las situaciones de riesgo vinculadas con las redes sociales y sobre cómo enfrentar un caso de violencia para su prevención antes de que se vuelva repetitivo.

Los autores Urbina et al. (2018) estudiaron las percepciones de los estudiantes sobre las manifestaciones de violencia en contextos escolares y sobre las acciones que se toman en las instituciones educativas para su prevención y control. Entre los principales resultados se destacó que las percepciones varían según el género o el estrato social, sin embargo, las agresiones mediante golpes integraron la forma más reiterada de violencia física y, aunque se encuentran en todos los estratos sociales, predominan entre el género masculino. Además, se demostró que no se pueden erradicar completamente los episodios de violencia en las instituciones, pero las acciones a tiempo pueden contrarrestar los hechos de agresiones actuales y prevenir la violencia escolar. En conclusión, se manifestó la necesidad de rediseñar los métodos de intervención cuando no se ajustan al contexto escolar y comprender que la escuela no puede asumir exclusivamente la responsabilidad de educar al individuo y modificar conductas, por lo tanto, es fundamental la participación de toda la comunidad educativa.

De acuerdo a los artículos seleccionados, se corroboró que la violencia escolar es una situación compleja de abordar, afectando negativa y transversalmente a la comunidad educativa. A pesar de que estos estudios se dividieron en distintas categorías, todos presentaron una concordancia entre sí; la prevención de la violencia escolar y la búsqueda de estrategias para contrarrestar esta situación.

Con relación a la categoría de instrumentos utilizados para medir la violencia escolar, los hallazgos no fueron tan significativos debido a que dos de los tres instrumentos aplicados no garantizaron su validez y confiabilidad, por lo tanto, no pueden ser aplicados en los distintos contextos educativos. Sin embargo, resaltaron la importancia del clima social escolar y las relaciones interpersonales como un factor que favorece la sana convivencia y la prevención de la violencia escolar.

En la categoría de programas aplicados para prevenir la violencia escolar, se evidenciaron resultados significativos dentro del periodo de intervención, relacionándose directamente con el objetivo de estudio. Estos hallazgos son interesantes porque son programas validados y replicados en diversos contextos educativos, apuntando su ejecución bajo una perspectiva valórica y social, por lo que se pueden destacar el desarrollo de la empatía, las habilidades socioemocionales y afectivas de los estudiantes, así como también, la importancia de la actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar.

En la categoría de artículos de capacitación docente y mediación centrados en la prevención de la violencia escolar, se demostró que las capacitaciones son consideradas como una herramienta esencial para los docentes, ya que, les permite tomar decisiones acertadas y enfrentarse a los diversos hechos de violencia con una mayor preparación y perspectiva de la situación. Por otro lado, se dio cuenta que a través de la mediación de conflictos se puede prevenir la violencia escolar puesto a que este método ofrece un espacio de comunicación y diálogo facilitando la aceptación y entendimiento entre pares.

En la categoría de percepciones y factores asociados a la prevención de la violencia escolar, se identificó que los hechos de violencia deben ser abordados desde el diálogo, la mediación y el compromiso de toda la comunidad escolar, ya que, el trabajo que realizan los docentes es fundamental dentro del aula, pero no es suficiente para erradicar la violencia por completo. Además, se reiteró la importancia de instaurar medidas de prevención y control para evitar posibles situaciones de riesgo y que éstas se tornen reiterativas en el tiempo.

Se destacan las limitaciones enfrentadas en el estudio. Primeramente, sólo se utilizaron tres bases de datos por lo que el tamaño de la información obtenida no permitió generar mayores conclusiones, asimismo, el tamaño de la muestra fue relativamente pequeña, por ende, se complicó la búsqueda de estrategias que dieran cumplimiento al objetivo del estudio. Cabe señalar que se detectó como fortaleza de la revisión sistemática, la recolección de información disponible para ser analizada y sistematizada en una fuente confiable dado que es una temática conocida, estudiada y contingente a nivel mundial.

CONCLUSIONES

Las situaciones de violencia son una de las mayores problemáticas que enfrentan los establecimientos educacionales debido a las repercusiones que pueden ocasionar en los miembros de la comunidad. Es aquí donde resalta la importancia de esta revisión sistemática que tuvo como objetivo identificar las estrategias para prevenir la violencia en el ámbito escolar, encontrándonos con estudios que aplicaron eficazmente diferentes instrumentos y programas para la prevención y/o intervención de la violencia escolar, obteniendo resultados favorables respecto a la reducción de los niveles de violencia percibida por los estudiantes y profesores, además de una mejora en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

Sin embargo, es fundamental comprender que los factores sociales, culturales y económicos difieren entre un contexto educativo y otro, por lo tanto, estos instrumentos y programas no pueden ser aplicados en forma universal y, en consecuencia, deben ser adaptados a la realidad educativa. Por otro lado, es necesario que toda la comunidad se involucre y comprometa para que estas estrategias sean realmente efectivas y duraderas en el tiempo.

Finalmente, los hallazgos encontrados en esta revisión sistemática de la literatura pueden contribuir a la comunidad educativa mediante la sociabilización de la investigación con los responsables de convivencia escolar y las autoridades de los establecimientos con el propósito de que los docentes a cargo de desarrollar el currículo en la escuela conozcan experiencias relacionadas con las estrategias para prevenir la violencia escolar en distintos contextos. Esto podría ser un punto de inicio o complemento a las acciones que se utilizan en la escuela y donde se perfeccionaría el abordaje actual del tema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, M., García, C., & Gil del Pino, C. (2021). Efectividad de un programa educativo en Educación Física para fomentar las habilidades socioafectivas y prevenir la violencia en educación primaria (Effectiveness of educational program in physical education to promote socio-affective skills and prevent. *Retos*, 41, 492-501. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82683>
- Andino, R. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Asociación Española de Pediatría. (2022). *Definiciones sobre tipos de violencia*. <https://www.aeped.es/una-vision-global-violencia-contra-ninos/definiciones>
- Calderón, G. (2020). El acoso escolar, la acción docente y la responsabilidad de la escuela. *Andamios. Revista de Información Social*, 17(43), 345-366. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i43.778>

- Estévez, Y., Llivina, M., Rodney, Y., & Bulgado, D. (2021). Violencia entre los miembros de la comunidad educativa. Una estrategia para su enfrentamiento. *Revista Conrado*, 17(82), 111-117. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n82/1990-8644-rc-17-82-111.pdf>
- González, J. (31 de marzo de 2022). *Violencia en los colegios: ¿Qué factores estarían influyendo en las situaciones registradas en los últimos días?* Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/noticias/185068/que-factores-estan-influyendo-en-la-violencia-escolar>
- Jiménez, T., Moreno, D., Estévez, E., Callejas, J., López, G., & Valdivia, S. (2021). Academic Competence, Teacher-Student Relationship, and Violence and Victimization in Adolescents: The Classroom Climate as a Mediator. *International Journal Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1-16. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031163>
- Kang, S., Kim, S., & Lee, J. (2020). Development of a violence prevention educational program for elementary school children using empathy (VPEP-E). *Child Health Nursing Research*, 26(4), 422-433. <https://doi.org/10.4094/chnr.2020.26.4.422>
- Medina, J., & Prieto, M. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar (Incidence of the practice of physical and sporting activities as a regulator of school violence). *Retos*, 35, 54-60. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64359>
- Moore, S., Norman, R., Suetani, S., Tomás, H., Sly, P., & Scott, J. (2017) Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60-76. <https://dx.doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Moreno, D., Estévez, T., & Jiménez, E. (2018). Conducta agresiva en la adolescencia como predictor de problemas de ajuste personal, familiar y escolar. *Psicothema*, 30(1), 66-73. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/16875>
- Organización Panamericana de Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. <https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/725/9275315884.pdf>
- Organización Panamericana de Salud. (2020). *Prevención de la violencia*. <https://www.paho.org/es/temas/prevencion-violencia>
- Páez, A., Ramírez, M., Campos, M., Duarte, L., & Urrea, E. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 11(3), e1000. <http://dx.doi.org/10.15649/cuidarte.1000>
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372(71), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Peña Figueroa, P. P., Sánchez Prada, J., & Ramírez Sánchez, J. (2017). La convivencia en la escuela. entre el deber ser y la realidad. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 129-152.

<https://doi.org/10.17151/rlee.2017.13.1.7>

Perdomo, L. (2017). Crettiez, Xavier. (2009). Las formas de la violencia. Buenos Aires: Waldhuter. *Estudios Políticos*, (50), 355-362. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n50a18>

Pulido, E., Cudris, L., Tirado, M., & Jiménez, L. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasi-experimental. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3),45-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>

Ramón, M., García, M., & Olalde, A. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142.

<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n67/1990-8644-rc-15-67-135.pdf>

Rioseco, C., & Barría, R. (2021). Contribución de la dimensión relacional del Clima Social Escolar (CES) a la Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI), desde la percepción de estudiantes de segundo ciclo y enseñanza media en escuelas y liceos municipalizados de Estación Central. *Rumbos TS*, 16(26), 167-190. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num26.573>

Roca, E., Duque, E., Ríos, O., & Ramis, M. (2021). The Zero Violence Brave Club: A Successful Intervention to Prevent and Address Bullying in Schools. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-15.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.601424>

Romero, A. (2021). Acoso escolar desde la visión de los observadores. Redes sociales y violencia física en una preparatoria de Jalisco, México. *Espacios en blanco. Revista de Educación*, 31(1), 196-210.

<https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-296>

Salimi, N., Karimi, A., Rezapur, F., Hamzeh, B., Roshanaei, G., & Babamiri, M. (2019). The Effect of an Anti-Bullying Intervention on Male Students' Bullying Victimization Behaviors and Social Competence: A Randomized Controlled Trial in Deprived Urban Areas. *Journal of Research in Health Sciences*, 19(4), 1-7.

<http://jrhs.umsha.ac.ir/index.php/JRHS/article/view/5075/pdf>

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttextypid=S0718-22362014000200007ylang=es

Torrego, J., Gomariz, M., Caballero, P., & Monge, C. (2022). Cuestionario de convivencia escolar desde un modelo integrado para profesores. *Aula Abierta*, 51(1), 93-104.

<https://doi.org/10.17811/rifie.51.1.2022.93-104>

Troncoso, J. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia covid-19. *Revista Cuadernos de Neuropsicología*, 16(1), 94-99. <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/495/566>

Troncoso, F., Becerra, S., & Riquelme, E. (2017). Elaboración y validación psicométrica del cuestionario de convivencia escolar para la no violencia (CENVI). *Estudios pedagógicos*, 43(3), 205-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300012>

Urbina, J., Hernández, C., & Gamboa, A. (2018). Prevención, intervención y manifestaciones de violencia en contextos escolares: Percepciones de estudiantes en centros educativos de Cúcuta (Colombia). *Revista Espacios*, 39(52), 1-17. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p17.pdf>

Valdivieso, P. (2009). *Violencia escolar y relaciones intergrupales. Sus prácticas y significados en las escuelas secundarias públicas de la comuna de Peñalolén en Santiago de Chile*. [Tesis doctoral no publicada, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/2361>

Datos de correspondencia

Cesar Faundez-Casanova

Magíster en Ciencias de la Actividad Física

Universidad Católica del Maule

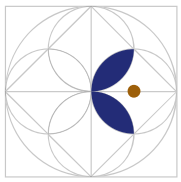
Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4501-4169>

Email: cfaundez@ucm.cl



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



Reseña de Libro

Bahamondes Quezada, Giselle (2020). *Encierro y Rebelión. Dos propuestas de educación literaria.* Ediciones UCM, 78 págs.

Javier A. Soto Cárdenas¹

Soto, J. A. (2024). Bahamondes Quezada, Giselle. (2020). Encierro y Rebelión. Dos propuestas de educación literaria. Ediciones UCM, 78 págs. *Revista Convergencia Educativa*, (15), junio, 126-128. <https://doi.org/10.29035/rce.15.126>

[Recibido: 05 abril, 2023 / Aceptado: 04 marzo, 2024]

El título *Encierro y Rebelión* dialoga en una intertextualidad con las novelas *El Diario de Ana Frank* y *Rebelión en la Granja*, presentando dos propuestas didácticas para trabajar estos textos ya clásicos con estudiantes de enseñanza media, pero a su vez es un título que sirve de correlato al contexto de producción del mismo, pues en el mes de octubre del año 2019, comienza en Chile un proceso conocido como “Estallido Social” y que devino en dos propuestas constitucionales fallidas y un largo encierro mundial por la pandemia de Covid-19 que dejó en evidencia la necesidad de la literatura y la importancia de los medios en la vida contemporánea.

El libro está dividido en 3 partes. En la primera, presenta como una dificultad a la hora de enseñar literatura, la instrumentalización metodológica historicista del hecho literario, que es a lo que nos vamos a referir más en profundidad. En el segundo capítulo se presenta el perfil didáctico del profesor. La relación entre profesor lector, mediador y educador en el marco de un curriculum y un canon. La necesidad de los docentes de aprender nuevas técnicas, metodologías y recursos para la enseñanza de la literatura en el siglo 21, cada vez más mediado por las comunicaciones, redes sociales, sistemas de realidad aumentada y virtual, además del inminente dominio de la inteligencia artificial y la computación cuántica.

Por último, en el tercer capítulo, se presentan dos propuestas didácticas para trabajar de forma intermedial con dispositivos telefónicos las novelas: *El Diario de Ana Frank* y *Rebelión en la Granja*. Respecto del primer capítulo, la tesis que presenta es la pobreza del enfoque histórico positivista con que la autora diagnostica se ha enseñado históricamente la literatura. Se plantea la necesidad de utilizar un paradigma historicista de tipo hermenéutico que tenga una relación de interpretación con las dimensiones espacio de interpretación y horizonte de sentido más amplio que la mirada centrada en el contexto del autor que ha enseñado el positivismo:

¹ Doctor en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
<http://orcid.org/0000-0003-0259-7069> | jsotoc@ucm.cl

“Sin embargo, y a pesar del transcurso del tiempo, el estudio de la literatura en las aulas continúa perfilado, mayoritariamente, como una línea cronológica evolutiva ejemplificada con determinadas obras que representan (generalmente de forma cabal) las características de la historia.

Desde la perspectiva de los alumnos, la lectura literaria se ha estudiado y, de hecho, aun se estudia en las aulas tradicionales, como una presencia poco significativa o poco consistente en la experiencia escolar” (p. 20).

La crítica al modelo positivista de enseñanza de la historia y la literatura es evidente y lo muestran como un paradigma agotado y obsoleto, pues la línea de tiempo y el estudio diacrónico es ampliamente cuestionado como modelo de interpretación/representación, mostrando al pasado cada vez más distante y lejano a la cotidianidad de los alumnos, que cada día viven sumidos en varias dimensiones de intertextualidad e intermodalidad, con novelas que se transforman en juegos de rol y personajes que aparecen en multiversos narrativos tipo Marvel o Wattpad, donde los lectores se transforman en escritores, desarrollando líneas narrativas y arcos de evolución de personajes, en textos aparte de los escritos por los autores, estableciendo una comunidad medial entre lectores/autores.

Es necesario en ese sentido cambiar el enfoque historicista con que se va a enseñar el contexto de producción de una obra, atendiendo a las variables introducidas por Koselleck para una hermenéutica por estratos y no lineal. Las variables de espacio de significación y horizonte de sentido son más útiles para conectar con los alumnos actuales que se manejan en internet, aplicaciones, dispositivos y juegos mejor que sus maestros. ¿Qué obras se encuentran dentro del espacio de significación del alumno hiperconectado a redes y plataformas globales? ¿Qué obras se pueden trabajar para expandir el horizonte de sentido del alumno que es multilingüe y multicultural? Es muy probable que el canon literario en un multiverso intertextual cambie.

Lo que sí es evidente, es que la enseñanza de la literatura como una biografía del contexto de producción de su autor es solo un aparte del inmenso desafío de enseñar literatura en nuestra época de hiperconectividad y multiversalidad. Los tiempos del ciber espacio son diferentes de los tiempos cotidianos y es necesario adaptarse a las nuevas tecnologías inmersivas de realidad aumentada y virtual para entrar al libro, que muchas veces ya ni siquiera es de papel. ¿Qué tal si invitamos a los alumnos a leer el Harry Potter a la biblioteca virtual del Colegio Hogwarts de magia y hechicería y les pedimos que imaginen un colegio similar para los brujos de Chiloé?

Datos de correspondencia

Javier A. Soto Cárdenas

Doctor en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura.

Universidad Católica del Maule

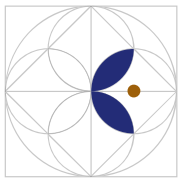
Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0259-7069>

Email: jsotoc@ucm.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.

Periodicidad

La revista tiene una periodicidad semestral, publicará en los meses de junio y diciembre de cada semestre, los artículos recibidos que hayan concluido todo el proceso editorial.

Convergencia Educativa, recibe artículos durante todo el año.

Proceso de Evaluación

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).

Política de acceso abierto

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento.

La publicación en la *Convergencia Educativa* no impone ningún coste a los autores (Cargos por Procesamiento de Artículos).

Principios de Transparencia

Las declaraciones de ética para nuestra revista se basan en los textos de [Committee on Publication Ethics \(COPE\)](#) y deben ser asumidas por todas las partes involucradas en el acto de la publicación (el autor (s), el editor (s), el revisor (s) y el director de la revista).

Derechos de autor

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.

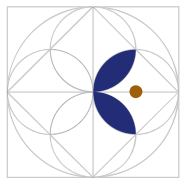
El trabajo estará bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) que permite el uso, distribución y reproducción no comercial sin restricciones en cualquier medio.

Antiplagio

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

Acerca del Software

Esta revista utiliza Open Journal Systems, el cual es un software de gestión de revistas de código abierto desarrollado, impulsado y distribuido de forma gratuita por Public Knowledge Project, bajo una licencia pública general GNU. Visite la [página web de PKP](#) para saber más acerca del software.



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