

Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Diciembre, 2024

Talca - Chile

ISSN: 0719-335

N°16

CONTENIDOS

EDITORIAL REVISTA CONVERGENCIA EDUCATIVA

Artículos de investigación

INTERCULTURALIDAD Y MULTILINGÜISMO: PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA COMBATIR BARRERAS LINGÜÍSTICAS Y CULTURALES EN CONTEXTOS ESCOLARES CHILENOS

GISELLE BAHAMONDES QUEZADA – TIARE CONTRERAS MENA – SEBASTIÁN ESPINOZA HENRÍQUEZ

DISCURSO ACADÉMICO SOBRE EL MIGRANTE HAITIANO EN CHILE

CLAUDIA GONZÁLEZ CASTRO – MÓNICA ÁVILA ÁVILA

LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN EL ECUADOR: TRAYECTOS, DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS EN EL CASO DE ESTUDIO DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL DE LAS NACIONALIDADES Y PUEBLOS INDÍGENAS AMAWTAY WASI

PABLO GUAMÁN ERAS – MARTA TENUTTO SOLDEVILLA

DESARROLLO DE PRÁCTICAS DE LIDERAZGO INTERMEDIO PARA PROMOVER UNA INSTANCIA COLABORATIVA ENTRE DOCENTES: UNA EXPERIENCIA BASADA EN MODELO DE LÍDERES ESCOLARES CHINOS

VALENTINA MUÑOZ BARRERA

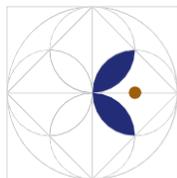
IMPORTANCIA DEL TRABAJO COLABORATIVO ENTRE FAMILIA Y EQUIPO PEDAGÓGICO EN LA INFANCIA DE LATINOAMÉRICA. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.

NATALIA VILLAR CAVIERES – JAVIERA DÍAZ PÉREZ – SOFÍA MAYOR CORDERO – IGNACIA MONARDES ARAVENA – MARTINA ZÚÑIGA VALDERRAMA

Ensayo

METODOLOGÍAS EDUCATIVAS E INTERCULTURALIDAD: REFLEXIONES DE UNA PASANTÍA EN LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, ESPAÑA.

CATALINA VERGARA ARAYA



CONTENIDOS

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

Artículos de investigación

Interculturalidad y multilingüismo: propuestas educativas para combatir barreras lingüísticas y culturales en contextos escolares chilenos.....	11
---	----

Giselle Bahamondes Quesada

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

Tiare Contreras Mena

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

Sebastián Espinoza Henríquez

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

Discurso académico sobre el migrante haitiano en Chile.....	29
---	----

Claudia González Castro

Académica. Dra. En Ciencias Humanas. Universidad De Los Lagos, Osorno, Chile.

Mónica Ávila Ávila

Académica. Magister en Psicología de la Educación. Universidad De Los Lagos, Osorno, Chile.

La educación superior intercultural en el Ecuador: trayectos, desafíos y perspectivas en el caso de estudio de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi.....	41
---	----

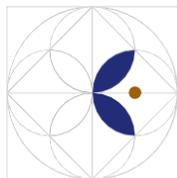
Pablo Guamán Eras

Académico. Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, Ecuador.

Marta Tenutto Soldevilla

Académica. Universidad Nacional del Rosario, Facultad de Ciencias Veterinarias, Rosario, Argentina.

Desarrollo de Prácticas de liderazgo intermedio para promover una instancia	
---	--



colaborativa entre docentes: Una experiencia basada en modelo de líderes escolares chinos	56
--	----

Valentina Muñoz Barrera

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

Importancia del trabajo colaborativo entre familia y equipo pedagógico en la infancia de Latinoamérica. Una revisión sistemática	71
---	----

Natalia Villar Cavieres

Dr. © en Educación. Departamento de Formación Inicial Escolar. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Javiera Díaz Pérez

Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Educación Parvularia, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Sofía Mayor Cordero

Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Educación Parvularia, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Ignacia Monardes Aravena

Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Educación Parvularia, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Martina Zúñiga Valderrama

Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Educación Parvularia, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

Ensayo

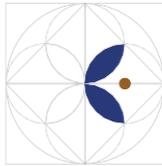
Metodologías educativas e interculturalidad: reflexiones de una pasantía en la Universidad de Valladolid, España	85
---	----

Catalina Vergara Araya

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

Sobre la revista.....	99
-----------------------	----

Instrucciones para el envío de artículos.....	102
---	-----



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

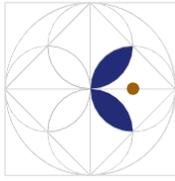
dguzman@ucm.cl

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

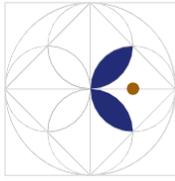
correo: giovanna.iubini@uach.cl

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. Eduardo Gallardo Martínez, Chile

correo: eduardosorno@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0172-4137>

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>

Dra. Jessica Fabiola Cabezas Alarcón, Universidad de Barcelona, España

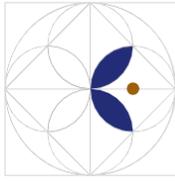
correo: jessicacabezas@ub.edu

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0784-0478>

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

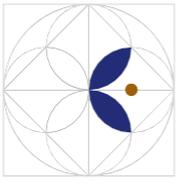
Javier A. Soto Cárdenas

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 16 de nuestra revista con un dossier sobre Educación e Interculturalidad, con los siguientes trabajos. En el artículo: “Interculturalidad y Multilingüismo: Propuestas educativas para combatir barreras lingüísticas y culturales en contextos escolares chilenos” los alumnos de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación: Tiare Contreras Mena y Sebastián Espinoza Henríquez y la docente Dra. Giselle Bahamondes Quezada, nos enseñan sobre los desafíos lingüísticos que presentan las aulas escolares chilenas ante la llegada de migrantes no hispanohablantes. En ese sentido, la enseñanza del español como segunda lengua es crucial para lograr la integración social de los estudiantes migrantes en el proceso educativo. También es sumamente importante la participación de las familias migrantes para las cuales existen desafíos como programas de tutorías, sensibilización de la comunidad y diálogos interculturales que garanticen un entorno educativo inclusivo, por lo que es necesario adaptar el sistema educativo ante las nuevas demandas culturales que la migración representa. Se presentan las adaptaciones que se han hecho a nivel ministerial y se mencionan experiencias internacionales respecto de estos desafíos.

En el artículo: “Discurso académico sobre el migrante haitiano en Chile”, la Dra. Claudia González Castro y la académica Mónica Ávila nos muestran cómo se han realizado las experiencias de integración y convivencia entre chilenos y migrantes, principalmente de origen afrodescendiente en el discurso académico. Se revisó un corpus de 29 publicaciones y se identificaron 4 criterios de inclusión respecto de estos discursos: racismo, educación, salud y religión, profundizando para los efectos de este artículo los análisis de criterios como racismo y salud, abriendo la puerta para analizar en trabajos posteriores tópicos como educación y religión en el discurso que la academia ha construido sobre el sujeto migrante en Chile.

En el artículo: “La educación superior intercultural en el Ecuador: Trayectos, desafíos y perspectivas en el caso de estudio de la Universidad Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas Amawtay Wasi”, de los autores Pablo Guamán Eras y Marta Tenuto Soldevilla aprendimos como en el Ecuador el desarrollo de la educación intercultural de nivel superior ha creado la Universidad de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, proporcionando con su trayectoria un ejemplo de liderazgo en la región, respecto de cómo la educación avanza en temas relacionados a la interculturalidad y plurinacionalidad, marcando un significativo avance en la integración del conocimiento ancestral, como un modelo educativo que contribuya al trabajo académico y avanzando en la significación de los derechos epistémicos de los pueblos indígenas en el mundo contemporáneo.

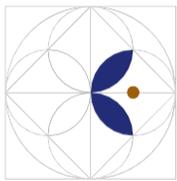
En el artículo: “Desarrollo de prácticas de liderazgo intermedio para promover una instancia colaborativa entre docentes: Una experiencia basada en modelo de líderes escolares chinos” de Valentina Muñoz Barrera, se explora la importancia y necesidad de generar las condiciones estructurales y culturales para el desarrollo de la colaboración entre docentes basado en experiencias desarrolladas por líderes chinos, reconociendo que en la cultura occidental estamos frente a una crisis de liderazgo y que es importante observar cómo han resuelto estos desafíos en la formación académica en otras culturas.

En el artículo: “Importancia del trabajo colaborativo entre familia y equipo pedagógico en la infancia de Latinoamérica. Una revisión sistemática” de los autores Natalia Villar Cavieres, Javiera Díaz Pérez, Sofía Mayor Cordero, Ignacia Monardes Aravena y Martina Zúñiga Valderrama analiza la relación entre educación, formación y familia en el contexto latinoamericano. A través de una revisión sistemática, los resultados demuestran la importancia de la relación entre familia y equipo pedagógico en el sentido del desarrollo socioemocional de los estudiantes y su influencia en sus procesos de aprendizaje.

Finalmente, en el ensayo: “Metodologías educativas e Interculturalidad: Reflexiones de una pasantía en la Universidad de Valladolid, España”, la alumna de nuestra carrera Catalina Vergara Araya nos cuenta sobre su experiencia de aprendizaje de un semestre en una universidad española, analizando el concepto de interculturalidad, la metodología de enseñanza y evaluación, reflexionando sobre el sistema utilizado en esta experiencia y cómo este impacta en los procesos cognitivos de los estudiantes, así como la educación en contexto intercultural plantea desafíos al contexto educacional chileno en habilidades como iniciativa social, apertura mental y empatía cultural en miras de mejorar el sistema educacional.

Presentamos nuestra revista número 16, con varias reflexiones en torno a la educación intercultural en el contexto de un mundo interconectado, que necesita reflexionar sobre nuestras diferencias en un entorno de crisis migratoria global, en la cual muchos seres humanos han debido dejar sus países y trabajos, sus familia y hogares y aprender nuevas lenguas, nuevas metodologías y formas de hacer, pensar y sentir, para insertarse en una sociedad que cambia vertiginosamente y que está cada vez más interconectada, en la cual el conocimiento de las diferentes culturas humanas es un permanente desafío para los que creemos en la educación como pilar de un mundo mejor.

Dr. Javier A. Soto Cárdenas



Interculturalidad y multilingüismo: Propuestas educativas para combatir barreras lingüísticas y culturales en contextos escolares chilenos

Interculturality and multilingualism: Educational proposals to combat linguistic and cultural barriers in Chilean school contexts

Bahamondes-Quezada, Giselle¹ Contreras-Mena, Tiare²; Espinoza-Henríquez, Sebastián³

Bahamondes Quezada, G., Contreras Mena, T., & Espinoza Henríquez, S. (2024). Interculturalidad y multilingüismo: Propuestas educativas para combatir barreras lingüísticas y culturales en contextos escolares chilenos. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 11-28. <https://doi.org/10.29035/rce.16.11>

[Recibido: 04 noviembre, 2024 / Aceptado: 11 diciembre, 2024]

RESUMEN

La diversidad lingüística en las aulas chilenas, impulsada por la llegada de estudiantes migrantes no hispanohablantes, plantea desafíos significativos que requieren soluciones urgentes y bien diseñadas. La enseñanza del español como segunda lengua es esencial para mejorar las habilidades lingüísticas y facilitar la integración cultural de estos estudiantes. Además, la participación activa de las familias migrantes en el proceso educativo es crucial para fortalecer el apoyo emocional y cognitivo necesario durante la adaptación. Se destacan iniciativas como programas de tutoría y acompañamiento, sensibilización a la comunidad y diálogos interculturales que promueven y garantizan un entorno escolar inclusivo. Dado el contexto actual de flujos migratorios en Chile, es crucial que el sistema educativo implemente políticas curriculares inclusivas y capacite a los docentes para abordar las dinámicas de aulas diversas. El éxito de la integración educativa de los estudiantes migrantes dependerá de la capacidad del sistema para adaptarse a estas nuevas dinámicas y garantizar el derecho a una educación de calidad accesible a todos, independientemente de su origen lingüístico y cultural.

Palabras clave: Diversidad lingüística, migración, integración cultural, educación inclusiva.

¹ Académica. Departamento de Lengua Castellana y Literatura. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0000-0002-3901-3963> | gbahamondes@ucm.cl

² Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0001-6126-0194> | tiare.contreras.01@alu.ucm.cl

³ Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<https://orcid.org/0009-0002-7329-011X> | sebastian.espinoza.02@alu.ucm.cl

ABSTRACT

Linguistic diversity in Chilean classrooms, driven by the arrival of non-Spanish-speaking migrant students, poses significant challenges that require urgent and well-designed solutions. Teaching Spanish as a second language is essential to improve language skills and facilitate the cultural integration of these students. In addition, the active participation of migrant families in the educational process is crucial to strengthen the emotional and cognitive support needed during adaptation. Initiatives such as tutoring and accompaniment programs, community awareness, and intercultural dialogues that promote and guarantee an inclusive school environment stand out. Given the forecast of an increase in migratory flows generated by the family reunification law, it is urgent that the Chilean educational system implement inclusive curricular and management policies and train teachers to face the complexities of a diverse classroom. The success of the educational integration of migrant students will depend on the capacity of the system to adapt to these new dynamics and guarantee the right to quality education accessible to all, regardless of their linguistic and cultural origin.

Key words: Linguistic diversity, migration, cultural integration, inclusive education.

INTRODUCCIÓN

La permanente migración en Chile ha transformado las dinámicas en las aulas escolares, trayendo consigo desafíos significativos en la educación intercultural y el multilingüismo. Entre estos desafíos, uno de los más apremiantes es el proceso de adaptación lingüística que enfrentan los estudiantes no hispanohablantes, especialmente aquellos provenientes de Haití. La barrera idiomática que estos estudiantes encuentran en su entorno escolar no solo dificulta su proceso de aprendizaje, sino también su integración social, afectiva y cultural. Este escenario plantea una pregunta fundamental: ¿Cómo puede el sistema educativo chileno avanzar en su legislación y en su gestión para promover una verdadera inclusión intercultural en las aulas?

A través de este ensayo, se analizarán las estrategias actuales y las carencias en la respuesta educativa frente a esta realidad. Se propondrán enfoques pedagógicos y políticas institucionales que puedan mitigar el impacto de la barrera idiomática y fomentar una integración más efectiva de los estudiantes migrantes. Finalmente, se evaluará si las soluciones propuestas son suficientes para resolver la problemática inicial y si pueden ser aplicadas de manera efectiva en el contexto educativo chileno.

Desarrollo

Según el Servicio Nacional de Migraciones (2024), la diáspora haitiana en Chile ha experimentado un crecimiento significativo, pasando de 1.600 personas en 2011 a un estimado de 190.000 migrantes en 2024, convirtiéndose en la cuarta comunidad más numerosa de extranjeros residentes en Chile y en la más grande no hispanohablante.

El creole haitiano no es una lengua familiar para los hispanohablantes, al igual que el español no lo es para los haitianos. Esto ha generado una problemática en el sistema educativo, ya que se reconoce que la barrera

idiomática puede afectar el aprendizaje y la adaptación de los estudiantes tanto en el aula como en la sociedad en general. Ante esta dificultad evidente, Ludmer (2010) señala que en el proceso migratorio “la lengua se desterritorializa. El migrante pierde el suelo de la lengua, cae al subsuelo y el subsuelo no tiene límites” (p. 182). La desterritorialización de la lengua subraya la profunda transformación que experimentan los migrantes en términos de identidad y pertenencia lingüística, pues cuando un individuo se muda a un lugar donde se habla un idioma diferente, puede sentir que pierde su conexión con su lengua materna y se enfrenta a la difícil tarea de aprender un nuevo idioma.

Desafíos de la integración en el aula

Barreras lingüísticas y su impacto en los estudiantes

El caso de un estudiante haitiano recién incorporado en un establecimiento educativo chileno que experimenta dificultades multifactoriales evidentes debido a la barrera idiomática, ilustra de manera concreta este dilema. El alumno, recién llegado al país, se encuentra en un entorno académico donde el español es la única lengua de instrucción, lo que restringe su capacidad de comprensión y limita su participación en las actividades escolares. A pesar de sus esfuerzos, el estudiante lucha por seguir el ritmo de sus compañeros, sintiéndose cada vez más aislado y frustrado. Un profesor consciente de la situación intenta, de manera intuitiva, implementar estrategias para apoyar al estudiante, como con el uso de imágenes, gestos, y la búsqueda de materiales educativos en la lengua del estudiante. Sin embargo, estas acciones no resultan suficientes para superar completamente la barrera lingüística. Ese profesor que imaginamos desbordado por la falta de recursos y apoyo institucional, ve cómo la situación afecta no solo al rendimiento académico del estudiante, sino también su bienestar emocional y social. El caso descrito se repite en decenas de comunidades escolares y refleja la realidad de muchos docentes en Chile que, sin una formación específica en enseñanza de segundas lenguas o en educación intercultural, buscan maneras de ayudar a sus estudiantes migrantes en un contexto donde las orientaciones legales y ministeriales aún no responden adecuadamente a estos desafíos.

En este contexto, es fundamental que las políticas educativas y las instituciones tomen medidas para abordar esta repetitiva situación y brindar apoyo adecuado a los estudiantes migrados a partir de la incorporación de programas de enseñanza de idiomas, apoyo intercultural y medidas para fomentar la inclusión y el entendimiento en la sociedad receptora.

Avances normativos y ministeriales

Pavez-Soto et al., (2018) señalan que, a pesar de los esfuerzos de las políticas públicas y de los mecanismos emergentes para integrar a todos los estudiantes, persiste un vacío significativo en la educación intercultural. Aunque la Ley 20.370 del sistema educativo chileno busca asegurar la expresión cultural y lingüística de cada estudiante, hasta la promulgación de la Ley de Inclusión 20.845, las orientaciones habían estado enfocadas principalmente en la inclusión de los pueblos indígenas. Esto revela la necesidad de brindar una atención más específica hacia los estudiantes migrados no hispanohablantes, pues sumado a la barrera idiomática, se complejiza la interacción y participación de este grupo en el aula. En efecto, el problema persiste y se agudiza

por la falta de formación intercultural destinada a los docentes en ejercicio y a los futuros docentes que carecen de competencias esenciales para abordar de manera efectiva los desafíos que presenta la convivencia de lenguas y culturas diversas.

En el año 2014, durante el segundo gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, se creó el Consejo de Política Migratoria, una instancia destinada a desarrollar la política nacional migratoria que, en 2015, permitió la emisión del instructivo presidencial N°5, en el que se establecieron orientaciones aún más definidas para la implementación de dicha política. Ya en el año 2018, durante el segundo gobierno del presidente Sebastián Piñera, se publicó la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022, pero en 2023 el ministerio llevó a cabo una revisión participativa de la política mencionada, con el motivo de ser renovada. Esta versión actualizada de la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros se basa en el reconocimiento de la educación como un derecho humano esencial y un medio para garantizar otros derechos. Finalmente, en el año 2024 se publica la actualización de la Política de Niños, Niñas y Estudiantes Extranjeros. Dicha actualización aborda la barrera idiomática de los estudiantes extranjeros como uno de los aspectos fundamentales para su inclusión educativa y reconoce la importancia de apoyar el aprendizaje del idioma local, sin desvalorizar las lenguas y culturas de origen. Entre las medidas propuestas se encuentran las siguientes:

- Se considera la enseñanza del idioma español como una herramienta esencial para facilitar la integración de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo chileno, respetando y valorando su lengua y cultura materna.
- La política promueve la formación y sensibilización de los profesores para que puedan trabajar con estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y culturales, fomentando prácticas pedagógicas inclusivas.
- Se alienta el desarrollo de herramientas y estrategias pedagógicas específicas para abordar las necesidades de estudiantes que enfrentan barreras idiomáticas.
- Se plantea la implementación de medidas específicas, como tutorías o programas de apoyo académico, para acompañar a los estudiantes en su adaptación lingüística y educativa.
- La política establece que el idioma no puede ser motivo de discriminación en el ámbito educativo, promoviendo la igualdad de trato y la no exclusión de los estudiantes debido a sus dificultades lingüísticas.

Sin embargo, aunque estas propuestas son un avance importante, su efectividad depende de su implementación y de la forma en la que esto se realice y del apoyo institucional que reciban en los diferentes contextos educativos.

Rol de los docentes y estrategias actuales

Existen estrategias que pueden contribuir a facilitar la integración de estudiantes migrantes, permitiéndoles superar la barrera del idioma. Estas estrategias debiesen abarcar tanto aspectos institucionales como pedagógicos. Sin embargo, la realidad suele diferir de lo ideal, como lo revelan Mondaca et al., (2018), quienes exponen que, en el caso de los estudiantes migrantes y sus familias en Chile, el proceso de inclusión ha sido facilitado gracias a mecanismos informales que se desarrollan en la escuela, tanto por parte de los compañeros

de estudio como de ciertos docentes.

La convivencia diaria de los estudiantes extranjeros con sus compatriotas y, posteriormente, con el resto de los estudiantes de origen chileno, junto con algunas estrategias específicas que los docentes implementan de manera contextual y no siempre planificada, ha permitido una relativa integración y adaptación al entorno escolar. No obstante, este proceso no está exento de dificultades y problemas, como la estigmatización en algunos casos específicos. En relación con lo mencionado anteriormente, Campos (2019) aclara que las estrategias de integración de estudiantes migrantes, como las implementadas de manera intuitiva por los docentes, han demostrado ser útiles en algunos casos. Sin embargo, las investigaciones indican que la falta de planes institucionales claros y la ausencia de recursos adecuados dificultan la eficacia de estas estrategias. Se observa que las instituciones educativas no participan de manera activa y estructurada en estos procesos fundamentales para la inclusión de estudiantes y sus familias, aunque su rol es clave para facilitar una integración cultural y lingüística efectiva. Es relevante destacar que quienes deberían beneficiarse de estos esfuerzos no lo perciben así. Como señalan Mondaca et al., (2018), la mayoría de los estudiantes, apoderados y docentes desconocen la existencia de programas formales del Ministerio de Educación enfocados en la integración sociocultural de alumnos y familias migrantes en la comunidad escolar. En este contexto, la integración es vista principalmente como una necesaria nivelación educativa, y la comunidad escolar tiene mayores expectativas en los docentes que en las políticas institucionales para lograr una integración sociocultural exitosa.

Propuestas para la integración

Políticas y programas educativos

Desde el punto de vista institucional, se debiera proporcionar apoyo especializado en la enseñanza de la lengua castellana, evaluar y mejorar el programa de integración y apoyo para estudiantes multilingües, así como brindar capacitación a los docentes en relación con la enseñanza de estudiantes que enfrentan barreras idiomáticas.

En cuanto a las estrategias esperadas por los docentes, que a menudo se basan en la improvisación, se destaca la implementación de una estructura de clase que comienza con un saludo inicial adaptado al contexto multilingüe, considerando la presencia de estudiantes no hispanohablantes. Además, resulta positiva la creación de espacios para la reflexión y el análisis crítico de los contenidos de las asignaturas. En este sentido, Aravena et al., (2019) comparten el testimonio de la directora de una escuela en la región de La Araucanía, quien relata la experiencia de los docentes junto a alumnos migrantes:

En la escuela hemos abierto los espacios para que los profesores, en primer lugar, se sensibilicen respecto a quiénes son sus estudiantes... Es evidente que los chiquillos de hoy han cambiado y no podemos hacer las mismas clases de hace 20 años atrás. Hay profesores con mucha experiencia, algunos han hecho pasantías fuera de Chile, y ellos, por ejemplo, han liderado estos espacios de reflexión, ayudándonos a dar una nueva perspectiva a la escuela y a la forma de enseñar (p. 61).

En este contexto, así como los docentes deben sentirse empoderados para desarrollar y guiar estos espacios, el equipo directivo también debe tener un papel fundamental en la inclusión de los estudiantes migrantes no hispanohablantes. Gómez y Sepúlveda (2022) destacan dos propuestas de un equipo directivo de un establecimiento para facilitar la inclusión de alumnos de origen haitiano:

La primera propuesta consistió en solicitar ayuda a los estudiantes haitianos con más antigüedad en la escuela y mejor dominio del español, para que actuaran como interlocutores con otros estudiantes e incluso con apoderados. La segunda solución fue contratar a un traductor que debía recorrer las escuelas de la comuna para colaborar en la comunicación entre estudiantes y familias de habla no hispana y los equipos directivos (p.6).

Este planteamiento resalta la importancia de crear una red de apoyo tanto para estudiantes como para el personal educativo. La inclusión efectiva de estudiantes migrantes no hispanohablantes requiere un esfuerzo coordinado que va más allá de la simple implementación de estrategias en el aula. Es fundamental que los equipos directivos se comprometan a proporcionar recursos y formación continua para el personal docente, de manera que puedan abordar de manera eficaz los desafíos lingüísticos y culturales en sus clases.

Es importante también señalar que, aunque el concepto de interculturalidad no está explícitamente mencionado en las planificaciones y objetivos de aprendizaje de la clase, se puede inferir a partir de la intención de incorporar y adaptar el currículo, así como de resaltar la diversidad presente en el aula (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2018, p. 170).

A nivel pedagógico, se considera que la integración de los estudiantes migrantes puede ser facilitada por recursos adicionales, como tutores de idiomas y asistencia educativa. Además, se debe fomentar la interacción entre estudiantes a través de proyectos colaborativos y utilizar evaluaciones flexibles que tengan en cuenta las barreras idiomáticas.

Estas estrategias a nivel institucional y pedagógico son clave para garantizar un entorno educativo inclusivo y efectivo para los estudiantes que enfrentan desafíos en el aprendizaje del idioma castellano. Por su parte, el Ministerio de Educación (2017) ha declarado que los "resultados positivos solo se obtienen en el largo plazo, adaptando los objetivos de aprendizaje y dando cabida a la pluralidad lingüística, concebida desde un enfoque intercultural y aprovechada para el aprendizaje de estudiantes y docentes, tanto nacionales como extranjeros" (p. 85). Es por ello por lo que no se debe precipitar ni tomar atajos en el acompañamiento de la adquisición de una lengua nueva por parte de un estudiante, y su inclusión en los espacios comunes que comparte con otros alumnos tomará tiempo. No obstante, valdrá la pena, pues en base a este proceso se convertirá en una experiencia enriquecedora para todas las personas involucradas en él.

Impacto cultural y social de la migración en las escuelas

Como se ha planteado, las diferencias lingüísticas y culturales y las situaciones de discriminación y aislamiento en la escuela pueden convertirse en problemas recurrentes. Es en base a esto que se destaca la importancia de

la adquisición de una segunda lengua para la integración de estudiantes migrantes en el ámbito escolar, (Sánchez, 2004), señalando que la falta de dominio del español puede dificultar la comunicación y su participación plena en la comunidad educativa. Según Sánchez (2004) cuando nos sumergimos en la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, no solo nos enfrentamos a un nuevo sistema lingüístico, sino que también desarrollamos la habilidad para descifrar nuevos códigos verbales y no verbales, lo que nos permite comprender diversas perspectivas socioculturales. La comunicación no verbal, que abarca gestos y conductas en interacciones cara a cara, está influenciada por códigos culturales y sociales específicos, y su interpretación puede variar según la sociedad y la cultura de origen. Incluso entre hablantes de la misma lengua, las diferencias culturales pueden resultar en malentendidos en la comunicación. Por lo tanto, la adaptación al contexto y la comprensión de las normas sociales mutuas son esenciales en el proceso de enseñar y aprender una segunda lengua (p. 31-32). La declaración sugiere que los estudiantes enfrentan desafíos significativos en cuanto a su capacidad para comprender y utilizar tanto códigos verbales como no verbales. Estos desafíos representan horizontes de aprendizaje apremiantes que deben ser abordados de manera efectiva y de manera bidireccional.

Al centrarse en los estudiantes migrantes no hispanohablantes, es relevante considerar que sus familias también enfrentan desafíos similares, como lo sugieren estudios sobre migración y educación. Esto añade una capa de complejidad a su integración escolar, particularmente cuando las familias deben adaptarse al nuevo entorno. En este contexto, la escuela desempeña un papel fundamental en el proceso de integración, no solo para los niños, niñas y jóvenes que buscan participar en el sistema educativo regular, sino también para las familias de los estudiantes. En particular, la gestión educativa adquiere relevancia en las acciones emprendidas por directoras y directores de las escuelas para fomentar la inclusión de niñas, niños y jóvenes extranjeros, destacando la importancia de implementar prácticas inclusivas en los centros educativos que involucren activamente a las familias. En este contexto, es relevante señalar la presión que han experimentado recientemente las instituciones educativas debido a la implementación de la Ley 21.325, que aborda la reunificación familiar impulsada por el gobierno de Sebastián Piñera. Según lo establece el artículo 19 de esta ley, (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2024):

Los residentes podrán solicitar la reunificación familiar [...] con aquella persona que mantenga una relación que, de conformidad con el derecho aplicable, produzca efectos equivalentes [...], hijos menores de edad, hijos con discapacidad, hijos solteros menores de 24 años que se encuentren estudiando y menores de edad que se encuentren bajo su cuidado personal o curaduría, debiendo el Estado promover la protección de la unidad de la familia (p. 9).

Esta normativa ha permitido que numerosos niños y jóvenes lleguen al país para reunirse con sus padres, lo que ha incrementado significativamente la demanda en las escuelas, que ahora buscan respuestas sobre cómo integrar a estos nuevos estudiantes. Este aumento en la población estudiantil migrada, especialmente aquella que llegan sin dominio del español, ha puesto de relieve la necesidad urgente de implementar estrategias inclusivas auténticas en las escuelas.

El aumento de estudiantes migrantes en el contexto chileno, en parte debido a la política de reunificación familiar, como la Ley 21.325, resalta la necesidad de fortalecer mecanismos de integración en los centros educacionales, según lo indican datos recientes del Ministerio de Educación de Chile.

Las instituciones educativas están experimentando una creciente presión para encontrar soluciones adecuadas, ya que la integración de estos alumnos no solo es un desafío académico, sino también político, cultural y social. Tal como se ha planteado a lo largo de este ensayo, esto subraya la importancia no solo de desarrollar políticas inclusivas, sino también de dotar a las escuelas de los recursos necesarios para enfrentar esta nueva realidad educativa. Las escuelas, conscientes de esta nueva y compleja realidad, buscan activamente formas de apoyar a estos estudiantes y asegurar que su integración sea lo más efectiva posible.

En este sentido, las preocupaciones que han surgido entre los establecimientos educativos no son infundadas, sino reflejo de un desafío concreto y creciente. Las escuelas están cada vez más conscientes de la importancia de adaptarse rápidamente a estas nuevas demandas, reconociendo que la llegada de estos estudiantes representa no solo un aumento en la diversidad del alumnado, sino también una oportunidad para fortalecer las prácticas inclusivas y promover un entorno educativo más equitativo para todos.

Experiencias internacionales y comparativas

Al conocer de la legislación chilena sobre la reunificación familiar y su impacto en las instituciones educativas, podemos observar algunas similitudes y diferencias con programas internacionales de integración, como los implementados en España. En este sentido, Arroyo (2011) analiza las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España, destacando algunos puntos clave que pueden ser útiles para contextualizar y adaptar estrategias en Chile.

En España, los programas de inmersión lingüística tienen como objetivo principal facilitar la adquisición del idioma para que los estudiantes migrantes se integren en las aulas, una estrategia que podría servir como referente para el contexto chileno. No obstante, es necesario evaluar cuidadosamente cómo estas iniciativas podrían adaptarse considerando las particularidades de este sistema educativo y sus recursos. Sin embargo, a diferencia del contexto chileno, donde la legislación sobre reunificación familiar es reciente, en España se han desarrollado programas específicos de inmersión lingüística hace décadas, con un enfoque transitorio, generalmente limitado a un curso escolar. Durante este período, los alumnos reciben un apoyo lingüístico específico, lo que les permite adquirir los conocimientos básicos para comunicarse y desenvolverse en el entorno social y escolar.

Los programas en España se caracterizan por la atención a grupos reducidos de entre 10 y 15 alumnos, lo que facilita una enseñanza más individualizada. Además, la normativa española destaca la importancia de la coordinación entre el profesorado de las aulas de inmersión y los tutores de las aulas ordinarias, un aspecto que también podría ser crucial en el contexto chileno para asegurar una transición exitosa de los estudiantes migrantes al sistema educativo regular. Arroyo (2011) señala que en España la preparación del profesorado para atender a estudiantes migrantes ha sido un desafío. Este fenómeno podría ser comparable al contexto

chileno, donde la diversidad en las aulas requiere de una mayor capacitación docente orientada a contextos multiculturales. Además, Arroyo (2011) subraya la necesidad de formación específica para los profesores que trabajan con estudiantes de inmersión lingüística, algo que podría trasladarse al contexto chileno, donde el aumento de la diversidad en las aulas exige docentes capacitados para enfrentar los desafíos de la enseñanza en contextos multiculturales.

Si bien la experiencia anterior ofrece aprendizajes potenciales para enfrentar los desafíos que presenta la integración de los estudiantes migrantes en Chile a través de la creación de aulas de apoyo transitorias y la formación docente continua, cualquier intento de replicar estas estrategias debe basarse en estudios específicos sobre su viabilidad en las escuelas chilenas, dado que los contextos legales, culturales y educativos son diferentes.

Para enfrentar esta nueva realidad educativa, es esencial que las escuelas no solo implementen políticas inclusivas, sino que también se esfuercen por establecer relaciones basadas en la confianza y la colaboración con las familias de los estudiantes migrantes. Este enfoque tiene el propósito de evitar cualquier manifestación de prejuicios socioeconómicos y culturales, especialmente hacia aquellos estudiantes que enfrentan situaciones de pobreza, son inmigrantes o tienen dificultades cognitivas. Involucrar a las familias en el proceso educativo podría fomentar un entorno más inclusivo, como sugieren estudios sobre integración escolar. Además, esto facilitaría la adquisición del idioma por parte de los estudiantes y sus familias, aunque se requiere una investigación más profunda sobre la efectividad de estas estrategias en el contexto chileno. De este modo, las familias no solo serán testigos de la evolución de sus hijos, sino que también podrán participar activamente en su proceso de aprendizaje, demostrando que el estudiante no solo es capaz de aprender un nuevo idioma, sino que también se puede lograr un verdadero diálogo de culturas.

En ocasiones, surge la necesidad de abordar asuntos relacionados con experiencias reales de racismo que algunos estudiantes enfrentan, tanto dentro como fuera del ámbito escolar. En relación a esto, Rojas (2022) presenta en el medio Ciper el testimonio de un estudiante que evidencia la exclusión sistemática que los migrantes enfrentan en el sistema educativo chileno. La falta de recursos y preparación en los colegios para atender a estudiantes con necesidades especiales crea un entorno de rechazo y marginación. Este caso refleja cómo los estudiantes que no encajan en el molde estándar del sistema educativo son relegados, limitando sus oportunidades de aprendizaje y exponiéndolos a una espiral de exclusión y escasez. La experiencia de racismo que algunos estudiantes enfrentan se ve agravada por un sistema que no está diseñado para integrar a quienes no hablan español como lengua materna o provienen de contextos culturales diferentes.

Asimismo, diversos estudios han identificado situaciones de xenofobia y racismo en las aulas chilenas, tanto hacia estudiantes indígenas como hacia migrantes y afrodescendientes (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, 2018). En el caso de los estudiantes que sean parte de estos grupos afectados, se hace manifiesta la necesidad de abordar de manera más amplia y sistémica las cuestiones de racismo y discriminación en el entorno escolar. Las situaciones mencionadas son un ejemplo de

las tensiones y conflictos que enfrentan muchos estudiantes en Chile.

Estos temas emergen en momentos específicos y son abordados, destacando la tensión y los conflictos que los estudiantes, en particular los afrodescendientes, experimentan con regularidad. En América Latina, una educación intercultural transformadora debe abordar las huellas dejadas por el colonialismo en los procesos sociales de la región, las cuales se reflejan especialmente en jerarquías raciales y étnicas. Mera-Lemp et al., (2020) señalan que el proceso de adaptación de los inmigrantes a una nueva sociedad está significativamente influenciado por factores sociales y políticos que afectan su capacidad para integrarse en el país receptor. Normalmente, las personas migradas se encuentran en posiciones de menor estatus y poder, lo que los coloca en desventaja frente a los grupos mayoritarios. Esto puede resultar en un trato desigual y en obstáculos para acceder a recursos y oportunidades, ya que la discriminación, considerada un estresor crónico, afecta negativamente el bienestar psicológico de los inmigrantes. El trato injusto o la negación de oportunidades debido a su pertenencia a un grupo minoritario puede deteriorar su autoestima y su sentido de control sobre su vida. Esta percepción de injusticia y exclusión puede empeorar su funcionamiento tanto a nivel individual como social.

Dicho lo anterior, es importante fomentar la empatía y el respeto a la diversidad en el currículo escolar. Integrar contenidos (no solo conceptuales) que reflejen diferentes culturas, idiomas y perspectivas en las materias puede contribuir significativamente a la construcción de un ambiente inclusivo. Otra medida efectiva es establecer programas de mentores o compañeros mayores para los estudiantes recién llegados. Estos programas brindarían apoyo emocional y académico a los alumnos que puedan sentirse fuera de lugar, ayudándolos a adaptarse y sentirse parte de la comunidad escolar. A nivel nacional, algo parecido se desarrolló en la Pontificia Universidad Católica de Chile, con su programa llamado Mentores de Alumnos Internacionales (MAI), según lo que se indica en la página de la universidad:

El programa MAI Buddy Program es un programa de carácter voluntario que tiene como principal propósito mejorar la experiencia de intercambio de los alumnos internacionales UC. Conectando estudiantes de intercambio con un estudiante UC antes de su llegada al país y a la universidad. Este estudiante par lo apoyará con las dudas y dificultades que pueda tener durante sus primeros meses, (Pontificia Universidad Católica, s.f.).

Aunque este programa está dirigido principalmente a estudiantes de intercambio en el ámbito universitario, la aplicación de un modelo similar en el contexto escolar podría ser igualmente beneficiosa para los estudiantes migrantes no hispanohablantes. La experiencia internacional, como la observada en Mexicali, México, con estudiantes haitianos migrantes, ilustra la importancia del apoyo académico en el proceso de inclusión. Ramírez y Moreno (2022) destacan que el acompañamiento académico es fundamental para que los estudiantes continúen con sus estudios y proyectos. Este apoyo puede involucrar a diversos actores educativos, tales como tutores, docentes, compañeros de clase, asociaciones estudiantiles y personal psicopedagógico. Además, se ha documentado que la formación de comités estudiantiles y la designación de tutores entre los profesores pueden

ser cruciales en el proceso de adaptación. La implementación de tales estructuras de apoyo no solo facilita la integración exitosa de los estudiantes migrantes, sino que también contribuye a su desarrollo académico y emocional, promoviendo un entorno educativo inclusivo y acogedor.

A continuación, se presentan algunas propuestas orientadas a fortalecer el proceso educativo, destacando la integración de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la capacitación continua del profesorado como herramientas clave para mejorar la enseñanza del español.

Según Espinoza (2023), el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación no solo despierta el interés del alumnado, incrementando su motivación, sino que también facilita el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de competencias digitales. Estas competencias incluyen la capacidad de buscar y clasificar información relevante, lo que contribuye a una mayor autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje. La integración de tecnología educativa, como aplicaciones y plataformas en línea, puede, por tanto, mejorar significativamente las habilidades lingüísticas al proporcionar recursos interactivos que refuercen lo aprendido en el aula, permitiendo una adaptación al ritmo individual de cada estudiante. Además, Espinoza resalta la importancia de que el personal docente esté adecuadamente formado en el uso de estas tecnologías para maximizar su efectividad en el proceso educativo. Esto respalda la idea de que la integración de las TIC es crucial para el desarrollo de competencias clave en los estudiantes y para mejorar su aprendizaje del español de manera interactiva y adaptada. Por otro lado, Amador y Espinoza (2017) destacan la importancia de la formación continua del profesorado en la enseñanza del español como segunda lengua, subrayando cómo un plan bien estructurado de capacitación docente puede impactar significativamente la calidad educativa. En su estudio, diseñaron y aplicaron un plan de formación dirigido a profesores para la creación de cursos virtuales, que incluyó la elaboración de materiales didácticos, rúbricas de evaluación y un diseño instruccional sólido. Estos componentes son esenciales para enfrentar los retos de la enseñanza en contextos multiculturales y para abordar la diversidad lingüística de manera efectiva. El estudio demostró que, al finalizar el programa de formación, los docentes no solo adquirieron competencias en el uso de tecnologías educativas, sino que también fueron capaces de diseñar cursos alineados con los objetivos pedagógicos, lo cual es crucial en la enseñanza del español como segunda lengua. Este enfoque es especialmente relevante en contextos donde la diversidad lingüística y cultural demanda que los educadores estén continuamente actualizados y equipados con las mejores prácticas pedagógicas. Además, Amador y Espinoza subrayan que la capacitación constante en el uso de herramientas tecnológicas y pedagógicas específicas es indispensable para que los docentes puedan adaptarse a los cambios y desafíos de la educación en un entorno globalizado. La implementación de este tipo de programas no solo fortalece las habilidades pedagógicas, sino que también garantiza que los docentes estén preparados para ofrecer una educación de calidad que considere las diversas necesidades lingüísticas y culturales de sus estudiantes.

Por último, involucrar a la comunidad en actividades que celebren la diversidad cultural y lingüística es esencial. Eventos, festivales, o proyectos que destaquen las distintas culturas presentes en la escuela pueden fortalecer el sentido de pertenencia y promover la comprensión entre todos los involucrados. En conjunto, estas

iniciativas, realizadas sistemáticamente, contribuirán a un ambiente escolar más inclusivo y dialógico de la diversidad.

Para implementar efectivamente la celebración de la diversidad se pueden considerar varias actividades basadas en las prácticas de gestión de la diversidad descritas por Raya-Díez et al., (2019). Una de ellas es la implementación de una "Biblioteca Humana", que facilita el diálogo intercultural permitiendo a los estudiantes escuchar las historias de personas de diversas culturas. En un colegio chileno, se podría organizar esta actividad donde estudiantes y miembros de la comunidad local compartan sus historias personales y culturales en sesiones programadas. Por ejemplo, un grupo de estudiantes podría entrevistar a personas migradas recientes sobre sus experiencias de acogida, adaptación y cultura, creando así un espacio para el intercambio de vivencias y perspectivas. Duque y Restrepo (2021) destacan que esta práctica, adoptada ampliamente en América Latina, convierte a los individuos en "libros humanos" cuyas experiencias se transmiten verbalmente, ayudando a dismantelar estereotipos y prejuicios a través de la conexión personal (p. 12). Sin embargo, la falta de participación o interés de algunos estudiantes y miembros de la comunidad puede ser un desafío. Para abordarlo, se podrían involucrar a los estudiantes en la organización del evento y proporcionar incentivos, como créditos académicos o reconocimiento en eventos escolares. Además, problemas logísticos relacionados con la organización y coordinación pueden surgir; para superarlos, se podría establecer un comité organizador compuesto por profesores, estudiantes y miembros de la comunidad para asegurar una planificación adecuada.

Otra propuesta es desarrollar programas de mentoría intercultural que, como señala Pablos (2023), son cruciales para fomentar la integración y el entendimiento mutuo entre estudiantes de diferentes orígenes culturales. En una escuela de Chile, se podría crear un programa de mentoría donde estudiantes nacionales actúen como mentores de estudiantes inmigrantes. Los mentores pueden ayudar con el aprendizaje del idioma, la integración social y la adaptación al sistema educativo chileno, incluyendo talleres de sensibilización cultural para ambos grupos. Los desafíos como la dificultad para encontrar suficientes mentores y capacitar a los participantes pueden ser mitigados colaborando con organizaciones locales y universidades que puedan proporcionar voluntarios capacitados y recursos para formación. Además, las barreras lingüísticas entre mentores y estudiantes pueden ser superadas ofreciendo capacitación en habilidades interculturales y apoyo lingüístico adicional, como clases de español para los mentores y sesiones de práctica para los estudiantes.

También se señala la necesidad de valorar la llegada de familias migrantes dentro de la comunidad educativa, ante lo cual Gómez y Sepúlveda (2022) plantean que organizar una instancia cultural en la escuela, donde las familias locales y migradas sean acogidas, compartan comidas, música y tradiciones, puede ayudar a construir relaciones y fortalecer la inclusión, reconociendo y valorando la diversidad cultural en el entorno escolar o, mejor dicho, en una comunidad auténtica.

La creación de espacios de diálogo intercultural es fundamental. Tubino (2022), argumenta que el diálogo intercultural es un proceso de transformación que requiere empatía, disposición para cuestionar creencias propias y una escucha atenta. Establecer un club de diálogo intercultural en la escuela, donde se realicen

reuniones mensuales para discutir temas de diversidad cultural, experiencias personales y desafíos, puede fomentar un entendimiento profundo y respetuoso. Estos encuentros pueden ser facilitados por un mediador intercultural y estar abiertos a estudiantes, familias y personal escolar. Sin embargo, la resistencia a participar en discusiones sobre temas sensibles puede ser un desafío. Para abordarlo, se puede crear un ambiente de confianza y respeto, y ofrecer talleres de formación sobre habilidades de comunicación intercultural. Además, la falta de tiempo dentro del horario escolar puede ser un obstáculo; para superarlo, se pueden realizar los encuentros fuera del horario escolar o durante actividades extracurriculares, garantizando que todos los interesados puedan asistir.

Finalmente, las exposiciones artísticas que reflejan la diversidad cultural pueden ser altamente beneficiosas en el entorno escolar. Rico e Izquierdo (2010) sugieren que estas exposiciones, inspiradas por Rousseau, quien aboga por la integración de la arteterapia en contextos educativos, son importantes para crear un ambiente seguro y valorar la diversidad. En la escuela, se podría organizar una exposición de arte que muestre trabajos realizados por estudiantes que reflejen sus culturas y tradiciones. La exposición puede incluir pinturas, esculturas, fotografías y presentaciones de arte en vivo, y ser acompañada por charlas y talleres sobre la importancia del arte en la expresión cultural. Los desafíos como los recursos limitados para la organización de la exposición pueden ser abordados buscando patrocinadores locales, como empresas y organizaciones culturales, que puedan apoyar con materiales y fondos. Además, la posible falta de interés por parte de algunos estudiantes y familias puede ser superada involucrando a los estudiantes en la planificación y promoción del evento.

Implementar estas actividades contribuirá a una gestión positiva de la diversidad cultural y lingüística en el entorno escolar, alineándose con los enfoques de participación y valorización de la diversidad, junto con la promoción de una educación más inclusiva y enriquecedora. La implementación exitosa requiere un enfoque colaborativo, la participación activa de toda la comunidad escolar y la capacidad de abordar los desafíos con soluciones prácticas y creativas.

Participación de las familias migrantes

La familia de un estudiante no hispanohablante cumple un rol importante en su aprendizaje de la segunda lengua y en la integración a la nueva comunidad debido a que son el círculo directo del estudiante y con quienes se desenvuelve con mayor cercanía y confianza. Es fundamental que la familia del estudiante participe activamente en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua. Involucrar a los padres y otros miembros de la familia no solo permite que compartan la experiencia de adquisición del idioma, sino que también fortalece el apoyo emocional y práctico que el estudiante recibe en casa. Esto puede ayudar a mitigar los sentimientos de aislamiento y discriminación que podrían surgir debido a la barrera lingüística y cultural dominante, Makovits y Abarca (2023), señalan la importancia de este enfoque al destacar que:

La interacción cognitiva entre el creole y el español en niños y niñas [...] de padres haitianos destaca la importancia de considerar el rol de la familia en el proceso de adquisición de lenguas. Al involucrar a la

familia en el aprendizaje de la segunda lengua, se facilita un entorno de apoyo y práctica, lo que puede contribuir a una integración más efectiva en la nueva comunidad y reducir el riesgo de erosión lingüística de la lengua materna (p. 15).

Este enfoque subraya la importancia de que las instituciones educativas y otras entidades académicas desarrollen proyectos específicos de enseñanza del español que estén dirigidos no solo a los estudiantes, sino también a sus familias. Al incorporar a todas las familias en el proceso de aprendizaje, se promueve una integración cultural más holística y se fortalece el sentido de pertenencia dentro de la comunidad escolar. Estos proyectos podrían incluir clases de español para adultos, talleres culturales y actividades familiares que fomenten el uso del idioma en contextos cotidianos, facilitando la adaptación lingüística y cultural de las familias migrantes. Un ejemplo de esta iniciativa en Chile es el Programa Español para Migrantes de la Universidad Católica del Maule, que, según el Portal UCM, ha tenido un impacto significativo en la unificación y equilibrio de los migrantes a través de la enseñanza de la lengua (Portal UCM, 2023). Este programa no solo ha ayudado a superar barreras idiomáticas, sino que también ha proporcionado una oportunidad valiosa para mejorar las condiciones de vida de los participantes, promoviendo una integración más efectiva en la comunidad.

Además, estos proyectos no solo son beneficiosos para los estudiantes, sino que también tienen un impacto directo en sus familias. A menudo, los estudiantes no hispanohablantes pueden sentirse incomprendidos o aislados por sus propios familiares, quienes no dominan el español. La adquisición de una nueva lengua no se limita a asistir a clases de gramática; requiere práctica constante en contextos reales y significativos. Sánchez (2004) lo explica de la siguiente manera:

Hoy en día a nadie se le ocurre pensar que es suficiente "conocer" lo que comúnmente se denomina gramática para practicar una lengua. Sabemos que, en principio, no existe relación alguna. Las lenguas no las hacen los gramáticos; los gramáticos nos enseñan a reflexionar sobre el sistema, su funcionamiento, su uso; hablar, según el dicho popular se aprende hablando. (p. 34).

Desde esta perspectiva, la formación en lengua castellana debe prepararnos para enfrentar el desafío de la diversidad lingüística en la educación chilena. Para crear una escuela verdaderamente inclusiva, es fundamental que los educadores se familiaricen con el contexto de sus estudiantes: conocer su origen, las dificultades que enfrentan y las herramientas que poseen para aprender el nuevo idioma. Esto implica un compromiso continuo con el desarrollo de metodologías pedagógicas que no solo aborden la enseñanza del español, sino que también reconozcan y valoren la riqueza cultural y lingüística que cada estudiante aporta al aula. Así, al integrar a las familias en este proceso, no solo se facilita la adquisición del idioma para los estudiantes, sino que también se promueve un entorno de apoyo que refuerza su sentido de pertenencia y seguridad, tanto en el contexto escolar como en la comunidad en general.

También es crucial continuar nuestra formación en inclusión educativa, especialmente en interculturalismo y multilingüismo. Para apoyar a nuestros estudiantes en el aprendizaje de una nueva lengua, no solo debemos tener conocimientos lingüísticos y gramaticales, sino también estar capacitados en la enseñanza de segundas

lenguas y en la implementación de prácticas pedagógicas adecuadas que enriquezcan el proceso para toda la comunidad escolar.

A raíz de lo expuesto, es innegable que la migración constituye un fenómeno relevante en la sociedad chilena actual, lo que subraya la necesidad de que el sistema educativo implemente cambios urgentes. Esto incluye la preparación de los docentes para abordar las particularidades de un aula multicultural y la promoción de políticas escolares que favorezcan la integración de estudiantes no hispanohablantes. Las aulas chilenas se han convertido en espacios de convergencia para distintas culturas y lenguas, donde garantizar una educación inclusiva y de calidad debe ser una prioridad.

Como futuros docentes, reconocemos la importancia de atender esta realidad y proponemos cambios significativos a nivel curricular, tanto en la formación docente como en la gestión escolar. Es necesario que los colegios no solo adopten medidas concretas, sino que también promuevan proyectos y estrategias innovadoras para mejorar la integración de migrantes y fomentar un entorno inclusivo donde la diversidad sea valorada como una oportunidad de aprendizaje para toda la comunidad.

Conclusiones

La creciente diversidad lingüística en las aulas chilenas, producto de la llegada de estudiantes migrantes no hispanohablantes, plantea desafíos educativos y estructurales que requieren soluciones urgentes y bien diseñadas. La enseñanza del español como segunda lengua se convierte en una prioridad fundamental no solo para mejorar las habilidades lingüísticas, sino también para facilitar la integración cultural de estos estudiantes en un contexto académico cada vez más diverso. En este escenario, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación, junto con la formación continua del profesorado, se posicionan como estrategias esenciales para optimizar el aprendizaje y adaptarse a las necesidades de un estudiantado heterogéneo. Al mismo tiempo, la participación activa de las familias migrantes en el proceso educativo es crucial para fortalecer el apoyo emocional y cognitivo necesario durante la adaptación de los estudiantes. Las iniciativas que promueven la interculturalidad, como programas de tutoría, foros de diálogo intercultural y exposiciones artísticas que reflejen la riqueza cultural de los estudiantes, son vitales para construir un entorno escolar inclusivo, donde se reconozca y celebre la diversidad. La realidad de los flujos migratorios en Chile destaca la necesidad de implementar políticas curriculares inclusivas en el sistema educativo y capacitar a los docentes para abordar eficazmente las complejidades de un aula multicultural. El éxito de la integración educativa de las comunidades de inmigrantes dependerá en gran medida de la capacidad del sistema para adaptarse a estas nuevas dinámicas, garantizando que el derecho a una educación de calidad sea una realidad accesible a todos los estudiantes, independientemente de su origen lingüístico y cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amador Solano, M.G., & Espinoza Guzmán, J. (2017). Formación de docentes para la creación de cursos virtuales en la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Comunicación*, 26(1), 42-56. <https://dx.doi.org/10.18845/rc.v26i1-17.3322>

- Bahamondes Quezada, G., Contreras Mena, T., & Espinoza Henríquez, S. (2024). Interculturalidad y multilingüismo: Propuestas educativas para combatir barreras lingüísticas y culturales en contextos escolares chilenos. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 11-28. <https://doi.org/10.29035/rce.16.11>
- Aravena Kenigs, O., Riquelme Bravo, P., Mellado Hernández, M.E., & Villagra Bravo, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Arroyo González, M. (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. *SL&i en red: Segundas Lenguas e Inmigración en red*, (5), 114-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060330>
- Campos Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Salesianos impresores.
- Duque Cardona, N., & Restrepo Fernández, M. (2021). Bibliotecología para América Latina y el Caribe, propuesta teórica y filosófica para la discusión. *Liinc em Revista*, 17(2), e5727. <https://doi.org/10.18617/liinc.v17i2.5727>
- Espinoza Barrero, M. (2023). La enseñanza de español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Recursos para el Aula de Español: Investigación y enseñanza*, 1(3), 110-148. <https://doi.org/10.37536/rr.1.3.2023.2271>
- Gómez Chaparro, S., & Sepúlveda Sanhueza, R. (2022). Inclusión de estudiantes migrantes en una escuela chilena: Desafíos para las prácticas del liderazgo escolar. *Psicoperspectivas*, 21(1), 53-64. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2501>
- Ludmer, J. (2010). *Aquí América Latina. Una especulación*. Eterna Cadencia.
- Makovits, Rojas J. & Abarca González, C. (2023). Enseñanza del español L2 para migrantes haitianos: Metodología participativa. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v12i1.14287>
- Mera-Lemp, M., Bilbao, M., & Martínez-Zelaya, G. (2020). Discriminación, aculturación y bienestar psicológico en inmigrantes latinoamericanos en Chile. *Revista de Psicología (Santiago)*, 29(1), 65-79. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2020.55711>
- Ministerio de Educación de Chile (2017). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2024). Ley de Migración y Extranjería n° 21.325. <https://bcn.cl/3ldxs>
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., & Gairin, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, (57), 181-201.

Bahamondes Quezada, G., Contreras Mena, T., & Espinoza Henríquez, S. (2024). Interculturalidad y multilingüismo: Propuestas educativas para combatir barreras lingüísticas y culturales en contextos escolares chilenos. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 11-28.

<https://doi.org/10.29035/rce.16.11>

<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>

Organización Internacional de Migraciones, OIM. (2022). Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022.

<https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>

Pablos Cerqueira, F. (2023). La mentoría intercultural, eje fundamental en contextos escolares vulnerables. En A. Martín, M. Cano, & B. Márquez (Coordinadoras), *II Jornadas Internacionales. Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables*, (101-103). Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olgún, C., & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades*, (11), 71-97.

<https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>

Pontificia Universidad Católica de Chile (s.f.). Internacionalización en la UC. Mentores de Alumnos

Internacionales (MAI). <https://internacionalizacion.uc.cl/vive-la-internacionalizacion/internacionalizacion-en-casa/mentores-de-alumnos-internacionales-mai/>

Portal UCM (2023). Programa Español para Migrantes de la UCM: El desafío de unificar y equilibrar a través de la enseñanza de la lengua. <https://portal.ucm.cl/noticias/programa-espanol-migrantes-la-ucm-desafio-unificar-equilibrar-traves-la-ensenanza-la-lengua>

Ramírez Meda, K., & Moreno Gutiérrez, A. (2022). Integración de migrantes en instituciones de educación superior: El caso de los haitianos en Mexicali, B. C. *Migraciones internacionales*, 13, rmiv1i12419.

<https://doi.org/10.33679/rmi.v1i1.2419>

Raya-Díez, E., Ezquerro Sáenz, M., & Serrano Martínez, C. (2019). Gestión de la diversidad cultural: recursos y herramientas del Trabajo Social. *Comunitania: Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (18), 65-84. <https://doi.org/10.5944/comunitania.18.4>

Rico Caballo, L. & Izquierdo Jaen, G. (2010). Arte en contextos especiales. Inclusión social y terapia a través del arte. Trabajando con niños y jóvenes Inmigrantes. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 153-167. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110153A>

Rojas, M. (2022). Exclusión, discriminación y humillaciones: La dolorosa travesía para encontrar colegio en Chile. <https://www.ciperchile.cl/2022/03/28/exclusion-discriminacion-y-humillacion-la-dolorosa-travesia-para-encontrar-colegio-en-chile/>

Sánchez Lobato, J. (2004). La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera. En T. Arimoto (Ed.), *Japón y el mundo hispánico: enlaces culturales, literarios y lingüísticos*, (31-38). Asociación Europea de Profesores de Español.

Servicio Nacional de Migraciones (2024). Minuta población migrante de Haití en Chile.

<https://serviciomigraciones.cl/wp-content/uploads/estudios/Minutas-Pais/Haiti.pdf>

Bahamondes Quezada, G., Contreras Mena, T., & Espinoza Henríquez, S. (2024). Interculturalidad y multilingüismo: Propuestas educativas para combatir barreras lingüísticas y culturales en contextos escolares chilenos. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 11-28. <https://doi.org/10.29035/rce.16.11>

Tubino, F. (2022). Las condiciones del diálogo intercultural según Raúl Fonet-Betancourt. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 27(99), e7091105. <http://doi.org/10.5281/zenodo.7091105>

Datos de correspondencia

Giselle Bahamondes Quezada

Académica

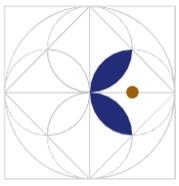
Universidad Católica del Maule, Departamento de Lengua Castellana y Literatura
Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3901-3963>

Correo electrónico: gbahamondes@ucm.cl



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



Discurso académico sobre el migrante haitiano en Chile

Academic discourse on Haitian migrants in Chile

González-Castro, Claudia¹, Ávila-Ávila, Mónica²

González Castro, C., & Ávila Ávila, M. (2024). Discurso académico sobre el migrante haitiano en Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 29-40. <https://doi.org/10.29035/rce.16.29>

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

RESUMEN

Esta investigación se posiciona desde un concepto de interculturalidad que integra la experiencia de convivencia entre chilenos y migrantes, específicamente afrodescendientes. El objetivo es reconocer la ideación construida desde publicaciones académicas como productoras de subjetividades. El corpus está conformado por 29 publicaciones que, de acuerdo con criterios de inclusión, abordan el tema en específico. A través de un análisis de contenido se identificaron cuatro tópicos iterativos en las publicaciones (1) racismo; (2) educación; (3) salud; y (4) religión. Para efectos de este artículo se desarrollaron los tópicos de racismo y salud. Entre los principales resultados es posible advertir la pervivencia de una mirada externa que configura al migrante como otro, objeto de estudio, que se mantiene al margen. Si bien la academia propicia un acercamiento paulatino, aun necesario de fortalecer a través de la adopción de una perspectiva emic, que le entregue voz al migrante.

Palabras clave: Migración haitiana, racismo, discurso académico.

¹ Dra. en Ciencias Humanas. Universidad de Los Lagos, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-3946-1843> | claudia.gonzalez@ulagos.cl

² Magister en Psicología de la Educación. Universidad de Los Lagos, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-0448-8579> | monica.avila@ulagos.cl

ABSTRACT

This research is positioned from a concept of interculturality that integrates the experience of coexistence between Chileans and migrants, specifically Afro-descendants. The aim is to recognize the ideation constructed from academic publications as producers of subjectivities. The corpus is made up of 29 publications that, according to inclusion criteria, address the specific topic. The results show that the topics addressed in the publications are (1) racism; (2) education; (3) health; and (4) religion. For the purposes of this article, the topics of racism and health were developed.

Key words: Haitian migration, racism, academic discourse.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los flujos migratorios relevantes del siglo XXI ha sido el haitiano. La compleja sucesión de coyunturas político-históricas en dicho país (invasión de EEUU; gobiernos autoritarios; intervención de las Naciones Unidas, entre otras) han construido un estado fallido, pauperizado por las crisis humanitarias efecto del terremoto de 2010 y el consiguiente brote de cólera (Rojas et al., 2015). Chile, de acuerdo con el último censo de 2019, ha recibido alrededor de doscientos mil migrantes haitianos que se han integrado al espacio del racismo y la precariedad laboral.

La globalización, la migración intra-nacional e internacional han visibilizado estas nuevas aristas de la interculturalidad que consideran no solo la relación entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos sino, también, personas de distintos grupos sociales, lingüísticos o raciales (Catalán, 2021). El gobierno de Chile, en sus políticas públicas han unificado esfuerzos en integrar las expresiones de las culturas migrantes a los lineamientos de interculturalidad, con el objetivo de contrastar las diferencias y distancias sociales que afectan igualmente a las naciones originarias que integran nuestro país. Esto implica, que ambas comunidades (migrantes y pueblos originarios) se ven afectados por la marginación e invisibilidad de sus necesidades, demandas e interacción con el resto de la población chilena.

Posicionados desde este concepto amplio de interculturalidad que integra la experiencia de convivencia entre nacionales y migrantes, la investigación propuesta aborda los discursos académicos que objetivan las recientes vinculaciones entre chilenos y migrantes, específicamente afrodescendientes. Los estudios académicos adquieren relevancia en tanto deben dar marcos de acción a la experiencia social y a las políticas públicas que, como tal, requiere de profunda comprensión referente a las identidades y los elementos que convergen en el devenir de la interculturalidad.

No obstante, los círculos académicos tienden a formar grupos de interacciones cerradas y autorreferentes. Si bien, las habituales consultorías reconocen que una política pública informada en la ciencia es más efectiva, la investigación académica suele estar remitida a las universidades y subyace la perspectiva de que política y

ciencia son campos separados. La idea de autonomía entre ambos espacios, percibida como neutralidad, fomenta el distanciamiento. Al considerar que las prácticas científicas son eminentemente políticas, esta división no es del todo comprensible (Delatin et al., 2015). A pesar de las tensiones entre las construcciones discursivas políticas y las académicas, las políticas públicas están sometidas, principalmente, a las formas tradicionales de producir conocimiento que emerge de las instancias universitarias (Parker, 2014).

El objetivo de este estudio es reconocer la ideación acerca de la migración afrodescendiente en Chile desde publicaciones académicas para identificar como acontece lo intercultural desde la perspectiva chileno-afrodescendiente. Para ello se inicia la discusión desde un marco teórico que considera (1) interculturalidad, como fórmula de interacción entre chilenos y migrantes afrodescendientes; (2) migración, y las características generales que adquiere en Chile; (3) Discurso académico, como construcción textual del sujeto migrante a través del saber, poder y verdad. Metodológicamente el estudio es un análisis temático sobre artículos académicos del año 2023, sobre migración haitiana en Chile en el motor de búsqueda Google Scholar, los que permitieron identificar 4 topos con las que se aborda la migración desde la academia: (1) racismo; (2) educación; (3) salud; (4) religión.

2. Marco Teórico

2.1. Interculturalidad

La noción de interculturalidad en Chile ha estado anclada por mucho tiempo en el conflicto chileno-naciones originarias que posee larga data en el país. El conflicto chileno-migrantes es relativamente nuevo. Esto ha significado algunos rebrotes de interacción problemática con los afrodescendientes llegando al extremo de manifestarse una tendencia bautizada como neo-racismo que rechaza identidades diferentes marginando la población afrodescendiente (Cuba, 2019). El nacionalismo chileno y su ficción de blanquitud favorece la proliferación de estas tendencias, así como la subalternización racial (Tijoux y Palominos, 2015).

Barrera y Cabrera (2021) definen interculturalidad como una relación intencional que se establece entre sujetos de diversas culturas. Como objeto de estudio, la interculturalidad ha sido signada durante siglos en una perspectiva eurocéntrica y paternalista (Quilaqueo, et al., 2022). Esta visión propendía a la fusión o integración de las diversas identidades a una nacional hegemónica. Las investigaciones de la segunda mitad del siglo XX en adelante reconstruyen la idea de interculturalidad y desde entonces ha estado en constante desarrollo. La condición de lo intercultural se ha tensionado al punto de proponer nuevas miradas. Así Walsh (2005), nos refiere a lo multicultural y Mignolo (2003) a lo inter-epistémico, aludiendo a diferentes formas de experimentar la convivencia entre culturas.

Para Le Blanc (2022), la interculturalidad es la interacción entre dos grupos, uno instalado y otro desembarcando que suele someterse al suelo, al lenguaje y la cultura. A pesar de vivir entre nosotros no son como nosotros y su pertenencia siempre estará sujeta al destino del desembarco. El extranjero es alterizado

como un no perteneciente. "Allí el extranjero deviene intruso, un ser inapropiado cuyo cuerpo flotante y errante está en perpetuo exceso en todos los espacios oficiales" (p.43). Dietz (2012), define la interculturalidad como el conjunto de interrelaciones culturales, étnicas, idiomáticas y religiosas que constituyen un ensamble entre "nosotros" versus "ellos". La interacción entre ambos grupos opera de acuerdo con la lógica de la mayoría-minoría de manera asimétrica. Esta asimetría es visible en el poder político y socioeconómico establecido que suele estigmatizar la otredad y discriminar a ciertos grupos.

2.2. Migración haitiana en Chile

Diversos flujos poblacionales del siglo XXI acontecidos en Latinoamérica (haitiano, venezolano y colombiano principalmente) efecto de la compleja sucesión de coyunturas político-históricas en dichos países, han obligado a sus ciudadanos a experimentar relaciones de convivencia y pugnas culturales en los países de acogida (Rojas, et al., 2015). De acuerdo con la encuesta CASEN, aproximadamente el 20% de la población en Chile es migrante, entre los cuales, en promedio, el 15% de ellos son afrodescendientes (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2017). Se estima que la mayor presencia de migrantes afrodescendientes se encuentra en el norte. Sin embargo, el sur de Chile reúne alrededor de un 3% del total de migrantes haitianos afrodescendientes (Servicio Nacional de Migraciones Chile, 2024).

Como grupo social, son protagonistas de políticas públicas y orientaciones ministeriales considerando que, por sus rangos etarios, están vinculados a las instituciones (escuela, centros laborales, salud, etc.). Es así como entre los años 2014 y 2024, de acuerdo con la base de datos digital (en línea) de la biblioteca del congreso nacional, se han promulgado 10 leyes y 25 decretos asociados a la migración. Además, se han publicado diversas orientaciones ministeriales para procedimientos específicos que incorporan explícitamente lineamientos referentes a interculturalidad, por ejemplo, guías de enfoque intercultural; orientaciones para incorporar el enfoque de género en gestión del patrimonio; orientaciones para abordar estereotipos y prejuicios de género que están en la base de la violencia en el sector salud, entre otros.

De acuerdo con Parker (2014), las decisiones o acuerdos que delimitan estos marcos legales desde el Estado se nutren de evidencias principalmente empíricas y menos académicas e ideológicas. Esto implica una ocasional desconexión entre políticas públicas y conocimiento académico que, podría significar la descontextualización o desinformación de las orientaciones gubernamentales ante las situaciones sociales que abordan.

A pesar de los lineamientos ministeriales anteriormente mencionados, que pretenden salvaguardar las condiciones de vida de los migrantes, la incorporación de la población afrodescendiente ha sido utilizada como mano de obra barata generando un proceso de transferencia de valor desde las economías de origen hacia las economías de destino. Sobre todo, a través del migrante irregular y la violación del valor de su fuerza de trabajo (Orrego, 2022).

Por otra parte, estudios dan cuenta de la opresión manifiesta en conductas de racismo asociadas a su nacionalidad, su condición de migrantes y color de piel. Experiencias que se manifiestan también en el acceso al aparato jurídico-administrativo, las instituciones de salud pública, además de las relaciones interpersonales cotidianas. Estas últimas, marcadas por la sexualización femenina y masculina de los afrodescendientes (Mercado y Figueiredo, 2023).

2.3. Discurso académico

Foucault (1999) define el discurso como productor de subjetividades. Los sujetos son sujetos del discurso, que pueden producir discursos sujetos al metadiscurso del saber. El conocimiento y sus prácticas son histórica y culturalmente situados, por tanto, la concepción de la migración será afín al modo en que es representada en un tiempo y sociedad en particular. Las rupturas y continuidades entre un periodo y otro están dadas por las rupturas y continuidades entre una formación discursiva y otra. Las posibilidades del sujeto migrante estarán siempre condicionadas por los límites de una episteme erigida en el discurso de un periodo y cultura particular, en la que se construye su posición social.

El discurso académico que coloniza el saber impacta en la vida cotidiana y las condiciones materiales y simbólicas que habitamos. La connivencia entre poder y saber, es una relación estratégica que consolida los regímenes de verdad. El poder, desarrolla saberes técnico-científicos que constituyen lo verdadero y universalmente aceptado. Un saber sobre el hombre, que define lo que está dentro y fuera de la norma, a través de discursos portadores de saber científico y verdadero, dividido en diversas disciplinas, que se consolidan en prácticas sociales (Foucault, 1996)

Desde esta perspectiva, las identidades migrantes son administradas y concebidas a partir de criterios impuestos que fluyen a través de discursos en diversos soportes, académicos, cotidianos, políticos, mediáticos, entre otros. Los discursos académicos establecen el vínculo entre saber, poder y verdad que impacta en las concepciones e ideaciones sobre las condiciones en las que el migrante se integra a la sociedad.

Butler (2007) complementa la idea de construcción discursiva del sujeto con el reconocimiento del ejercicio de la forclusión. Esta es definida como un entramado de censuras que actúan como filtros y pantallas sobre el sujeto. El ejercicio de la forclusión regula el habla sobre el migrante, traza límites a la subjetividad y desde lo decible establece regímenes discursivos que producen lo que pronuncian.

Analizar el discurso académico sobre el migrante afrodescendiente implica, por una parte, identificar el saber instituido por la ciencia que subjetiva al individuo y define sus límites dentro de la normalidad. La forclusión por su parte, evidencia aquello que se visibiliza del sujeto afrodescendiente y, por otra parte, lo que se oculta en la opacidad de lo no dicho.

3. Metodología

Para la conformación del corpus se utilizó el motor de búsqueda Google Scholar. Se delimitó la búsqueda a artículos integrando los comandos migración-haitiana-Chile y los filtros, año 2023; solo en español; cualquier tipo de artículo; ordenados por relevancia. El rastreo arroja 838 textos que fueron necesarios de filtrar por la amplitud del número. Para ello, se revisaron los artículos a partir del título y su primera bajada. A partir de esa revisión se establecieron los siguientes criterios de exclusión: (1) Refiere exclusivamente a migración afrodescendiente en Chile; (2) Con enlaces activos; (3) Publicados en Revistas Académicas (indexadas o no indexadas, excluye tesis). Esto permitió reducir el corpus a 85 artículos. La revisión de cada uno de ellos identificó que, a pesar de que en ellos se incorpora el comando haitiano/a, estos forman parte de un grupo más amplio que incluye venezolanos, colombianos, peruanos, entre otros. Considerando la particularidad de la experiencia de los afrodescendientes, se incluyó un último criterio de exclusión (4) Refiere exclusivamente a migración haitiana. Lo que finalmente decantó en un corpus de 29 artículos académicos.

Tabla 1

Corpus analizado

Texto	Año	Revista	Tópico temático
Texto 1	2023	Psykhe	Racismo
Texto 2	2023	Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana	Religión
Texto 3	2023	Revista de Antropología Social	Salud
Texto 4	2023	Revista Pueblos y Fronteras	Salud
Texto 5	2023	Estudios Públicos	Racismo
Texto 6	2023	Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana	Racismo
Texto 7	2023	UCO Press	Educación
Texto 8	2023	Educação & Sociedad	Educación
Texto 9	2023	CUHSO	Racismo
Texto 10	2023	Terapia Psicológica	Salud
Texto 11	2023	Territorios	Racismo
Texto 12	2023	Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana	Racismo
Texto 13	2023	Revista Chilena de Nutrición	Salud
Texto 14	2023	Revista Mexicana de Sociología	Racismo
Texto 15	2023	Revista de Humanidades	Racismo
Texto 16	2023	Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas	Educación
Texto 17	2023	Index de Enfermería	Salud

Texto 18	2023	International journal of interdisciplinary dentistry	Salud
Texto 19	2023	Revista Punto Género	Racismo
Texto 20	2023	Independent Study Project	Racismo
Texto 21	2023	Sociedad e Infancia	Educación
Texto 22	2023	Revista UC Maule	Racismo
Texto 23	2023	Revista Brasileira de Lingüística Aplicada	Educación
Texto 24	2023	Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social	Racismo
Texto 25	2023	Izquierdas	Racismo
Texto 26	2023	Investigaciones Regionales	Salud
Texto 27	2023	Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada	Educación
Texto 28	2023	Revista Médica de Chile	Salud
Texto 29	2023	Revista Universidad del Pacífico	Educación

Un primer análisis lexicométrico apoyado en el programa Atlas.Ti permitió deducir los ejes temáticos más relevantes, los que fueron abordados desde una perspectiva interpretativa a través de análisis de contenido.

4. Análisis y resultados

El análisis permitió establecer los siguientes ejes temáticos: (1) racismo; (2) educación; (3) salud; (4) religión. Para efectos de este trabajo se analizarán los tópicos racismo y salud.

4.1. Racismo

El racismo se entiende como un sistema de relaciones basadas en el poder, en el que una raza se posiciona en supremacía a otra, como establece Hall (1996) el racismo es social, es un colectivo quien adopta esta mirada de supremacía racial, en que las expresiones más evidentes son conductas o actitudes, sin embargo es necesario abordarlo en mayor profundidad en los discursos culturales dominantes, que generan estereotipos, prejuicios y en algunas políticas institucionales que reproducen y sustentan la inequidad racial.

Los textos analizados en esta categoría plantean como objetivo común describir y comprender cómo las y los migrantes haitianos interpretan y significan sus experiencias. Los textos se plantean desde la perspectiva emic y etic de manera equitativa, lo que demuestra la perspectiva de quien llega, como de quienes los reciben, lo que en sí mismo es contradictorio, pues es difícil describir lo que viven otros desde la perspectiva de la cultura que racializa. Del análisis surgen dos subcategorías: (1) Estereotipos raciales y (2) exclusión social, se entiende que la exclusión es producto de los estereotipos, sin embargo, se separan a fin de dar un abordaje más específico.

4.1.1. Estereotipo racial

Los estereotipos son construcciones sociales que se hacen en torno a un grupo o colectivo particular, tienen la característica de ser una mirada simplista y generalmente con una connotación valórica negativa y que se aleja de la realidad de los colectivos a los que afecta.

Los textos generan el discurso, desde las descripciones de las experiencias que han vivido las y los migrantes y los principales hallazgos se enmarcan en dos aspectos; por un lado, el color de piel como principal rasgo identificador. El color de piel se presenta como el marcador racial más importante y se encuentra articulado con la nacionalidad, la condición de migrante y/o el sexo-género (Texto 2).

Por otro lado, se describen los sesgos que viven directa o indirectamente, por ejemplo, la hipersexualización de las inmigrantes afro latinoamericanas y de los hombres haitianos. Entre los elementos que se destacan en los textos se observa cómo esta condición está sujeta al país de origen de quienes sufren esta situación y cómo las mujeres se han organizado para poder sobrellevarla a modo de cuidarse. El texto argumenta la pertinencia del enfoque de Interseccionalidad situada para abordar las experiencias de acoso sexual callejero sufridas por mujeres migrantes (Texto 20).

4.1.2. Exclusión social

Las ideas recurrentes en el discurso académico son la necesidad de los migrantes afrodescendientes de adaptarse a la cultura dominante para ser aceptados. En consecuencia, se argumenta en este estudio que en esa extensión influyen factores como la exclusión cultural y la gestión restrictiva de la migración que se observa en el ámbito regional (Texto 16).

Las principales condiciones de exclusión social que se dilucidan en los textos apuntan a cómo la población migrante se va incorporando al país y a las adaptaciones a la cultura dominante. Tema recurrente es la empleabilidad precaria sujeta a difusas condiciones legales y las condiciones migratorias irregulares que son recurrentes, aunque no generalizadas.

El énfasis recurrente en los artículos analizados es demostrar que las vidas cotidianas de los migrantes afrodescendientes se ven afectadas simbólicamente por prácticas generadas en las sociedades receptoras, marcadas por el racismo, la exclusión social y la precarización laboral.

4.2. Salud

Una visión fenomenológica de la salud considera el cuerpo vivido desde la dimensión material de la existencia, pero, no la reduce a su fisiología o bioquímica. Esta perspectiva recupera la subjetividad de la experiencia de la enfermedad. Desde una visión humanizante, la transversalidad de la relación médico-paciente altera la brecha entre la visión que el profesional tiene del enfermo y la comprensión del estado alterado de la corporalidad que el mismo paciente tiene de sí mismo (Díaz, 2022).

Los textos académicos referidos a la categoría SALUD objetivan el cuerpo como cuerpo otro en el que el investigador se posiciona fuera de la subjetividad del migrante-haitiano para reconstruir su estado de salud fuera de la subjetividad de éste.

Una primera aproximación a la revisión del corpus permite identificar la perspectiva ETIC que signa la visión de salud con que objetiva el tema. En la categoría de SALUD es posible compilar 8 artículos en los cuales siete de ellos analizan la información desde bases de datos asociadas a la atención de migrantes haitianos en centros de salud y desde entrevistas a profesionales de la salud. Se entrevistó a 10 profesionales de APS. Mediante análisis de contenido se determinaron patrones temáticos según Creswell (Texto 18). Solo uno de ellos cuenta como informantes a los mismos haitianos, revelando que el interés investigativo está orientado desde DENTRO hacia AFUERA.

La metodología correspondió a un estudio cualitativo, exploratorio e interpretativo, y se realizó con grupo de estudio compuesto por nueve madres haitianas que criaban a sus hijas e hijos menores de cuatro años, usuarios del nivel primario público de salud y de educación preescolar en Chile (Texto 5).

4.2.1 Barreras

Un concepto recurrente en los artículos referentes a salud es el de barreras. De acuerdo con la RAE, barrera -en su primera opción- es el término utilizado para denominar una “Valla, compuerta, madero, cadena u otro obstáculo semejante con que se cierra un paso o se cerca un lugar” (RAE s/f). Otras cinco acepciones acompañan esta definición, en todas ellas se refiere a un objeto que cierra o delimita dos elementos, uno dentro otro fuera, marcando diferencia física entre ambos.

Esta diferencia se representa a través de la metáfora de la barrera, objeto que separa espacios, pero además se erige como obstáculo que, al intentar traspasar, se encontrará la dureza y rigidez que demarcará qué lugar corresponde a cada cual. Es el habitar en lugares distintos, y el reconocimiento de la diferencia entre uno y otro, el estar DENTRO y el estar FUERA. Explorar barreras percibidas por profesionales de salud en la atención a migrantes en Atención Primaria de Salud (APS) de Santiago de Chile en 2020 (Texto 18).

La acepción número 6 de la RAE define barrera “En la fortificación antigua, parapeto para defenderse de los enemigos” (RAE, s/f). Lo que signa el concepto en algo más que dos espacios diferentes que habitan sujetos distintos, sino que, sujetos en conflicto, potenciales enemigos.

La insistencia académica en identificar barreras en la salud implica objetivar la relación entre chilenos y migrantes como lugar epistémico fraccionado, en el que, cual sujeto protegido DENTRO de la fortificación, divisa al enemigo que se acerca, analizando la valla erigida para evaluar las posibilidades que existen de franquearlas.

A pesar de ser un tópico presente entre los artículos analizados, se aprecia un muy bajo porcentaje de textos referentes a la espiritualidad o prácticas religiosas de los migrantes afrodescendientes. Del corpus referido un texto apela a prácticas Vudú. “En el presente artículo, se analiza cómo el vudú, en tanto elemento forjador de

relaciones comunitarias y de protección, constituye un capital para que las personas haitianas en Chile enfrenten de mejor manera las problemáticas derivadas de la negligencia de la gestión migratoria” (Texto 6).

CONCLUSIONES

El renacer del migrante en la palabra del que lo habla desde la no-recepción de la nación de destino se erige en un espacio discursivo sin país de origen, sin país de acogida, un estar dentro-fuera que lo extranjeriza y lo lleva a habitar siempre en los límites (Le Blanc, 2022). La lectura de esos espacios discursivos motiva esta investigación que en la interpretación de la forclusión ejercida en los discursos devela, no solo la extranjería del sujeto migrante, sino, también nuestras propias fronteras. De ello da cuenta la pervivencia de una mirada externa que configura al migrante como objeto de estudio. Un otro que es objetivado desde el margen. Si bien la academia propicia un acercamiento paulatino, aún necesario de fortalecer a través de la adopción de una perspectiva que le entregue voz al migrante. De esta manera la expresión de que su extranjería se manifieste en primera persona, desde los autores de su propio relato de vida.

El análisis interpretativo del contenido permitió establecer la demarcación dentro-fuera acorde a la condición de extranjero en Le Blanc (2022). El discurso constituye un lugar epistémico fraccionado, en el que, cual sujeto protegido DENTRO de la fortificación, divisa al que está FUERA, analiza la valla erigida para evaluar las posibilidades que existen de franquearlas. El migrante se inserta en la institucionalización de las prácticas de salud, educación y trabajo. Queda fuera desde sus referentes al mundo simbólico (religión, rituales) y su racialización. Finalmente, la forclusión del discurso académico objetiva los límites entre chilenos y migrantes, promueve la racialización y produce un migrante haitiano en Chile que admite la práctica real y alteriza su mundo simbólico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrera Vásquez, S., & Cabrera Albert, J. (2021). La relación entre cultura, interculturalidad y educación: fundamento de la enseñanza de culturas extranjeras. *Mendive. Revista de Educación* 19(3), 999-1013. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2380>

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.

Catalán Pesce, R. (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 371-387. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200371>

Cuba Vega, L. (2019). Políticas para la equidad racial. Retos en el contexto cubano actual. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322019000200012&lng=pt&tlng=es

Diccionario de la Lengua Española, RAE. <https://dle.rae.es/>

González Castro, C., & Ávila Ávila, M. (2024). Discurso académico sobre el migrante haitiano en Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 29-40. <https://doi.org/10.29035/rce.16.29>

Delatin, D., Teixeira Carneiro, M. & Sandroni, L. (2015). De la investigación a la política pública: producción y circulación de conocimiento científico. *Nómadas (Col)*, (42), 150-165.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105140284009>

Díaz Romero, P. (2022). Sobre el reconocimiento de la enfermedad como experiencia subjetiva y su impacto en la Salud Pública. *Revista De Bioética y Derecho*, (55). <https://dx.doi.org/10.1344/rbd2022.55.32562>

Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192&lng=es&tlng=es.

Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Altamira.

Foucault, M. (1999). *Obras esenciales*. Paidós.

Hall, S. & Du Gay, P. (Comp.). (1996). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.

Le Blanc, G. (2022). *Dentro, Fuera. La condición de extranjero*. Universidad de Los Lagos.

Mercado Órdenes, M., & Figueiredo, A. (2023). Racismo y Resistencias en Migrantes Haitianos en Santiago de Chile desde una Perspectiva Interseccional. *Psykhé*, 32(1). <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2021.28333>

Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.

Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017). Encuesta de caracterización socioeconómica nacional. CASEN. <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen>

Orrego, C. (2022). *Migración haitiana en Chile: un caso de superexplotación y violación del valor de la fuerza de trabajo*. CEPAL.

Parker Gumucio, C. (2014). El mundo académico y las políticas públicas frente a la urgencia del desarrollo sustentable en América Latina y el Caribe. *Polis (Santiago)*, 13(39), 175-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300009>

Quilaqueo Rapimán, D., Torres Cuevas, H., & Álvarez Santullano, P. (2022). Educación familiar mapuche: epistemes para el diálogo con la educación escolar. *Pensamiento Educativo*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.1>

Rojas Pedemonte, N., Amode, N., & Vásquez Rencoret, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis Revista Latinoamericana*, 14(42), 217-245. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5752226>

Servicio Nacional de Migraciones Chile (2024). Minuta población migrante de Haití en Chile. <https://serviciomigraciones.cl/>

González Castro, C., & Ávila Ávila, M. (2024). Discurso académico sobre el migrante haitiano en Chile. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 29-40. <https://doi.org/10.29035/rce.16.29>

Tijoux, M., & Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis Revista Latinoamericana*, 14(42), 247-275. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5752227>

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457295>

Datos de correspondencia

Claudia González Castro

Académica

Universidad de Los Lagos

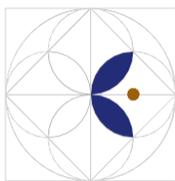
Chile.

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

Correo electrónico: claudia.gonzalez@ulagos.cl



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



La Educación Superior Intercultural en el Ecuador: trayectos, desafíos y perspectivas en el caso de estudio de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Intercultural Higher Education in Ecuador: trajectories, challenges and perspectives in the case study of Intercultural University of Nationalities and Indigenous People Amawtay Wasi

Guamán-Eras, Pablo¹ & Tenutto-Soldevilla, Marta²

Guamán Eras, P., & Tenutto Soldevilla, M. (2024). La Educación Superior intercultural en Ecuador: trayectos, desafíos y perspectivas caso de estudio Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 41-55. <https://doi.org/10.29035/rce.16.41>

[Recibido: 08 octubre, 2024 / Aceptado: 02 diciembre, 2024]

RESUMEN

El presente trabajo examina la trayectoria de la Educación Intercultural Superior en el Ecuador, la cual es el resultado de un proceso histórico de lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas. Proceso en el que se han evidenciado cambios sociales, políticos y culturales del país. En este contexto, se creó la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi (UINPIAW). La universidad se originó a partir de hitos que abarcan desde el reconocimiento constitucional de la interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador en el año 1998 hasta las movilizaciones indígenas del 2019. En este trabajo se analizan de los desafíos y logros transcurridos tras 28 años de lucha histórica y se ofrece una perspectiva de futuro para una educación intercultural y comunitaria. Además, se resalta el papel fundamental de la UINPIAW en la promoción de un modelo educativo que integra el conocimiento ancestral y académico contribuyendo al fortalecimiento de las identidades culturales y la justicia social. La UINPIAW representa la primera universidad intercultural del país, marcando un avance en la reivindicación de los derechos educativos, el empoderamiento cultural y lingüístico, el fortalecimiento organizativo, el desarrollo comunitario y la promoción de la identidad e interculturalidad ecuatoriana.

Palabras clave: Nacionalidades y pueblos, educación intercultural, plurinacionalidad, Amawtay Wasi

¹ Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, Vicerrectorado de Gestión Comunitaria, Investigación y Vinculación con la Sociedad, Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-9010-2523>

| juanpa6263@gmail.com

² Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencias Veterinarias. <https://orcid.org/0000-0002-5254-2763> | marta.tenutto@gmail.com

ABSTRACT

This paper examines the trajectory of Higher Intercultural Education in Ecuador, which is the result of a historical process of struggle by indigenous peoples and nationalities. Through this process, social, political, and cultural changes in the country have become evident. In this context, the Intercultural University of Nationalities and Indigenous Peoples Amawtay Wasi (UINPIAW) was created. The university originated from milestones ranging from the constitutional recognition of interculturality and plurinationality in Ecuador in 1998 to the indigenous mobilizations of 2019. This work also analyzes the challenges and achievements over 28 years of historical struggle and offers a future perspective for intercultural and community education. Additionally, it highlights the fundamental role of UINPIAW in promoting an educational model that integrates ancestral and academic knowledge, contributing to the strengthening of cultural identities and social justice. UINPIAW represents the first intercultural university in the country, marking progress in the reclamation of educational rights, cultural and linguistic empowerment, organizational strengthening, community development, and the promotion of Ecuadorian identity and interculturality.

Key words: Nationalities and peoples, intercultural education, plurinationality, Amawtay Wasi

INTRODUCCIÓN

En el Ecuador, los pueblos y nacionalidades indígenas se enfrentan a un reto en el ámbito de la educación superior: se trata de una lucha histórica de más de 28 años. En ese contexto, se creó el año 2004 la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPIAW), con la intención de cuestionar los enfoques hegemónicos de la educación superior y promover una educación más equitativa. Se trata de una propuesta diferencial ya que, en otros países de América Latina y Centro América como es el caso de México, la interculturalidad forma parte de la educación superior y, por ello, se desarrolla de acuerdo con sus políticas públicas. Estas políticas resultan un aporte a la inclusión educativa y cultural en México al preservar el sentido de pertinencia cultural de los estudiantes indígenas de este país.

Si se retoma el foco en Ecuador, según Yépez (2019), en este país se encuentran 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas, los cuales representan el 7.02% de la población total. De ellos, según el Ministerio de Educación (2019), 222 845 graduados de secundaria pertenecen a pueblos y nacionalidades. Según la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2020) de 632541 estudiantes que ingresan a las universidades en el Ecuador el 2.6% (16498) de estudiantes matriculados pertenecen a pueblos y nacionalidades. Esto indica que más de 97% de jóvenes que pertenecen a pueblos y nacionalidades se encuentran fuera de estas instituciones de educación superior. Diversos son los factores que lo explican, entre ellos a la falta de recursos económicos, las posibilidades de accesibilidad a las instituciones de Educación Superior y a la falta de universidades con un modelo que tenga el carácter intercultural y comunitario, entre otros. (Rochina et al., 2023)

En este marco, en el año 1996, y con el objetivo de desarrollar el proyecto que permitiera la creación a la creación de una universidad enfocada para las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, se conformó un grupo técnico de indígenas y no indígenas. Pasaron siete años, y en el 2003, en la ciudad de Manta (provincia de Manabí) el Consejo Nacional de Educación Superior, CONESUP, celebró la reunión del pleno. Se trata de hito en este proceso que, además, estuvo cimentado por la presencia de un centenar de indígenas que pidieron ser recibidos en la comisión general. Esta reunión se consolidó mediante Resolución RCP.S19. No.493.03 de fecha 26 de noviembre de ese año, cuando se aprobó la creación de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, con la figura de una universidad particular autofinanciada (Sarango, 2019).

El autor antes citado explicita que en el mes de diciembre de 2005 se iniciaron las funciones educativas con la licenciatura de Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural. En esta propuesta se matricularon 110 estudiantes de los cuales 40 eran del pueblo Kichwa Saraguro y 70 de la nacionalidad Shuar.

En el año 2013, se concretaron diversos cambios en Ecuador. Uno de ellos fue la evaluación a las universidades públicas y privadas por el Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces). En ese momento, el organismo no tuvo en cuenta en sus criterios de evaluación, la inclusión del principio de educación intercultural universitaria, es decir, una evaluación intercultural, en donde se tomará en cuenta la cosmovisión intercultural en el Ecuador. (El Universo, sin autor 2013)

Pasaron siete años, y en el 2020, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) y La Confederación de Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (Conaie), procedieron a firmar un acuerdo para impulsar la reapertura de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Para lograr su institucionalización se estableció que sería presidida por una comisión gestora conformada por miembros de la Conaie y Senescyt. (El Diario Ecuador, sin autor, 2018). En la actualidad, la UINPIAW enfrenta el reto de consolidarse como una institución responde verdaderamente a las necesidades educativas de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, con ello a pesar de los grandes logros existe desafíos como los recursos que asigna el estado para conseguir la sostenibilidad institucional.

Este artículo tiene como objetivo general reconocer y difundir la trayectoria y actividades de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. Para ello, se exhiben resultados obtenidos en investigaciones cualitativas, así como análisis documental que ha sido realizado por las diferentes unidades en la UINPIAW que están encaminados a comprender la trayectoria de la educación superior intercultural en el caso de estudio de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Educación Intercultural

Desde un marco educativo la educación intercultural busca promover la convivencia armónica entre la naturaleza y el ser humano, reconociendo que somos sociedades culturalmente diversas, promoviendo el

respeto a todos los grupos étnicos, lingüísticos y culturales. La educación intercultural es un modelo educativo que promueve los conocimientos y saberes ancestrales, respetando las diferentes culturas que coexisten en un determinado territorio. Busca generar ciencia a través de los saberes de cada uno de los pueblos y la accesibilidad a todas las sociedades. (Universidad UINPIAW, 2020).

Como lo explica Muyolema (2020), la educación intercultural no se limita a la mera consciencia de la interculturalidad como una característica del mundo contemporáneo. Tampoco se reduce, simplemente, al reconocimiento de la diversidad étnica presente dentro de los Estados; por el contrario, abarca la reflexión y la construcción de relaciones entre diferentes grupos. Este desafío es complejo, multidimensional, recíproco y se manifiesta en diferentes escalas. En el contexto ecuatoriano, la interculturalidad invita a reflexionar sobre las relaciones entre los pueblos indígenas, así como entre estos y la sociedad mestiza y el pueblo afroecuatoriano. La metáfora de un puente con tránsito en ambas direcciones resulta insuficiente para describir la interculturalidad, la cual implica encuentros multidireccionales y escalas que abarcan tanto lo cercano como lo distante.

Según Pedrero et al., (2017), la educación intercultural se presenta como una propuesta inclusiva que promueve el aprendizaje y el intercambio cultural al valorar positivamente la diversidad cultural en aspectos como la convivencia, la innovación en el currículo y el estímulo a la participación comunitaria. De esta manera, impulsa la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa y facilita la interacción entre culturas, lo cual puede contribuir a prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de discriminación.

Por lo tanto, en síntesis, de las definiciones anteriores, la educación intercultural es un modelo educativo inclusivo que busca promover una convivencia armónica entre la naturaleza y el ser humano en sociedades culturalmente diversas, respetando y valorando los conocimientos y saberes ancestrales de los distintos grupos étnicos, lingüísticos y culturales. No se limita a reconocer la diversidad existente, sino que fomenta la construcción de relaciones multidimensionales y recíprocas entre las distintas culturas, promoviendo el intercambio cultural, la reflexión conjunta y la participación comunitaria para evitar la discriminación y favorecer una convivencia respetuosa e innovadora.

Los inicios de la Educación Intercultural en Latinoamérica

En América Latina, el concepto de interculturalidad comenzó a emerger en la década de 1980, vinculado a las políticas educativas impulsadas por los pueblos indígenas, organizaciones no gubernamentales y distintos gobiernos en el marco de la educación intercultural bilingüe. En 1982, durante una reunión de expertos en educación bilingüe en México, se destacó la importancia de establecer políticas públicas que favorecieran el plurilingüismo y la multietnicidad, promoviendo la oficialización de las lenguas indígenas a nivel nacional y regional. En este encuentro se decidió cambiar la antigua denominación de “educación bilingüe bicultural” a “educación intercultural bilingüe”, reconociendo que ninguna comunidad puede ser completamente bicultural

debido a la naturaleza global e integrada de la cultura, que es histórica y dinámica, permitiendo la inclusión de nuevas formas, cosmovisiones y necesidades de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades.

En este sentido, la adopción del término intercultural debe entenderse no solo como una obligación de la sociedad, sino como un reflejo de la realidad cultural de los pueblos indígenas. Desde esa época, el término intercultural ha adquirido un significado dual en el ámbito educativo. Por un lado, tiene un significado político, ya que surge de la lucha de los pueblos indígenas por enfrentar la exclusión y fomentar una educación que sea lingüística y culturalmente pertinente. Por otro lado, ha comenzado a ser visto desde una perspectiva social-estatal, lo que ha llevado a su burocratización.

La legalización de la educación intercultural bilingüe (EIB) como un derecho étnico y colectivo y como un programa educativo destinado a los pueblos indígenas, un proceso que se dio en la mayoría de los países latinoamericanos con poblaciones indígenas en las décadas de 1980 y 1990 (respaldado por la firma del Convenio 169 de la OIT), ha permitido que lo intercultural se integre en el aparato de control y en la política educativa estatal. Para muchas organizaciones y comunidades indígenas, esta oficialización ha sido un arma de doble filo: por un lado, ha significado un reconocimiento legítimo y, por otro, ha debilitado sus propios significados comunitarios, sociopolíticos y ancestrales, además de establecer mecanismos de regulación. (Walsh, 2010).

Los inicios de la Educación Intercultural en el Ecuador

La educación superior intercultural en el Ecuador ha emergido como una respuesta a la necesidad de reconocer y valorar la diversidad cultural, los conocimientos y saberes ancestrales de los pueblos u nacionalidades históricamente marginados. Esta educación no solo busca la inclusión de grupos, sino también la reivindicación de sus conocimientos y prácticas dentro del sistema académico (Walsh, 2010).

Según Vargas (2014), la educación intercultural en el Ecuador, ha sido fomentada por el Movimiento Indígena mediante la lucha social en la década de 1990 con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), a partir de las necesidades y demandas de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades. Más tarde, se tomó el Modelo del Sistema de Ecuación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) como referente ideológico, cultural y filosófico de los pueblos y nacionalidades. La creación del MOSEIB, marca el inicio de un modelo educativo intercultural en donde se acepta la diversidad social que existe en el Ecuador (Ministerio de Educación, 2014).

Por otro lado, la Ley Orgánica de Educación (Presidencia de la República, 2018) reconoce la interculturalidad como un derecho de los estudiantes y establece la obligación de fomentarla dentro de las instituciones de educación superior. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿se está promoviendo verdaderamente una educación intercultural en las instituciones de educación superior? Como lo mencionan Krainer et al., (2017), ciertos currículos presentan deficiencias en el ámbito sociocultural, limitando las relaciones interculturales. Todavía no se valora adecuadamente lo indígena ni se aprovechan sus conocimientos, lo cual reduce la visibilidad de sus características particulares como contribuciones al ámbito educativo.

Modelo de Educación Superior Intercultural

En el año 2020 en el Ecuador la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi lanzó su Modelo Pedagógico de una educación superior intercultural y comunitaria como propuesta educativa. En ese modelo se piensa la educación superior desde el paradigma del Abya Yala, hacia una soberanía epistémica de las nacionalidades y pueblos. (Rochina et al., 2023). Esto se desarrolla en un marco donde en el año 2023 en América Latina se han registrado cerca de 24 universidades con enfoques interculturales y comunitarios.

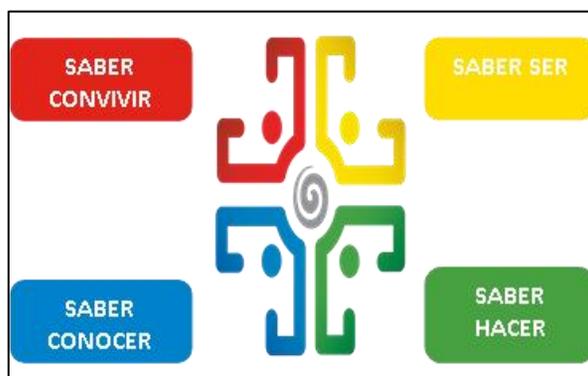
El Abya Yala, significa tierra madura, o tierra en florecimiento, este término proviene de la lengua kuna, hablada por el pueblo kuna de Panamá y Colombia. En los años noventa del siglo XX, este término fue adoptado como una forma de reivindicar la identidad y los derechos colectivos de los pueblos indígenas del continente americano. Para los pueblos indígenas este concepto implica una visión del planeta como un ser vivo y sagrado, el cual debe ser protegido y respetado. En las cosmovisiones de nuestros pueblos ancestrales todo lo que nos rodea tiene vida (Universidad UINPIAW, 2020).

La propuesta educativa de la Universidad pretende contrarrestar la hegemonía occidental, mediante los conocimientos, sabidurías y prácticas ancestrales, los cuales sobreviven en las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades del Ecuador. Mediante la búsqueda y construcción de ciencias interculturales, se busca generar un diálogo de saberes que promuevan la revalorización y el fortalecimiento de las cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades del Ecuador. Esta propuesta fomenta una educación inclusiva y crítica, que integra diversas formas de conocimiento para contribuir a la autonomía y el desarrollo sostenible de los pueblos originarios.

El modelo pedagógico de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi y su diseño curricular está orientado hacia los cuatro saberes de la educación (Universidad UNIPAW, 2020).

Figura 1

Saberes desarrollados en la UINPIAW



-Saber ser. Su enfoque se orienta al desarrollo de la autoconciencia, abarcando la propia existencia y los lazos de las personas con su familia, comuna, comunidad, pueblo y nacionalidad en su conjunto y el cosmos.

-Saber conocer. El enfoque del saber conocer, es enriquecer los conocimientos diversos y críticos, provenientes de las distintas cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades.

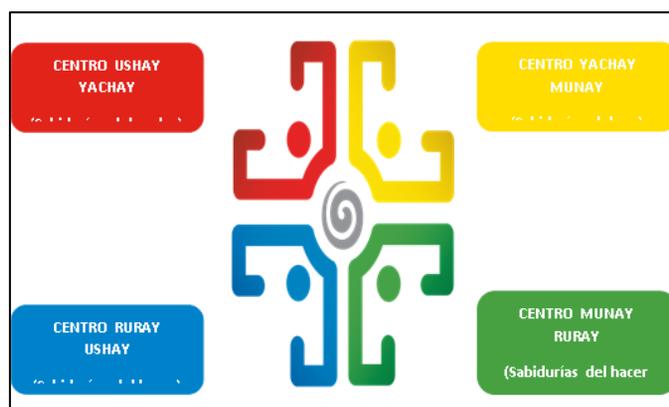
-Saber hacer. El saber hacer se centra en cultivar habilidades, herramientas y recursos para desarrollar acciones que transformen positivamente el entorno. Es el corazón del fortalecimiento de las metodologías desde la planificación hasta análisis de los resultados. Proporciona oportunidades para desarrollar competencias en el uso de tecnologías en la era actual.

-Saber convivir. Este saber está enfocado en fortalecer el sentido de identidad y compromiso social en cada uno de los miembros de la comunidad educativa, reconocer y respetar a cada ser del entorno, contribuyendo a un cambio positivo.

Estos cuatro saberes de la educación conllevan dentro de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas a la organización de los contenidos para las mallas curriculares en tres grandes campos que corresponden al fundamento filosófico-teórico y al enfoque educativo de la propuesta por la universidad. En cuanto a las áreas o campos de conocimiento los programas de estudio que oferta la universidad se organizan en los Centros del Saber, que equivalen a la denominación de facultades, estos se organizan alrededor de la chakana andina y obedecen a la concepción del mundo de las culturas kichwa, los cuatro centros del saber son:

Figura 2

Centros del saber de la UINPIAW



-Centro Yachay Munay (Sabidurías del ser): El eje de reflexión de este Centro está constituido por las cosmovisiones diversas y en él se articulan las carreras denominadas sociales y humanísticas.

-Centro Munay Ruray (Sabidurías del hacer con la naturaleza): El eje de reflexión de este Centro está constituido por el mundo de la vida y su relación con el ser humano por lo que tiene como eje los programas relativos a la vida.

-Centro Ruray Ushay (Sabidurías del hacer): Contiene programas orientados a la recuperación y desarrollo de los ingenios humanos para la vida.

-Centro Ushay Yachay (Sabidurías del poder): El eje de la reflexión de este centro es la sabiduría para ejercer el poder en una sociedad intercultural.

Por otra parte, la universidad organiza sus contenidos educativos en tres grandes campos que corresponden al fundamento filosófico-teórico y el enfoque educativo, estos grupos son:

-Comunidad en acción: La comunidad en acción es una parte de la malla curricular que se articula con el aprendizaje y se orienta a fortalecer las habilidades sociales individuales y colectivas, así como aquellas que están relacionadas con el saber ser y el saber comprender. Comunidad en acción, busca desarrollar las capacidades de investigación de los estudiantes como una estrategia de aprendizaje.

-Sabidurías diversas: La propuesta educativa de la universidad busca la formación intercultural mediante el diálogo permanente de diversas sabidurías. Las sabidurías diversas se orientan al saber del profesional, puesto que integran los fundamentos teóricos con los prácticos, juntando los saberes de las diferentes culturas, estos saberes pueden ser las formas de conocimiento, lenguajes, formas de vida, la relación con el medio ambiente, las estéticas, cosmovisiones etc. Las sabidurías diversas implican el reconocimiento y valoración de distintas formas de producir conocimiento, tecnologías y estrategias a partir de los conocimientos de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades.

-Prácticas vitales: Las prácticas vitales se fundamentan con el saber ser y el saber hacer, puesto que buscan trabajar en el desarrollo de cuatro componentes que permiten a los estudiantes desarrollar sus habilidades blandas, entre estos componentes tenemos: lenguas y comunicación; prácticas artísticas, prácticas corporales y las tecnologías de la información.

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Lo descrito se desarrolla en un país, Ecuador, en el que existe una amplia brecha en el acceso a la educación superior entre la población mestiza hispano hablante y la población de los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios en el país. Como un indicador de ello se puede considerar la diferencia entre los diversos grupos socioculturales en el Ecuador y la población que cuenta con un título de educación superior como se visualiza en la Tabla 1 (Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC, 2010).

Tabla 1

Población en el Ecuador con título superior

Auto identificación	Hombres	Mujeres	Total
Mestizo/a	318.248	370.076	688.324
Blanco/a	37.053	34.301	71.354
Afrodescendiente	10.334	13.904	24.238
Montubio/a	9.170	10.806	19.976
Indígena	7.486	5.047	12.533
Otro	1.960	1.384	3.344
Total	384.251	435.518	819.769

De acuerdo con los resultados presentados en la Tabla 1, se puede inferir que el porcentaje de profesionales pertenecientes a los pueblos y nacionalidades indígenas, afroecuatorianos y montubios, alcanza tan solo un 6.92% del total registrado en el Censo de Población y Vivienda 2010, de ellos el 2.96% de los títulos registrados corresponde a la población afrodescendiente, el 2.44% a la población montubia y tan solo el 1.53% a la población indígena.

Es por ello que nace la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, es una universidad que busca romper el paradigma de la educación tradicional (donde el estudiante debe ir hacia la universidad) para avanzar hacia un modelo de universidad intercultural y comunitaria, con el fin de llegar a las poblaciones históricamente excluidas. Por ello, se trata de ir hacia cada uno de los estudiantes independientemente en donde se encuentren, y, con ello, se reduce el gasto de recursos en los estudiantes, recursos que en la universidad tradicional se deben gastar para movilización, alimentación, hospedaje, materiales, usos de laboratorios, entre otros. Se ha diseñado una oferta curricular innovadora y que tienen como eje la vinculación con la sociedad en base a los diversos saberes y conocimientos diversos. Cuenta con nueve carreras aprobadas por el Consejo de Educación Superior en orden de aprobación tenemos:

Tabla 2

Estudiantes matriculados por carrera

Carrera	Número de estudiantes
Lengua y Cultura	361
Derecho con enfoque en pluralismo jurídico	386
Gestión del desarrollo infantil familiar y comunitario	346
Agroecología y soberanía alimentaria	189
Turismo Rural, Sostenible e Intercultural	89
Economía Social, Solidaria y Comunitaria	116
Comunicación Comunitaria y Nuevas Tecnologías de la Comunicación	78
Saberes Ancestrales en Alimentación Intercultural y Comunitaria	55
Gestión Comunitaria del Agua	23

En cada uno de los territorios, se cuenta con docentes y técnicos docentes, que dan el soporte a los estudiantes a fin de que se sientan acompañados en sus actividades. Esto permite que el estudiante se desenvuelva en sus comunidades y curse carreras como la agroecología el estudiante experimenta dentro de su huerta, chacra, terreno, o finca.

Una de las carreras vinculada con la propuesta es la de Turismo Rural, Sostenible e Intercultural. Se estudia la forma de la vida, la creación de oportunidades turísticas para las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades mediante el adecuado manejo de los recursos que se encuentran en sus territorios.

Por su parte, la carrera de Gestión infantil, familiar y comunitaria, busca formar a los gestores comunitarios que comprendan las sabidurías de sus cultural para que implementen el desarrollo en sus comunidades desde una visión armónica, respetuosa de la diversidad y orientada al sumak kawsay (buen vivir).

Las carreras tienen, así, pertinencia comunitaria y buscan el desarrollo de las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades mediante perfiles profesionales que puedan generar emprendimientos, proyectos y programas en cada uno de los territorios.

La Universidad busca desconcentrarse de la capital y expandir sus cobertura a todos los territorios con lo que se denomina los Centros Universitarios Comunitarios y los Centros Universitarios Interculturales (CUI), en el caso de los CUC su objetivo será desarrollar investigación, vinculación, prácticas pre profesionales y educación continua, mientras que, los CUI, serán una extensión de la universidad, en la cual se desarrollaran clases presenciales, uso y manejo de los laboratorios de las diferentes carreras.

Desafíos de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

Los desafíos que ha tenido que afrontar La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi entre los más representativos son los siguientes:

1. **Aceptación:** Es uno de los principales desafíos a los cuales se enfrenta la universidad, ser aceptada por el sistema educativo convencional y la sociedad, dado a que la UINPIAW, promueve una educación desde el enfoque intercultural poniendo como principios las cosmovisiones de los pueblos y nacionalidades, la mayor parte de la sociedad en el Ecuador no está familiarizada con estos enfoques educativos. A diferencia de otros países de la región, en Ecuador esta es la primera universidad con un enfoque intercultural y comunitario.
2. **Recursos financieros.** Los recursos financieros constituyen un fuerte desafío para La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. En el año fiscal 2024, la UINPIAW en comparación con otras universidades relativamente nuevas experimento una desigualdad de asignación de recursos. En la Tabla 3 se visualizan los presupuestos anuales asignados a las universidades de reciente creación en el Ecuador.

Tabla 3
Presupuesto universidades públicas de reciente creación

Nombre de la universidad	Presupuesto anual
Universidad de las Artes	\$ 14,980,331,06
Universidad Regional Amazónica Ikiam	\$13,587,070,73
Universidad Nacional de Educación UNAE	\$18,777,985,21
Universidad de Investigación de Tecnología Experimental Yachay	\$13,824,056,71
Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi	\$4,635,591.63

En la Tabla 4, se presenta el presupuesto anual de la UINPIAW, ha experimentado un crecimiento durante el periodo de los años 2020 a 2024, se observa una clara disminución de recursos en el año 2024 a diferencia del año 2023 con una reducción del 40,16% de presupuesto (Universidad UINPIAW, 2023). Esto implica que la universidad un presupuesto mínimo para sostener a quienes conforman la comunidad universitaria de la UINPIAW (ver Figura 3) que se refleja en un total de 1855 estudiantes, 70 docentes y 86 administrativos.

Tabla 4
Presupuesto anual de asignado a la UINPIAW en dólares

Año	2020	2021	2022	2023	2024
Presupuesto	712,968.40	712,968.40	2,079,643.74	7.746.839,88	4,635,591.63

Figura 3

Conformación de la UINPIAW



3. Desconcentración. La desconcentración a través de los Centros Universitarios Comunitarios y Centros Universitarios Interculturales, es un tema de un análisis profundo de la universidad, puesto que estos deben ser abiertos estratégicamente en los territorios en donde existe una mayor demanda de estudiantes, para ello deben de realizarse un mapeo georreferenciado a nivel nacional y cubrir la demanda estudiantil.

Perspectivas de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

En el Ecuador, esta es la primera universidad con el enfoque intercultural y comunitario, lo que permite que se posicione como una universidad que maneja y domina el sentido comunitario de los pueblos y nacionalidades. La universidad Amawtay Wasi no ha nacido para competir con otras instituciones de educación superior sino con el objetivo brindar a los pueblos y nacionalidades del Ecuador carreras con un enfoque comunitario lo cual permita el desarrollo en cada uno de los territorios, atendiendo las necesidades de cada uno de ellos.

El papel que ha tenido la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi en el Ecuador y a nivel de Latinoamérica ha sido ofrecer una educación superior con un enfoque real en la interculturalidad, siendo un espacio en donde se fomenta los diálogos interculturales, reconociendo la diversidad cultural, lo que se visualiza en la integración de su currículo educativo en donde se integra los conocimientos y saberes ancestrales. Ha sido una defensora de los derechos colectivos a través de la educación y la investigación, ha sido un eje focal para visibilizar las necesidades y demandas de las comunidades en cuanto a los derechos colectivos. (Krainer et al., 2017).

La universidad Amawtay Wasi, juega un rol fundamental en la formación de líderes y lideresas comunitarios con un enfoque del desarrollo sostenible, el cuidado ambiental, los derechos colectivos, la comunicación comunitaria dentro de los territorios, ha fomentado la investigación la cual aborda problemáticas de las

comunidades, pueblos y nacionalidades, buscando soluciones pertinentes mediante los saberes y conocimientos ancestrales.

La educación superior intercultural en Ecuador tiene sus raíces en las luchas históricas de los pueblos y nacionalidades indígenas, quienes han reivindicado su derecho a una educación que respete y promueva sus saberes, culturas y formas de vida. La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas es un testimonio de estos esfuerzos, representando un avance significativo hacia una educación más inclusiva y pertinente. A pesar del limitado presupuesto en comparación con otras instituciones de educación superior, esta universidad ha logrado sostener y desarrollar los procesos educativos de su modelo pedagógico, beneficiando a los estudiantes de las nueve carreras que ha ofrecido hasta el primer semestre del año 2024. Este logro evidencia la resiliencia y el compromiso de la comunidad educativa en mantener viva una propuesta que articula el conocimiento ancestral con el académico, favoreciendo un enfoque verdaderamente intercultural en la formación de sus estudiantes.

CONCLUSIONES

La educación intercultural en el Ecuador, ha afrontado un proceso de lucha social de las comunas comunidades, pueblos y nacionalidades. Un hito significativo en la promoción de la educación intercultural en Ecuador es su inicio con el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en la década de 1990 que se materializa y consolida con la creación de La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. El enfoque innovador y el compromiso de los actores que participan en ella, además de la valoración de los conocimientos y culturas indígenas convierten a esta universidad en un modelo a seguir para otras instituciones educativas en el país y en la región. Sin embargo, aún quedan desafíos por superar en términos de garantizar una implementación efectiva y equitativa de la educación intercultural en todos los niveles del sistema educativo ecuatoriano. En particular, se espera que se sostenga en el tiempo y no tenga que estar sujeta a los vaivenes políticos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

El Diario Ecuador, sin autor, (21 de noviembre 2018). Ecuador abrirá de nuevo en 2020 la universidad indígena Amawtay Wasi. *El Diario Ecuador*. <https://www.eldiario.ec/noticias-manabi-ecuador/488232-ecuador-abrir-de-nuevo-en-2020-la-universidad-indigena-amawtay-wasi/>

El Universo, sin autor, (12 de noviembre 2013). En cierre de universidad indígena ven ‘retaliación política’ por Conaie. *El Universo*. <https://www.eluniverso.com/noticias/2013/11/12/nota/1717876/cierre-universidad-indigena-ven-retaliacion-politica-conaie/>

Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC, (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda-2010/>

Krainer, A., Aguirre, D., Guerra, M., & Meiser, A. (2017). Educación superior intercultural y diálogo de saberes: el caso de la Amawtay Wasi en Ecuador. *Revista de la Educación Superior* 46(184), 55-76. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.11.002>

Ministerio de Educación (2014). Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. <https://educacion.gob.ec/modelo-y-curriculo-del-sistema-de-educacion/>

Muyolema, A. (2020). Ecuador: Reinventar la educación intercultural bilingüe. Políticas lingüísticas, epistemológicas andinas e interculturalidad. En B. Santos y M.P. Meneses (Eds.), *Conocimientos nacidos en las luchas. Construyendo las epistemologías del sur*, (457-478). Akal.

Pedrero García, E., Moreno Fernández, O., & Moreno Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales*, 23(2), 11-26. <https://doi.org/10.31876/rcs.v23i2.24949>

Presidencia de la República (2018). Ley Orgánica de Educación Superior, LOES. <https://www.gob.ec/regulaciones/ley-organica-educacion-superior-loes>

Rochina Chimbo, L., Ramírez Eras, Á., & Rochina Chimbo, S. (2023). Modelos pedagógicos en universidades interculturales en América Latina. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3664-3654. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.861>

Sarango Macas, L. (2019). La universidad intercultural Amawtay Wasi del Ecuador, un proyecto atrapado en la colonialidad del poder. *Revista Universitaria del Caribe*, 23(2), 31-43. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/ruc.v23i2.8929>

Secretaría de Educación Superior, Ciencia Tecnología e Innovación (2020). Boletín Anual https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/Boletin_Anual_Educacion_Superior_Ciencia_Tecnologia_Innovacion_Agosto2020.pdf

Guamán Eras, P., & Tenutto Soldevilla, M.(2024). La Educación Superior Intercultural en Ecuador: trayectos, desafíos y perspectivas caso de estudio Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 41-55. <https://doi.org/10.29035/rce.16.41>

Universidad UINPIAW (2020). Modelo Pedagógico Educación superior intercultural y comunitaria. https://uaw.edu.ec/wp-content/uploads/RendicionDeCuentas/2021/Anexo_09_Modelo_Educativo.pdf

Universidad UINPIAW (2023). Informe de Rendición de Cuentas año 2023. <https://uaw.edu.ec/rendicion-de-cuentas-2023/>

Vargas Moreno, P. (2014). Educación superior intercultural en disputa. Trayectorias de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi. *Polis (Santiago)* 13(38), 269-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200013>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña; L. Tapia; & Catherine Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica*, (75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Yépez Morocho, P. (2019). Los saberes ancestrales indígenas del Ecuador como solución a los problemas del siglo xx. *Boletín Academia Nacional de Historia*, 97(202), 63-81. <https://academiahistoria.org.ec/index.php/boletinesANHE/article/view/31>

Datos de correspondencia

Pablo Guamán Eras

Magister, Académico

Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi

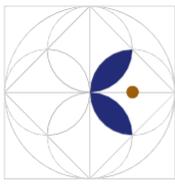
Ecuador

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9010-2523>

Correo electrónico: juanpa623@gmail.com



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



Desarrollo de prácticas de liderazgo intermedio para promover una instancia colaborativa entre docentes: Una experiencia basada en modelo de líderes escolares chinos

Developing middle leadership practices to promote collaborative instance: An experience based on the Chinese school leaders model

Muñoz-Barrera, Valentina¹

Muñoz Barrera, V. (2024). Desarrollo de prácticas de liderazgo intermedio para promover una práctica colaborativa: Una experiencia basada en modelo de líderes escolares chinos. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 56-70. <https://doi.org/10.29035/rce.16.56>

[Recibido: 02 octubre, 2024 / Aceptado: 02 diciembre, 2024]

RESUMEN

El presente texto describe un proyecto de investigación-acción que tiene como objetivo: desarrollar prácticas de liderazgo intermedio en coordinadoras de ciclo, con el fin de generar condiciones estructurales, culturales y relacionales propicias para la implementación de un espacio de colaboración entre docentes. Para esto, se generó un plan de acción basado en las experiencias desarrolladas por líderes de escuelas en China (Qian y Walker, 2021) como por los procedimientos para facilitar el trabajo colaborativo declarados por la Agencia de la Calidad de la Educación (2016). En relación al modelo utilizado, se siguieron los ciclos propuestos por Kemmis y McTaggart (1989) y se utilizaron técnicas de recolección de datos basados en dos instrumentos: entrevistas semiestructuradas aplicadas a las coordinadoras de ciclo, y encuestas a los docentes que fueron parte de la práctica colaborativa. En los resultados obtenidos, se observa un progreso en la eficacia de la colaboración al desarrollar prácticas de liderazgo intermedio. Luego de la intervención, las coordinadoras de ciclo asumen un rol de liderazgo que contempla más actividades ligadas a la gestión, perciben su importancia para generar condiciones que promuevan la colaboración como también espacios sistemáticos y frecuentes de colaboración entre los docentes participantes. En el caso de los profesores, consideran un crecimiento positivo en el rol que llevan a cabo los líderes intermedios para generar la colaboración, situando las dimensiones de promoción y diseño de la práctica como aquellas que mayor cambio tuvieron en las líderes luego de aplicado el plan de acción.

Palabras clave: prácticas, liderazgo intermedio, colaboración, modelo líderes chinos.

¹Académica. Mg. en Educación. Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0004-6312-2619> | vmunozb@ucm.cl

ABSTRACT

This text describes an action-research project that aims to develop intermediate leadership practices in cycle coordinators, in order to generate structural, cultural and relational conditions conducive to the implementation of a space for collaboration between teachers. To this end, an action plan was generated based on the experiences developed by school leaders in China (Qian & Walker, 2021) as well as the procedures to facilitate collaborative work declared by the Education Quality Agency (2016). In relation to the model used, the cycles proposed by Kemmis & McTaggart (1989) were followed and data collection techniques based on two instruments were used: semi-structured interviews applied to cycle coordinators, and surveys to teachers who were part of the collaborative practice. Regarding the results obtained, progress is observed in the effectiveness of collaboration when developing intermediate leadership practices. After the intervention, the cycle coordinators assumed a leadership role that included more activities related to management, and perceived its importance in generating conditions that promote collaboration as well as systematic and frequent spaces for collaboration between participating teachers. In the case of teachers, they considered a positive growth in the role played by intermediate leaders to generate collaboration, placing the dimensions of promotion and design of the practice as those that had the greatest change in the leaders after the action plan was applied.

Key words: practices, intermediate leadership, collaboration, Chinese leaders' model.

INTRODUCCIÓN

La colaboración entre profesores⁴ es una práctica pedagógica que a nivel nacional ha adquirido mayor relevancia en el marco de la Ley 20.903 (Ministerio de Educación de Chile), que instauro el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (2016). Esta disposición legal se basa en los múltiples beneficios que proporciona en las prácticas docentes como en el aprendizaje de los estudiantes (Castillo et al., 2022; Elige Educar, 2020; Leana y Pil, 2006; Ministerio de Educación, 2019; Reeves, 2021; Vaillant, 2016).

Sin embargo, en el panorama actual se evidencia su “bajo nivel de frecuencia” y docentes agrupados mayormente en un perfil de colaboración “incipiente y esporádico”⁵ (Castillo et al., 2022, p.4) en que los docentes comparten material pedagógico, aúnan criterios evaluativos y discuten sobre el aprendizaje de los estudiantes, pero distan de generar instancias sostenidas para la mejora de la enseñanza. Ahora bien, para que esta pueda ser una práctica sistemática y frecuente, el rol de los liderazgos escolares es claro, pues estos generan las condiciones claves que permiten la plausibilidad de la colaboración en el contexto escolar (Moral et al., 2016) En otras palabras, Hattie (2015) indica: “Ellos deben tener la experiencia necesaria para permitir que los

⁴ Entendido desde la literatura inglesa como Middle Leadership o Subject Leadership y en otros textos como liderazgos medios, apunta principalmente a docentes que lideran a sus pares docentes.

⁵ La colaboración esporádica implica compartir ideas y recursos con pares, pero de forma no sistemática. Además, el trabajo en conjunto para enseñanza de clases, resulta poco frecuente. En tanto, la colaboración incipiente indica mínimos espacios de intercambio, discusión y enseñanza entre pares.

docentes trabajen en conjunto y para cuestionar su eficacia” (p.24).

Considerando la experiencia internacional respecto a las condiciones que establecen los líderes para el desarrollo del trabajo colaborativo, China resalta como un territorio pionero en este ámbito, pues cuenta con una larga historia de espacios colaborativos sistemáticos y centralizados: “durante décadas han estructurado discusiones colaborativas de los docentes sobre enseñanza aprendizaje” (Chen, 2020, p. 374) que resultan: “la fuerza impulsora de la calidad y mejora de la instrucción en Shanghai y muchas partes de China” (Cravens et al., 2017, p. 529). Partiendo desde la generación de estrategias de liderazgo que funcionan como soporte clave para que estos espacios sean factibles y apunten a la mejora instruccional, como al desarrollo profesional docente (OECD, 2010; Qian y Walker, 2021; Qian et al., 2017; Palacios et al., 2022) Especialmente, el estudio realizado por Qian y Walker, (2021) destaca tres niveles de influencia desde el liderazgo directivo para establecer, estructurar y dar valor al trabajo colaborativo: “condiciones estructurales, culturales y relacionales” (p. 590).

Ante las evidencias expuestas, el presente proyecto de investigación-acción tiene como objetivo desarrollar prácticas de liderazgo intermedio, basadas en la experiencia de condiciones que establecen líderes chinos, para promover la colaboración entre docentes. Se trabaja con este nivel de liderazgo, porque en el territorio asiático aludido, el papel de los líderes medios dentro del ámbito estudiado resulta esencial para el funcionamiento de los Teaching Research Groups⁶ (Qian et al., 2017, p.9) considerando que: “el proceso TPEG está diseñado para ser propiedad y dirigido por maestros con apoyo importante brindado por el director” (Cravens et al., 2017; p. 532). Además, este nivel de liderazgo es el que gestiona directamente las labores pedagógicas de los profesores, apuntando a la mejora educativa desde los ámbitos de gestión organizacional, curricular y relacional (Ministerio de Educación, 2021; Pinto et al, 2010; Sepúlveda y Volante, 2019).

La investigación se lleva cabo en un colegio de Santiago Centro, el que es elegido por dos razones en específico: cuenta con un diagnóstico externo en el que se declara como un aspecto de mejora el trabajo colaborativo entre docentes⁷ y representa un establecimiento en vías de mejora ante su Categoría de Desempeño establecida por la Agencia de Calidad de Educación, ubicándose en Enseñanza Básica: categoría medio y Enseñanza Media: categoría alto; lo que refiere a que cuenta con un Plan de Mejora Educativo sostenido y con gran énfasis en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Este último punto resulta importante, pues desde el país que se toma como referencia, la colaboración representa la fuerza impulsora de la calidad y la mejora de la instrucción (Cravens et al., 2017) considerando que “la evidencia de investigación acumulada sugiere un impacto positivo de las PLC en la mejora de las prácticas de los docentes y el rendimiento de los estudiantes” (Wang, 2016, p. 203).

La propuesta considera el levantamiento de datos iniciales respecto a las percepciones del liderazgo

⁶ Grupos de investigación docente, asimilados a nivel occidental como Comunidades de Aprendizaje Profesional. En China funciona como una modalidad de colaboración entre docentes, centralizada, estructurada y de larga trayectoria.

⁷ La encuesta es aplicada a la totalidad de profesores del establecimiento. Las preguntas de la encuesta permiten puntuación de 0 a 100 puntos. Puntuando en promedio 65 puntos respecto a la discusión entre colegas y 69 pts. en relación a frecuencia de trabajo colaborativo. Ante la confidencialidad del establecimiento, no es posible referenciar el informe técnico del instrumento.

intermedio para promover la colaboración dentro del establecimiento, la aplicación de prácticas basadas en el modelo de líderes chinos y la situación post aplicación desde la óptica de los participantes.

Colaboración en el ámbito educativo

La colaboración en el ámbito educativo, se ha definido como una metodología que permite el trabajo conjunto entre docentes con el fin de compartir, analizar e investigar las prácticas pedagógicas con foco en la mejora escolar, centrada esencialmente en: “sobre lo que significa enseñar y aprender en los contextos actuales” (Vaillant, 2016, p. 12). Por tanto, se considera que el trabajo entre pares es una acción de reflexión y discusión colegiada, que promueve la solución de problemas o necesidades emergentes en la realidad escolar local.

Según el Ministerio de Educación (2019) las formas de colaboración son múltiples, suceden en instancias formales e informales y pueden ser llevadas a cabo de manera intra o interescuela. Considerando modalidades que abordan desde el estudio de clases a las comunidades de aprendizaje profesional. Esta forma de concebir el trabajo pedagógico ha sido respaldada por la literatura internacional y por múltiples organizaciones del ámbito educativo, enfatizando en que su importancia radica en tres focos: a) ser un factor clave para enfrentar los desafíos de la educación post crisis sanitaria (Castillo et al., 2022; Elige Educar, 2020; Reeves, 2021) b) proporcionar múltiples beneficios en los aprendizajes (Leana y Pil, 2006) c) estimular la satisfacción docente (Hattie, 2015; Vaillant, 2016).

En Chile, un reciente estudio realizado por Castillo et al., (2022), basándose en el Teaching and Learning International Survey-TALIS evidencia que el avance en términos de colaboración supone: “una condición insoslayable para el desarrollo profesional docente (...) [como] en el aprendizaje, la toma de decisiones y la satisfacción laboral, la cultura escolar, la reflexión pedagógica y el cambio en las prácticas docentes” (p. 2.) Los datos analizados les permiten concluir que en nuestro país la colaboración docente se encuentra en promedios similares a los de los países de la OCDE, pero posee un bajo nivel de frecuencia y se privilegian prácticas de escaso nivel de compromiso e intercambio. Los autores, agregan a esto, un vínculo interesante, que relaciona el nivel de colaboración entre pares con el estrés que perciben los docentes. Concluyendo que entre mayor colaboración incipiente se realiza, los niveles de estrés suelen ser más altos; en cambio cuando el trabajo entre pares se encuentra consolidado, su percepción de estrés disminuye.

Prácticas de liderazgo para fomentar la colaboración entre docentes a nivel nacional

Para que esta praxis sea sostenida y tenga propósito dentro de la escuela, la acción de los líderes escolares es clave. Esto se refiere a que el liderazgo tiene la misión de crear las condiciones necesarias para que estos espacios de trabajo tengan un carácter sistemático; en que el tiempo y los recursos se encuentren a disposición de la transformación (Hattie, 2015).

El Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015) precisa dentro de las dimensiones a llevar a cabo por el equipo directivo el desarrollar las capacidades profesionales dentro de la institución. Uno de los componentes claves de esta área es la creación de una cultura de colaboración entre los

profesionales del establecimiento. Para lograrlo, los líderes escolares “generan condiciones necesarias e instancias sistemáticas, en tiempos no lectivos (...) [como también] promueven un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y dificultades del establecimiento” (p. 23). Ante esto, el liderazgo de las escuelas no puede depender exclusivamente de la figura de un líder, sino de un sistema de responsabilidad en conjunto, poniendo el acento en el liderazgo en su conjunto y no en la figura del líder como individuo (Moral et al., 2016; Wang, 2016). Es por ello que la figura del líder intermedio toma relevancia, ya que aporta de forma directa en la gestión pedagógica con sus pares:

En particular, es clave entender cómo estos líderes [intermedios] brindan apoyo y consejo significativo a sus pares docentes, modelan prácticas pedagógicas competentes, negocian y manejan recursos de manera eficiente, así también cómo monitorean los procesos de mejora. Por otra parte, esta multiplicidad de funciones también exige considerar la dimensión emocional, especialmente desde la generación de confianza y tolerancia entre pares. (Sepúlveda y Volante, 2019, p. 356),

Así, estos agentes tendrían una influencia directa con sus colegas docentes y con ello impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, desde la política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar se busca potenciar los diferentes tipos de liderazgos para transformar las instituciones escolares. Entre otros aspectos relevantes, la normativa busca el reconocimiento de los líderes medios como promotores esenciales de la acción pedagógica considerando que es clave: “fortalecer las capacidades de líderes escolares e intermedios para que lideren procesos de mejora escolar sostenibles, inclusivos y de calidad [...]” (Ministerio de Educación, 2021, p. 30). Respecto a cómo estos líderes accionan para promover espacios colaborativos, la Agencia de Calidad de la Educación (2016) indica que se debe partir del diálogo entre docentes y equipos directivos para diseñar estas instancias. En dichos documentos se orienta el trabajo de los elementos fundamentales de las comunidades de aprendizaje: visión y valores compartidos, establecer metas, roles y responsabilidades e instancias definidas de trabajo. Siendo estas ídoles claves que guían a los líderes escolares para que la colaboración pueda llevarse a cabo.

Una perspectiva internacional, China: un modelo de colaboración establecido

Ampliando la mirada al panorama mundial, es verificable que en muchos de los países líderes de evaluaciones estandarizadas como PISA, la colaboración docente es un factor clave de atención y gestión de los líderes educativos. Ejemplo de ello es el caso de China, quien cuenta con una larga tradición en cuanto a la promoción del trabajo entre docentes, siendo esto parte de la cultura y vida cotidiana de las comunidades educativas de dicha región, bajo el nombre de “Teaching Research Groups”.

En esta línea, Qian y Walker (2021), estudiaron la incidencia del papel de los directores de 101 escuelas chinas, en el desarrollo profesional docente, a través de prácticas de colaboración. La investigación demostró que los líderes, pueden influir en la efectividad de estas comunidades de aprendizaje docente, por medio del establecimiento de condiciones estructurales, culturales y relacionales. A nivel estructural, los líderes

implementan tres estrategias, en común: “rutinarizar el aprendizaje colaborativo de los docentes, crear amplias oportunidades para el aprendizaje entre pares y utilizar diversos mecanismos para identificar a profesores destacados como modelos a seguir” (p. 590).

En relación a las condiciones culturales, se rescatan tres prácticas: “involucrar a los docentes en la formulación de la visión escolar; invertir tiempo y esfuerzo en el aprendizaje de los docentes y garantizar un enfoque en el aprendizaje” (p. 591). Por último, respecto a las relaciones interpersonales, las estrategias utilizadas apuntan a: “mejorar la disposición de los docentes a colaborar y comprender y cuidar a los docentes para ganarse la confianza” (p. 593).

Objetivos

En relación a los antecedentes expuestos, la investigación propone desarrollar prácticas de liderazgo intermedio en coordinadoras de ciclo, con el fin de generar condiciones estructurales, culturales y relacionales propicias para la implementación de un espacio de colaboración entre docentes. Ante ello, surgen los siguientes objetivos: 1. Definir una visión común sobre el rol del coordinador de ciclo, como líder intermedio, en el desarrollo de la colaboración entre profesores. 2. Diseñar un plan de la práctica colaborativa, que contemple condiciones estructurales, culturales y relaciones propicias para la su implementación. 3. Analizar la percepción de las coordinadoras de ciclo y de los docentes, acerca del impacto que tuvo el rol de liderazgo intermedio en el desarrollo de la práctica colaborativa; mediante la comparación de las percepciones iniciales y finales del proyecto.

Metodología

Esta investigación se fundamenta en un diseño cualitativo de tipo investigación acción, que permite comprender profundamente los fenómenos sociales, como generar vías de acción para la mejora, teniendo por tanto un vínculo estrecho con el compromiso social (Colmenares y Piñero, 2008). En relación al modelo utilizado, se siguieron los ciclos propuestos por Kemmis y McTaggart (1989), en el que por medio de cuatro fases interrelacionadas: planificación, acción, observación y reflexión, se contribuye hacia la mejora en la escuela.

La primera fase apuntó a diagnosticar la problemática, conociendo la percepción que tienen las coordinadoras de ciclo y los docentes, del rol que poseen los liderazgos intermedios en la generación de condiciones para la colaboración. En segunda instancia, se toma acción en base a los datos obtenidos, generando un espacio de diálogo entre las coordinadoras para construir una visión en común sobre su rol, basándose en sus conocimientos previos y el modelo chino respecto a condiciones que ejercen los líderes para la colaboración. Además, se diseña un plan de colaboración trimestral (modalidades: club de video y estudios de clase) por parte de las coordinadoras de ciclo, desarrollando las condiciones estructurales, relacionales y culturales. En la tercera fase, se analiza el funcionamiento del plan mediante un análisis FODA para tomar acciones de proceso. Finalmente, se concluye con reflexiones, percepciones de cierre que permiten realizar una comparativa de cambio y oportunidades de repetición de ciclo.

Las técnicas aplicadas para la recogida de datos fueron: entrevistas semiestructuras aplicadas a las coordinadoras de ciclo y encuestas a los docentes participantes; ambos instrumentos antes y después de la aplicación, con el propósito de realizar un análisis temático comparativo acerca de sus percepciones respecto a la aplicación.

La institución educativa que es parte del presente proyecto corresponde a un colegio de dependencia particular subvencionada, ubicado en el Barrio Cívico de Santiago. En la actualidad, posee una matrícula de 536 estudiantes distribuidos en un curso por nivel, impartiendo clases en los niveles de pre escolar, enseñanza básica y media científico humanista. Su misión apunta la educación integral y de calidad, basada en los valores del Evangelio.

La muestra del estudio es de tipo no probabilística, dentro de la categoría selección por cuotas, en la que principalmente se conforman subgrupos caracterizados por ciertos criterios que resultan representativos de la población (Hernandez, 2021). Así, los participantes son coordinadoras de ciclo del centro educativo (2) y docentes de cada ciclo de enseñanza (7) considerando su disponibilidad horaria y representatividad en diferentes niveles, especialidades, edad y años de ejercicio profesional en el colegio.

Resultados: Percepción de las coordinadoras de ciclo acerca de su rol para la colaboración

Por medio de la aplicación de una entrevista semiestructurada inicial y final, realizada a ambas coordinadoras de ciclo, que por sus características de flexibilidad, profundidad y claridad, permite conseguir significados que los informantes atribuyen al área (Díaz et al., 2013), se obtienen datos para visualizar comparativamente sus percepciones acerca de tres categorías establecidas a priori: roles del liderazgo ejercido, estado actual de la colaboración en el establecimiento y el rol del liderazgo intermedio para la colaboración entre profesores.

A. Roles del liderazgo ejercido

Las coordinadoras de ciclo tanto antes como después de la ejecución del plan de acción comparten que sus roles son variados, haciendo énfasis en dos áreas de trabajo primordial: área curricular (revisión de planificaciones, acompañamiento docente y atención de problemas de aprendizaje) y área de gestión (coordinación de actividades de sus ciclos). Sin embargo, en la entrevista final añaden más tareas en la segunda área mencionada, haciendo énfasis en que generan encuentros con sus ciclos, dirigiendo a los docentes y guiando la reflexión. También, comentan que analizan datos educativos para tomar decisiones. La mayor percepción de esta área de trabajo, ligada a la gestión, resulta ser esencial dentro de su rol (Sepúlveda y Volante, 2019), pues no solo se visualizan como técnicos pedagógicos sino también como líderes con pensamiento estratégico y autodirección.

Respecto al rol que consideran más relevante es el acompañamiento docente, centrado en la retroalimentación de prácticas pedagógicas para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Tal aspecto se repite en ambas entrevistas. Por el contrario, al consultar sobre si ejercen un rol claro de liderazgo dentro del establecimiento, existen cambios en el tiempo, pues en la primera entrevista no se lograba un consenso entre

las coordinadoras, pero en la última aplicación del instrumento ambas destacan que sí cumplen un rol de liderazgo, sobre todo cuando dirigen a sus ciclos, buscan formas para motivar a los docentes e indagan en dar respuestas innovadoras ante los desafíos. Evidenciando un claro progreso en la visión que tienen de su rol dentro del establecimiento.

Tabla 1

Citas entrevistas semiestructurada dimensión: "Roles de liderazgo ejercido"⁸

Antes del plan de acción	Luego del plan de acción
“Nuestro rol se enfoca en el acompañamiento docente, orientado como desarrollo profesional, revisión de calificaciones, calendario de evaluaciones, liderar cierto proceso de gestión” (coordinadora segundo ciclo).	“El rol que tenemos es de acompañamiento en aula, seguimiento de acuerdos, reunirnos para analizar datos, para elaborar estrategias con los estudiantes más descendidos, proponer ideas” (coordinadora primer ciclo).
“Yo llegué este año entonces siento que estoy trabajando en eso. Ya del todo no lo veo así como, ojo, soy una líder, y no, pero estoy trabajando para eso” (coordinadora primer ciclo).	“Es fundamental el liderazgo que tenemos en nuestros ciclos en el acompañamiento y en las reuniones de resultados, porque también ahí damos lineamientos de trabajo, si bien nosotros escuchamos las propuestas y todo, pero nosotras también llevamos nuestras ideas” (coordinadora de primer ciclo).

B. La colaboración en el establecimiento

Antes de aplicar el plan de acción, las líderes intermedias comparten que la definición de colaboración apunta a trabajar con el otro, buscando objetivos en común, compartiendo ideas y tomando decisiones en conjunto. En contraste con ello, al finalizar el proceso agregan otras características relevantes, indicando que debe estar cimentando en los valores de la empatía y la confianza, como también que es útil para la retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Este factor es clave dentro de las condiciones que generan los líderes en los procesos colaborativos, siendo el factor relacional uno de los aspectos primordiales a considerar para que las prácticas puedan desarrollarse de manera fluida (Qian y Walker, 2021).

Respecto a los espacios de colaboración definidos, hay un cambio sustancial, pues antes de la intervención solo existían instancias informales y asistemáticas. Luego del proceso de aplicación, perciben mayores momentos formales de colaboración que se caracterizan por ser útiles para los docentes, tienen impacto en sus prácticas pedagógicas y generan motivación en su quehacer.

En relación con las condiciones esenciales para aplicar prácticas de colaboración, indican que fueron claves para llevar a cabo el proceso. Antes del plan de acción no existía la gestión del tiempo de los docentes, espacios definidos y resguardados con una planificación previa. Para llevar a cabo la colaboración, comentan que se realizaron varias estrategias de las condiciones: estructurales, culturales y relacionales; tanto las que implicaba al establecimiento como a ellas. Consideran que la tercera tuvo un foco central para poder llevar a cabo tanto el club de video como el estudio de clases.

⁸ Fuente: Creación propia.

Tabla 2

Citas entrevistas semiestructurada dimensión: "La colaboración en el establecimiento"⁹

Antes del plan de acción	Luego del plan de acción
"Como espacios de colaboración como definidos, un trabajo en conjunto como docentes, no hay muchos espacios, o no hemos definido mucho espacio, porque finalmente este año estuvo particularmente cargado de otras actividades" (coordinadora segundo ciclo).	"Sí, tuvimos las condiciones, tener un espacio, un lugar, tener todos los lunes para el trabajo colaborativo que era intocable" (coordinadora primer ciclo).
"Faltan condiciones (para la colaboración) para hacerlo más sistemático...lo tendríamos que hacer con el programa del semestre, dar el espacio para los profesores, pero tendría que agendarse" (coordinadora segundo ciclo).	"La base importante del trabajo colaborativo fue basada en el respeto [...] siempre fue desde lo positivo y la mejora. Como estábamos trabajando colaborativamente surge la autocrítica" (coordinadora segundo ciclo).

C. Rol del liderazgo intermedio para la colaboración entre docentes

Las coordinadoras de ciclo consideran antes del proceso que su función clave en la colaboración es generar el espacio, mediar la toma de decisiones y promover el trabajo en conjunto. Se hace un claro énfasis en la primera de ellas. Por tanto, basándonos en la categorización establecida por Qian y Walker, (2021) su primera percepción del rol apunta esencialmente a la condición estructural. Respecto a las habilidades que destacan que deben tener para generarla es la empatía, para comprender al profesor, persuasión, para generar la motivación y la mediación ante los desacuerdos. Concuerdan en que estas habilidades las han llevado a cabo, pero no en sus ciclos completos ni en instancias formales, sino de forma individual y de manera informal. Al finalizar la práctica colaborativa indican que todas habilidades las pudieron llevar a cabo en sus reuniones de colaboración, pero destacan que fue clave como líderes enfocar el propósito de cada encuentro y promover relaciones de confianza. De esta forma, complementan su rol con el establecimiento de condiciones relacionales y culturales. Respecto a las áreas de su liderazgo a potenciar, apuntan esencialmente al conocimiento, indicando que necesitan prepararse más teóricamente para poder guiar este tipo de procesos.

Tabla 3

Citas entrevistas semiestructurada dimensión: "Rol del liderazgo intermedio para la colaboración entre docentes"¹⁰

Antes del plan de acción	Luego del plan de acción
"Yo creo que debería ser nuestro rol como mediar la colaboración, generar el espacio y el trabajo en conjunto. Entonces creo que un poco más de la gestión entraríamos de nuestro rol a empezar a trabajar" (coordinadora primer ciclo).	"Durante el proceso de trabajo colaborativo abrimos los espacios, generamos las instancias, mediamos la conversación, guiamos [...] dirigimos el trabajo en general" (coordinadora segundo ciclo).
"Yo creo que nosotros como líderes tenemos que ser súper empáticos primero que todo, como para poder	"Como líderes tenemos que tener tiempo de estudio de lo que estás proponiendo, para tener fundamentos de las prácticas que uno está solicitado" (coordinadora de primer ciclo).

⁹ Fuente: Creación propia.

¹⁰ Fuente: Creación propia.

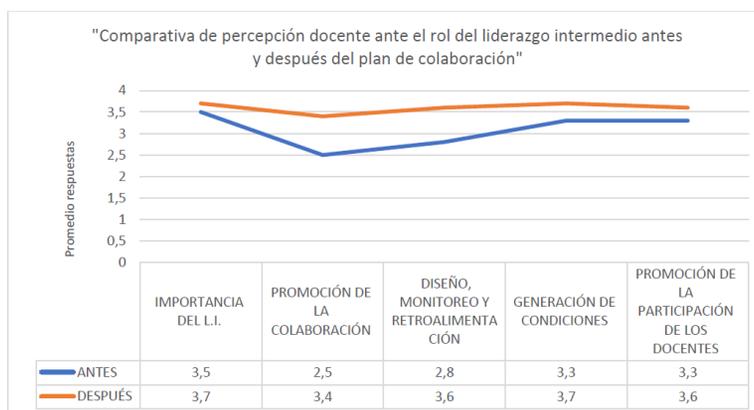
comprender al profesor. Ya que tiene que tener disposición” (coordinadora de segundo ciclo).

Percepción de los docentes acerca del rol de las coordinadoras para la colaboración.

La encuesta es respondida por docentes de diferentes niveles, especialidad, edad y años de ejercicio profesional. La muestra consiste de siete docentes; en la encuesta inicial el 85% de las participantes respondió el instrumento y en la aplicación final el 100% de los profesores lo realizó. Respecto a lo consultado, los educadores pudieron responder según la siguiente escala: completamente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3) y totalmente de acuerdo (4). En adelante, se visualiza el análisis comparativo entre ambos momentos, según las temáticas abordadas.

Gráfico 1

Comparativo de percepción docente inicial y final acerca del rol del liderazgo intermedio para la colaboración¹¹



Añadida a las preguntas cerradas, se responden dos interrogantes abiertas al finalizar el proceso de colaboración que apuntan a: 1. ¿Consideras que el rol ejercido por las coordinadoras de ciclo permitió que se crearan instancias eficientes de colaboración entre docentes? ¿Por qué? 2. ¿Qué impacto crees que tuvo el rol de las coordinadoras de ciclo en el desarrollo de las prácticas colaborativas entre docentes? Generalmente, los participantes responden al primer cuestionamiento con afirmación positiva, indicando que cumplen el rol de guía, líder, facilitador de recursos físicos como relacionales. Respecto a la segunda pregunta, aluden en su mayoría a un impacto positivo, pues conocen a los profesores y generan sugerencias valiosas para mejorar las prácticas pedagógicas y con ello los aprendizajes de los estudiantes.

Con los datos expuestos, se puede concluir que, según la percepción de los docentes, el desarrollo de prácticas en los liderazgos intermedios es relevante para que se produzca la colaboración entre pares. Tal como

¹¹ Fuente: Creación propia.

se puede observar en el gráfico y en las preguntas abiertas, las áreas más descendidas de la primera medición son aquellas que presentan mayor avance posterior a la implementación. De esta manera, antes de la intervención, los profesores se encuentran mayormente “en desacuerdo” (2.5 promedio respuesta) respecto a que las coordinadoras de ciclo se encuentren promoviendo la colaboración entre ellos. Sin embargo, al final del Plan de Acción existe un cambio importante en su visión, estando la mayoría de ellos “de acuerdo” (3.4 promedio de respuesta) con esta dimensión, generando un incremento positivo de 0.9 pts.

Añadido a esto, su percepción también se encuentra centrada en indicar que antes de la aplicación no existe un proceso sistemático llevado a cabo por sus líderes pedagógicas para desarrollar la colaboración, habiendo deficiencia en el diseño, monitoreo y retroalimentación (2.8 promedio respuesta), lo que se contrasta claramente con el cierre del proceso, en el que los participantes se encuentran “de acuerdo” con esta dimensión (3.6 promedio respuesta), presentando así un incremento de 0.8 pts.

Por otra parte, respecto a la generación de condiciones y promoción de la participación docente; aunque ya se encontraban con promedios iniciales vinculados a la categoría “de acuerdo”, luego de la implementación de las prácticas para potenciar el liderazgo intermedio, cada una de ellas presentan mejoras que oscilan entre los 0.2 y 0.4 pts. Por tanto, el desarrollo de prácticas en líderes intermedios, facilitó y promovió la colaboración entre los docentes; creando las condiciones necesarias que proporciona el líder escolar, para que estos espacios de trabajo tuvieran un carácter sistemático en el que el tiempo y los recursos se encuentren a disposición de la transformación (Hattie, 2015).

Discusión

Para llevar a cabo mejoras escolares, es de importancia la creación de políticas educativas que normen y regulen las áreas sustanciales de la educación. Sin embargo, para que estas realmente transformen las escuelas, el papel de los líderes escolares de suma relevancia (Bellei et al., 2015; Carrasco y Flores, 2019; Leithwood, 2010; Marfán et al., 2021)

De esta forma, el presente proyecto recoge una de las reformas recientes en el área educacional, como lo es la promoción de la colaboración entre docentes (Ministerio de Educación, Ley 20.903, 2016) y trabaja en su desarrollo en una comunidad escolar por medio de la construcción de capacidades de los actores educacionales, específicamente de los líderes medios, desarrollando prácticas en coordinadoras de ciclo que permiten la generación de condiciones para promover la colaboración entre docentes.

Respecto al impacto que este tuvo, es importante referirse a los objetivos propuestos. Respecto al primero de ellos, se logró aunar una visión alineada al modelo de líderes chinos que guiará el rol del coordinador de ciclo en el desarrollo de la colaboración. Esta se caracteriza por ser guías del proceso, facilitadoras con las condiciones necesarias y promotoras de la confianza como requisito esencial. Esta visión conjunta trazó el avance del proyecto, observando concordancia en los monitoreos intermedios a las docentes como en los resultados de impacto final.

El segundo objetivo determinado, permitió que cada líder intermedia en conjunto con los docentes de su ciclo estableciese una planificación clara a seguir, lo que aportó a la comunidad, sistematicidad y frecuencia a la práctica de colaboración. Esto es expuesto en los resultados acerca de la dimensión: diseño, monitoreo y retroalimentación de la colaboración por parte de líderes intermedias, que tiene un incremento de 2,8 a 3,6 pts. según la percepción final de los docentes. Comprobando que el liderazgo intermedio puede realizar un aporte significativo en el perfil que posee la colaboración en la comunidad.

Por último, el análisis comparativo de percepciones iniciales y finales propuesto en el tercer objetivo, establece un claro y significativo crecimiento en todas las prácticas desarrolladas en líderes intermedios para establecer una práctica colaborativa entre profesores. En el caso de las propias coordinadoras, se evidencia un cambio positivo en la autopercepción del liderazgo, mayores roles asociados a la gestión como una comprensión clara de la importancia de generar condiciones estructurales, culturales y relacionales para promover la colaboración desde su liderazgo. Por parte de los docentes, consideran que el rol de este tipo de liderazgo es clave (3.7 pts.) y que generan las condiciones necesarias para que las prácticas pudieran realizarse (3.6 pts.).

Ahora bien, el proyecto cuenta con limitaciones respecto a las prácticas desarrolladas en el liderazgo intermedio como en el impacto que pueda tener dentro de las mejoras de las prácticas pedagógicas de los docentes. Respecto al primero, ya que, por el acotado tiempo del plan de acción, las prácticas desarrolladas se adquieren con escaso modelamiento y profundización teórica. Esto es expuesto por las coordinadoras al señalar en la entrevista semiestructurada de finalización que desearían tener mayor tiempo de formación individual antes de dirigir prácticas colaborativas. En relación al segundo, no es posible evidenciar empíricamente si las condiciones generadas por las líderes, además de tener un beneficio en la eficacia de la colaboración, pudo incidir directamente en el cambio de prácticas pedagógicas para el aprendizaje de los estudiantes, pues no estaba en el alcance del estudio la triangulación de datos con resultados de aprendizaje. Siendo este un factor clave, pues la esencia del liderazgo centrado en el estudiante es la focalización permanente en las consecuencias que tienen las decisiones y acciones de los líderes en los alumnos de los cuales son responsables (Robinson, 2019, p. 124).

En consideración a lo expuesto, el proyecto realizado es relevante en el estudio de las prácticas a desarrollar por los líderes intermedios para generar condiciones en el contexto de la colaboración. Otorgando orientaciones de aquellas que son claves en este tipo de procesos, para crear espacios sistemáticos dirigidos por este tipo de líderes. Además, permite corroborar un modelo internacional, como lo es la experiencia de las escuelas chinas en la generación de condiciones por parte del liderazgo (Qian y Walker, 2021), evidenciando su pertinencia y relevancia en el contexto de este estudio. Para finalizar, el proyecto por medio del fortalecimiento de prácticas de liderazgos medios, permitió instancias donde los profesores se reunieron para trabajar en conjunto con foco en la estructura de la clase. Estos encuentros, permitirían el desarrollo de transformaciones en sus prácticas pedagógicas, lo que según Leana y Pil (2006) tendría un efecto positivo en el aprendizaje: “se cree que este aprendizaje situado mejora el rendimiento, en particular en organizaciones con uso intensivo de conocimientos e intercambio de información” (p. 354).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). Trabajo colaborativo en la escuela. ¿Cómo facilitararlo? http://archivos.agenciaeducacion.cl/Taller_Trabajocolaborativo_escuela.pdf

Agencia de la Calidad de la Educación. (2019). Informe de Resultados Educativos. https://archivos-web.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2019/Docentes_y_Directivos/8b/IRE_Docentes_Basica_2019_RBD-8671.pdf

Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J.P., & Contreras, D. (2015). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1083038>

Cancino Cancino, V., & Vera Monrroy, L. (2017). Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(94), 26-58. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017000100002>

Carrasco, C. & Flores, L. (2019). *De la reforma a la transformación: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena*. Ediciones UC.

Chen, L. (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): some implications for collaborative teacher professional development. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(3), 373-385. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1717439>

Castillo, C., Gelber, D., Contreras, J., & Escribano, R. (2022) ¿Cómo colaboran los docentes en Chile? El estrés como factor asociado. *Midevidencias*, 25, 1-6. <http://mideuc.cl/wp-content/uploads/MIDevidencias-N25.pdf>

Colmenares E., A. M., & Piñero M., M.L. (2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Cravens, X., Drake, T. A., Goldring, E., & Schuermann, P. (2017). Peer teacher excellence groups (TPEG): Creating professional learning communities for instructional improvement. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 526–551. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2016-0095>

Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M., & Varela Ruiz, M., (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es.

Elige Educar (2020). Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia, versión 2. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/09/ee-presentacion-covid-2.pdf>

Muñoz Barrera, V. (2024). Desarrollo de prácticas de liderazgo intermedio para promover una práctica colaborativa: Una experiencia basada en modelo de líderes escolares chinos. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 56-70. <https://doi.org/10.29035/rce.16.56>

Hattie, J. (2015). Lo que mejor funciona en la educación: una política de competencia colaborativa. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (100), 59-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5352747>

Hernandez González, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3).

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002

Kemmis, S., & McTaggart, R. (1989). *The action research planner*. Deakin University Press.

Lanfong, S. & Crawford, M. (2022). Walking with teachers: A study to explore the importance of teacher wellbeing and their careers. *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206221075750>

Leana, C & Pil, F. (2006). Social Capital and Organizational Performance: Evidence from Urban Public Schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0191>

Leithwood, K. (2010). Characteristics of School Districts that Are Exceptionally Effective in Closing the Achievement Gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9(3), 245–291.

<https://doi.org/10.1080/15700761003731500>

Marfán, J., Muñoz, G., Weinstein, J., & Sembler, M. (2021). School Leadership Policy and Change in Principals' Practices. Evidence after a Decade of Reforms in Chile (2009-2019). *Leadership and Policy in Schools*, 22(4), 857–872. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2010767>

Ministerio de Educación (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2239>

Ministerio de Educación (2016). Ley 20903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2019-1221&idParte=9690838>

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343&idVersion=2019-1221&idParte=9690838>

Ministerio de Educación (2019). Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2266>

Ministerio de Educación (2021). Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19582>

Moral Santaella, C., Amores Fernández, F. J., & Ritacco Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de Educación Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30,115-143. <https://doi.org/10.15581/004.30.115-143>

OECD (2010). Lessons from PISA for the United States. Strong performers and successful reformers in education. <https://doi.org/10.1787/9789264096660-en>.

Muñoz Barrera, V. (2024). Desarrollo de prácticas de liderazgo intermedio para promover una práctica colaborativa: Una experiencia basada en modelo de líderes escolares chinos. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 56-70. <https://doi.org/10.29035/rce.16.56>

Palacios Núñez, M. L., Deroncela Acosta, A., Isasi Kámiche, M. P., & Llaque, P. (2022). El aprendizaje profesional colaborativo en docentes de China y Chile. *Apuntes Universitarios*, 13(1), 451-473. <https://doi.org/10.17162/au.v13i1.1350>

Pinto, V., Galdames, S., & Rodríguez, S. (2010). Aprendizajes y Desafíos para la Formación de Líderes Intermedios de Organizaciones Educativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 136-157. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-123>

Qian, H., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122. <https://doi.org/10.1177/1741143215623785>

Qian, H., & Walker, A. (2021). Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: The role of school principals. *Professional Development in Education*, 47(4), 586-598. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <https://doi.org/10.14244/198271993068>

Sepúlveda, R., & Volante, P. (2019). Liderazgo Instruccional Intermedio: Enfoques Internacionales para el Desarrollo Docente en las Escuelas Chilenas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 341-362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>

Reeves, D. (2021). Five Professional Learning Transformations for a Post-COVID World. *Educational Leadership*, 78(5), 44-48. <https://ascd.org/el/articles/five-professional-learning-transformations-for-a-post-covid-world>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.

Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia-Pacific Journal of Education*, 36(2), 202-216. <https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148849>

Datos de correspondencia

Valentina Muñoz Barrera

Magister en Educación

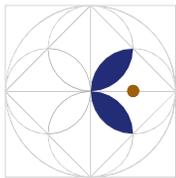
Universidad Católica del Maule, Escuela de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6312-2619>

Correo electrónico: vmunozb@ucm.cl



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



Importancia del trabajo colaborativo entre familia y equipo pedagógico en la infancia de Latinoamérica. Una revisión sistemática

Importance of collaborative work between family and pedagogical team in children in Latin America: a systematic review

Villar-Cavieres, Natalia¹; Díaz-Pérez, Javiera²; Mayor-Cordero, Sofía³; Monardes-Aravena, Ignacia⁴ & Zúñiga-Valderrama, Martina⁵.

Villar Cavieres, N., Díaz Pérez, J., Mayor Cordero, S., Monardes Aravena, I., & Zúñiga Valderrama, M. (2024). Importancia del trabajo colaborativo entre familia y equipo pedagógico en la infancia en Latinoamérica. Una revisión sistemática. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 71-84. <https://doi.org/10.29035/rce.16.71>

[Recibido: 01 agosto, 2023 / Aceptado: 23 agosto, 2024]

RESUMEN

La familia establece los primeros y más importantes vínculos afectivos de los niños y niñas integrando hábitos y valores, tanto sociales como culturales. Es por ello que en la infancia la familia es un pilar fundamental, como también el equipo pedagógico juega un rol importante para la adquisición de los aprendizajes y habilidades de los niños y niñas, produciendo en éstos y en su propio proceso de enseñanza una mayor significancia y valoración, de lo cual, dichas labores y funciones deben ser compartidas. La presente revisión sistemática tiene como objetivo reconocer la importancia que produce la vinculación y el trabajo colaborativo entre las familias y el equipo pedagógico en el desarrollo de los niños y niñas de países latinoamericanos, siguiendo las pautas de informes preferidos para revisiones sistemáticas y metaanálisis (PRISMA), utilizando las bases de datos Web of Science, Scopus y ERIC.

¹ Dr © en Educación. Departamento de Formación Inicial Escolar. Universidad Católica del Maule. Chile. <https://orcid.org/0000-0002-2308-1689> | nvillar@ucm.cl

² Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Educación Parvularia con mención. Universidad Católica del Maule. Chile. <https://orcid.org/0009-0003-8150-172X> | javiera.diaz.06@alu.ucm.cl

³ Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Educación Parvularia con mención. Universidad Católica del Maule. Chile. <https://orcid.org/0009-0003-9631-2091> | sofia.mayor@alu.ucm.cl

⁴ Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Educación Parvularia con mención. Universidad Católica del Maule. Chile. <https://orcid.org/0009-0004-5844-1922> | ignacia.monardes@alu.ucm.cl

⁵ Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Educación Parvularia con mención. Universidad Católica del Maule. Chile. <https://orcid.org/0009-0000-5245-5777> | martina.zuniga@alu.ucm.cl

La muestra considera 14 artículos revisados mediante análisis de contenido temático, utilizando palabras claves como “family”, “schools” y “collaboration”. Los resultados apuntan a que los efectos del vínculo entre la familia y el equipo pedagógico son altamente provechosos; los niños y niñas obtienen beneficios significativamente positivos tanto en el ámbito académico como en lo socioemocional. Pero por su lado, se concluye que la familia y los equipos pedagógicos presentan dificultades para lograr una efectiva relación debido a las barreras que surgen en este proceso, por lo que es importante buscar formas de trabajo desde la práctica para desarrollar un mejor clima de colaboración.

Palabras clave: Familia, ambiente educacional, infancia, relaciones entre pares, aprendizaje.

ABSTRACT

The family establishes the first and most important emotional bonds of children, integrating habits and values, both social and cultural. That is why in childhood the family is a fundamental pillar as well as the pedagogical team plays an important role in the acquisition of learning and skills of boys and girls, producing in them and in their own teaching process a greater significance and assessment, of which, said tasks and functions must be shared. The objective of this systematic review is to recognize the importance of the connection and collaborative work between families and the pedagogical team in the development of boys and girls in Latin American countries, following the preferred reporting guidelines for systematic reviews and meta-analyses (PRISMA), using the Web of Science, Scopus and ERIC databases. The sample considers 14 articles reviewed through thematic content analysis, using keywords such as “family”, “schools” and “collaboration”. The results indicate that the effects of the bond between the family and the pedagogical team are highly beneficial; Boys and girls obtain significantly positive benefits both academically and socio-emotionally. But for its part, it is concluded that the family and the pedagogical teams present difficulties in achieving an effective relationship due to the barriers that arise in this process, which is why it is important to look for ways of working from practice to develop a better climate of collaboration.

Key words: Family, educational environment, childhood, peer relationships, learning.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito social la familia es el grupo en el que se estrechan una serie de lazos característicos, dependiendo de la época y contexto cultural. Dentro del grupo familiar, hay funciones y tareas que se desempeñan, entre las cuales se pueden mencionar: la comunicación, los objetivos comunes y la potenciación de cada individuo; teniendo éstos un papel trascendental para que la familia llegue a ser exitosa. En el ámbito educacional esta idea cobra sentido, independiente de la composición familiar, ya que según Tejada y Vilca (2019), son ellos quienes deben brindar estimulación, cuidados y oportunidades para su aprendizaje y desarrollo de manera integral. Frente a esto, se enfoca el tema principal en los efectos que genera la vinculación y trabajo colaborativo entre las familias y el equipo pedagógico para con los niños y niñas del nivel preescolar, con el objetivo de analizar las consecuencias y su influencia en el desarrollo. Frente a esto, se levanta la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el efecto que genera en el desarrollo de los niños y niñas el trabajo colaborativo entre la familia y el equipo pedagógico?

Comprendiendo lo crucial que resulta el involucramiento y alianza familia-escuela en la primera infancia, Patrikakou y Weissberg (2001) hacen referencia a cómo los padres pueden impactar en los niños y niñas de forma colaborativa en la vinculación con las instituciones educativas, como lo es en el fomento de las habilidades sociales, emocionales y del lenguaje, las cuales repercuten en el éxito escolar que pueden llegar a lograr los párvulos. Romagnoli y Cortese (2015) identifican elementos que vinculan a las familias y su impacto en los resultados de los aprendizajes de los niños y niñas. Entre ellos, se presenta la actitud y conductas de las madres, padres y/o cuidadores frente a los aprendizajes, los recursos relacionados con el aprendizaje y clima escolar, además de las prácticas o estilos de crianza, ya que el clima positivo que tienen las familias se visualiza en el respeto, instancias de comunicación, expresión, confianza y aceptación.

En Chile, por ejemplo, la educación parvularia acoge a los niños y niñas arraigados a su familia, y es por ello que corresponde compartir con ella la labor educativa, siendo fundamental que se establezcan perspectivas y líneas de trabajo en común, ya que, de no ser así, las repercusiones se focalizarán en una educación desarticulada que no favorecerá los aprendizajes de los niños y niñas (Superintendencia de Educación, 2017; Ministerio de Educación, 2018). En cuanto al marco legal y normativo, se da a conocer la Ley Contra la Discriminación n° 20.609 del año 2012, normativa que busca generar instancias de colaboración, identificando a los centros educativos como espacios comunitarios de aprendizaje social y cultural. De manera articulada, la Ley General de Educación n° 20.370 del año 2009 indica el derecho y el deber de los padres de educar a sus hijos, y en general, la comunidad tiene el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

Se considera relevante dar a conocer el impacto que conlleva la vinculación de las familias con el equipo pedagógico en infancia, donde el objetivo de esta revisión sistemática es analizar los efectos que produce la vinculación y el trabajo colaborativo entre las familias y el equipo pedagógico en el desarrollo de los niños y niñas.

MÉTODOS

Estrategia de búsqueda

Dentro de la literatura, el desarrollo de las actividades presentes en las revisiones sistemáticas, utiliza la declaración PRISMA, que corresponde a una “guía de publicación de la investigación diseñada para mejorar la integridad del informe de revisiones sistemáticas y metaanálisis” (Hutton et al., 2016, p. 262), con el propósito de dar a conocer la literatura actual, a través de un proceso de búsqueda de información, para reconocer artículos relevantes a la investigación y así poder responder al objetivo general de esta revisión. La búsqueda inicial se realizó el día 13 de mayo de 2024, donde se incluyeron artículos publicados desde el año 2016 hasta el 2024. Para realizar la búsqueda principal se utilizaron los siguientes descriptores: “family”, “schools” y “collaboration”, en las bases de datos Scopus, SciELO y WOS. En la Tabla 1 se dan a conocer las estrategias de

búsqueda empleadas. Además, se realizó una búsqueda de artículos complementaria en la base de datos Google Scholar.

Tabla 1

Estrategias de búsqueda utilizadas

Bases de datos	Estrategias de búsqueda utilizadas
Scopus	Title ((family) AND (schools) AND (collaboration)
Scielo	Title ((family) AND (schools) AND (collaboration)
Wos	Title ((family) AND (schools) AND (collaboration) / (AB=(family AND schools AND collaboration

Criterios de selección de artículos

En cuanto a la selección de los artículos para la revisión sistemática, corresponden a documentos científicos de revistas de diversas bases de datos en los idiomas español e inglés (ver Tabla 2). Los criterios de exclusión e inclusión nos proporcionaron información específica para focalizar el tema estudiado. Dentro de los criterios de exclusión, el no trabajar con ningún artículo fuera de Latinoamérica tiene la implicancia de poder detallar de mejor manera qué es lo que está aconteciendo en nuestro país y países más cercanos sobre el tema a investigar, para así poder encontrar y dilucidar la mirada sobre el foco de familia y equipo pedagógico que existe actualmente, para observar fortalezas y debilidades propias de Latinoamérica.

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión para la selección de artículos

Aspectos	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
País de investigación	Latinoamérica	Resto de los países
Idiomas	Español e inglés	Otros idiomas
Rango temporal	Publicados entre 2016 -2024	Publicados antes del 2016
Tipo de publicación	Artículos de revisión	Literatura
Tipo de metodología	Artículos empíricos	Revisión teórica
Contexto de investigación	Educación preescolar y primaria	Educación media y universitaria

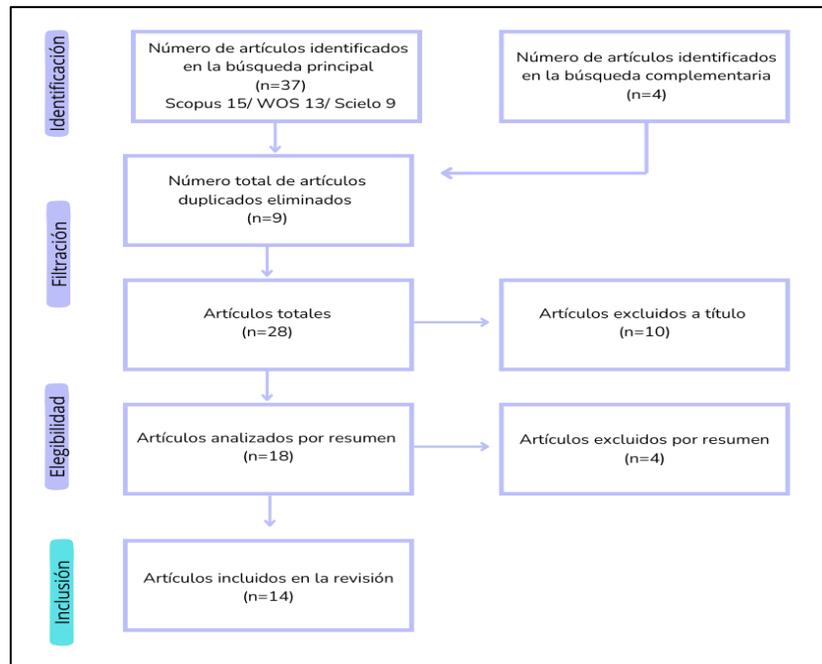
Procedimientos de selección

Los artículos seleccionados para el sustento de esta revisión sistemática fueron analizados por las propias autoras, realizando una minuciosa selección de los documentos que se encontraban duplicados. Para ello, se alojaron y clasificaron en una tabla excel, donde fueron ordenados por año, autor/es, título y nombre de la

revista. Asimismo, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión por parte de las autoras, para así identificar y seleccionar los artículos revisados en la presente revisión sistemática, (Ver Figura 1).

Figura 1

Diagrama de Prisma



Análisis de contenido

Para dar respuesta al objetivo y pregunta de investigación establecidos, se darán a conocer los resultados concernientes a la búsqueda realizada en la Tabla 3, donde se muestra el detalle de los artículos seleccionados. De acuerdo con lo anterior, los resultados se clasifican en 4 ejes temáticos. En primer lugar, se describen las características de los artículos seleccionados para esta revisión sistemática. Posteriormente, se analiza la colaboración efectiva entre la familia y el equipo pedagógico. En tercer término, se abordan las dificultades que se pueden presentar en la vinculación entre la familia y el equipo pedagógico y, por último, se observa el deber docente de dinamizar las relaciones con la familia en miras a la corresponsabilidad educacional.

Tabla 3

Detalle de los artículos seleccionados

Autores	Título	Año	Indexación	Revista	Muestra
Boulaamane y Bouchamma	School-immigrant family-community collaboration practices: Similarities and differences	2021	Scopus	Canadian Journal of Educational Administration and Policy	55 voluntarios: 12 miembros de la escuela, 24 representantes de la comunidad y 19 familias de

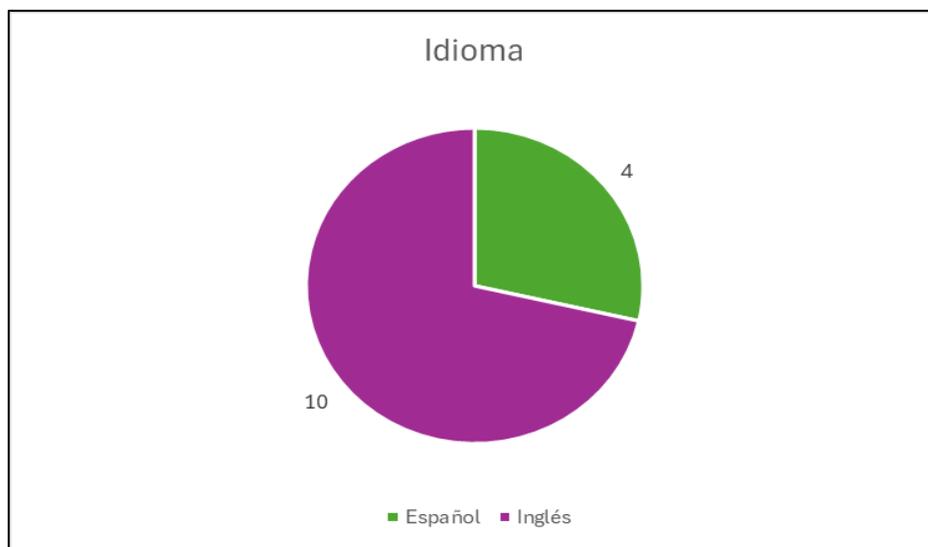
					inmigrantes que residen fuera del área de Montreal
Deslandes	A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes	2019	WOS	Aula Abierta	No especifica
Garbacz, Lee, Hall, Stormshak y McIntyre	Initiating Family-School Collaboration in School Mental Health through a Proactive and Positive Strengths and Needs Assessment	2021	Scopus	School Mental Health	Familias con hijos en edad de jardín de infancia (5- 6 años) en 5 escuelas primarias. Padres y/o cuidadores (N=365)
Gerdes, Goes, Huizinga y De Ruyter	True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective	2022	Scopus	Educational Review	Padres de alumnos de secundaria (n=24)
Lohmann, Hathcote y Boothe	Adressing the Barriers to Family-School Collaboration: A Brief Review of the Literature and Recommendations for Practice	2018	Scopus	International Journal of Early Childhood Special Education	No especifica
Madrid, Saracostti, Reininger y Hernández	Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela	2019	WOS	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado	Padres, madres o apoderados (n= 230) y docentes (n=12) de primer ciclo de educación general básica (3er y 4to básico) de 5 establecimientos municipales de Chile
Mathers, Botting, Moss y Spicer-Cain	Collaborative working between speech and language therapists and teaching staff in mainstream UK primary schools: A scoping review	2024	WOS	Child Language Teaching y Terapy	Padres (N = 73), profesores (N = 98), SLT (N = 39) y TA (N = 39)
Paccaud, Keller, Lüder, Pastore y Kunz	Satisfaction With the Collaboration Between Families	2021	Scopus	Fronteras en la Educación	918 padres o tutores legales y 1275 niños

	and Schools – The Parent’s View.				
Padilla y Madueño	Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas.	2022	WOS	Información Tecnológica	73 actores educativos: 17 docentes, 2 subdirectores y 54 familias
Poliaková, Zemančíková, Tóblová y Pisoňová.	Class Management Focussing on Family-School Collaboration – Research Findings.	2023	Scopus	European Journal of Contemporary Education	Profesores de secundaria inferior y superior que ejercían la actividad especializada de profesores de clase (n = 266)
Razeto	Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas	2018	Scielo	Educación e Investigación	Veintinueve escuelas básicas municipales o públicas de cuatro comunas de la Región Metropolitana
Reynolds, Hayakawa, Ou, Candee, Smerillo.	Scaling and Sustaining Effective Early Childhood Programs Through School-Family-University Collaboration	2017	Scopus	Child Development	No especifica
Shyman y Rodríguez	Bienvenido a Nuestra Escuela: A Thematic Exploration of Challenges and Potential Solutions to Creating Culturally Responsive Models of Parent-School Collaboration for Latino Immigrant Families	2023	WOS	Journal of latinós and education	No especifica
Soutullo, Smith-Bonah, Sanders-Smit y Navia.	Discouraging Partnerships? Teachers’ Perspectives on Immigration Related Barriers to Family-School Collaboration	2016	Scopus	School Psychology Quarterly	18 profesores de primaria, en su mayoría mujeres, con una media de edad entre los 36 años y medio

Conforme a la búsqueda realizada y estableciendo los criterios adecuados para la selección de artículos, éstos corresponden a 14. Dichos artículos pertenecen a revistas orientadas a temas de educación, psicología y pedagogía, entre las que se encuentran: *Revista School Psychology Quarterly* (N=1), *Revista Child Development* (N=1), *Revista International Journal of Early Childhood Special Education* (N=1), *Revista Educación e Investigación* (N=1), *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado* (N=1), *Revista Aula Abierta* (N=1), *Revista Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (N=1), *Revista Fronteras en la Educación* (N=1), *Revista School Mental Health* (N=1), *Revista Educational Review* (N=1), *Revista Información Tecnológica* (N=1), *Revista European Journal of Contemporary Education* (N=1), *Revista Journal of Latinos and Education* (N=1) y *Revista Child Language Teaching and Therapy* (N=1). De acuerdo al idioma en que fueron publicados los artículos, la selección de estos corresponde a 4 en español y 10 en inglés, tal como se observa a continuación en el Gráfico 1.

Gráfico 1

Idioma de los artículos seleccionados



Por otra parte, se observa que el método cualitativo es por lejos el más predominante (79%), luego el método mixto (14%) y, por último, el método cuantitativo, el cual representa el menor porcentaje de artículos (7%). Con respecto a los participantes, los 14 artículos suman un total de 3.149, entre ellos 1318 correspondiente a familia (padres, madres, cuidadores y tutor legal), 29 escuelas básicas, 24 representantes de la comunidad, 1314 niños y niñas y 464 actores educativos (profesores, subdirector). Desde el punto de vista de la distribución de los investigadores según su etapa del desarrollo humano, 1806 (57%) son adultos, 1314 (42%) son niños y niñas, mientras que 29 (1%) corresponde a instituciones educativas.

Principalmente predominan los artículos indexados en la base de datos Scopus con 8 (57%), le sigue WOS con 5 (36%), y SciELO con 1 (7%), (Tabla 3). Finalmente, en el Gráfico 2 se demuestra que en el año 2020 no se

produjeron artículos que investigaran el trabajo entre la familia y el equipo pedagógico para el desarrollo de los niños/as, mientras que en el año 2021 se observa un incremento importante respecto a aquello.

Gráfico 2.

Años de publicación de los artículos seleccionados



DISCUSIÓN

Una colaboración efectiva: Alcanza resultados efectivos.

La colaboración efectiva entre las familias y la escuela mejora significativamente la educación académica y social de los niños y niñas. Asimismo, cuando las familias se sienten parte de la comunidad educativa, también incrementan las expectativas que ellos tienen respecto a sus hijos e hijas, (Lohmann et al., 2018). Un exitoso involucramiento entre la familia, la escuela y la comunidad, se vincula a “numerosos resultados positivos de los estudiantes, como la mejora del rendimiento y el comportamiento de los estudiantes, mejores actitudes hacia la escuela, y la mejora de su calidad de vida” (Soutullo et al., 2016, p.228). Además, “la participación de los padres está relacionada con una mayor salud mental de los estudiantes, una mayor autoestima y un mayor disfrute de la escuela y de la vida en general” (Paccaud et al., 2021, p. 3).

Mathers et al., (2024) resaltan la idea de que el trabajo colaborativo pareciera ser capaz de ofrecer mayor eficacia y excelencia incluso en las circunstancias más desafiantes que se pueden presentar en el sistema escolar. Cuando los padres y/o cuidadores participan activamente en actividades inter y extra curriculares y en el proceso educativo en general de los niños y niñas, esto resulta sumamente valioso e interesante, ya que, ambos pueden compartir sus experiencias y de esta manera producir aprendizajes más significativos (Paccaud et al., 2021).

Las dificultades que se pueden presentar en la vinculación entre la familia y el equipo pedagógico.

Si bien se realiza la importancia de la participación de los padres en las actividades escolares en conjunto con el equipo pedagógico, se han identificado obstáculos para llevar a cabo aquello, por ejemplo, los horarios laborales y demandas domésticas diarias de los padres, el clima escolar y la falta de recursos escolares necesarios. Bajo esta misma línea, otras barreras que se pueden presentar en la alianza familia-equipo pedagógico es la percepción que tienen los padres acerca del rol de la escuela o equipo docente, otorgándole a estos la total responsabilidad del aprendizaje de los niños y niñas, limitándose su función parental únicamente a tareas domésticas (Boulaamane y Bouchamma, 2021; Reynolds et al., 2017).

También se distinguen dificultades en la vinculación entre la familia y el equipo pedagógico. Entre ellas, podemos encontrar los conocimientos y actitudes de los padres y/o cuidadores, sus aprensiones afectivas, la falta de conocimiento respecto al proceso educativo de los niños y niñas, o sus propias experiencias negativas en otros centros educativos. Otro obstáculo son las diferencias económicas y lingüísticas que existen en las familias. También influye como barrera en esta colaboración, las situaciones personales que presenta cada familia en particular, como la cesantía, el maltrato o falta de vivienda (Lohmann et al., 2018). Desde esta misma perspectiva, se identifica que los principales obstáculos en esta temática son las políticas escolares y las estrategias de comunicación ineficientes, provocando que los padres no reciban información, sea ésta inaccesible, o más aún, confusa, lo que genera una serie de problemas y dificultades en la relación de ambas partes (Gerdes et al., 2022; Soutullo et al., 2016). Otras barreras son aquellas atribuidas a las propias familias, referidas a las inasistencias de éstos a las funciones escolares, así como su falta de compromiso ante las solicitudes del equipo pedagógico (Madrid et al., 2019; Soutullo et al., 2016).

Por otro lado, Poliaková et al., (2023) hacen referencia que el vínculo y específicamente la colaboración de las familias con las escuelas, tiene una gran importancia, pero que, aun así, es una de las más descuidadas por parte de los docentes, agregando que los profesores de primer ciclo de secundaria dan cuenta de una mayor necesidad educativa en cuanto a la colaboración entre ambos elementos. Además, señalan que esta consecuencia es parte de la falta de preparación del profesorado durante sus estudios universitarios, ya que, durante esos procesos le brindan mayor énfasis a la preparación teórica, la cual se aplica de forma lejana.

Por último, es necesario precisar que otro impedimento sentido por el equipo pedagógico es el que se presenta con aquellas familias inmigrantes respecto a su lengua y cultura, carencia de recursos e indocumentación. Lo anterior supone el desafío de involucrar a los padres en los diferentes niveles de la educación preescolar, lo cual debe hacerse considerando las características particulares de las familias y las situaciones de vida propias de cada una de estas, como lo son el nivel educativo, bagaje cultural, sus ocupaciones u oficios, y las creencias pedagógicas (Soutullo et al., 2016; Paccaud et al., 2021).

El deber docente de dinamizar las relaciones con la familia en miras a la corresponsabilidad educacional

Madrid et al., (2019) señalan que la participación y la colaboración entre familia - escuela es producto de las interpretaciones que se adoptan en cuanto a lo que significa para unos y para otros el vínculo familia – escuela. Dichas interpretaciones son sustentadas y toman aquel significado dependiendo de las relaciones que se establecen entre los sujetos. En la misma línea, hacen referencia a que hoy en día se busca profundizar en los procesos de involucramiento de las familias en las escuelas, específicamente hacerlos partícipes de las comunidades educativas, permitiéndoles encontrar un lugar con la finalidad de que sean parte de los procesos educativos de los niños y niñas.

De acuerdo con algunos estudios revisados, desde el deber docente, si se busca la cooperación y el trabajo en conjunto con las familias, una de las estrategias que se deben abordar en miras hacia la cooperación mutua y la corresponsabilidad del alumnado, es el trabajo de visibilizar a los padres y/o cuidadores. Con respecto a la idea anterior, Padilla y Madueño (2022) concluyen que la estrategia de la cooperación mutua entre docentes y padres, es una oportunidad para minimizar la resistencia de participación que muchas veces presentan los padres debido a desconocimiento o falta de inclusión. Lo referido por las autoras antes citadas es compatible con lo expuesto por Shyman y Rodríguez (2023), quienes señalan que cuando las familias y el equipo pedagógico llegan a un acuerdo sobre el beneficio mutuo de los distintos papeles, se reducen conflictos y la presunción de ideas, lo que supone mejoras en los índices de resultados, ya sea en aspectos académicos como no académicos, asistencia, menores problemas de disciplina, menos barreras emocionales y culturales. Asimismo, cuando las familias se sienten parte de la comunidad educativa también incrementan las expectativas respecto a sus hijos e hijas (Lohmann, et al., 2018; Razeto, 2018).

En esta misma dirección, Deslandes (2019) sostiene que últimamente se aboga por la colaboración entre la escuela y la familia, ya que es un medio privilegiado para promover el éxito educativo y el bienestar de los niños y niñas, esto debe basarse en un diálogo de responsabilidades y conocimientos desde cada labor propia entre padres y profesores, pero con metas en común. Para ello es necesario contar con herramientas para el profesorado a fin de comprender las perspectivas de las familias en cuanto a la salud y desarrollo integral de sus hijos e hijas y, asimismo, herramientas orientadas a la interacción proactiva y positiva con las familias (Garbacz et al., 2021).

CONCLUSIONES

Los principales desafíos identificados son fortalecer el establecimiento de objetivos comunes y potenciar a cada individuo desde su posición, haciendo un trabajo de reconocimiento y valoración de opiniones y miradas. Además de ello, tener en cuenta que este involucramiento no solo beneficia aspectos académicos, si no que, influye en el desarrollo integral del niño y niña, lo cual, en definitiva, es aún más esperable. Asimismo, el equipo pedagógico debe adecuarse a las necesidades que se presenten en el contexto educativo y la familia, realizando constantemente capacitación tanto teórica como práctica, para de esta forma responder a la realidad socioeducativa con las herramientas pertinentes y acordes al desarrollo integral de niños y niñas.

Por lo anterior, es que en futuras investigaciones se podría indagar en relación a ¿qué estrategias se pueden levantar para implementar las particularidades culturales y socioeconómicas de cada contexto? Para así adaptar las intervenciones de manera pertinente a cada requerimiento, en coherencia con ello, incrementar prácticas de aula abierta donde se puedan incluir a las familias en el proceso educativo, priorizando también el uso de un lenguaje que se comprenda de manera transversal entre los involucrados. Es fundamental que el equipo pedagógico promueva la participación activa de las familias en la educación de los niños y niñas, reconociendo y respetando la diversidad familiar, siendo importante crear un ambiente acogedor que fomente la colaboración. Además, los centros educativos y los docentes, deben indagar en acciones que den resultados, en vez de aferrarse a prácticas comunes que se encuentran enraizadas en los centros, pero que no siempre son efectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Boulaamane, K., & Bouchamma, Y. (2021). School-immigrant family-community collaboration practices: Similarities and differences. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (197), 76-93. <https://doi.org/10.7202/1083334ar>

Deslandes, R. (2019). A framework for school-family collaboration integrating some relevant factors and processes. *Aula Abierta*, 48(1), 11-18. <file:///Users/javiersoto/Downloads/Artículos corregidos revista CV/> <https://doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.11-18>

Garbacz, A., Lee, Y., Hall, G., Stormshak, E., & Lee, L. (2021). Initiating Family-School Collaboration in School Mental Health through a Proactive and Positive Strengths and Needs Assessment. *School Mental Health*, 13, 667-679. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09455-5>

Gerdes, J., Goei, S., Huizinga, M., & De Ruyter, D. (2020). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational Review*, 74(4), 805-823. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1778643>

Hutton, B., Catalá-López, F., & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 262-26. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2016.02.025>

Lohmann, M., Hathcote, A., & Boothe, K. (2018). Addressing the Barriers to Family-School Collaboration: A Brief Review of the Literature and Recommendations for Practice. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 10(1), 25-31. <https://doi.org/10.20489/intjecse.454424>

Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., & Hernández, M.T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>

Mathers, A., Botting, N., Moss, R., & Spicer-Cain, H. (2024). Collaborative working between speech and language therapists and teaching staff in mainstream UK primary schools: A scoping review. *Child Language Teaching and*

Villar Cavieres, N., Díaz Pérez, J., Mayor Cordero, S., Monardes Aravena, I., & Zúñiga Valderrama, M. (2024). Importancia del trabajo colaborativo entre familia y equipo pedagógico e la infancia en Latinoamérica. Una revisión sistemática. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 71-84. <https://doi.org/10.29035/rce.16.71>

Therapy, 40(2), 120-138. <https://doi.org/10.1177/02656590241232613>

Ministerio de Educación, Chile. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018-1.pdf

Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastor, G. & Kunz, A. (2021). Satisfaction With the Collaboration Between Families and Schools – The Parent’s View. *Frontiers in Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.646878>

Padilla, C., & Madueño, M. (2022). Estrategias docentes para favorecer la participación familiar en educación secundaria: cruce de miradas. *Información Tecnológica*, 33(5), 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642022000500049>

Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2001). Reducing the achievement gap in academic performance: What we can learn from social psychology. *School Psychology Review*, 30(3), 348-361.

Poliaková, A., Zemančíková, V., Tóblová, E., & Pisoňová, M. (2023). Class Management Focussing on Family-School Collaboration – Research Findings. *European Journal of Contemporary Education*, 12(4), 1388-1400. <https://10.21125/edulearn.2020.1827>

Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educación e Investigación*, 44, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>

Reynolds, A., Hayakawa, M., Ou, S., Mondì, C., Englund, M., Candee, A., & Smerillo, N. (2017). Scaling and Sustaining Effective Early Childhood Programs Through School–Family–University Collaboration. *Child Development*, 88(5), 1453–1465. <https://doi.org/10.1111/cdev.12901>

Romagnoli, C., & Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?*. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ApoyoAlAprendizajeEnLaComunidad/Fichas/Como-la-familia-influye-en-el-aprendizaje-y-rendimiento.pdf>

Shyman, E., & Rodriguez, S. (2023). Bienvenido a Nuestra Escuela: A Thematic Exploration of Challenges and Potential Solutions to Creating Culturally Responsive Models of Parent-School Collaboration for Latino Immigrant Families. *Journal of Latinos and Education*. 23(2), 589-599. <https://doi.org/10.1080/15348431.2022.2162056>

Soutullo, O., Smith-Bonahue, T., Sanders-Smith, S., & Navia, L. (2016). Discouraging Partnerships? Teachers’ Perspectives on Immigration Related Barriers to Family-School Collaboration. *School Psychology Quarterly*, 31(2), 226–240. <https://doi.org/10.1037/spq0000148>

Superintendencia de Educación, Chile. (2017). *Particularidades de la Educación Parvularia*. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/12/%C3%9Altima-versi%C3%B3n_Particularidades-Educaci%C3%B3n-Parvularia_12_17_web.pdf

Villar Cavieres, N., Díaz Pérez, J., Mayor Cordero, S., Monardes Aravena, I., & Zúñiga Valderrama, M. (2024). Importancia del trabajo colaborativo entre familia y equipo pedagógico e la infancia en Latinoamérica. Una revisión sistemática. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 71-84. <https://doi.org/10.29035/rce.16.71>

Tejada, K., & Vilca, R. (2019). *Calidad del ambiente familiar y desarrollo psicomotor en niños y niñas de 3 a 5 años, de la institución educativa inicial de Socabaya*. Tesis de Bachillerato, Universidad Nacional de San Agustín. <https://repositorio.unsa.edu.pe/server/api/core/bitstreams/abc65564-6450-45c2-b896-eb16b279c35/content>

Datos de correspondencia

Natalia Villar Cavieres

Dr. © en Educación

Universidad Católica del Maule, Departamento de Formación Inicial Escolar

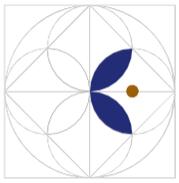
Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2308-1689>

Correo electrónico: nvillar@ucm.cl



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



Metodologías educativas e interculturalidad: reflexiones de una pasantía en la Universidad de Valladolid, España

Educational methodologies and interculturality: reflections from an internship at the University of Valladolid, Spain.

Vergara-Araya, Catalina¹

Vergara Araya, C. (2024). Metodologías educativas e interculturalidad: reflexiones de una pasantía en la Universidad de Valladolid, España. *Revista Convergencia Educativa*, (16), diciembre, 85-98. <https://doi.org/10.29035/rce.16.85>

[Recibido: 07, octubre 2024 / Aceptado: 05 noviembre, 2024]

RESUMEN

Este ensayo describe y compara las metodologías educativas implementadas en una universidad española, haciendo especial énfasis en el sistema evaluativo y analizando las implicancias que tiene el examen escrito de tipo ensayístico en contraste con los métodos evaluativos de la Universidad Católica del Maule. Asimismo, analiza el concepto de interculturalidad, su importancia en la formación docente y el desarrollo de competencias claves para enfrentar aulas culturalmente diversas. Finalmente concluye que la metodología de enseñanza de la universidad española posee un enfoque fundamentalmente transmisivo y el sistema evaluativo se centra en un examen final caracterizado por la exigencia que conlleva organizar y exponer argumentos en un tiempo limitado, lo que impacta directamente en el proceso cognitivo de los estudiantes; pero también por las condiciones de presión y ansiedad a las que somete a quienes lo rinden. En cuanto a interculturalidad, se concluye que la experiencia intercultural en la formación docente es esencial, tanto para ser más consciente de los desafíos educativos como para desarrollar habilidades necesarias en el contexto chileno actual. Entre estas habilidades se destacan la iniciativa social, la apertura mental y la empatía cultural; las cuales deberían integrarse aún más en las mallas curriculares de las carreras de pedagogía.

Palabras clave: España; interculturalidad; sistema evaluativo; competencias interculturales; docencia.

¹ Estudiante de Pregrado. Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. <https://orcid.org/0009-0004-2732-0570> | catalina.vergara.01@alu.ucm.cl

ABSTRACT

This essay describes and compares the educational methodologies implemented in a Spanish university, with special emphasis on the evaluation system and analyzing the implications of the essay-type written exam in contrast with the evaluation methods of the Universidad Católica del Maule. It also analyzes the concept of interculturality, its importance in teacher training and the development of key competencies to face culturally diverse classrooms. Finally, it concludes that the teaching methodology of the Spanish university has a fundamentally transmissive approach and the evaluation system is centered on a final exam characterized by the demands of organizing and presenting arguments in a limited time, which has a direct impact on the cognitive process of the students; but also by the conditions of pressure and anxiety to which those who take it are subjected. Regarding interculturality, it is concluded that intercultural experience in teacher training is essential both to be more aware of the educational challenges and to develop skills necessary in the current Chilean context. Among these skills, social initiative, open-mindedness and cultural empathy stand out, which should be further integrated into the curricula of teaching careers.

Key words: Spain; interculturality; evaluation system; intercultural competencies; teaching.

INTRODUCCIÓN

Los programas de movilidad son una de las estrategias para promover la internacionalización de nuestra universidad y la mutua colaboración entre instituciones de distintos países. Pero también son un modo de enriquecer la formación universitaria de los estudiantes, otorgándoles la oportunidad de abandonar la comodidad habitual y explorar nuevos ambientes educativos y culturales. En este contexto, la Universidad Católica del Maule -en adelante UCM- mantiene convenios bilaterales con más de diez países y sesenta universidades, por lo que ofrece una amplia gama de destinos para elegir según intereses o preferencias. Como estudiante de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, después de atravesar por una postulación y un procedimiento de selección, opté por ser parte de la Universidad de Valladolid¹² durante un semestre académico. Este periodo me permitió observar una variedad de aspectos, desde costumbres, formas de vida locales y diversidad cultural hasta las particularidades del sistema universitario.

Tomando en cuenta lo anterior, el presente ensayo tiene como objetivo exponer algunas reflexiones con respecto al contexto educativo e intercultural de España basándome en mi experiencia formativa. Entre ellas se aborda una descripción de la metodología de enseñanza implementada en las clases de las asignaturas cursadas, una descripción y un análisis problemático del sistema de evaluación utilizado en la Universidad de Valladolid por los docentes -contrastando en algunos casos con la UCM-, luego el carácter intercultural de España, y por último, un análisis sobre la utilidad de la experiencia en contextos interculturales para la formación docente en consideración del estado actual de las aulas educativas.

¹² Universidad pública ubicada en Valladolid, ciudad al noroeste de España perteneciente a la comunidad autónoma de Castilla y León.

La Filología Hispánica en el contexto de la Universidad de Valladolid, España

El programa que cursé en la Universidad de Valladolid -en adelante UVa- es el “Grado en Español: Lengua y Literatura”, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Letras. Aunque su nombre oficial es “Grado en Español”, comúnmente se le conoce como “Filología Hispánica”, puesto que hasta el año 2009 ofrecía el estudio de Licenciado en Filología Hispánica; sin embargo, bajo un afán por reestructurar y modernizar el sistema universitario español, se determinó sustituirlo¹³. En el contexto de este grado, la filología hispánica se refiere al estudio integral de la lengua y la literatura española e hispanoamericana, incluyendo tanto el análisis lingüístico -fonética, morfología, sintaxis, y evolución histórica del español- como el literario -desde la literatura medieval hasta la contemporánea- para formar especialistas capaces de analizar textos en su contexto histórico-cultural y lingüístico y comprender cómo la lengua y la literatura reflejan y moldean la identidad cultural hispánica.

Dentro de la distribución del plan de estudios -extendido en cuatro cursos-, la formación lingüística parte desde la norma y el uso del español y pasa por la lingüística general, la fonética y la fonología, la morfología, la lexicología, y la gramática en su dimensión sintáctica; mientras que la literaria parte desde la tradición literaria clásica y avanza por la literatura universal, medieval, renacentista y contemporánea, de modo que atraviesa diferentes períodos y contextos. Asimismo, el grado contiene dos asignaturas de formación básica orientadas al estudio de lenguas específicas: la primera llamada “Lengua moderna con fines académicos” en la cual los estudiantes deben elegir entre inglés, francés, alemán o italiano; y la segunda “Lengua clásica”, que ofrece estudiar latín vulgar o introducirse al griego o al árabe.

Las asignaturas que inscribí fueron tres: “Producción, difusión y recepción del texto literario”, “Técnicas retóricas”, y “Literatura hispanoamericana de los siglos XIX y XX”. La primera de ellas estaba orientada a cómo el libro como sujeto material se creaba, confeccionaba, difundía en la sociedad, se vendía, y se leía; la segunda al discurso retórico y la oratoria como ciencia, ligada a técnicas de argumentación y persuasión; y la tercera a la narrativa y lírica de nuestro continente en esos siglos, junto con el análisis de cambios históricos e ideológicos importantes que incidieron en ambas.

Metodología de enseñanza observada en la universidad

En una pasantía como la que realicé entre los meses febrero y julio de 2024 -correspondiente al segundo cuatrimestre-, el método de enseñanza fue el elemento desconocido que más expectación me generó antes de introducirme en el sistema educativo español y, en concreto, de la UVa. Al apreciar la forma en la que se desarrollaban las clases de las asignaturas que cursé, noté que, si bien las disciplinas de lengua y literatura poseen una naturaleza teórica y no se puede ignorar que el análisis textual demanda una considerable transmisión de conocimientos, algunas clases -especialmente de literatura- se encontraban fuertemente ligadas a una metodología de enseñanza tradicional, de tipo expositiva e incluso magistrocéntrica, pese a que los

¹³ Dicha reestructuración proviene de una reforma universitaria llamada “Proceso de Bolonia” como consecuencia de la “Declaración de Bolonia” (1999), en la cual se propuso simplificar el plan de estudios, reducir el número de titulaciones, por ejemplo, “Licenciaturas superiores” o “Diplomaturas medias”, y así otorgar una mejor organización en los programas de Máster y Doctorado españoles (Toledo, 2015).

programas, en los apartados de principios metodológicos dicen proponer discusiones y debates en las clases teóricas, y en el sistema de evaluación un porcentaje de la calificación final -aunque bastante mínimo- se destine a la participación activa en el aula¹⁴. Sin embargo, hay otros casos en los que algunas asignaturas tratan de incluir al estudiante en su aprendizaje proponiendo las llamadas “prácticas”; instancias agendadas desde el programa que consisten en trabajos en clase, ya sea individuales o grupales, o exposiciones sobre alguna temática abordada en el semestre¹⁵.

Por otro lado, no puedo no admitir que, de las tres asignaturas que mencioné anteriormente, “Técnicas retóricas” es la que mayor oportunidad nos otorgó a los estudiantes para participar y ser proactivos. El foco siempre estuvo en nosotros; semana por medio debíamos crear y pronunciar un discurso retórico frente al docente y al curso, el cual posteriormente se filmaba y proyectaba de manera que pudiésemos analizarnos a nosotros mismos y recibir comentarios, felicitaciones y sugerencias de mejora de nuestros compañeros. Aquello es bastante coherente con el apartado de métodos docentes en el programa de esta asignatura, pues propone tanto clases teóricas como prácticas, pero con la diferencia de un énfasis en el estudiante guiado por el profesor y un constante ejercicio autocrítico promovido por el diálogo en conjunto. En este caso, es el docente quien decide implementar esta metodología, lo cual no ocurre en los otros dos cursos.

Sistema evaluativo

Para comprender el sistema evaluativo de la UVa lo primero es explicar la escala de calificaciones que rige en las universidades de España. En esta, las calificaciones se expresan en una escala numérica que va del 1 al 10, donde 1 es la más baja y 10 la más alta. Para aprobar una asignatura, el estudiante debe obtener al menos un 5, que es la calificación mínima para ser considerado "aprobado". Por el contrario, si las calificaciones se encuentran por debajo de 5, estas se consideran suspensas. Las calificaciones también se acompañan de una mención cualitativa: entre 0 a 4,9 es “suspenso”; entre 5 y 6,9 es "aprobado"; entre 7 y 8,9 es "notable"; entre 9 y 9,9 es "sobresaliente"; y un 10 puede obtener una "matrícula de honor" -se concede la gratuidad de la matrícula en la asignatura que obtuvo esta mención- si el rendimiento es excepcional, aunque esta última mención es limitada a un pequeño porcentaje de estudiantes por clase y debe corresponder a la nota final.

En el sistema universitario español las evaluaciones están estructuradas de forma que los estudiantes tienen dos oportunidades para aprobar una asignatura en el mismo año académico: la convocatoria ordinaria y la extraordinaria. En el caso de la UVa, el calendario académico 2023/2024 estipula que el periodo lectivo para el desarrollo de las clases presenciales y los exámenes del segundo cuatrimestre es del 5 de febrero al 28 de junio, y la fecha límite para la entrega de actas es el 19 de junio en la convocatoria ordinaria y el 3 de julio en la extraordinaria¹⁶. Así, se determina desde antes del inicio de clases, un periodo de exámenes entre la segunda y la tercera semana de junio, el cual pretende la rendición del examen más importante -por no decir el único- para

¹⁴ Programas disponibles en https://www.uva.es/resources/docencia/_ficheros/2023/441/asignaturas.pdf

¹⁵ No confundir con las “prácticas” semestrales que se llevan a cabo desde segundo año en las pedagogías de la UCM.

¹⁶ Calendario académico disponible en:

<https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.02.calendario/2.07.01.calendarioacademico/>

la nota final de la asignatura, y que por lo general es individual, escrito, y de carácter ensayístico. En ese sentido, cabe además afirmar que, aunque los docentes incluyan actividades a lo largo del semestre, estas sólo son formativas y no tienen ninguna repercusión en la nota final; porque en la nota final siempre tendrá más “peso” este examen escrito individual, en el que se debe evidenciar el aprendizaje desplegando las capacidades argumentativas de cada uno.

Siguiendo lo anterior, creo que es importante exponer -siempre desde mi experiencia- de qué forma se realizaron estos exámenes. En la asignatura “Técnicas Retóricas” el examen consistía en analizar distintos discursos retóricos que el docente entregaba en un folio, y el tiempo se extendía en dos horas. En el caso de “Producción, Difusión y Recepción del Texto Literario”, tuvimos que desarrollar en un tiempo asignado de dos horas una idea a partir de una pregunta que la docente formulaba sobre uno de los diez temas abordados durante el semestre; y, por supuesto, sin que conociéramos de antemano cuál sería el tema seleccionado. Ahora bien, en “Literatura Hispanoamericana de los siglos XIX y XX” el docente nos entregó, con una semana de antelación, seis preguntas abiertas que giraban en torno al corpus de los textos leídos en clase, con el fin de que pudiésemos anticiparnos y reflexionar posibles respuestas. Y en el día del examen, seleccionó dos de ellas al azar y nos dio a elegir una; lógicamente, la que nos resultara más conveniente para ensayar en tres horas.

No está de más señalar -para quien no se dio cuenta- que la principal preferencia de los docentes al momento de evaluar el final del proceso es la elaboración de una argumentación sólida en un tiempo determinado y en su presencia. Aquello me hace plantearme una cuestión: ¿cuál es la implicancia de este modelo de aplicación en la cognición de los estudiantes? pues, el hecho de que se nos solicitara escribir un ensayo en tres horas y en su presencia, en lugar de pedirlo como un trabajo asincrónico, tiene implicaciones profundas tanto en el proceso cognitivo del estudiante como en la dinámica de evaluación. Escribir un ensayo bajo estas condiciones obliga al estudiante a organizar sus ideas clara y rápidamente, activando ipso facto su capacidad de análisis, síntesis y estructuración. En su taxonomía, Bloom (1956) clasifica la síntesis dentro de las habilidades de orden superior -quinto nivel- e indica que:

Synthesis is here defined as the putting together of elements and parts so as to form a whole. This is a process of working with elements, parts, etc., and combining them in such a way as to constitute a pattern or structure not clearly there before. This is the category in the cognitive domain which most clearly provides for creative behavior on the part of the learner. However, it should be emphasized that this is not completely free creative expression since generally the student is expected to work within the limits set by particular problems, materials, or some theoretical and methodological framework ¹⁷ (p. 162).

¹⁷ “La síntesis se define aquí como la unión de elementos y partes para formar un todo. Se trata de un proceso en el que se trabaja con elementos, partes, etc., y se combinan de tal manera que constituyen un patrón o estructura que antes no estaba claramente presente. Esta es la categoría en el dominio cognitivo que proporciona más claramente el comportamiento creativo por parte del aprendiz. Sin embargo, cabe destacar que no se trata de una expresión creativa completamente libre, ya que generalmente se espera que el estudiante trabaje dentro de los límites establecidos por problemas particulares, materiales o algún marco teórico y metodológico”.

Ya nos respaldaría Bloom en que no es cosa fácil crear algo así. Sin embargo, también es necesario considerar la ausencia total de recursos externos -internet, inteligencia artificial y/o fuentes bibliográficas- que supone escribir estos ensayos breves, ya que no contamos ni con el tiempo ni con la ayuda tecnológica: debemos enfrentarnos completamente en solitario a la escritura, tarea altamente desafiante para los estudiantes de la modernidad. Mientras que escribir un ensayo de manera digital, con más tiempo y herramientas, implica una situación diferente. Las tecnologías automatizan ciertos procesos cognitivos, lo que reduce el desafío de la escritura inmediata y autónoma, que es, finalmente, donde el estudiante se enfrenta de forma, por así decirlo, más cruda a sus propias capacidades.

A raíz de lo anterior, podríamos entonces distinguir ventajas y desventajas de este tipo de evaluación. Entre sus ventajas se encuentran: la estimulación de la autonomía y el pensamiento crítico; la primera porque el estudiante debe ir constantemente tomando decisiones de forma independiente y la segunda porque debe también formular una opinión o argumento desde su propio juicio y priorizar la información más relevante y pertinente para su respuesta. Ambas estrechamente ligadas a un proceso cognitivo, como se señaló anteriormente. Por el contrario, entre sus desventajas se encuentran: la presión del tiempo y la inexistencia de un descanso intermedio. En primer lugar, la presión del tiempo puede ser un factor limitante para muchos estudiantes, especialmente para aquellos que necesitan más tiempo para procesar las instrucciones, la información y/o una argumentación, o que incluso tienen dificultades con la gestión de la ansiedad. A partir de la implementación de su “Cognitive Test Anxiety Scale” en una muestra de estudiantes, Cassady y Johnson (2002) expresan que:

The results provide support for cognitive explanations of performance deficits encountered by students with heightened levels of test anxiety. Specifically, it appears that students may experience cognitive interference while preparing for examinations, taking examinations, or both. Interference during preparation may lead to a poor conceptualization or organization of the content, limiting the ability to retrieve key information during the test. (...) In all, it appears that cognitive test anxiety accounts for approximately 7 to 8% of the variance in student performance on actual course examinations. This percentage may seem slight, and insignificant, until examined in light of the complex behavior being predicted. A student’s performance on a course examination involves a wide array of factors that influence overall performance, ranging from intelligence and preparation to test-taking skill and luck¹⁸ (p. 291).

¹⁸“Los resultados apoyan las explicaciones cognitivas de los déficits de rendimiento que presentan los estudiantes con niveles elevados de ansiedad ante los exámenes. En concreto, parece que los estudiantes pueden experimentar interferencias cognitivas mientras se preparan para los exámenes, los realizan, o ambas cosas. La interferencia durante la preparación puede conducir a una mala conceptualización u organización del contenido, limitando la capacidad de recuperar información clave durante el examen. (...) En total, parece que la ansiedad cognitiva ante los exámenes representa aproximadamente entre el 7 y el 8% de la variación en el rendimiento de los estudiantes en los exámenes reales del curso. Este porcentaje puede parecer escaso e insignificante, hasta que se examina a la luz del complejo comportamiento que se predice. En el rendimiento de un estudiante en un examen de un curso interviene una amplia gama de factores que influyen en el rendimiento general, desde la inteligencia y la preparación hasta la habilidad para realizar el examen y la suerte”.

Asimismo, Ávila-Toscano et al., (2011) utilizando el término “Ansiedad ante los Exámenes” (AE) (p. 256) también investigaron este caso e implementaron un cuestionario de ansiedad en estudiantes, descubriendo en sus resultados que los exámenes que exigen desarrollar argumentaciones o proposiciones generan niveles más altos de ansiedad. Por ello, es necesario considerar la diversidad de estilos de aprendizaje y habilidades cognitivas, puesto que no todos los estudiantes pueden demostrar su verdadero potencial en condiciones de presión. En segundo lugar, la inexistencia de un descanso intermedio podría provocar una fatiga mental en los estudiantes mientras rinden el examen, aunque sobre esto son escasas las fuentes de información.

Retomemos el tema de las convocatorias ordinaria y extraordinaria. La primera es el período estándar en el que los estudiantes rinden el examen final, y para esta instancia se espera que todos se presenten. Por otro lado, cuando un estudiante no supera el puntaje mínimo -5- en un examen ordinario o no puede presentarse, debe ir a la segunda convocatoria y hacer un extraordinario a finales del mes, con la posibilidad de obtener el puntaje máximo -es decir, un 10-. Así, la extraordinaria es una especie de segunda oportunidad que más o menos equivaldría a lo que en la UCM le llamamos “remedial” -recuperativas-, pero con la diferencia de que aquí sólo nos dan la posibilidad de obtener el puntaje mínimo -4- una vez fracasado el primer intento.

Ahora bien, ambas convocatorias tienen formas de ponderación diferentes que los docentes deciden. En el caso de la asignatura “Literatura Hispanoamericana de los Siglos XIX y XX”, en la convocatoria ordinaria la calificación final se constituyó de un 80% de la nota del examen final y un 20% de la nota de participación en el aula; mientras que, en la extraordinaria, el 80% del examen final se mantuvo, pero el 20% de participación se sustituyó por un trabajo escrito de tipo analítico. En “Producción, Difusión y Recepción del Texto Literario”, en la convocatoria ordinaria la calificación final se conformó de un 60% de la nota de examen final, un 20% de prácticas y otro 20% de participación y trabajo en las clases. En la extraordinaria, en cambio, el examen final correspondió a un 80% de la calificación final y las prácticas un 20%. En “Técnicas Retóricas”, la convocatoria ordinaria tuvo un 60% de la nota del examen escrito, un 20% de la nota de las prácticas presenciales a lo largo del curso, y otro 20% de la nota de una práctica final. Mientras que, en la convocatoria extraordinaria, el único instrumento de evaluación fue el examen escrito de tipo teórico-práctico (100%).

Lo expuesto en el párrafo anterior demuestra un rediseño de las ponderaciones al llegar a una segunda convocatoria. En la UCM, a diferencia de lo descrito en la UVA, las ponderaciones de los distintos elementos de evaluación no se modifican para las recuperativas. Aquí, los porcentajes asignados a las distintas formas de evaluación -como exámenes, trabajos en equipo o participación- permanecen fijos, independientemente de si el estudiante se presenta a una recuperativa. Finalmente, cabe mencionar que en el caso particular de la UCM rara vez la nota final de una asignatura se basa en el resultado de un único examen. Los docentes organizan diversas instancias de evaluación, las cuales no se realizan sólo antes de finalizar el semestre, sino también durante este. Esto significa que los estudiantes tenemos varias oportunidades para demostrar nuestro aprendizaje, lo que no quiere decir que no exista una evaluación más importante, y por lo tanto, con más ponderación.

Estudiar en España, un contexto intercultural

Para comprender por qué España es un contexto intercultural, es preciso primero conocer el concepto de interculturalidad. Según la UNESCO (2006) interculturalidad se refiere a la “existencia e interacción equitativa entre diversas culturas” (p. 17) e implica un intercambio activo entre ellas, promoviendo la comprensión, el respeto y el enriquecimiento mutuo, de modo que personas de diferentes orígenes culturales puedan coexistir y colaborar. Además, es necesario distinguirla de los conceptos “pluriculturalidad” y “multiculturalidad”, ya que su prefijo “inter-” significa “entre culturas”; mientras que el prefijo “pluri-” se refiere a “muchos” -muchas culturas o tendencias presentes en un territorio y su posible interrelación- y “multi-” a una cierta cantidad de elementos -en este caso, la presencia de diversas culturas en un mismo territorio, aunque estas pueden limitarse a coexistir sin una interacción significativa¹⁹ (Bernabé, 2012, pp. 69-70).

España ha sido, históricamente, una mezcla de culturas. A lo largo de los siglos, España ha sido hogar de diversas civilizaciones, como los romanos, visigodos, musulmanes y judíos. Cada una de estas culturas ha dejado huella, ya sea en la lengua, en la arquitectura, en las tradiciones, etcétera. Varrón, un historiador latino del siglo I a.C., menciona que España fue poblada sucesivamente por iberos, persas, fenicios, celtas y cartagineses. Con la derrota de Cartago tras la Segunda Guerra Púnica, Roma inició la conquista de la península, que culminaría con su romanización. Después de la caída del Imperio Romano en el siglo V d.C., los visigodos, un pueblo germano, tomaron el control de la península hasta que fueron desplazados por los ejércitos musulmanes, dando inicio a varios siglos de dominación árabe. Esta última vio su fin cuando los reinos cristianos del norte -Castilla, Asturias, León, Aragón, Navarra- comenzaron la Reconquista, un proceso que culminó en 1492 con la toma de Granada como último reino musulmán (Altamira, 1909). La historia de España se encuentra fuertemente marcada por la multiculturalidad y la pluriculturalidad, dado que distintas culturas han coexistido -como musulmanes y cristianos-, y, en el mejor de los casos, interactuado e intercambiado elementos culturales. Ejemplo de esto es lo que Altamira (1909) señala a continuación:

La oposición de intereses políticos y la lucha constante entre los centros cristianos peninsulares y los invasores [musulmanes], no debe inducir a error en punto a las relaciones ordinarias entre ambos elementos. Fuera de los campos de batalla, tratábanse ambos pueblos, a menudo, de manera cordial e íntima. (...) No es de extrañar, pues, que se visitasen frecuentemente, se ayudasen en las guerras civiles, comerciasen entre sí y aun se enlazaran por el matrimonio individuos de uno y otro pueblo, y no sólo de las clases bajas y menos cultas, sino de las más altas y poderosas (p. 261).

De igual manera, el mismo autor sostiene que los mozárabes o cristianos que habitaban en territorio Al-Ándalus contribuyeron a los musulmanes españoles en el uso de una nueva lengua -la aljamía- que contenía elementos latinos, ibéricos y árabes, y también dialectos regionales de Aragón, Valencia, entre otros. Y por medio de esta

¹⁹ Sobre multiculturalidad, y para comprender más correctamente esta distinción, Bernabé (2012) sostiene que: “En este caso no tienen por qué darse situaciones de intercambio, es un concepto estático que lleva a una situación de segregación y de negación de la convivencia y la transformación social debido a la adopción de posturas paternalistas hacia las minorías culturales presentes” (p. 69).

les comunicaron muchas palabras de vocabulario científico que más tarde terminarían incorporando a su habla. Por último, los mudéjar -musulmanes que habitaban en territorios cristianos en el proceso de reconquista- legaron en España una arquitectura con un “nuevo género artístico”, que mezclaba en estructuras góticas elementos árabes y cristianos (Altamira, 1909, p. 546).

Por otro lado, en la actualidad, el contexto educativo español es intercultural, puesto que ese ha sido el objetivo central de sus políticas durante las últimas décadas. En 1987, la Unión Europea comenzó a implementar el programa Erasmus + “para ofrecer a los estudiantes de Educación Superior europeos viajar a otros países miembros para aprender y enriquecerse estudiando en el extranjero” (Sanz & Plaza, 2023, p. 188). Sin embargo, se observó que los estudiantes que participaban en programas de movilidad, a menudo no lograban convalidar sus estudios correctamente debido a las diferencias en los planes de estudio y los créditos de las universidades. Entonces, con el fin de estandarizar los sistemas universitarios, facilitar la movilidad de estudiantes, profesores y personal académico, y asegurar la comparabilidad de las notas y los títulos, los países miembros de la Unión Europea, acordaron firmar la Declaración de Bolonia en 1999, la cual dio inicio al Proceso de Bolonia y a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Rosique G., & Rosique J, 2011).

Bajo esas circunstancias, mediante la Ley Orgánica de Universidades (LOU), España “se comprometió a adoptar las medidas necesarias para la plena integración de su sistema educativo en el espacio europeo de enseñanza superior” (Pérez Sancho, 2004, p. 97) y más tarde hizo público el documento “La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior” que ajusta, con una serie de propuestas, el sistema de créditos y los títulos oficiales a los estándares europeos. Lo anterior fue clave para consolidar el carácter intercultural del sistema educativo español, ya que favoreció significativamente al crecimiento del programa Erasmus +, el cual se considera una oportunidad de intercambio cultural y entendimiento mutuo entre jóvenes de diferentes países; pero también una oportunidad para mejorar las habilidades comunicativas, lingüísticas e interculturales, y adquirir “aptitudes interpersonales muy valoradas por los empleadores” (Comisión Europea, s.f)²⁰.

Ahora bien, aparte del programa Erasmus +, existen otras formas de movilidad universitaria, como el programa SICUE (Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles) que también constituye una oportunidad de diálogo intercultural al permitir que estudiantes de distintas regiones y comunidades autónomas españolas interactúen; y otros programas de movilidad internacional con universidades de países externos a la unión europea, por convenio bilateral, como es el caso de la UCM. Esto quiere decir que existen universidades españolas que cuentan con sus propios programas que facilitan la movilidad de estudiantes a universidades de otros continentes, como América Latina, Asia y África, y viceversa.

Por último, cabe mencionar que España es uno de los destinos más elegidos por los estudiantes que desean realizar una movilidad internacional, lo que significa que las aulas suelen estar llenas de estudiantes de

²⁰ <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/opportunities/opportunities-for-individuals/students/studying-abroad>

diferentes nacionalidades -Italia, Brasil, Marruecos, India, Colombia, México, etcétera- e, inevitablemente, se vayan tornando cada vez más en aulas interculturales²¹.

Importancia de la experiencia intercultural en la formación del profesorado

La experiencia de estudiar un semestre en el extranjero trae consigo, dentro de las consecuencias más notables, la construcción de la identidad personal. La movilidad internacional implica experimentar encuentros e instancias de intercambio, desarrollar competencias interculturales y superar estereotipos; es tal el impacto, que, “el estudiante poco tiene que ver con aquél que se marchó unos meses atrás” (Ruiz, 2012), destacando la madurez adquirida en la capacidad para desenvolverse en situaciones atípicas o para tratar con personas totalmente diferentes, mejorando sus posibilidades de acceso al empleo (Sanz & Plaza, 2023, p. 189).

En el contexto de la formación de profesorado concretamente, las experiencias interculturales son especialmente útiles, porque permiten al futuro profesor ser más consciente de los desafíos que implica estar inmerso en un contexto intercultural y le otorga varias herramientas esenciales para enfrentarlo. Adalid y Carmona (2015) clasifican una serie de competencias relacionadas con el aprendizaje intercultural de un estudiante en pasantía, sin embargo, creo que es muy provechoso adaptarlas a cualquier entidad o persona, más aún a un profesor en formación. Entre ellas nombran la iniciativa social -conducir la acción y la colaboración para con el otro-, la flexibilidad -cambiar comportamientos habituales cuando una situación intercultural lo demande-, la estabilidad emocional -mantener la calma y no reaccionar bruscamente bajo una situación de estrés-, la empatía cultural -comprender ideologías y sentimientos de los miembros de otras culturas-, la apertura mental -disponer de una actitud abierta a conocer y vivir experiencias junto a otras culturas-, la competencia comunicativa intercultural -manifestar un comportamiento adecuado en un contexto sociocultural determinado que propicie una comunicación efectiva- y la competencia lingüística -saber comunicarse en un contexto donde no se habla la lengua materna-.²²

Para llevar a cabo una educación intercultural efectiva, es fundamental que el docente también desarrolle estas competencias. El profesor, como eje central del proceso educativo, debe ser el motor que impulse un entorno inclusivo y diverso, y su éxito dependerá en gran medida de su actitud, sus creencias y la calidad de la formación que haya recibido en dicho ámbito. Al respecto, Ruiz (2012) señala que:

El maestro tiene un papel y protagonismo esencial en el proceso de desarrollo de la educación intercultural, sin embargo, es necesario considerar algunas de las acciones que en la práctica ellos enfrentan: a. Los

²¹ En el año 2022, según los datos que arrojó en su cuenta de X la Comisión Europea (2024), España se sitúa en el primer lugar entre los destinos preferidos de Erasmus + con 142.900 estudiantes, luego Italia (101.800) y Alemania (75.300). https://x.com/EU_Commission/status/1773251176890544322?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Cwterm%5E1773251176890544322%7Ctwgr%5Eca26e356bb648953944afcd926e182026f6074bc%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fcadena-ser.com%2Fnacional%2F2024%2F03%2F28%2Fespana-es-el-principal-receptor-de-estudiantes-del-programa-erasmus-cadena-ser%2F

²² Podestá et al., (2022) reúnen las competencias interculturales de un docente en tres dimensiones: conocimientos, habilidades y actitudes. El conocimiento implica conocer las características de otros grupos culturales, las habilidades permiten comprender otras culturas y relacionarse con ellas, y las actitudes permiten reconocer la validez de estas y a su vez tener voluntad para cuestionar la propia.

maestros se forman o preparan para la atención de grupos de estudiantes relativamente semejantes, por lo tanto, la presencia de alumnos culturalmente diferentes es considerado por ellos como un problema que se añade a la exigida atención a la diversidad que se proclama desde los marcos legales y jurídicos (p. 21).

En virtud de lo anterior, considero fundamental que el profesor en formación aproveche las oportunidades que demanden una “salida al mundo” como lo es una movilidad internacional o también instancias de contacto e interacción con otras culturas, como lo es un curso de lengua, un voluntariado, etcétera²³.

Además de estas experiencias, las mallas curriculares constituyen un factor clave en la formación que no podemos pasar por alto. En Chile, en la formación del profesorado aún es escaso el desarrollo de la competencia intercultural, pese a que es tan necesaria como urgente, y, en su ejercicio, se espere que realicen constantemente un trabajo de investigación-acción, según sostiene Sales (2012):

La función del profesorado es esencial en el fomento de la interculturalidad, por lo que sus actitudes, estrategias e interrelaciones en la tarea educativa deben reflejar su compromiso ciudadano de transformar el contexto social y escolar. (...) Se conciben [los profesores] como investigadores e investigadoras que trabajan en coordinación con toda la comunidad educativa en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su escuela, en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo abiertamente soluciones alternativas y comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas (p. 115).

En la UCM, por ejemplo, recientemente se incluyó dentro de la malla curricular de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación -en el octavo semestre- la asignatura “Didáctica Multicultural”, sin embargo, a pesar de que es un buen punto de partida al sentar las bases teóricas de la educación intercultural, no es suficiente para satisfacer las necesidades de un docente en formación en este aspecto en específico; por lo que es de esperar que, en el momento de ejercer y enfrentarse a un aula intercultural, no posea las herramientas necesarias para estar a la altura de la situación, salvo que al egresar se especialice en esta temática por elección propia²⁴.

Respecto de las competencias interculturales apuntadas, tal vez muchas de estas se van a ver mermadas si la barrera idiomática se convierte en un obstáculo significativo en la comunicación. Por esta razón, resulta esencial que las mallas curriculares de los programas de formación docente incluyan la enseñanza de, al menos, una segunda y tercera lengua -que podría ser mapudungun, aymara, quechua, etcétera- optativa. Así como también, en ciertos contextos -territorios con alto porcentaje de población haitiana- implementar cursos de

²³ Un ejemplo concreto es el Programa de Español para Migrantes, iniciativa impulsada por la Dra. Giselle Bahamondez (académica UCM). Este programa surge como respuesta al alto porcentaje de inmigración en Chile en los últimos diez años, y busca reducir la barrera idiomática para ayudar a los no hispanohablantes a desenvolverse mejor en la sociedad y acceder a mejores oportunidades (Canobbi, 2023).

²⁴ Tomar en cuenta que “multicultural” no es lo mismo que “intercultural”. Multicultural se refiere a la coexistencia de las culturas en un mismo entorno, y, en palabras de Catherine Walsh (2008): “lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante” (p. 140). Por su parte, intercultural -tal como se observó- se refiere al diálogo entre estas culturas. Por ello, la palabra “diálogo” es clave en su distinción.

criollo haitiano. En el caso de la UVa, la malla curricular dispone como asignatura obligatoria una de las lenguas extranjeras -inglés, italiano, francés o alemán- en el primer y segundo semestre. Mientras que, en la UCM, las pedagogías tenemos inglés I y II en el primer y segundo semestre respectivamente -o algunas como Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo y tercer semestre-; pero el aprendizaje del inglés se enfoca más como una herramienta de beneficio personal para los propios estudiantes y no como una estrategia para responder a la diversidad cultural y lingüística presente en el aula.

CONCLUSIONES

La metodología de enseñanza observada en la UVa presenta un enfoque principalmente transmisivo, en donde el docente actúa como el agente transmisor de conocimiento y el estudiante como receptor. En la UCM, por el contrario, los docentes planifican las asignaturas y llevan a cabo las clases desde un enfoque más didáctico, centrando el foco en las acciones de los estudiantes y su participación en el aula.

En cuanto al sistema evaluativo de la UVa, se puede señalar que posee tanto ventajas como desventajas. El hecho de que la nota final de la asignatura dependa en gran medida de un solo examen, me hace cuestionarme sobre si dicha nota demuestra y refleja cabalmente el aprendizaje total del estudiante al final del curso; pues, como se ha visto, existen varios factores que pueden influir en él al momento de rendir el examen, desde cognitivos a emocionales. En el caso particular de la UCM, las ponderaciones, aunque por supuesto privilegien las evaluaciones más importantes del semestre, intentan ser más equilibradas al distribuirse a lo largo del semestre, permitiendo que el estudiante demuestre su aprendizaje de manera más continua y en distintos formatos. De esa manera, encontramos un método más diversificado que no solo alivia la presión del examen único, sino que también ofrece una evaluación más representativa del desarrollo académico del estudiante.

El concepto de interculturalidad no debe confundirse con los conceptos multiculturalidad y pluriculturalidad. Este concepto se extiende; atraviesa el muro del prejuicio y convierte la incomunicación en un diálogo activo entre culturas. En el sistema educativo español, este enfoque intercultural se ha potenciado a través de políticas como la Declaración de Bolonia y el programa Erasmus +, que facilita el intercambio de estudiantes y profesores para promover su desarrollo profesional y su enriquecimiento mutuo con personas de diferentes orígenes. A partir de este programa fue clave la apertura de otras formas de movilidad internacional desplegadas por cada universidad como lo son los convenios bilaterales, los cuales posibilitan que personas no europeas aprendamos sobre sistemas educativos y culturas diferentes a la nuestra y, por qué no, abramos un portal de visibilización de nuestros propios contextos sociales, culturales y políticos.

Por último, he de señalar que la experiencia intercultural es especialmente relevante para la formación de docentes competentes, entendiendo por “competentes” a aquellos que son capaces de dar respuestas eficaces a las situaciones que en el sistema educativo se desencadenan. En el ámbito intercultural, esta competencia se refiere al uso de habilidades como iniciativa social, apertura mental y empatía cultural; las que debieran ser, explícitamente, parte de las mallas curriculares de todos los programas de pedagogías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adalid Donat, M., & Carmona Rodríguez, C. (2015). Las competencias interculturales y el programa Erasmus. *Investigar con y para la sociedad*, 1, 179-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5142000>

Altamira, R. (1909). *Historia de España y de la civilización española. Tomo I*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/historia-de-espana-y-de-la-civilizacion-espanola-tomo-1/>

Ávila-Toscano, J., Hoyos Pacheco, S., González, D., & Cabrales Polo, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de pruebas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552359004.pdf>

Bernabé Villodre, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, (11), 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059798>

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I, cognitive domain*. Longmans, Green.

Canobbi, I. (2023). Programa Español para Migrantes de la UCM: El desafío de unificar y equilibrar a través de la enseñanza de la lengua. <https://portal.ucm.cl/noticias/programa-espanol-migrantes-la-ucm-desafio-unificar-equilibrar-traves-la-ensenanza-la-lengua>

Cassady, J., & Johnson, R. (2002). Cognitive test anxiety, procrastination, and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295. <https://doi.org/10.1006/ceps.2001.1094>

Comisión Europea. (s.f). *Erasmus+. EU programme for education, training, youth and sport*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/es/opportunities/opportunities-for-individuals/students/studying-abroad>

Comisión Europea [@EU_Commission]. (2024). The number of ERASMUS+ participants in 2022 traveling to Twitter. https://x.com/EU_Commission/status/1773251176890544322?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E1773251176890544322%7Ctwgr%5Eca26e356bb648953944afcd926e182026f6074bc%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fcadena-ser.com%2Fnacional%2F2024%2F03%2F28%2Fespana-es-el-principal-receptor-de-estudiantes-del-programa-erasmus-cadena-ser%2F

Pérez Sancho, C. (2004). España en el Entorno Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 7, 91-108. <https://doi.org/10.15581/004.7.25593>

Podestá González, S., Álvarez Valdivia, I., & Morón Velasco, M. (2022). Formación docente en competencia intercultural ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un Prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas*, 21(1), 1-13. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2543>

Rosique Cedillo, G., & Rosique, J. (2011). El proceso de Bolonia: los desafíos de la convergencia europea en instituciones de educación superior en España. *Espacios Públicos*, 14(30), 231-235. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67618934015>

Ruiz Guevara, L. (2012). El papel del docente frente a la diversidad cultural: Un estudio de caso de la relación de una docente y tres niños. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 21(1), 19-36. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/79/54>

Sales Ciges, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149171>

Sanz Molina, L., & Plaza Gomez, N. (2024). Impacto de Erasmus+ en estudiantes de formación profesional. *ANDULI. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, (25), 187-212. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/66260>

Toledo Lara, G. (2015). La Universidad Española y el Proceso de Bolonia: Consideraciones para su análisis. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 64-73. <https://doi.org/10.15517/aie.v15i2.18968>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. UNESCO París. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa

Universidad de Valladolid. (s.f). Calendario académico. <https://www.uva.es/export/sites/uva/2.estudios/2.02.calendario/2.07.01.calendarioacademico/>

Universidad de Valladolid. (s.f). Plan de Organización Docente. https://www.uva.es/resources/docencia/_ficheros/2023/441/asignaturas.pdf

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9), 131-152. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>

Datos de correspondencia

Catalina Vergara Araya

Estudiante de pregrado. Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación

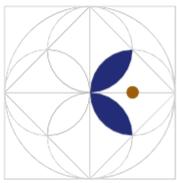
Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación

Talca, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2732-0570>

Correo electrónico: catalina.vergara.01@alu.ucm.cl





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.

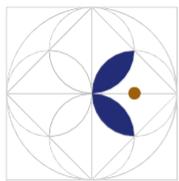
El trabajo estará bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0) que permite el uso, distribución y reproducción no comercial sin restricciones en cualquier medio.

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