



REVISTA

REALIDAD

EDUCATIVA



ENERO 2023, v. 3, n.º 1, ISSN: 2452-6134



UNIVERSIDAD
Finis Terrae

FACULTAD DE
**EDUCACIÓN,
PSICOLOGÍA Y FAMILIA**

Revista Realidad Educativa
e-ISSN: 2452-6134

Volumen 3, nº 1
DOI 10.38123/rre.v3i1

Director y Editor General
Mg. Sebastián Escobar González

Editores asociados y de secciones

Dr. Danyal Farsani
Dra. (c) Patricia Soto
Dr. (c) David Santibañez
Dra. Macarena Yancovic
Mg. Marilú Matte

Consejo editorial internacional

Dr. Rafael Antonio Carreras
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Pablo di Leo
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Sara Villagrà Sobrino
Universidad de Valladolid, España

Dr. Jean-Claude Régnier
Universidad de Lyon, Francia

Dr. Klaudio Duarte Quaper
Universidad de Chile, Chile

Dr. Juan de Dios Oyarzún
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Dante Castillo Guajardo
Universidad de Santiago de Chile, Chile

Dr. Carlos Bustos Reyes
Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Edición técnica

Dra. Consuelo Salas Lamadrid

Corrección de estilo

Patricio Varetto Cabré

Diseño editorial

María Francisca Monreal Palma

Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia. Santiago, Chile.

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias de la Familia
Universidad Finis Terrae

2023



Este contenido se publica bajo una licencia internacional Creative Commons Reconocimiento No Comercial Sin Obras Derivadas 4.0.

Índice

EDITORIAL	
Presentación	4
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	
Una experiencia matemática en pandemia: clase invertida en una escuela básica del norte de Chile	7
Vivian Nancuante et al.	
Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación	24
Ángela Novoa Echaurren	
Experiencias de enseñanza y aprendizaje en ciudadanía local y global en Iberoamérica	46
Matías Pérez Padilla	
Redes y personalización en la percepción de calidad del proceso de aprendizaje de la educación <i>online</i> desarrollada en contexto de pandemia	79
Ariel Yévenes Subiabre	
Prácticas pedagógicas y características culturales de crianza, un desafío en Educación Parvularia	103
Romina Caglieri Galgani et al.	
INVESTIGADORES JÓVENES	
Educación patrimonial en un liceo histórico de Santiago: experiencias de dinamización cultural en el archivo escolar	129
Leonardo Cisternas Zamora	
CARTAS AL EDITOR	
Las habilidades investigativas en la formación inicial docente en Chile	163
Rodrigo Sobarzo-Ruiz	

Presentación

Esta cuarta edición de *Revista Realidad Educativa* viene a cerrar un año 2022 en el que hemos transitado desde el encierro, la crisis sanitaria y política, hasta una vuelta a cierta normalidad, ya sea por el regreso al mundo laboral, pero también por una nueva presencialidad en los distintos espacios del sistema educativo.

Así, el presente número está conformado por tres secciones, las cuales vienen a nutrir la discusión y reflexión en torno a diferentes temáticas que inciden en el fenómeno educativo.

La primera sección, Investigación Educativa, se compone por cinco trabajos. El primero de ellos se titula “Una experiencia matemática en pandemia: clase invertida en una escuela básica del norte de Chile”, de Vivian Nancuante, Patricio Rivera, Jessica Castro, Héctor Sánchez y Adolfo Mena. En el texto se expone una interesante mirada sobre cómo se generó y desplegó la docencia en contexto remoto, particularmente en la asignatura de Matemáticas de una escuela del norte de Chile, valorando la metodología de aulas invertidas y la emergente relevancia de las TIC.

El segundo trabajo de esta sección es el de la investigadora Ángela Novoa, “Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación”, en el que se analiza el concepto de práctica reflexiva y se la instala como un método de investigación que promueve el perfeccionamiento continuo, pasando de una reflexión acotada a una holística, dialógica y colaborativa, lo que da espacio a una mayor acción de los docentes.

“Experiencias de enseñanza y aprendizaje en ciudadanía local y global en Iberoamérica”, de Matías Pérez Padilla, es el tercer artículo de esta publicación. En él se identifican experiencias de formación

ciudadana local con perspectiva global a partir de una revisión sistemática de literatura bajo el método Prisma. El autor enfatiza la necesidad de potenciar la ciudadanía global en términos curriculares, así como también en la formación inicial docente, con el propósito impactar significativamente en las futuras generaciones, en especial en sus modos de socialización.

El cuarto trabajo de esta sección lleva por título “Redes y personalización en la percepción de calidad del proceso de aprendizaje de la educación *online* desarrollada en contexto de pandemia”, del investigador Ariel Yévenes, quien propone la necesidad de analizar las percepciones de las comunidades educativas respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de crisis sanitaria y, por ende, considerar las diversas adaptaciones metodológicas que se realizaron en medio de los escenarios de incertidumbre.

Finalmente, “Prácticas pedagógicas y características culturales de crianza, un desafío en Educación Parvularia” es el quinto artículo de investigación. Las autoras Romina Caglieri, Claudia Cáceres, Constanza Vergara y el autor Andrés Parada analizan y reflexionan sobre la complejidad de la convivencia de diversas culturas a consecuencia del fenómeno migratorio, en el contexto de una investigación en la educación inicial con foco intercultural a propósito de la práctica de la crianza y su relación con el aprendizaje integral de niños y niñas.

La segunda sección de esta publicación corresponde a Investigadores Jóvenes, espacio que ha cobrado importancia para divulgar trabajos científicos de académicos/as que comienzan a realizar sus primeros desarrollos investigativos teóricos o empíricos. En esta línea se presenta el texto de Leonardo Cisternas, quien en “Educación patrimonial en un liceo histórico de Santiago: experiencias de dinamización cultural en el archivo escolar” expone los resultados de la aplicación de prácticas de archivo comunitario con estudiantes de un liceo municipal de Santiago de Chile, constatando el enriquecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de estudiantes secundarios derivado de estas dinámicas.

La tercera sección, que cierra el presente número de *Revista Realidad Educativa*, corresponde a Cartas al Director, en la que incluimos la opinión del investigador Rodrigo Sobarzo-Ruiz, quien en el escrito titulado “Las habilidades investigativas en la formación inicial docente en Chile” expone brevemente la relevancia de la investigación en pregrado y sus respectivas dificultades y falencias, acentuando el valor formativo de considerar las habilidades de investigación de manera transversal e integral en la etapa inicial de desarrollo de profesores y profesoras.

Finalmente, al cerrar esta edición me gustaría agradecer a cada uno de los colaboradores que hicieron posible este número y, en primer lugar, a los y las investigadores que aportaron con sus respectivos trabajos; a la Dra. Consuelo Salas Lamadrid, por su ayuda y coordinación técnica; a la decanatura de la Facultad de Educación, Psicología y Familia de la Universidad Finis Terrae, por su apoyo al financiamiento de esta publicación; y también a nuestros lectores y lectoras, que nos motivan a seguir con el trabajo de nuevos números. Esperamos como equipo que esta nueva edición nutra diversas discusiones y conversaciones en torno al fenómeno educativo en su conjunto y permita, además, fijar nuevas ideas y proyecciones investigativas que aporten al debate público en educación.

Mg. Sebastián Escobar González

Director

Enero 2023



Una experiencia matemática en pandemia: clase invertida en una escuela básica del norte de Chile¹

A mathematical experience in pandemic: flipped classroom in a primary school in the North of Chile

Vivian Nancuante - Patricio Rivera Olguín

Universidad Arturo Prat

Jessica Castro Cortés - Héctor Manuel Sánchez Muñoz -

Adolfo Vicente Mena Acosta

Colegio República de Italia

RESUMEN

El objetivo principal de este artículo es mostrar el modo en que se generó la docencia remota de emergencia en clases de Matemática en el aula de un colegio de la ciudad de Iquique, en el norte de Chile, en tiempos de pandemia del virus SARS-CoV-2, a partir de situaciones y problemáticas descritas por las y los docentes. La metodología que se presenta en este estudio es de

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

Contacto:

vnancuante@unap.cl, patririv@unap.cl

jessica.castro@colegiorepublicadeitaliaiquique.cl

hectors_iqq22@hotmail.com, adolfo.mena.italia@gmail.com

carácter cualitativo y se aplica a la realidad del campo escolar a través de la narrativa docente, información que se trabajó mediante categorías. Los hallazgos que se exponen fueron resultado de la innovación en las clases invertidas, el trabajo relacionado con la cotidianidad de los estudiantes y el soporte de las TIC en la enseñanza.

Palabras clave: aula invertida, didáctica de las matemáticas, narrativa docente, escuela básica, Iquique

ABSTRACT

The main objective of this article is to show how emergency remote teaching was implemented in Mathematics classes in a school classroom in the city of Iquique, in northern Chile, in times of the SARS-CoV-2 virus pandemic, based on situations and problems described by the teachers. The methodology presented in this study is qualitative and applied to the reality of the school field through the teachers' narratives, information that was worked through categories. The findings that are exposed were the result of the innovation in the inverted classes, the work related to the daily life of the students, and the support of ICT in teaching.

Keywords: flipped classroom, mathematics didactics, teaching narratives, primary school, Iquique

1. INTRODUCCIÓN

El escenario crítico de las aulas chilenas para enfrentar la pandemia provocada por la irrupción y contagios del virus SARS-CoV-2 (OMS, 2019) obligó a un confinamiento de la cobertura escolar en todos los niveles (MINEDUC, 2020), llevando a la educación chilena a entregar la enseñanza en el marco de la Docencia Remota de Emergencia (Hodges et al., 2020). Esta modalidad de docencia modifica “la disposición del profesorado y sus estudiantes, ante una nueva realidad educativa que ha conllevado diversos desafíos tecnológicos y de docencia, nunca antes enfrentados” (Rivera et al., 2021). Por tanto, se genera un espacio desafiante en las aulas que esta vez dejan de ser presenciales, pasando a ser virtuales y, con ello, se escenifica el esfuerzo que realizan docentes y estudiantes en seguir

adelante con el proceso educativo. Esta modalidad, si bien se aplicó en forma generalizada, no estuvo exenta de tensiones y bajos resultados a causa del confinamiento de las comunidades educativas, lo que se evidenció en “el impacto negativo en los logros de aprendizaje, la disminución de la interacción social y de la estimulación para los niños, niñas y jóvenes” (MINEDUC, 2021 p. 4). El proceso educativo buscó nuevas formas de enseñanza y, en ello, los docentes –en este caso, los de educación básica de un colegio urbano de dependencia municipal de la ciudad de Iquique– se plantearon la necesidad de contar con metodologías activas de trabajo colaborativo con el fin de incentivar el aprendizaje de las unidades didácticas que se desarrollan en la asignatura de Matemática en funciones lineales y afines, todo ello en un contexto escolar de modalidad remota y con estudiantes de sectores vulnerables. Por otro lado, a diferencia de las formas más difundidas de relevamiento y sistematización de las prácticas educativas, que pretenden controlar las dimensiones “subjetivas” puestas en juego por los actores en su experiencia escolar por entender que su singularidad estaría minando la “objetividad” o la “neutralidad” de la información sistematizada, se optó por una metodología cualitativa en la que la documentación narrativa integra esos aspectos en la producción de los relatos (Suárez, 2017).

Las y los docentes, bajo la narrativa de su experiencia, establecen la situación pedagógica y trazan los objetivos para poder situar una problemática causada por la baja participación de los estudiantes en su asignatura; de este modo, desarrollan nuevas propuestas de clase, como la clase invertida, para así alcanzar los objetivos de aprendizaje y, por otro lado, mejorar la participación del estudiantado.

2. MARCO TEÓRICO

En el escenario escolar es fundamental el desarrollo de la didáctica y, específicamente en esta propuesta, de la didáctica de las matemáticas, definida como “una ciencia que estudia interacciones entre los componentes que son parte de un sistema didáctico en una clase

matemáticas” (Vidal-Szabó y Pizarro-Canales 2016, p. 10); por lo tanto, “estudia sistemas didácticos en que se organiza la difusión del conocimiento matemático” (p. 11).

La didáctica de las matemáticas da respuesta a tres puntos clave: la naturaleza del conocimiento, las formas de adquirir el conocimiento y lo que significa saber (Martínez y Macías, 2016, p. 26). El fenómeno didáctico, bajo el dominio de la didáctica de las matemáticas, “contiene el saber matemático, el que enseña y el que aprende” (Vidal-Szabó y Pizarro-Canales, 2016, p. 12) que se enfrenta a las creencias ancladas y reveladas por la teoría de las situaciones de cada sistema escolar (Brousseau, 2000).

En este sentido, las metodologías activas de aprendizaje ofrecen una oportunidad para el logro de la idoneidad didáctica, integrando la reflexión del docente (Breda et al., 2018) y las necesidades contextuales en que ejerce su enseñanza, a fin de encontrar soluciones metodológicas que potencien los saberes de los estudiantes (Puga y Jaramillo, 2015). En torno a esos enfoques emanados en la presencialidad surge la necesidad de situar las matemáticas en un contexto de vulnerabilidad social, es decir, susceptible de ser afectado por factores de riesgo en el campo escolar (Castro y Cano, 2013).

En esta perspectiva, Castro y Cano (2013) señalan que existen elementos de relación entre la vulnerabilidad, la pobreza y la exclusión (p. 61), y en este escenario la familia es un actor elemental del proceso educativo de niños y niñas. Estos ambientes pueden generar altos indicadores de reprobación y deserción en las unidades educativas chilenas (Opazo, 2017). Sin embargo, la labor docente es primordial para generar contenciones y acciones de resiliencia en estos contextos escolares (Villalta y Saavedra, 2012; Rodríguez y Pérez, 2021) que posibiliten, frente a la exclusión, la inclusión educativa, y ello a través de la innovación pedagógica, cumpliendo un rol la resignificación docente (Mancebo y Goyeneche, 2010).

Es por ello que la innovación pedagógica emerge ante las problemáticas de aprendizaje y permite introducir procesos como estructurar (orden y seguimiento en la clase), enseñar (conocer y

respetar a los alumnos), darse a conocer (vincular la enseñanza y la experiencia del docente), definir límites (dejar claro lo que se debe y no se debe hacer) y el trabajo reflexivo (el saber pedagógico se renueva en la práctica) (Villalta et al., 2011, p. 1156). Por tanto, son las microrrelaciones docente-estudiante las condicionantes de una innovación en estos contextos.

Ahora bien, aun en un ambiente de Docencia Remota de Emergencia (Hodges et al., 2020), efecto de la pandemia generada por el SARS-CoV-2, se establece una didáctica para el contexto escolar remoto en ambientes de vulnerabilidad y, con ello, el desarrollo metodologías como la clase invertida.

La metodología aplicada es de aula invertida (se le conoce como *flipped classroom*) y es muy distinta a una clase tradicional. Su origen está en la visualización de las grabaciones que realizaban los estudiantes fuera del contexto escolar, lo que permitió descubrir que estos empezaban a desarrollar ciertas competencias de aprendizaje autónomo y que mejoraban sus resultados académicos (Hinojo et al., 2019).

El rol del maestro cambia radicalmente, pues se convierte en un guía del proceso, facilitando las herramientas, diseñando y proponiendo estrategias para que posteriormente se pueda crear la discusión en clase y reforzar los aprendizajes por medio de actividades controladas por el docente; este se convierte en un ayudante que recorre la clase apoyando, haciendo preguntas y generando discusiones en torno al tema tratado (Guerrero et al., 2018). Esta metodología ofrece una serie de beneficios; no obstante, presenta algunas limitaciones como la reticencia a ella por parte del estudiantado, debido al aumento en el número de horas destinadas al aprendizaje y la responsabilidad que recae en ellos, además del esfuerzo que debe realizar el docente para llevar a cabo un aprendizaje individualizado (Aguilera et al., 2017).

3. METODOLOGÍA

La metodología que se presenta en este estudio es cualitativa y se aplica a la realidad del campo escolar a través de la narrativa docente

(Rodríguez y Annacontini, 2019). Esta se basa en registros desde la perspectiva de la docencia para una indagación situada en un contexto escolar determinado, que permite que se relate la cotidianidad del ejercicio del profesor desde el aspecto de la investigación (Dato, 2019). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007, 2010 y 2016) es significativa. Suárez (2015) la define como de enorme potencial, ya que contiene los relatos pedagógicos que nos enseñan a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas, y se constata la eficacia de sus recaudos metodológicos para promover procesos de auto y coformación entre pares que signifiquen desarrollo profesional centrado en la investigación de la práctica.

En este caso, el registro se basa en la narrativa de tres docentes identificados como PMEB (Profesora de Matemática Educación Básica); la identificación es correlativa y se señala en PMEB1, PEMB2 y PMEB3 en cursos de séptimo año básico. Por su parte, sus relatos se dividen en las siguientes categorías:

- a. didáctica docente
- b. uso de TIC
- c. herramientas de evaluación

El relato narrado es realizado por la docente, registrado en grabación, y transcrito y sistematizado para establecer el análisis que sustenta la narración.

4. RESULTADOS

En el proceso de cobertura escolar que desarrollan las y los docentes en la escuela básica urbana de la ciudad de Iquique de este estudio, una docente sitúa el escenario áulico y, en ello, percibe baja participación de sus estudiantes en la asignatura de Matemática. En este sentido, la profesora diseña una iniciativa pedagógica aplicando el enfoque de las metodologías activas de trabajo colaborativo que pretende enseñar

funciones lineales y afines, de la unidad 2 del Programa de Estudio: *Expresiones algebraicas. Ecuaciones e inecuaciones lineales. Proporción directa*, con los siguientes objetivos de aprendizaje:

OA06: Utilizar el lenguaje algebraico para generalizar relaciones entre números, para establecer y formular reglas y propiedades y construir ecuaciones.

OA09: Modelar y resolver problemas diversos de la vida diaria y de otras asignaturas, que involucran ecuaciones e inecuaciones lineales de la forma:

- $ax = b$; $x/a = b$ (a, b y $c \in \mathbb{N}$; $a \neq 0$);
- $ax < b$; $ax > b$ $x/a < b$; $x/a > b$ (a, b y $c \in \mathbb{N}$; $a \neq 0$).

En la didáctica que la docente aplica, esta describe el proceso esquemáticamente o estructuradamente, definiendo etapas y señalando los tiempos de trabajo, tal como se relata a continuación:

En la primera parte, era la preparación... más o menos el tiempo que vamos a utilizar, ya que vamos a tratar de buscar obviamente, todo lo que son los insumos [...] si vamos a trabajar con videos, o [...] vamos a trabajar con un PowerPoint, todo lo que se le pueda enviar de la clase a los alumnos; y más o menos estamos calculando entre unas 4 a 5 horas de preparación. (PMEB1)

La docente afirma que la preparación, entendida como preparación de la clase, es su apuesta para explicar su propuesta pedagógica que contiene una clase invertida. En ella se enfocará para generar esta innovación pedagógica en tiempos de pandemia, considerando tiempos y ajustes.

En la preparación [...], vamos viendo el asunto de los tiempos y qué es lo que vamos a apoyar en nuestra clase invertida. (PMEB1)

La profesora explica el proceso centrado en la metodología de su propuesta, el sentido de su enseñanza, exponiendo su método de clase y, con ello, haciendo el enlace con la vida cotidiana de los estudiantes.

La metodología sería hecha más en forma autónoma para los alumnos... ¿Cómo es una clase invertida? ... Nosotros tenemos primero que enviarles el material, para que ellos puedan observar y empezar a hacerse las preguntas, que [...] me están mostrando y, con respecto a lo mismo, llevarlos a la vida cotidiana, al día a día de ellos, dentro de esta misma facilidad que les vamos a dar. (PEMB1)

Es interesante notar en este registro de la docente la alusión a cómo realiza la clase y cómo delimita tiempos de trabajo, lo cual evidencia la planificación de la actividad. Además, induce a los estudiantes a que piensen en su vida diaria, contextualizándolos en su cotidiano vivir para fomentar sus habilidades para la vida.

Posterior a eso, de ahí... viene el estudio guiado [...], unas 2 horas pedagógicas, [...], por eso nos pide que se puede hacer cuestionarios, nosotros lo queremos hacer mediante las cápsulas que serían la retroalimentación de los niños; una vez que nosotros presentamos la materia y cuáles fueron las dudas que surgieron desde los alumnos... [...], de ellos. (PEMB1)

La planificación también se refuerza con la intención de narración conjunta; en ello el docente señala esta dinámica de comunicación para establecer un relato conjunto con sus pares.

Nosotros ayer estuvimos en la tarde trabajando, poniéndonos de acuerdo en el trabajo y poniéndonos de acuerdo en lo que íbamos a conversar el día de hoy; la reunión fue de 8 a 9 de la noche y estuvimos viendo los diferentes pasos de la metodología invertida, de la clase invertida, y lo que queríamos desarrollar cada uno de nosotros. (PMEB2)

El relato se hace potente al intervenir la docente que establece claramente el sentido colaborativo de la metodología activa, en este caso, de trabajo de enseñanza, y hacerla de la forma que sea cercana a sus estudiantes y sirva en sus hogares, dado el confinamiento. Así se relata a continuación:

También ayer lo veíamos con mis compañeros: tratar de llevar lo más posible la vida diaria a sus casas, [...] ser capaz de crear, por ejemplo: porcentajes en cuanto a lo que es un consumo de luz dentro de una casa y, al mismo tiempo, que eso lo lleven a una empresa; hacer más o menos el juego, para que ellos vean que está dentro de todo en lo cotidiano. (PMEB1)

Los docentes señalan qué recursos pueden ocupar en la propuesta pedagógica y cómo contextualizarlos en lo más simple y cotidiano. En este sentido, los recursos explicitados son pensados respecto del uso de las tecnologías de la información, TIC.

Deseamos poder hacer un PowerPoint, [...] hacer cápsulas, un video, [...] que se vayan interiorizando, pero en forma autónoma; hasta aquí llegamos a la clase real, o sea, en ese caso ya sea presencial o una clase sincrónica. (PMEB1)

En los registros se confirma que existe la intención clara de interactuar en la docencia remota con los estudiantes para tener retroalimentación del proceso, que es un elemento clave del proceso educativo en tiempos pandémicos.

Puede ser que los alumnos envíen sus inquietudes... su pregunta, para que cuando nosotros, en la clase, podamos responder las preguntas de los mensajes. (PMEB3)

En este proceso de trabajo colaborativo surge la reflexión y se marca una inflexión que detona una nueva forma de enseñanza, dado el contexto y su complejidad. Es evidente que el proceso de comunicación es más engorroso y limitado, condicionante que se debe considerar al planificar la práctica pedagógica.

Lo que estamos cambiando en este momento es la forma en que se está enseñando, no sacamos nada con seguir con la tradicional, tenemos que dar vuelta a esto realmente; [...] vamos para allá, este es el norte en este minuto. (PMEB1)

La descripción del uso de las TIC y del proceso de evaluación es ilustrativo para entender el seguimiento y el uso de la plataforma digital que demuestra la validez de la autonomía que pretenden lograr en los aprendizajes con esta propuesta colaborativa.

Dentro de la evaluación que se les va a hacer a los alumnos, para ver si realmente [...] ellos lograron tener aprendizajes, podemos usar la plataforma Quizizz. A partir de la retroalimentación con los niños [...], puedes hacer un ticket de salida, porque son seguros realmente cuando tú trabajas con Quizizz. Esta semana recién estoy implementando con los sextos, estoy recién [...] con los niños para que logren ingresar. (PMEB1)

La descripción de la realización de la actividad con dispositivos móviles señala cómo se implementó el trabajo con los estudiantes, delimitando integrantes y, a la vez, señalando la importancia del teléfono celular en su trabajo y el uso del WhatsApp para ellos.

Cuando ya se vaya avanzando en el trabajo con los alumnos en el porcentaje del trabajo [...] cotidiano, poder utilizar, por ejemplo: el WhatsApp, para hacer trabajitos con grupos de 3 a 4 alumnos para resolver algunos ejercicios. El año pasado, realizamos unas cápsulas, pero las grabamos con el teléfono, esa es nuestra fórmula de grabar, siempre la hemos hecho de esta forma y la que hicimos ahora fue con el PowerPoint, ese también fue mediante video [...]. (PMEB3)

En cuanto a las herramientas de evaluación, los docentes son específicos en la narración de la iniciativa constatando el desafío de evaluar a estudiantes en una cotidianidad del hogar en pandemia y mediante el uso de las redes sociales a través de las cuales se realizaba la docencia.

Voy con el punto último, el de consolidación y evaluación; aquí dice que incluye el proceso de autoevaluación y coevaluación en la medida que las condiciones lo permitan y aquí podemos pedirles a los alumnos cualquiera de los trabajos que hayan realizado en su casa para evaluación del proceso [...]; y acá siempre es importante tener el Facebook para ir viendo cómo se está desarrollando el proceso y podemos también recomendar y profundizar con ejercicios y complementar *links* también;

y para evaluar el cierre del proceso [...] tenemos la evaluación sumativa. (PMEB3)

La etapa del cierre del proceso es muy interesante en su descripción, pues permite revelar las herramientas evaluativas utilizadas y su intencionalidad, ligada a la didáctica aplicada en las metodologías activas.

Como los aprendizajes son generalmente liderados por los alumnos y pueden ser proyectos individuales, grupos de debates y rendir una prueba escrita, alguna prueba digital o por último una presentación oral o un ensayo, entonces estaríamos evaluando el proceso formativo y también el cierre del proceso con la evaluación sumativa. (PMEB3)

De este modo, la narración configura un trayecto que permite conocer el trabajo colaborativo y el fin del proceso; como experiencia, señala lo realizado por la praxis docente que desde la individualidad pasó a la colectividad del trabajo conjunto.

5. CONCLUSIÓN

En esta investigación se constató que el ejercicio docente en el marco de las metodologías activas educativas (MAE) genera un trabajo colaborativo y cooperativo apropiado para los tiempos pandémicos, en los que la docencia en educación remota aparece como respuesta a los requerimientos educativos y cuando las nuevas tecnologías (TIC) son la herramienta fundamental para el desarrollo de las clases.

Otro aspecto que se concluye es la importancia de la extracción de la información de las y los docentes y, asimismo, su análisis a través de las narrativas docentes, tal como propone José Contreras: “...nadie es docente, ni aprende a serlo en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal” (2016). Frente a esta premisa se rescata el relato educativo señalado. Por otro lado, coincidimos con lo que Mc Ewan (1998) señala en cuanto a que la narrativa docente es una invitación a detenerse y sumergirse en relatos en primera persona que

exponen experiencias escolares y que confiesan las sutiles percepciones de quienes las viven y cuentan; en este sentido se orientó el trabajo realizado mediante las clases invertidas, el proceso de planificación y las claves que permitieron este desarrollo. Por ello, para Gadamer (2012) el mundo de las escuelas puede ser imaginado, entonces, como un mundo de la vida, aunque las experiencias que viven las y los docentes y el alumnado tienden a ser fragmentadas y categorizadas a través de patrones de ponderación ajenos a la lógica y la práctica pedagógica (Bolívar, 2002).

Una de las fortalezas que es necesario destacar en la experiencia matemática en el aula invertida ha sido la capacidad de adaptación de estudiantes y docentes al contexto que se estaba viviendo, proporcionando flexibilidad en el aprendizaje. Otro aspecto relevante fue la motivación por parte del estudiantado, ya que lograron desarrollar un enfoque más crítico. Por su parte, una de las desventajas de su aplicación se relacionó con la dificultad para transformar el *statu quo* de los estudiantes, ya que les costó comprender que ellos eran los protagonistas y los investigadores, lo que supuso considerar un mayor tiempo para la planificación del trabajo.

Se hace necesario poder reflexionar en torno a la relación entre educación virtual y estudiantes vulnerables. Evidenciamos en el trabajo que muchas de las y los estudiantes quedaron rezagados en sus aprendizajes, limitados por la falta de un computador, *tablet* o *notebook*, ya que, si bien tenían un dispositivo móvil, sus características y capacidades tecnológicas no eran las óptimas para el desarrollo de la enseñanza de las matemáticas.

Concluimos, además, en que a pesar de los tiempos complejos que se estaban viviendo en el ámbito de la salud a causa del Covid-19, las prácticas docentes no permanecieron estáticas, sino que fueron renovándose, lo que trajo cambios en las estrategias didácticas. En este sentido, es necesario destacar el trabajo referido a la cotidianidad y el uso de las matemáticas para la vida diaria, que es una clave pedagógica del siglo XXI, ya que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben orientarse al desarrollo de una educación para la vida y para el futuro.

Desde la didáctica de las matemáticas es relevante señalar el aporte que las docentes hicieron, por ser ellas las constructoras y promotoras de la metodología que aplicaron, evidenciando el trabajo colaborativo y propiciando además el espacio para coordinar y reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas.

6. REFERENCIAS

- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. C. y Casiano, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1055>
- Bolívar, A. (2002). De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
- Breda, A., Font, V. y Pino-Fan, L. (2018). Criterios valorativos y normativos en la didáctica de las matemáticas: el caso del constructo idoneidad didáctica. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 32(60), 255-278. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a13>
- Brousseau, G. (2000). Educación y didáctica de las matemáticas. *Educación Matemática*, 12(1) 5-38. <http://funes.uniandes.edu.co/10210/1/Educacion2000Brousseau.pdf>
- Castro Durán, L. y Cano, González, R. (2013). Pobreza y vulnerabilidad. Factores de riesgo en el proceso educativo. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (16), 55-72. <https://doi.org/10.18172/con.1290>
- Contreras, J. (2016): Profundizar narrativamente la enseñanza. En I. Braganca, M. H. Barreto Abrahao y M. Santos Ferreira (Orgs.). *Perspectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Editora CRV.

- Dato, D. (2019). La narración como estrategia de investigación e intervención. En J. L. Rodríguez Illera y G. Annacontini (Coords.), *Metodologías Narrativas en Educación*. (pp. 57-71). Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/151398/1/9788491684282%20%28Creative%20Commons%29.pdf>
- Gadamer, H. (2012). *Verdad y método*. Sígueme.
- Guerrero Salazar, C., Prieto López, Y. y Noroña Medina, J. (2018). La aplicación del aula invertida como propuesta metodológica en el aprendizaje de matemática. *Espíritu Emprendedor TES*, 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.33970/eetes.v2.n1.2018.33>
- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M. y Marín Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales*, 8(1), 9-18. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/384>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. En A. Cabrales, A. Graham, P. Sahlberg, C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, D. Lederman, J. Greene, J. Maggioncalda, L. Soares, G. Veletsianos y J. Zimmerman (2020), *Enseñanza remota de emergencia. Textos para la discusión*. Perú: The Learning Factor, 12-22. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *VI Jornadas de Sociología de la UNLP, 9 y 10 de diciembre de 2010*. La Plata, Argentina: Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf

- Martínez, Arteaga, B. y Macías, Sánchez, J. (2016). *Didáctica de las matemáticas en educación infantil*. Universidad Internacional de la Rioja. https://www.unir.net/wp-content/uploads/2016/04/Didactica_matematicas_cap_1.pdf
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En H. Mcewan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2021). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. *Evidencias*, 52. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf
- Ministerio de Educación. (27 de mayo 2020). Mineduc lanza nueva oferta formativa para apoyar a la comunidad docente en el contexto de emergencia sanitaria [noticia]. <https://www.mineduc.cl/desarrollo-docente-en-linea/>
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables en el sistema educativo chileno*. Ministerio de Educación, Centro de Estudios. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14505>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). *Brote de enfermedad por coronavirus (Covid-19)*. https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019gclid=CjwKCAiAu8SABhAxEiwAsodSZNX2YF0X3dggMvYEpLEaKgPymQzifZuFKgZMdOCrtp1rzDQxo5uE2RoCe9YQAvD_BwE
- Puga Peña, L. y Jaramillo Naranjo, L. (2015). Metodología activa en la construcción del conocimiento matemático. *Revista Sophia*, (19), 219-314. <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.14>

- Rivera Olguín, P., Sánchez Espinoza, E. y Cortés Díaz, B. (2021). La disrupción de lo presencial a lo virtual. Percepciones de los directores de docencia sobre el uso de plataformas digitales en contexto de pandemia en una universidad del norte de Chile. *Páginas de Educación*, 14(2), 77-95. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2607>
- Rodríguez Aguirre, P. y Pérez, G. P. (2021). Reflexiones desde profesionales de la educación que escucharon la voz de niños/as y adolescentes de sectores vulnerables durante la pandemia Covid-19 en Argentina. *Ciudadanías. Revista de Políticas Sociales Urbanas*, (8). <http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/1121>
- Rodríguez Illera, J. y Annacontini, G. (2019). *Metodologías narrativas en educación*. Universidad de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/151398/1/9788491684282%20%28Creative%20Commons%29.pdf>
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa*. Noveduc.
- Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción formación de docentes. En M.C. Passeggi y E. C. De Souza (Orgs.), *Memoria docente, investigación y formación*. Editorial FFyL-UBA/Clacso.
- Suárez, D. (2015). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En G. J. Murillo Arango (Comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Editorial FFyL-UBA-Editorial Universidad de Antioquia CLACSO.

- Suárez, D. (2016). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas y la democratización del campo educativo en Argentina. En I. Braganca, M. H. Barreto Abrahao y M. Santos Ferreira (Orgs.), *Perpectivas epistémico-metodológicas da pesquisa (auto)biográfica*. Editora CRV.
- Suárez, D. (2017). Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. *Revista Teias*, 18(50), 193-209. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.30500>
- Vidal-Szabó, P. y Pizarro-Canales, A. (2016). La importancia de la tarea matemática y su gestión en el aula. En I. Pizarro-Canales, A. Caamaño-Espinoza y M. C. Briebe Briebe (Eds.), *Didáctica de la matemática para primer ciclo de educación básica: Un aporte a la formación continua de profesores* (pp. 10-29). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17553>
- Villalta Páucar, M. y Saavedra Guajardo, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672012000100006&lng=en&tlng=es
- Villalta Páucar, M., Martinic Valencia, S. y Guzmán Droguett, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(51), 1137-1158. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019203006>

Fecha de recepción: 12 de julio de 2022

Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2022



Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación

Reflexive teaching practice as an applied research method in education

Ángela Novoa Echaurren
Universidad de Los Andes

RESUMEN

En este artículo se analiza el concepto de “práctica reflexiva” como método de investigación aplicada y proceso de desarrollo profesional docente (DPD) en el contexto de la era digital. Basándose en las nociones de Dewey y Freire, múltiples académicos han desarrollado ampliamente el concepto en la investigación educativa y lo han aplicado en el DPD. Sin embargo, la articulación entre esta noción y las tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje ha sido escasa. En los últimos años, la práctica reflexiva parece ser tratada en la investigación educativa desde una perspectiva acotada; asimismo, los programas de DPD tienden a ofrecer experiencias aisladas que no trascienden los límites de la realidad del aula. Esta situación ha dado lugar a una brecha cada vez mayor entre las políticas educativas y lo que en realidad sucede en las aulas en cuanto a cómo deberían ser las prácticas docentes. En este sentido, la reflexión como modelo de DPD y la investigación aplicada al profesionalismo docente pueden contribuir al perfeccionamiento continuo de las prácticas. También pueden reducir la brecha entre política y práctica mencionada anteriormente. Con este fin,

Contacto:
abnooa@uandes.cl

se propone pasar de una reflexividad acotada a una holística, dialógica y colaborativa para aumentar la agencia de los profesores, así como para resguardar el aprendizaje dentro de las comunidades educativas.

Palabras clave: desarrollo profesional docente, ecosistema institucional, investigación aplicada, práctica reflexiva, TIC

ABSTRACT

This article discusses the concept of “reflexive practice” as an applied research method and teacher professional development (TPD) process in the context of the digital age. Drawing on the notions of Dewey and Freire, multiple scholars have extensively developed the concept in educational research and applied it to TPD. However, the articulation between the notion and digital technologies in teaching and learning has been insufficient. In recent years, reflexive practice seems to be treated in educational research from a narrow perspective. Likewise, TPD programs tend to offer isolated experiences that do not transcend the physical boundaries of one classroom or school context. This situation has led to an increasing gap between educational policies and the education professionals’ real-life teaching and learning experiences with pupils. In this sense, reflection as a TPD and applied research model on teacher professionalism can contribute to the continuous improvement of practices. It can also reduce the existing divorce between policy and practice mentioned above. To this end, it is proposed to move from bounded to holistic, dialogic, and collaborative reflexivity to increase teachers’ agency and safeguard learning within educational communities.

Keywords: applied research, ICT, institutional ecosystem, reflexive practice, teacher professional development

INTRODUCCIÓN

Un desafío relevante en el ámbito educativo se refiere a la distancia entre las políticas y la realidad experimentada por los agentes que participan en los procesos de aprendizaje y enseñanza (Albion y Tondeur, 2018; Claro y Jara, 2020; Lowyck, 2013; Vanderblinde, 2012). Algunos estudios han detectado dos brechas fundamentales, que se manifiestan en los siguientes aspectos: a) se ha evidenciado

una creciente necesidad de comprender los fundamentos pedagógicos sobre los cuales se asientan las prácticas docentes (en otras palabras, se habla de una distancia entre teoría y práctica); b) se necesita de una confluencia más explícita entre las expectativas de quienes formulan las políticas nacionales e institucionales sobre qué y cómo enseñar y las perspectivas docentes sobre lo que en realidad ocurre en las aulas para una toma de decisiones que favorezca los aprendizajes auténticos (es decir, se han evidenciado divergencias discursivas entre política y práctica). En este trabajo se analiza el concepto de “práctica reflexiva” como método para disminuir las brechas antes mencionadas (Dewey, 1910; Dewey, 1922; Freire, 1998; Freire, 2005; Freire, 2011; Freire, 2014). La noción se refiere a un proceso de aprendizaje profesional, basado en la toma de conciencia holística –individual y colectiva– y la consideración de una praxis circunscrita en un ecosistema determinado que, a su vez, pertenece al macrosistema social más amplio (Bleakly, 1999; Freire, 1998; Lim et al., 2013). Se enfatiza de manera especial la agencia docente. Sugiere un modelo que dota de mayor horizontalidad al tradicional carácter jerárquico de la estructura organizacional que generalmente se desarrolla dentro de los establecimientos educativos, convirtiéndola en ciclos iterativos que transitan constantemente desde la política a la práctica y viceversa.

Diversos estudios han reportado la necesidad de retomar procesos de práctica reflexiva como instancias de desarrollo profesional docente (DPD), especialmente en lo que concierne a los usos de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en la enseñanza (Albion y Tondeur, 2018; Lim et al., 2013; Michos et al., 2018; Philipsen et al., 2019). Esta constatación es significativa: se ha evidenciado el desafío de fomentar usos transformadores de TIC, que pongan a los estudiantes en el centro de su proceso de aprendizaje (Albion y Tondeur, 2018). Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, se examinará literatura relevante sobre el concepto de práctica reflexiva a la luz de los siguientes objetivos:

Analizar el concepto de práctica reflexiva docente y discutir su relevancia en los tiempos actuales, de manera especial respecto de la incorporación de TIC en la enseñanza.

Discutir el concepto de práctica reflexiva como método de investigación aplicada y modelo de DPD, orientado a la mejora continua del quehacer docente.

A continuación, se desarrollará el concepto de práctica reflexiva y sus implicancias para la era digital. Luego, se analizará la noción como un modelo de DPD holístico y de investigación aplicada, que incorpore diversos elementos del ecosistema institucional, con el fin de disminuir brechas entre política y práctica, además de incrementar la agencia docente.

LA PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA ERA DIGITAL

La práctica reflexiva constituye un marco necesario para el periodo en que nos encontramos viviendo. La crisis sanitaria impuesta por la pandemia del Covid-19 revolucionó las aulas en todo el mundo. Además, puso de manifiesto una realidad aparentemente oculta en materia de innovación pedagógica y uso de tecnologías digitales en la docencia: mientras estas herramientas y recursos tecnológicos presentan un fuerte potencial para promover aprendizajes auténticos y de calidad, se ha evidenciado una falta de transformación pedagógica real cuando se utilizan con fines educativos (Albion y Tondeur, 2018; Hinostroza et al., 2016). Por ejemplo, un estudio de caso acotado, enfocado en un contexto de educación superior durante la pandemia, reveló que los docentes participantes requerían de mayores espacios de reflexión crítica sobre los aportes y las maneras en que las plataformas en línea podían propiciar una continuidad educativa ajustada a las condiciones y necesidades de sus estudiantes. Luego de la implementación de *focus groups*, los investigadores concluyeron, en primer lugar, que la enseñanza *online* ofrece

posibilidades para una colaboración más frecuente entre docentes y estudiantes. Sin embargo, los participantes reconocen que la calidad de la colaboración no siempre queda asegurada. En segundo lugar, mientras la modalidad *online* puede propiciar la retroalimentación de manera más eficiente, los informantes manifestaron una dificultad para comprobar que todos sus aprendices comprendieran el *feedback* entregado. Además, los participantes reconocieron que las plataformas en línea ofrecen diversas posibilidades para entregar contenidos en múltiples formatos. No obstante, también declararon que no todos se sentían preparados para entregar ese contenido en la variedad de formatos que los servicios *online* les ofrecían. Un cuarto hallazgo tuvo relación con una dificultad para interactuar en la enseñanza en línea sincrónica, por ejemplo, a través de videoconferencias, especialmente con estudiantes que cursaban primer año universitario. Los docentes participantes de los *focus groups* mencionaron que la enseñanza en línea ofreció mayor flexibilidad en cuanto a tiempo y espacio. Sin embargo, no todos los estudiantes demostraron los niveles de autorregulación requeridos para completar los cursos con éxito. En el estudio se evidenciaron limitaciones de tiempo para los maestros: docentes declararon destinar tiempo adicional a la comunicación con pares profesionales y estudiantes, a través del uso de sistemas de mensajería instantánea y del correo electrónico. También manifestaron destinar tiempo adicional para el diseño de cursos *online*, actividad a la que no estaban acostumbrados y que debieron complementar con sus labores de investigación. Reconocieron que un *syllabus* presencial no debería contemplar la misma estructura, organización, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación que un diseño totalmente en línea. Con el paso de la enseñanza presencial a la remota de emergencia, no disponían del suficiente tiempo e instancias reflexivas para que estas dimensiones se tomaran en consideración con la profundidad requerida. Además, los entrevistados expresaron no haber recibido formación previa, en términos pedagógicos y técnicos, para realizar las transformaciones

auténticas que se ajusten a las condiciones y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes (Brugemann et al., 2022).

Los resultados anteriores coinciden con investigaciones recientes que reclaman la necesidad de mayores instancias reflexivas para docentes sobre el uso de TIC. Por ejemplo, Schildkamp et al. (2020) destacan la necesidad de fortalecer los conocimientos tecnológicos y pedagógicos de los docentes a la hora de integrar TIC en la enseñanza, específicamente, de proveer retroalimentación de calidad a los estudiantes por medio de estas herramientas y recursos. Damşa et al. (2021) señalan que las instituciones deben tener mayor conciencia sobre las estructuras y recursos de apoyo que reciben –o necesitan– los docentes, si los maestros tienen acceso a ellos y los saben utilizar. De aprovecharlos efectivamente con sus estudiantes, los líderes institucionales deberían tener conocimiento sobre la manera en que los docentes perciben y comprenden el valor de dichos recursos para el aprendizaje. A los ojos de los autores, el problema radica precisamente en que, desde la política institucional, es decir, los líderes encargados de formular y guiar normativas sobre prácticas docentes con TIC, no siempre se cuenta con el conocimiento descrito anteriormente. De ese modo, la agencia docente, entendida desde una dimensión individual y colectiva, no se promueve suficientemente. Para que ello ocurra, el liderazgo institucional y el cuerpo docente deben entenderla como un marco analítico integrado en el ecosistema institucional que considere las acciones, competencias y puntos de vista de los maestros, las oportunidades y recursos disponibles en su contexto, junto con limitaciones prácticas asociadas al uso de TIC. Por su parte, Philipsen et al. (2019) sostienen que, en lo que respecta a la docencia híbrida, es decir, aquella que combina entornos *online* con experiencias de aprendizaje presencial, es necesario incluir un enfoque reflexivo. Una aproximación reflexiva podría dar luces sobre el éxito parcial, total o el fracaso de una experiencia innovadora híbrida. Las instancias reflexivas entregan información sobre cómo docentes y estudiantes vivieron la experiencia de aprendizaje. Según los autores, la práctica reflexiva, a su vez, contribuye al mejoramiento

de los programas de DPD. De ese modo, el aporte de la práctica reflexiva es multidimensional.

Otros estudios similares revelan que los docentes necesitan más oportunidades de DPD en cuanto a las competencias pedagógicas y el manejo operativo de las tecnologías digitales (Albion y Tondeur, 2018; Ertmer y Ottembreit-Leftwicht, 2013). Por ejemplo, una investigación conducida por Claro et al. (2018) exploró la capacidad de aproximadamente 830 docentes chilenos de educación secundaria para enseñar a los alumnos a resolver tareas de información y comunicación en un entorno digital. El estudio reveló que un 70% de los participantes demostraron competencias para presentar información utilizando recursos digitales. Solo un tercio evidenció dominar tareas relacionadas con la transformación de la información y guiar a los estudiantes en un entorno digital. Según los autores, este resultado constituye un área relevante de investigación futura, ya que parece demostrar que un número significativo de maestros no desempeña un papel orientador cuando los estudiantes trabajan con información digital. Lo anterior releva la necesidad de ofrecer instancias reflexivas sobre el valor pedagógico de las TIC y sus posibilidades de adaptación al contexto en el que cada docente se desempeña. Siguiendo una línea similar, Hinostroza et al. (2016) reportan que las prácticas docentes con TIC se basan predominantemente en pedagogías tradicionales. Estos autores se refieren al concepto “tradicional” como aquellos diseños, estrategias de enseñanza y métodos de evaluación inspirados en la transmisión de conocimientos que ponen el foco en el docente y que mantienen un rol pasivo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Diversas tradiciones han reportado el potencial pedagógico de las TIC para promover un aprendizaje colaborativo y autorregulado por parte de los estudiantes (Dourish, 2017; Fullan y Langworthy, 2014; Laurillard, 2012; Luckin, 2018; Rosenberg y Koehler, 2015). Este principio se puede aplicar a los estudiantes escolares y a los docentes como aprendices profesionales. Tomando esta perspectiva, el uso de TIC en la docencia adquiere un doble rol: como herramientas

y recursos al servicio tanto del aprendizaje estudiantil como del aprendizaje profesional (es decir, de los mismos docentes). Por ejemplo, una investigación guiada por Laurillard et al. (2018) revela que una plataforma *online* constructora de diseño de aprendizaje puede servir de apoyo a una comunidad de creación de conocimientos pedagógicos entre profesores en servicio. El uso de la plataforma como herramienta que favorece el DPD facilita interacciones entre docentes y propicia la construcción colaborativa del conocimiento sobre prácticas pedagógicas con TIC, a través del uso de TIC, es decir, mediante una experiencia de aprendizaje profesional docente *online*. Estas ideas encuentran resonancia con la postura de Freire (2014) sobre el rol del maestro. Tanto docentes como estudiantes deben considerarse a sí mismos aprendices críticos de su realidad, y eso es precisamente lo que les proporciona la agencia necesaria para transformarla. Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, una reflexión crítica sobre el potencial de las TIC para el aprendizaje, según las condiciones y necesidades del contexto práctico de utilización, se visualiza como una oportunidad –y a la vez un desafío– previo a la pandemia y que se agudizó con ella.

Junto con otras razones éticas vinculadas a la integración de TIC en la docencia (Selwyn et al., 2020; Williamson et al., 2020), estudios recientes han reportado la necesidad de retomar procesos de práctica reflexiva como instancias de DPD (Albion y Tondeur, 2018; Lim et al., 2013; Michos et al., 2018). No es casualidad que numerosas investigaciones presenten el concepto de “enseñanza remota de emergencia” para analizar la rápida transición de la docencia presencial a *online* ocurrida como respuesta al cierre de las escuelas cuando comenzó la pandemia, con el propósito de asegurar la continuidad educativa (Lee et al., 2020; Lorenza y Carter, 2021; Whittle et al., 2021). Una aproximación holística al concepto, que involucre un aprendizaje profesional continuo y dialógico sobre las implicancias de las prácticas docentes, que considere las diversas características del contexto en el cual se desarrollan y que pueden influir en la toma de decisiones, se visualiza como una práctica fundamental. Aunque

la noción ha sido ampliamente desarrollada por diversos teóricos, entre los cuales se encuentran Dewey (1910 y 1938) y Freire (1998, 2005, 2011 y 2014), no parece haber sido aplicada suficientemente al ámbito de las tecnologías digitales.

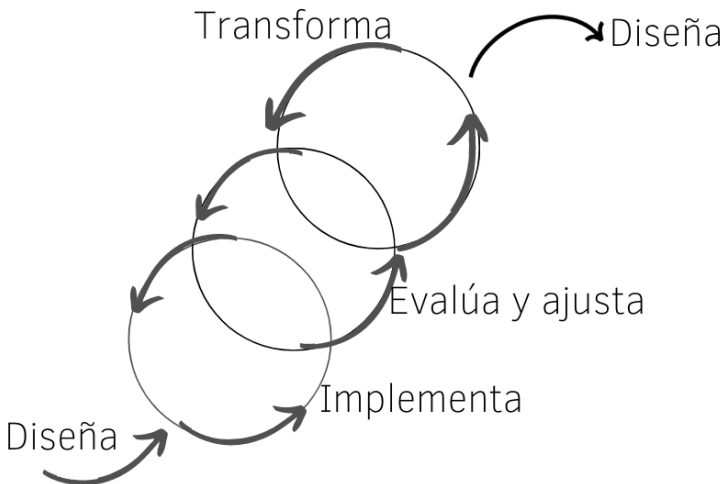
A lo largo del tiempo, el concepto de “práctica reflexiva” se ha fragmentado de manera tal que generalmente se interpreta en la academia y programas de DPD como instancias individuales acotadas sobre una experiencia específica, una unidad lectiva o un uso de TIC particular (Michos et al., 2018; Novoa-Echaurren, 2020). En este trabajo se propone una mirada global, que favorezca un aprendizaje continuo sobre la práctica, ajustado a las necesidades contextuales de los docentes en servicio, con el fin de que la experiencia cobre sentido y mayor relevancia para quienes enseñan y aprenden.

PRÁCTICA REFLEXIVA DOCENTE COMO PROCESO CIRCUNSCRITO EN EL ECOSISTEMA INSTITUCIONAL

Múltiples autores han desarrollado el concepto de “práctica reflexiva”. Como se ha mencionado, John Dewey (1910; 1922) es considerado uno de los padres de esta noción. Su propuesta implica que el profesional ejerza una práctica consciente a través del desarrollo de habilidades cognitivas tales como la investigación sistemática y crítica sobre las decisiones tomadas y sus implicancias; la comparación y contraste de las prácticas propias con aquellas de otros profesionales; y la relación constante entre las teorías pedagógicas y las acciones que se ponen en práctica, es decir, en la realidad del aula (Dewey, 1910; Dewey, 1922). Desde la segunda mitad del siglo XX, diversas perspectivas se basaron en las propuestas del autor antes referido como punto de partida para elaborar las propias. En esos años, prevaleció un enfoque más bien pragmático, inclinado hacia una comprensión del concepto como un proceso de evaluación iterativo, pero acotado, por ejemplo, sobre una experiencia de aula particular antes, durante y después de la práctica. Es así como Donald Schön (1983) diferenció entre

“reflexión durante la acción” [*reflection in action*] de la “reflexión posterior a la acción” [*reflection on action*] como método “efectivo” para llevar a cabo la práctica reflexiva. La figura 1 representa el carácter iterativo de la noción. A través de ella se progresa, pero se vuelve permanentemente a los orígenes, con el fin de evaluar aquello que vale la pena mantener y aquello que es necesario transformar. El docente planifica, implementa, evalúa, refina o transforma sus prácticas, avanzando y retrocediendo, para contribuir en el aspecto ético más relevante de la educación: que sus estudiantes incrementen al máximo sus posibilidades de aprender (Dewey, 1922; Dewey, 1914). En el proceso, el docente se va haciendo cada vez más consciente de su quehacer y de su rol profesional, habilitándose a sí mismo para transformar sus prácticas con un sentido profundo de responsabilidad (Dewey, 1910). El practicante reflexivo se concibe a sí mismo como un aprendiz profesional. Busca mejorar sus prácticas constantemente, con miras a propiciar una comprensión profunda de la disciplina que enseña entre sus estudiantes.

Figura 1
Carácter iterativo de la práctica reflexiva



Fuente: elaboración propia

Autores recientes argumentan que el concepto ha sido escasamente aplicado al ámbito de la tecnología educativa, tanto en términos de investigación aplicada como en programas de DPD. Es el caso de Michos et al. (2018). En su estudio, los autores reclaman que los maestros necesitan apoyo en el proceso investigativo sobre la forma en que las TIC pueden potenciar los aprendizajes de sus estudiantes. Además, requieren de soporte en cuanto a la recogida, análisis y reflexión sobre datos que se pueden obtener durante la implementación de una práctica docente con TIC. Dos dimensiones de las prácticas deben evaluarse: los aprendizajes de los estudiantes y las experiencias como tales. El estudio también demostró que instancias reflexivas formales sobre las prácticas con TIC, que utilicen tecnologías digitales como medios de DPD, propician la construcción colaborativa del conocimiento, prácticas transformadoras y basadas en una interpretación significativa de las necesidades de los estudiantes, a partir de los datos recopilados.

A fines de siglo pasado, una tradición holística cobró mayor relevancia sosteniendo que el docente, al momento de reflexionar sobre su praxis, debe considerar críticamente diversos elementos, características y condiciones de su ecosistema institucional que influyen en su proceso de toma de decisiones (Dewey, 1910). Dicha perspectiva se basa en el fundamento de que el aprendizaje –por tanto, el aprendizaje profesional– es social, dialógico y situado. Lo anterior quiere decir que las condiciones y características de los diversos grupos humanos y contextos influyen en la forma en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ende, estandarizarlos resulta en extremo problemático. Para transformar sus prácticas a lo largo del tiempo y ajustarlas a las necesidades y condiciones de su realidad, el educador debe ser consciente de la forma en que diversos elementos y características influyen en su toma de decisiones. Además, debe tomar conciencia acerca de la forma en que sus elecciones influyen en el aprendizaje de sus estudiantes. A los ojos de Freire (2005), la tecnología, entre muchos otros factores y características, constituye un influjo relevante en las elecciones que realiza el docente.

Con respecto a este último punto, una revisión sistemática de la literatura sobre prácticas docentes con TIC en contextos de educación superior (Esteve et al., 2022) reporta la necesidad de una aproximación holística que profundice en la interrelación entre los factores que pueden influir en las decisiones tomadas por los docentes sobre sus prácticas con las tecnologías de la información y comunicación. Los autores destacan la necesidad de identificar las concepciones epistémicas en torno a los temas cruciales que sustentan sus experiencias docentes con TIC (por ejemplo, la naturaleza y los fines de la universidad, el significado de la educación y su vínculo con las TIC, entre otros). Aunque no se utiliza el concepto de “reflexión” o “práctica reflexiva” de forma concreta, es posible evidenciar una necesidad de generar espacios que permitan a los docentes darse el tiempo para pensar críticamente de qué manera las potencialidades de las TIC pueden ajustarse a las necesidades y condiciones de su propio contexto de enseñanza y aprendizaje, lo que a su vez contribuye a la disminución de la distancia existente entre teoría, política y práctica, y a aumentar su agencia.

Un ecosistema puede definirse como un conjunto de elementos que configuran el funcionamiento de una comunidad escolar (Lim et al., 2013). En concreto, se trata de las relaciones, estructuras, roles profesionales, espacios, personas, infraestructura, recursos y normas de un establecimiento. Incluye la forma en que estos elementos se encuentran organizados para que la institución funcione (Bleakley, 1999; Dewey, 1910; Dewey, 1922; Freire, 1998; Freire, 2005; Freire, 2011; Freire, 2014). El ecosistema escolar puede visualizarse como una estructura organizada en tres dimensiones que se interrelacionan, dimensiones que el docente debe considerar permanentemente al momento de reflexionar sobre su práctica cotidiana, a saber:

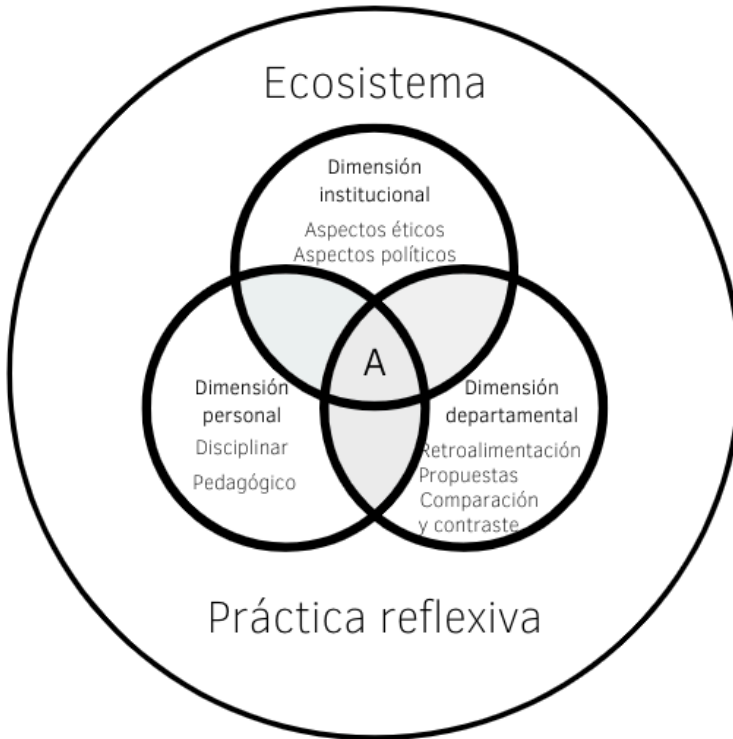
- a) *Dimensión personal*: se refiere al ámbito individual, cuando el profesional tiene la posibilidad y capacidad para reflexionar de manera autónoma sobre sus experiencias docentes. Al hacerlo, considera dos aspectos de su práctica: los ámbitos pedagógico y disciplinar (es decir, la materia que imparte).

- b) *Dimensión colaborativa*: se define como la reflexión entre pares profesionales. Los docentes deben contar con instancias para compartir experiencias, ya sea con sus pares de la misma asignatura o con profesionales de otras disciplinas. En este ámbito, los educadores dialogan con otros sobre las implicancias de su práctica. Además, diseñan y refinan sus planes colaborativamente. Pueden recibir retroalimentación de pares que observan sus experiencias docentes; pueden comparar y contrastar prácticas docentes cuando discuten sobre experiencias de otros; pueden ofrecer propuestas de mejora en favor de prácticas transformadoras a lo largo del tiempo.
- c) *Dimensión institucional*: se refiere a la consideración de las expectativas políticas nacionales e institucionales (por ejemplo, el currículo), las normas del ecosistema, respecto de cómo debería ejercerse la práctica. Además, se refiere a la manera en que los docentes pueden informar a los formuladores de políticas sobre la realidad-aula, con el fin de que las decisiones, regulaciones y normativas sean aplicables al contexto local. Desde este punto de vista, la dimensión institucional adquiere un carácter político y ético, suponiendo que todos los agentes de un ecosistema escolar (por ejemplo, educadores, equipos directivos, encargados de coordinar o liderar un departamento, entre otros) poseen niveles de agencia que les permiten tomar decisiones según las necesidades y condiciones de la realidad concreta donde ejercen su profesión.

La figura 2 representa la interrelación entre las tres dimensiones del ecosistema institucional (Novoa Echaurren, 2022). En el centro, se expone la agencia docente, ya que constituye el resultado de la confluencia entre las dimensiones personal, social e institucional. La agencia puede entenderse como una capacidad y oportunidad de tomar decisiones autónomas sobre las prácticas docentes (Albion y Tondeur, 2018). Los educadores pueden hacerlo en la medida en que integran su práctica reflexiva en el ecosistema escolar (Albion y

Tondeur, 2018; Freire, 1998). La agencia comprende una dimensión individual y colaborativa. El docente toma decisiones personales, que se ajustan a su propia práctica y microcontexto de enseñanza y aprendizaje (por ejemplo, su realidad-aula con su grupo de estudiante). A la vez, un docente reflexivo holístico considera las dimensiones colaborativa e institucional.

Figura 2
Práctica reflexiva: perspectiva holística



Fuente: elaboración propia

PRÁCTICA REFLEXIVA COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN APLICADA Y MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

La investigación aplicada se refiere a la exploración de experiencias personales, sociales, culturales y políticas. Se propone comprender la realidad experimentada por las personas en la sociedad y sus implicancias, por ejemplo, en el aprendizaje de los estudiantes. Robson (2011) la define como procesos investigativos realizados en un contexto determinado que ayudan a comprender por qué el mundo opera de una manera determinada. Por su parte, Gay, Mills y Airasian (2009) definen el concepto como aquel método científico que tiene como propósito evaluar una teoría en un contexto práctico con el fin de resolver problemas reales en educación. Al analizar estas definiciones, se puede establecer un vínculo estrecho entre práctica reflexiva e investigación aplicada. Por medio de la reflexión holística, los docentes investigan sobre sus propias prácticas con tecnologías digitales, considerando las necesidades y condiciones de su ecosistema, entendido en cierto sentido como el contexto institucional. Siguiendo esta perspectiva, el concepto se concibe como un modelo arraigado en el ecosistema, que permea y se deja permear por el macrosistema más amplio (por ejemplo, las teorías pedagógicas y políticas nacionales que subyacen a los usos de TIC). Tiene por objetivo sostener prácticas transformadoras a lo largo del tiempo, por tanto, constituye un marco de desarrollo profesional continuo para promover un constante reaprendizaje profesional (Freire, 2011).

La reflexión como proceso iterativo y como práctica que considera el ecosistema institucional –inclusivo, el macrosistema sociocultural que rodea la práctica docente– puede entenderse como un modelo de desarrollo profesional docente (DPD) y de investigación aplicada. Jones y Younie (2014) definen el DPD como un proceso reflexivo continuo diseñado para la mejora de las capacidades, conocimiento, comprensión y habilidades profesionales. Philipsen et al. (2019) lo definen como una interacción permanente entre acción y reflexión. Los autores argumentan que un programa de DPD debe considerar

las necesidades de los profesores; reconocer las ventajas del apoyo entre pares profesionales; proporcionar instancias en las cuales los docentes puedan transferir el conocimiento teórico a su práctica y reflexionar sobre dichas experiencias; y evaluar la trayectoria de desarrollo profesional y la evolución personal de cada docente que participa en el programa. Estas características apuntan a la reflexión como un proceso metacognitivo, es decir, la toma de conciencia sobre la propia cognición, en este caso, del propio aprendizaje profesional (Luckin, 2018). Porayska-Pomsta et al. (2018) destacan que la metacognición involucra un proceso reflexivo sobre cómo se ha desarrollado la práctica docente. Además, implica un proceso de adaptación de la misma en vistas de su refinamiento en el tiempo. Los autores asocian el DPD con el concepto de “metacognición adaptativa”. Afirman que es clave para apoyar la comprensión y la sostenibilidad de prácticas transformadoras con TIC en el tiempo.

Tomando en cuenta las consideraciones anteriores, el modelo de “práctica reflexiva holística” opera como marco formal, pero a la vez flexible, en el interior de una institución. Propicia prácticas transformadoras a lo largo del tiempo que consideren las necesidades y condiciones locales que enfrenta el educador durante su vida profesional cotidiana (véase figura 2). Además, favorece una relación horizontal entre los formuladores de políticas institucionales y los diferentes agentes involucrados en los procesos educativos. Como afirman Albion y Tondeur (2018), el DPD sobre TIC debería entenderse como proceso iterativo, destinado a ampliar y actualizar los conocimientos y creencias profesionales de los docentes en su contexto profesional. Su participación en el diseño colaborativo constituye una estrategia eficaz para desarrollar recursos digitales que coincidan con sus creencias y conocimientos pedagógicos, lo que puede conducir a un incremento en su sentido de autoeficacia. Lo anterior, a su vez, puede influir en las creencias que los docentes tienen sobre las TIC, ya que incrementan su rol como agentes de cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la reflexión, desde su diseño hasta la evaluación colaborativa. De

este modo, todos los actores involucrados en el establecimiento, desde estudiantes a equipos directivos, participan en la toma de decisiones, de manera informada, según el rol que ocupan en el ecosistema institucional.

CONCLUSIONES

La pandemia del Covid-19 ha evidenciado la necesidad de ofrecer mayor apoyo docente respecto del desarrollo de prácticas transformadoras con TIC. Incluso, algunos estudios han propuesto el desafío de promover prácticas reflexivas sobre el uso de tecnologías digitales en la docencia antes de la pandemia (Lim et al., 2013; Michos et al., 2018; Philipsen et al., 2019). Como afirman Albion y Tondeur (2018), si se quiere transformar la educación mediante prácticas con TIC, el cambio dependerá de que contemos con un cuerpo docente debidamente preparado, no solo en términos operativos o técnicos, sino, más importante aún, pedagógicos. El paso de la enseñanza presencial a la remota de emergencia, y la transición reciente a la nueva realidad híbrida conduce a proponer el concepto de “práctica reflexiva holística” como un eje fundamental para la innovación: volver al origen para continuar con un proceso transformador hacia la mejora de la docencia en el tiempo. Abrazando la propuesta de Freire (1998, 2005, 2011, 2014) –así como las de muchos académicos suscritos a las teorías del constructivismo social y construccionismo (Dourish, 2009; Dourish, 2017; Laurillard, 2012; Luckin, 2018)–, las personas aprendemos con otros. En este sentido, docentes y estudiantes son, de una manera u otra, en una dimensión u otra, aprendices en la experiencia educativa. La reflexión sobre el quehacer docente solo puede cobrar relevancia en la medida en que todos los agentes del ecosistema colaboran para incrementar las posibilidades de aprender.

REFERENCIAS

- Albion, P. R. y Tondeur, J. (2018). Information and Communication Technology and Education: Meaningful Change through Teacher Agency. En J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen y K.-W. Lai (Eds.), *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education Springer International Handbooks of Education* (pp. 1-16). https://doi.org/10.1007/978-3-319-53803-7_25-1
- Bleakley, A. (1999). From reflective practice to holistic reflexivity. *Studies in Higher Education*, 24(3), 315-330. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379925>
- Brugemann, A., Garone, A., Struyven, K., Pynoo, B. y Tondeur, J. (2022). Exploring university teachers' online education during COVID-19: Tensions between enthusiasm and stress. *Computers and Education Open*, 3(100095), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100095>
- Claro, M., Salinas, A., Cabello-Hutt, T., San Martín, E., Preiss, D. D., Valenzuela, S. y Jara, I. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers and Education*, 121, 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>
- Claro, M. y Jara, I. (2020). The end of Enlaces: 25 years of an ICT education policy in Chile. *Digital Education Review*, 27, 96-108. <https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/view/30669/pdf>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D. y Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in Human Behavior*, 121, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. DC Heath. <http://dx.doi.org/10.1037/10903-000>
- Dewey, J. (1914). *Ethics*. Henry Holt and Co. <http://dx.doi.org/10.1037/13641-000>

- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology*. Nueva York: Henry Holt and Company. <http://dx.doi.org/10.1037/14663-000>
- Dewey, J. (1938). Education and democracy in the world of today. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 96-100. <https://doi.org/10.1086/665026>
- Dourish, P. (2009). Seeking a Foundation for Context-Aware Computing. *Human Computer Interaction*, 16(2-4), 229-241. https://doi.org/10.1207/S15327051HCI16234_07
- Dourish, P. (2017). *The stuff of bits. An Essay on the Materialities of Information*. MIT Press.
- Ertmer, P. y Ottembreit-Leftwich, A. (2013). Removing obstacles to the pedagogical changes required by Jonassen's vision of authentic technology-enabled learning. *Computers & Education*, 64, 175-182. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.008>
- Esteve-Mon, F. M., Postigo-Fuentes, A. Y. y Castañeda, L. (2022). A strategic approach of the crucial elements for the implementation of digital tools and processes in higher education. *Higher Education Quarterly*, 00, 1-16. <https://doi.org/10.1111/hequ.12411>
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of indignation*. Routledge.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2014). *Pedagogy of commitment*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315632919>
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson. https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf
- Gay, L. R., Mills, G. E. y Airasian, P. W. (2009). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Prentice Hall.

- Hinostroza, J. E., Ibieta, A., Claro, M. y Labbé, C. (2016). Characterisation of teachers' use of computers and Internet inside and outside the classroom: The need to focus on the quality. *Education and Information Technology*, 21, 1595-1610. <https://doi.org/10.1007/s10639-015-9404-6>
- Jones, S. y Younie, S. (2014). ICT Tools for Professional Development. En N. Pachler y M. Leask, *Learning to teach using ICT in the Secondary School* (pp. 40-55). Routledge.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a design science. Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Laurillard, D., Kennedy, E., Charlton, P., Wild, J., Dimakopoulos, D. (2018). Using technology to develop teachers as designers of TEL: Evaluating the learning designer. *British Journal of Educational Technology*, 48(6). 1044-1058. <https://doi.org/10.1111/bjjet.12697>
- Lee, J., Solemaini, F. y Harmon, S. W. (2021). Emergency Move to Remote Teaching: A Mixed Method Approach to Understand Faculty Perceptions and Instructional Practices. *American Journal of Distance Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08923647.2021.1980705>
- Lim, C.-P., Zhao, Y., Tondeur, J., Chai, C.-S. y Tsai, C.-C. (2013). Bridging the Gap: Technology Trends and Use of Technology in Schools. *Educational Technology & Society*, 16(2), 59–68. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.16.2.59>
- Lorenza, L. y Carter, D. (2021). Emergency online teaching during COVID-19: A case study of Australian tertiary students in teacher education and creative arts. *International Journal of Educational Research Open*, 2(2). 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100057>
- Lowyck, J. (2013). Bridging learning theories and technology enhanced learning environments. En M. Spector, D. Merrill, M. Ellen y M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 3-20). Springer.
- Luckin, R. (2018). (Ed). *Enhancing learning and teaching with technology. What the research says*. UCL Institute of Education Press.

- Michos, K., Hernández-Leo, D. y Albó, L. (2018). Teacher-led inquiry in technology-supported school communities. *British Journal of Educational Technology*, 49(6),1077-1095. <https://doi.org/doi:10.1111/bjet.12696>
- Novoa-Echaurren, A. (2020). Reflexive Practices Associated with Teachers' Pedagogical Use of ICT: a Chilean Case. *Proceedings of the 9th Teaching & Education Virtual Conference*, Vienna (pp. 4-46). <https://doi.org/10.20472/TEC.2020.009.004>
- Novoa Echaurren, Angela; (2022) *Towards a Model of ICT Reflexive Practice: Investigating Teachers' User-Generated Contexts and Agency in a K-12 Chilean School* [doctoral thesis (Ed. D)]. UCLL Discovery. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10152943>
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pynoo, B., Vanslambrouck, S. y Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67, 1145-1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Porayska-Pompsta, K., Preston, C., Lærke Weitze, C. y Younie, S. (2018). Technology to provide educational practitioners with the expertise they need. En: Luckin, R. *Enhancing Learning and Teaching with Technology. What the Research Says*. UCL IOE Press. 286-315.
- Robson, C. (2011). *Real world research. A resource for users of social research methods in applied settings*. Wiley.
- Rosenberg, J. M. y Koehler, M. J. (2015). Context and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK): A Systematic Review. *Journal of Research on Technology in Education*, 47(3), 186-210. <https://doi.org/10.1080/15391523.2015.1052663>
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. B., Heitink, M. C., Kippers, W. B. y Veldkamp V. B. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Research*, 103, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Selwyn, N., Hillman, T., Eynon, R., Ferreira, G., Knox, J., Macgilchrist, F. y Sancho-Gil, J. M. (2020). What's next for Ed-Tech? Critical hopes and concerns for the 2020s. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1694945>
- Vanderblinde, R., van Braak, J. y Dexter, S. (2012). ICT policy planning in a context of curriculum reform: Disentanglement of ICT policy domains and artefacts. *Computers & Education*, 58, 1339-1350. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.007>
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S. y Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Science*, 121(5/6), 311-319. <http://dx.doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0099>
- Williamson, B., Eynon, R. y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*. 45(2), 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

Fecha de recepción: 7 de noviembre de 2022
Fecha de aceptación: 17 de diciembre de 2022



Experiencias de enseñanza y aprendizaje en ciudadanía local y global en Iberoamérica

Teaching and learning experiences in local and global citizenship in Ibero-America

Matías Pérez Padilla

Universidad Católica de la Santísima Concepción

RESUMEN

Este estudio centra su interés en identificar experiencias educativas de formación ciudadana local en perspectiva global dentro del contexto iberoamericano, teniendo como objetivo caracterizar la producción científica existente para la organización de un marco empírico para futuras investigaciones. El diseño de investigación es una revisión sistemática de literatura con alcance exploratorio sustentada en el modelo PRISMA 2020, considerando un periodo de búsqueda de diez años (2012 a 2021) en las principales bases de datos disponibles (Scielo, Scopus, WOS, Redalyc, entre otras). Si bien los resultados de la revisión evidencian un marco amplio de experiencias de educación ciudadana que aportan a la reflexión de la ciudadanía local y global, estas poseen diferencias de efectividad y alcance en sus propuestas. Ello hace vislumbrar la necesidad de potenciar la ciudadanía global en el currículo, así como una formación docente acorde al interés por formar un estudiantado que asuma los desafíos de la ciudadanía global.

Palabras clave: educación ciudadana, educación para la ciudadanía global, experiencias pedagógicas, educación superior, sistema escolar

Contacto:
matiascperezpadilla@gmail.com

ABSTRACT

This study focuses in identifying educational experiences of local citizenship training in a global perspective within the Ibero-American context, aiming to characterize the existing scientific production for the organization of an empirical framework for future research. The research design is a systematic literature review with exploratory scope supported by the PRISMA 2020 model considering a ten-year search period (2012 to 2021) in the main available databases (Scielo, Scopus, WOS, Redalyc, among others). Although the results of the review show a broad framework of citizen education experiences that contribute to the reflection of local and global citizenship, they have differences in effectiveness and scope in their proposals. This suggests the need to strengthen global citizenship in the curriculum, as well as teacher training in line with the interest in educating students to take on the challenges of global citizenship.

Keywords: citizenship education, global citizenship education, higher education, school system, pedagogical experiences

INTRODUCCIÓN

En el marco de las propuestas generadas en la Organización de Naciones Unidas (UNESCO, 2015) sobre Educación para la Ciudadanía Global se establece que las dimensiones que los estudiantes deben desarrollar para comprender este concepto se esgrimen en base a los ejes cognitivo, socioemocional y conductual. Debido a ello, los desafíos que enfrenta la enseñanza de la ciudadanía desde la perspectiva de la ampliación de los espacios participativos en un contexto supranacional dan como resultado la formación de una nueva categoría de ciudadano/a sensible a las problemáticas que afectan al mundo, tales como el cambio climático, los peligros para la paz y el fortalecimiento de la democracia con el fin de evitar desastres. Es por ello que nació hace algunos años el concepto de *ciudadanía global*, entendido por la UNESCO como el sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común (UNESCO, 2015).

Junto con ello, han derivado 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), los cuales han incentivado a las naciones a generar espacios de reflexión y acción en torno a la educación para evitar situaciones de crisis. Lamentablemente, el informe de avance emitido por la ONU ha demostrado que, debido a la pandemia del Covid-19 que asola al mundo, los índices de desigualdad social y brecha educativa se han acrecentado (ONU, 2020). Por ello, se ha establecido la urgencia de dotar a los Estados de herramientas tanto de educación como materiales para luchar contra la pobreza y, sobre todo, sensibilizar a la humanidad respecto de que es posible construir un mundo mejor tomando decisiones acertadas de protección y promoción del desarrollo social.

Dado el desafío mundial que ha marcado nuestro siglo, los organismos internacionales han instalado el concepto de Educación para la Ciudadanía Global como elemento clave para una nueva forma de entender el posicionamiento de la humanidad frente a los retos del futuro, ahora en una conciencia colectiva por sobre las identidades nacionales. Con ello, diversos investigadores, como Peters et al. (2008) y Fernando Reimers (2017), han planteado la necesidad de implementar en los programas de estudio de cada nación la importancia de discutir y generar acción en torno a la difusión de valores ciudadanos desde una mirada global, fomentando el desarrollo sostenible y especialmente la paz.

De esta forma, los países inician algunas reformas en sus sistemas curriculares que permitan dar respuesta a estos requerimientos. Por ejemplo, la educación ciudadana en el currículo escolar chileno posee una trayectoria reciente en términos de implementación. Según Cox y Castillo (2015), este ámbito en el contexto nacional se remonta a las reformas curriculares acaecidas en la década de los noventa y reactivadas en el año 2009 con la promulgación de Ley General de Educación y la promulgación de la Ley 20.911, que levantaron la necesidad de crear un marco curricular específico que inserte aprendizajes relacionados con la educación ciudadana en nuestro país.

Este estudio se perfila como una ventana de oportunidad para observar, en el contexto regional iberoamericano, experiencias de formación que incluyan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que potencien en los receptores la oportunidad de formarse como personas activas y partícipes de la ciudadanía. Esta tarea se justifica dado que, aun cuando existen investigaciones teóricas en torno a la ciudadanía local, entre las que destacan las de Cox y Castillo (2015), y global, con Reimers (2017), no hay estudios que indaguen en la sistematización de experiencias pedagógicas en la materia.

Por lo anterior, para cerrar esta brecha de información se realizó una revisión sistemática de literatura en torno a experiencias en aulas escolares y de educación superior en Iberoamérica sobre tópicos referentes a la Educación para la Ciudadanía. La revisión inicial se sustentó en el levantamiento de artículos de educación ciudadana en bases de datos tales como Scopus, Scielo, WOS, Redalyc, entre otras; esta revisión evidenció una cantidad disminuida de publicaciones que traten el tema desde el énfasis de estudio como experiencias pedagógicas en establecimientos educacionales, lo que da valor y justifica la temática investigativa.

Considerando el vacío en el conocimiento existente, la revisión sistemática realizada plantea dar respuesta en este artículo a la siguiente pregunta: ¿Qué características posee la evidencia empírica registrada en torno a la sistematización de experiencias de educación ciudadana global en la región iberoamericana? Para darle respuesta, este estudio analizó la evidencia registrada en torno a la sistematización de experiencias de educación ciudadana global en el contexto iberoamericano, caracterizando sus principales componentes.

METODOLOGÍA

La investigación se llevó a cabo sobre la base de una revisión sistemática de literatura con alcance exploratorio, la que permitió registrar la caracterización de las experiencias pedagógicas en el contexto de la educación ciudadana en Iberoamérica que se encontraron documentadas

en revistas indexadas en el periodo 2012-2021 en bases de datos tales como Scielo, Scopus, WOS, Redalyc, entre otras. Este estudio se caracterizó por promover la recolección, selección y análisis de datos a partir de los resultados obtenidos en investigaciones previas en torno a educación ciudadana. Así fue posible identificar las categorías que se ocuparon para establecer los criterios de selección de la información analizada.

Por otro lado, se delimitaron categorías de análisis que versaron sobre la intencionalidad de las propuestas de investigación, la selección de experiencias pedagógicas en torno a la ciudadanía local y global, la utilización de las dimensiones cognitiva, socioemocional y actitudinal propuestas por UNESCO (2015) y la presencia de la reflexión en torno a la formación ciudadana local y global en experiencias de aprendizaje vividas en el contexto escolar o universitario. El procedimiento contempló las siguientes fases:

Fase 1: Identificación de artículos

El proceso metodológico se inició con la elección de dos tópicos de búsqueda de artículos científicos, que fueron “*global citizenship education*” y “*citizenship education*”, ambos escritos en inglés con el fin de lograr una primera aproximación a los estudios que contengan dichas palabras clave (*keywords*). Estas fueron ingresadas a las bases de datos seleccionadas (Scielo, Scopus, WOS, Redalyc, Dialnet, Proquest Academic, EBSCO Host), en las cuales no se utilizaron *booleanos* a fin de resguardar que los artículos encontrados no mostraran el tópico por separado; estos muestran la producción en torno a los tópicos seleccionados sin considerar un área geográfica determinada. Los resultados encontrados por cada base de datos se encuentran expresados a continuación:

Tabla 1
Artículos de investigación en general en torno a ECG y EC (inglés)

	wos	Scopus	Scielo	Redalyc	Dialnet	Proquest Academic	EBSCO Host
Global Citizenship Education	1.299	2.030	44	48.989	95	67.386	2.826
Citizenship Education	6.519	10.729	839	30.353	457	133.082	21.144

Fuente: Elaboración propia

Fase 2: Elegibilidad

En un primer momento, se realizó una búsqueda de artículos escritos en inglés para verificar la producción anglosajona en torno a ECG en Iberoamérica. Bajo esa premisa la búsqueda consideró como filtros el idioma de publicación, países del área iberoamericana y el uso de los tópicos esenciales y conocidos. De ello se desprenden los siguientes resultados:

Tabla 2
Artículos de investigación en el área iberoamericana sobre ECG y EC (inglés)

	wos	Scopus	Scielo	Redalyc	Dialnet	Proquest Academic	EBSCO Host	Total
Global Citizenship Education	104	7	-	2.447	40	290	33	2.921
Citizenship Education	515	6	-	2.397	99	4.902	148	8.067

Fuente: Elaboración propia

Considerando la baja producción de artículos en la región iberoamericana, se determinó sustituir las *keywords* anteriores por sus homólogas en español. Cabe señalar que en algunas bases de datos el tópico frase “*educación para la ciudadanía global*” tuvo que ser simplificado

eliminando las palabras no significativas, resultando en la combinación de tres términos: “*educación*” “*ciudadanía*” “*global*”. Tras la búsqueda en los motores de las bases de datos, estas arrojaron resultados que se consideraron como el punto de partida de este estudio. En esta fase se utilizó el filtro de búsqueda de idioma, distinguiendo estudios escritos en habla inglesa de los producidos en idioma español, considerando con ello producción intelectual emanada en Iberoamérica (incluyendo un estudio realizado en Brasil), cuya información se valoró por la importancia de conocer las intervenciones en relación con la formación ciudadana en experiencias culturales diferentes a las del contexto hispanoamericano.

Tabla 3
Investigaciones en el área iberoamericana en torno a ECG y EC (español)

	WOS	Scopus	Scielo	Redalyc	Dialnet	Proquest Academic	EBSCO Host	Total
Educación Ciudadanía Global	64	14	37	193.492	199	1.201	19	195.026
Educación Ciudadana	589	207	652	73.534	1.648	1.893	477	79.000

Fuente: Elaboración propia

Fase 3: Selección (criterios de inclusión y exclusión)

En esta fase se realizó una búsqueda de bibliografía relacionada con los tópicos iniciales “*educación para la ciudadanía global*” y “*educación ciudadana*” con un primer filtro de búsqueda, el cual es *artículos en revistas científicas* o su símil como *artículos*, con el fin de determinar la producción de estudios utilizando el rango temporal de 10 años (2012-2021).

Tabla 4
Artículos de investigación en ECG y EC en el rango 2012-2021

	WOS	Scopus	Scielo	Redalyc	Dialnet	Proquest Academic	EBSCO Host
Educación Ciudadanía Global	56	13	18	110.285	171	962	4
Educación Ciudadana	478	156	244	45.359	1.322	1.524	73

Fuente: Elaboración propia

Dada la importancia que Beltrán (2005), Manterola et al. (2011) y Page et al. (2021) otorgan a la delimitación de criterios de inclusión y exclusión, y tras la selección de los artículos entregados en la tabla 5, estos pasaron por un filtro utilizando criterios de inclusión y exclusión que se limitaron en torno a los siguientes conceptos clave:

Tabla 5
Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos en revistas científicas	Libros, tesis u otros formatos
Publicados entre los años 2012 - 2021	Artículos de reflexión
Resultados de intervención en aula	Revisiones sistemáticas de bibliografía
Intervención en aula escolar y universitaria	

Fuente: Elaboración propia

La utilización de criterios de inclusión tales como el desarrollo de experiencias de aprendizaje considerando los tópicos centrales de este estudio requirió la selección de artículos que dieran cuenta de evidencias extraídas de su implementación en el aula, elemento distintivo en relación con otras experiencias en diversas temáticas. A su vez, el uso de criterios de inclusión tales como la selección de bases de datos específicas tanto en inglés como en español (tablas 2 y 3)

responden a la opción del investigador de priorizar las publicaciones expuestas en revistas cuyas bases de datos han reportado un mayor impacto en la producción científica dentro del área de estudio, además de ser esas bases de datos seleccionadas las que arrojaron la mayor cantidad de estudios de las características señaladas en el ámbito iberoamericano. Por otro lado, el criterio de inclusión denominado “intervención en aula” se enfocó en la lectura de artículos que hayan demostrado resultados de implementación de contenidos, habilidades y sobre todo actitudes que potencian la formación ciudadana en el contexto escolar y universitario. Gracias a esta definición se han seleccionado los artículos que cumplan con este criterio.

En términos del uso de criterios de exclusión dentro del estudio que dejan de lado la literatura gris (tesis u otros formatos, junto con artículos de reflexión sobre la educación para la ciudadanía global), esta selección se sustenta en la oportunidad de identificar de manera precisa experiencias de aprendizaje que muestran diferentes resultados y cumplen el objetivo general de este estudio en términos de ser un aporte a la creación de un marco empírico en la región iberoamericana sobre esta temática.

Debido a la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión descritos, el número de artículos referidos a resultados de implementaciones pedagógicas en educación ciudadana global y local mostró los siguientes resultados:

Tabla 6
 Número de artículos de intervención pedagógica en ECG y EC

Base de datos	N.º Artículos de intervención
Dialnet	2
EBSCO Host	1
Proquest Academic	3
Redalyc	1
Scielo	2
Scopus	15
WOS	6
Total	30

Fuente: Elaboración propia

Por último, la distinción entre resultados de intervenciones en aula tanto en educación escolar como en educación superior se ha definido tras la lectura de los artículos resultantes de la aplicación de criterios de inclusión; esto dio cuenta de que los estudios referidos a educación superior poseen un espacio menor en la producción intelectual en este ámbito, elemento que puede ser parte de nuevas investigaciones que den cuenta de los aspectos esenciales. Se ha decidido incluirlo en este estudio de revisión sistemática porque demuestra el afán de la investigación por visibilizar temáticas que pueden ser abordadas en estudios emergentes en relación con el fomento de la educación para la ciudadanía global y local en el contexto iberoamericano de la educación superior. Considerando las experiencias de aula escolar y superior, se ha establecido una distinción sobre la base de los 30 artículos encontrados, lo que arrojó el siguiente resultado:

Tabla 7
Número intervención en ECG y EC según nivel educativo

Nivel escolar	Nivel Ed. superior
23	7

Fuente: Elaboración propia

Tras los procesos de búsqueda realizados anteriormente y la utilización de los filtros seleccionados, se han delimitado una cantidad de 30 artículos que serán considerados para la revisión sistemática de la bibliografía propuesta. Considerando las etapas de la revisión sistemática de literatura apuntadas en esta sección y la necesidad de organizar la información obtenida, se ha creado una matriz de vaciado de información inspirada en diversos criterios que se encuentran explicitados en el modelo PRISMA 2020 (*Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses*). Respecto del modelo de inspiración, Page et al. (2021) destacan que el modelo perfeccionado desde sus inicios en el 2009 posee como objetivo garantizar que la revisión sistemática otorgue valor a las publicaciones transparentes, completas y precisas, declarando categorías de análisis y criterios de inclusión-exclusión, todo ello para clarificar al lector el estado del arte de los estudios referidos a cualquier área del conocimiento. A su vez, PRISMA es el método con el cual las fuentes de información pueden ser ordenadas tanto en su construcción como en su presentación, lo que confiere peso investigativo a los resultados que de ahí emanan. En definitiva, la utilización de esta metodología, basada en la revisión sistemática de literatura mediante el protocolo PRISMA 2020, permitió organizar los artículos seleccionados; este proceso arrojó una serie de resultados que se estructuran en el siguiente capítulo.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En esta sección se presentarán los resultados que derivaron de la utilización de la metodología denominada *revisión sistemática de literatura*, junto con el uso de la matriz inspirada en el protocolo PRISMA.

En cada uno de los apartados se desarrollarán criterios que han sido introducidos para la obtención de artículos de investigación relacionados con experiencias de aprendizaje en ciudadanía local y global en diversos contextos dentro de la región iberoamericana. A su vez, se explicitarán las relaciones y diferencias visualizadas en los artículos seleccionados junto con su análisis, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de la investigación.

En atención a la intencionalidad y objetivos planteados por los estudios considerados para la revisión sistemática de literatura, dentro de los 23 registros constituidos por intervenciones en el ámbito escolar, se encontraron 18 que dan cuenta de la necesidad de nutrir de más investigaciones, tanto de las condiciones de enseñanza como también de las actitudes que desarrolló el estudiantado, en torno a los tópicos de estudio, reportando la necesidad de que la institución educativa sea capaz de proveer las condiciones materiales y humanas (capacitación docente) en temáticas de ciudadanía, con el fin de generar planes de mejora para el fomento de las actitudes ciudadanas. Además, por tratarse del sistema escolar, se desprende la importancia que tiene el fomento de una educación ciudadana que, de manera creciente, se fortalezca para lograr los objetivos de aprendizaje asociados a esa asignatura. En un segundo término, la implementación de la metodología de investigación-acción para el logro de los objetivos propuestos en los estudios (visto en 5 artículos) ha mostrado que se utiliza con frecuencia con fines prácticos, demostrando la eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía y su impacto. Por lo tanto, las actividades planificadas, implementadas y evaluadas por los investigadores evidencian que la metodología seleccionada es una herramienta eficaz de información.

En términos de la enseñanza de la ciudadanía en el contexto de la educación superior, los 7 registros que se encuentran agrupados en el propósito de reflexionar en torno a la enseñanza de la ciudadanía en el aula universitaria dan cuenta de dos elementos: por una parte, requieren la inserción de asignaturas de formación ciudadana en los planes de estudio y, por otro lado, necesitan afianzar metodologías de aprendizaje de la ciudadanía tales como el Aprendizaje Servicio (AS), utilizadas de manera exitosa para el fomento de actitudes ciudadanas en el aula superior, entendiendo que los beneficiarios de estas metodologías serán profesores en contextos en los que será útil para la mejora en la formación valórica y actitudinal en clave de formación ciudadana en el centro educativo donde ejerzan. Por ello, es posible concluir que los objetivos de trabajo por los cuales los autores y autoras han comenzado sus investigaciones se relacionan con la búsqueda de relevar una mejor enseñanza, estableciendo acciones que permitan aprendizajes efectivos en actitudes ciudadanas por medio del desarrollo de una conciencia global. En la Tabla 8 se sintetizan los autores clasificados según la categoría “propósito de investigación”.

Tabla 8
Relación entre propósitos de investigación y artículos de intervención
según sistema educativo

Propósito de investigación	Cantidad de artículos	Autores que expresan el propósito de investigación	Sistema educativo donde se realizó la investigación
1.- Analizar las percepciones de los estudiantes en torno a la implementación de actividades que fomentan la educación para la ciudadanía global y local	18	Blasco-Serrano et al. (2019), Aguilar-Forero et al. (2019), Ramírez (2016), Jasso-Peña et al. (2019), Moreno (2015), Fuentes et al. (2019), Jara et al. (2019), Zúñiga et al. (2020), Salazar-Jiménez (2019), Arandeda y Montre (2020), Carrillo y Jurado (2017) Vergara-Lope et al. (2021), Soliveres et al. (2020), Lara (2021), Lastern et al. (2021), Pérez-Expósito (2015), Guerrero (2020a), Vélez y Knowles (2020)	Escolar
2.- Analizar la implementación de una <i>investigación acción</i> para el logro de objetivos de la investigación	5	Aguilar-Forero (2018), Aguilar-Forero et al. (2020), Orellana y Muñoz (2019), Galaz y Arancibia (2021), Ferreira-Koehler et al. (2021)	Escolar
3.- Reflexión en torno a la enseñanza de la ciudadanía en el aula universitaria	7	Fernández et al. (2019), Martínez-Lirola (2018), Bugallo-Rodríguez y Naya-Ribeiro (2018), Iniesta y Martínez-Lirola (2020), García et al. (2020), Guerrero (2020a), Parejo et al. (2020), Guerrero (2020b)	Superior

Fuente: Elaboración propia

Considerando el modelo PRISMA implementado en este estudio, se han determinado las categorías con las cuales se realizó la clasificación de las experiencias pedagógicas determinando su descriptor y, con ello, la base de esta revisión sistemática de literatura. Las categorías son:

Tabla 9

Descripción de categorías incluidas en matriz de vaciado de información

Categoría	Descripción
Objetivos	Explicitación de la intencionalidad o propósito de los estudios seleccionados.
Resumen	Constituye la síntesis de objetivos, desarrollo y resultados obtenidos de las intervenciones pedagógicas.
Concepto de Ciudadanía Global/ Local	Marco teórico que constituye parte esencial de la/s definición/es de Ciudadanía Global o Local utilizadas en los estudios.
Tamaño de muestra	Explicitación del número de participantes, alcance, nivel educativo de las experiencias pedagógicas sistematizadas.
Instrumento de recogida de datos	Identificación del instrumento o técnica de recogida de datos, alcances y definiciones.
Experiencia de formación ciudadana en aula	Relato de la experiencia pedagógica realizada dentro del contexto educativo seleccionado, considerando los resultados e impacto.
Impacto de la intervención pedagógica	Identificación del estado de cambio derivado de las intervenciones pedagógicas en relación con sus objetivos y alcances.
Discusión y conclusiones	Síntesis de los principales resultados, limitaciones y proyecciones de las intervenciones pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia

Los resultados del análisis, producto de la revisión sistemática de literatura utilizando las categorías explicitadas en la Tabla 9 se estructuraron a partir de la descripción de las categorías que permitieron conocer los aspectos esenciales del objetivo de este estudio. Ellos se refieren al uso del concepto de ciudadanía en términos locales y globales, la metodología de la intervención realizada, el descriptor de la experiencia de aprendizaje y los hallazgos referidos a la investigación propuesta. Cada una de las categorías señaladas remiten al marco teórico determinado por el concepto de *experiencia de aprendizaje* que señala Dewey (1995).

En relación con el concepto de Ciudadanía Global que se encuentra presente en la totalidad de los artículos revisados, se constata una serie de desafíos que la UNESCO resume en tres dimensiones

conceptuales básicas que se expresan en la tabla descriptiva presentada a continuación:

Tabla 10
Dimensiones conceptuales básicas para el entendimiento de la Educación para la Ciudadanía Global

Cognitivo	Adquisición de conocimientos, comprensión y pensamiento crítico acerca de cuestiones mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población.
Socioemocional	Sentido de pertenencia a una humanidad común, compartiendo valores, responsabilidades, empatía, solidaridad y respeto de las diferencias y la diversidad.
Conductual	Acción eficaz y responsable en el ámbito local y mundial con miras a un mundo más pacífico y sostenible.

Fuente: Elaboración propia basado en UNESCO (2015), *Educación para la Ciudadanía Global. Temas y Objetivos de Aprendizaje*.

Considerando los ámbitos planteados por la UNESCO y para efectos descriptivos del concepto de Ciudadanía Global, se consideraron las áreas propuestas como subcategorías que permitieron el análisis de los artículos seleccionados. Con ello, los artículos fueron clasificados en los tres grupos considerando las secciones de resultados, discusión y conclusiones, lo que arrojó los siguientes datos:

Tabla 11
Cantidad de artículos clasificados por subcategoría de Educación para la Ciudadanía Global

Subcategoría	Número de artículos
Área cognitiva	11
Área socioemocional	6
Área conductual	5
Sin ámbito determinado (análisis curricular de ECG)	8

Fuente: Elaboración propia

Para efectos de la organización propuesta en la matriz de vaciado de información, y considerando los 30 registros existentes, se incorporó además una categoría que versa respecto de si la intervención pedagógica analizada se sustentó teóricamente en un marco de ciudadanía local o en uno de carácter global, lo que arrojó una razón de 13 artículos correspondiente a ECG y un total de 17 artículos que remiten a ECL. Dicha clasificación se estructuró considerando los tópicos “*educación para la ciudadanía global*” y “*educación ciudadana local*”, que permitió generar segmentación en los dos ámbitos explicitados.

En términos del dominio conceptual en ciudadanía y en un estudio de percepción, los resultados obtenidos por Moreno (2015) señalan la urgencia de que el sistema educativo español proporcione espacios de colaboración en torno a la importancia de ir creando marcos teóricos iniciales para ser utilizados en la difusión de valores globales, alineados al desafío de la Agenda 2030, además de implementar el pensamiento crítico que existe de base, pero que no es aplicado en una acción concreta en el aula. En la misma línea, Blasco-Serrano et al. (2019) dieron cuenta de que el déficit de aprendizaje de procedimientos y actitudes proclives a la formación de una ciudadanía de características globales es alto, en cuanto que en la articulación entre estos centros educativos y sus propuestas de formación ciudadana no experimentaron una difusión tal que fuera considerada como un plan integrado entre saberes, procedimientos y actitudes que permitieran a la comunidad escolar crecer en los tres dominios y así fortalecer dicha formación. A su vez, en Chile, Araneda y Montre (2020) aducen que, si bien existen planes de formación ciudadana funcionando en las comunidades educativas que participaron, ellas no poseen herramientas claras y concretas que puedan ser viables de analizar en términos de su efectividad material; tampoco se evidencian experiencias de aprendizaje que fomenten habilidades del tipo social y ciudadano, elemento que los autores consideran como una necesidad de abordar de parte de las comunidades educativas. Profundizando en el rol que tiene el currículo para la enseñanza de ciudadanía local y global, Carrillo y

Jurado (2017) destacan el aporte de asignaturas humanistas (Filosofía, Historia y Lenguaje), en las que se incorporó en profundidad el plan de estudio. En ese sentido, el éxito está íntegramente ligado a los logros que también reporta el estudiantado de esta modalidad en el énfasis ciudadano de las asignaturas mencionadas, no así con una efectividad completa del plan. Ello da cuenta de la necesidad planteada por Araneda y Montre, en términos de dotar a los Planes de Formación Ciudadana de herramientas de articulación efectiva que sean concretas para el fomento de las competencias ciudadanas en el sistema educativo chileno en su totalidad.

En términos de contribución a la mejora en el acervo conceptual y formativo en actitudes cívicas y comportamiento ciudadano, Aguilar-Forero et al. (2020), en un estudio comparativo entre experiencias educativas colombianas y chilenas, plantean que el espacio de difusión de la formación ciudadana es mucho más probable que rinda efectos medibles en términos de efectividad de los aprendizajes bajo un marco curricular preestablecido desde el Estado, que en un contexto de talleres extracurriculares. Asimismo, y desde los estudios cuantitativos, los resultados de la aplicación de una encuesta de Aprendizajes Básicos en Ciudadanía (ABC) en el Estado de Yucatán por Vergara-Lope et al. (2021), junto con la inserción de actividades artísticas dentro de la jornada escolar (recreos) propuesta por Soliveres et al. (2020) y por Parejo et al. (2020) en Ciudad de México y Valladolid (España), demuestran que, si bien los resultados de la encuesta son considerados básicos por los investigadores, dado que en la población participante (familias en sus hogares) existen nociones de ciudadanía desarrolladas a nivel conceptual, ellas no se aplican en acciones que promuevan la defensa de valores cívicos globales como los derechos humanos o la lucha antidiscriminación en el contexto local, elemento que para los investigadores es un alcance que es necesario abordar. A modo de propuesta, el estudio de Soliveres et al. considera que es posible formar al estudiantado en valores cívicos que puedan contrarrestar los resultados iniciales planteados en la encuesta.

Otro espacio de afianzamiento de una formación ciudadana dentro del espacio y tiempo del aula escolar nos muestran los casos planteados por Ferreira-Koehler et al. (2021) junto con Lara (2021), los cuales demuestran en sus experiencias educativas que el trabajo tanto desde la innovación, como el caso de los grupos de discusión planteados por Ferreira-Koehler et al. (2021), son ampliamente valorados por la comunidad educativa, ya que pueden ser un espacio de desarrollo del pensamiento crítico y resolución de problemáticas complejas. Por otra parte, Lara (2021) y Pérez-Expósito (2015) concuerdan en que la formación del pensamiento crítico global fomentado en los estudiantes quiebra la visión tradicional adultocéntrica que vincula alto conocimiento ciudadano como herramienta de politización (Pérez-Expósito), la que cambia a una nueva forma de vincular la ciudadanía a una herramienta de reflexión y acción supranacionales.

El conocimiento cívico que los estudiantes demuestran ante diversas temáticas o fenómenos sociales y culturales abordado por Guerrero (2020a) junto con Vélez y Knowles (2020) arrojó que, en el caso de las escuelas de elite en Bogotá (Colombia), si bien existe un alto grado de conocimiento en torno a valores cívicos tradicionales, los estudiantes demostraron una baja proactividad en términos de llevar este conocimiento a la resolución de problemáticas que aquejan a la sociedad colombiana (tales como la corrupción y su relación con el neoliberalismo). Este fenómeno es aludido por ambos autores, cada uno en términos de que el conocimiento cívico en sectores de elite puede ser muy alto desde lo cognitivo; pero no así desde el desarrollo de actitudes proclives a la erradicación de malas prácticas políticas o (en el caso del estudio de Guerrero) a la necesidad de bajar los índices de desigualdad social que provoca el sistema económico neoliberal en la sociedad colombiana, ya que se encuentra con una baja en su asimilación.

En el terreno de las temáticas emergentes se han reportado los estudios del fenómeno denominado *ciberciudadanos*. En ese contexto, los hallazgos de Jasso-Peña et al. (2019) permitieron a los autores sostener que el desarrollo de una educación para la ciudadanía global

favorecería que los estudiantes contaran con una base de sustentación teórico-práctica para nutrir sus mensajes emitidos en redes sociales apuntando a la formación ciudadana de sus pares, evitando la reiteración de problemáticas como el acoso, discriminación, entre otras. A su vez, Aguilar-Forero (2018) concluye que el uso de la tecnología en la educación ciudadana puede ser un aspecto interesante para fomentar competencias digitales proclives a la defensa de valores cívicos en un marco de difusión amplio mediante la valoración de la cultura local en su relación con la globalidad y la contribución a la defensa y resolución de conflictos supranacionales.

En términos de la formación del profesorado en educación para la ciudadanía global, si bien Aguilar-Forero et al. (2019) parten de la base de que el docente que tenga una formación en valores ciudadanos globales permitirá que sus estudiantes se fortalezcan y puedan egresar del sistema con una mirada integradora, Ramírez (2016) y Lastern et al. (2021) coinciden en que la política pública educativa es relevante al momento de fomentar planes de formación ciudadana acordes a las realidades de los estudiantes en diversos contextos nacionales, todo ello con fines de potenciar el pensamiento crítico y, por ende, la construcción de una ciudadanía responsable con sentido de convivencia democrática e inclusiva que permita a los estudiantes egresar del sistema educativo con herramientas potenciadoras de su desenvolvimiento en la sociedad global, con altas expectativas de mejora en sus condiciones de vida.

Precisamente, en términos de la formación docente en educación para la ciudadanía local y global enfocada en las condiciones que otorgue tanto el establecimiento como la formación del profesorado en estos ámbitos, Fuentes et al. (2019), Jara et al. (2019), Zúñiga et al. (2020) junto con Galaz y Arancibia (2021) concuerdan en que estas dependen de factores como el tratamiento transversal que el currículo exige en torno al tratamiento de las temáticas, como también la gestión del tiempo pedagógico y el liderazgo directivo referido a la importancia que se otorga a las actividades ciudadanas dentro de la escuela. A su vez, Fernández et al. (2019) junto con Orellana

y Muñoz (2019) desafían permanentemente a los establecimientos escolares nacionales, y por extensión a la región iberoamericana, en términos de que la docencia en ciudadanía debiese estar ligada a una pedagogía crítica, llevando el aprendizaje de las competencias cívicas a una práctica indagativa que extraiga de las experiencias cotidianas problemas y desafíos que sean tratados en el aula con el propósito de dar respuestas compenetradas con la mejora de la sociedad, ello a través de la confección de materiales que validen una metodología basada en la resolución de problemas reales en beneficio de la mejora de la sociedad (Salazar-Jiménez, 2019). Por ello, Martínez-Lirola (2018) junto con Bugallo-Rodríguez y Naya-Ribeiro (2018) e Iniesta y Martínez-Lirola (2020) concluyen que en la formación docente es relevante que existan experiencias de aprendizaje en valores ciudadanos, pues contribuyen a que el estudiantado sea más sensible al tratamiento abierto de temáticas formativas independiente del área del conocimiento, valorando su impacto en la búsqueda del mejoramiento de la sociedad actual.

Uno de los aspectos que se necesita considerar es que, de los 30 artículos seleccionados se destacaron 10 de ellos, ya que en las categorías de análisis tanto de implementación como de su impacto de la experiencia pedagógica mostraron de manera fehaciente que sus resultados se asociaron con una de las subcategorías de la UNESCO que han sido señaladas para el análisis en este apartado.

Tras el proceso de filtrado de resultados se ha determinado la importancia de visibilizar experiencias de implementación en el aula escolar y superior que son relevantes para demostrar que la enseñanza de la Ciudadanía Global y Local son temáticas que, si bien se encuentran en ciernes, es posible aumentar su influencia dentro de la investigación educativa, ya que las experiencias analizadas y su relación con los objetivos propuestos por UNESCO (2015) abren una ventana de oportunidad para afianzar investigaciones que otorguen herramientas prácticas al profesorado iberoamericano a fin de promover la aplicación de estrategias de inserción de habilidades para el entendimiento de una ciudadanía cada día más ligada a lo global.

En términos del fomento de aprendizajes de orden cognitivo definidos por UNESCO en la Tabla 11, la cantidad de 11 estudios muestra que los estudiantes intervenidos requieren un esfuerzo especial por parte del Estado en torno a la entrega de insumos técnico-pedagógicos para la materialización de iniciativas curriculares o de instituciones especializadas para apoyar la formación ciudadana. Un ejemplo de ello es el caso del sistema de educación primaria en la Isla de Curazao (Antillas Menores, en el Sur del Mar Caribe), en la que los estudiantes mostraron diferencias notables en el conocimiento de definiciones básicas de formación ciudadana, tales como derechos humanos, sustentabilidad, desarrollo político y moral, etc. Ello da cuenta que se ha obtenido un ejemplo de menor difusión en experiencias de aprendizaje en torno a ciudadanía global de toda la muestra (Lastern et al., 2022). En un ejemplo intermedio, Aguilar-Forero et al. (2020), basado en el contraste en la implementación de actividades de formación ciudadana global en Colombia y Chile, concluyen que las experiencias de aprendizaje son más efectivas cuando se realizan dentro de la jornada escolar versus su realización en instancias extraescolares, determinando con ello un cierto límite de exposición al aprendizaje en estas temáticas. Incluso el estudio de Guerrero (2020b) señala que el estudiantado de un colegio de elite de Bogotá (Colombia) carece de habilidades de reflexión, discusión y acción en temáticas acordes a la formación en competencias ciudadanas globales, cuestión que hace a la autora dar una voz de alerta en términos de la poca efectividad para el aprendizaje del solo uso de una metodología tradicional expositiva para el desarrollo de habilidades ciudadanas.

Dentro del ámbito de la educación superior, en la Universidad da Coruña, Bugallo-Rodríguez y Naya-Riveiro (2018), y en Albacete (ambos en España) concluyeron que, pese a las dificultades iniciales, la implementación de un programa de formación en ciudadanía global como lo es la inserción de Objetivos de Desarrollo Sostenible (Iniesta y Martínez-Lirola, 2020) en un contexto de formación docente universitaria de carrera no humanistas (como el caso del grado de

Química en Albacete) ha sido exitosa en términos de potenciar en el estudiantado reflexiones y propuestas orientadas a relacionar el contenido disciplinar con la resolución de problemas cotidianos en el uso de la química. En los casos señalados, los autores concuerdan en que la adquisición de estos aprendizajes no solo está circunscrita a una carrera universitaria humanista, sino que es importante para todos los grados tener una formación en competencias ciudadanas globales dentro de sus planes de estudio.

Considerando los aprendizajes en el orden socioemocional descrito por UNESCO (2015) en la Tabla 11, encontramos un total de 5 registros que dan cuenta de una serie de elementos que son importantes de señalar. Parejo et al. (2020) visualizaron que, tras vivir la experiencia musical en los recreos en 7 colegios en la ciudad de Segovia (España), los estudiantes demostraron comportamientos de colaboración, solidaridad y compañerismo, integrando a estudiantes con necesidades educativas especiales. En términos de la ciudadanía global, los autores inferen que se desarrollaron significativamente las competencias cívicas y sociales, entendidas como el sentimiento de identificación con valores comunes como empatía y solidaridad, que marcarán las prácticas pedagógicas futuras de estos los estudiantes universitarios. Considerando el número de artículos que desarrollan en Iberoamérica dichas experiencias utilizando la dimensión socioemocional, se constata que este tipo de estudios se encuentra en ciernes en esta región. A su vez, Fuentes et al. (2019) señalan que la competencia social y ciudadana de los estudiantes en escuelas catalanas se evidencia cuando el docente es capaz de desarrollar en sus prácticas material de trabajo con un énfasis motivacional que da cuenta de su compromiso por formar estudiantes en estas temáticas. Desde la vereda de la educación superior, y utilizando la metodología de indagación y resolución de problemas, García et al. (2020), Lobatón-Patiño et al. (2019) y Fuentes et al. (2019) concuerdan en que en la formación inicial docente es fundamental la inserción de asignaturas de formación ciudadana global con el propósito de sensibilizar al

estudiantado, motivándolo a ejercer acciones didácticas concretas para promover aprendizajes ciudadanos.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En relación con el objetivo propuesto en torno a la delimitación de registros de experiencias de aprendizaje de la ciudadanía local y global en el ámbito iberoamericano y en términos cuantitativos, se analizaron 30 registros obtenidos de la revisión sistemática de 7 bases de datos reconocidas internacionalmente, los cuales dieron cuenta de que la producción científica en términos de la implementación de actividades que fomenten habilidades proclives al desarrollo de la ciudadanía local y global se encuentra en ciernes, situación que abre un espacio amplio de inclusión a nuevas investigaciones que lleven a la práctica conceptos, teorías y discusiones que se encuentran disponibles en diversos artículos respecto de cómo desarrollar en los estudiantes del sistema escolar y superior habilidades que les permitan estar preparados para afrontar los desafíos del mundo actual. Por otro lado, la identificación de las experiencias de aula se trabajó desde la perspectiva de 5 categorías que fueron agrupando los 30 estudios, relevando experiencias de aprendizaje en que se aplicaron conceptos, procedimientos y actitudes proclives al desarrollo de la ciudadanía local y global en el contexto iberoamericano; esta área reportó una relación entre 23 artículos de experiencias educativas vividas en el aula escolar versus 7 experiencias vividas en el ámbito universitario. Ello nos señala la necesidad de incluir en el ámbito de la educación superior más investigaciones tendientes a implementar la formación ciudadana global en sus aulas.

Desde la mirada cualitativa del objetivo relacionado con la identificación de experiencias para el desarrollo de habilidades para la formación ciudadana global expresado en la Tabla 9, se ha observado que la base fundamental de referencia para el planteamiento de los problemas de investigación es el marco que nos entrega UNESCO (2015); esto indica que a nivel de la política educativa internacional

existe un marco propicio para establecer diversos objetivos de investigación en cada uno de los contextos nacionales, con el fin de dar cuenta de las experiencias de aprendizaje clasificadas en las subcategorías propuestas por UNESCO en la Tabla 10. Este marco conceptual es de vital importancia para motivar a futuras investigaciones a establecer sus estudios enmarcados en los objetivos que la política internacional fija para rescatar aprendizajes en torno a la ciudadanía global.

Considerando que la enseñanza de la ciudadanía global está vinculada al liderazgo pedagógico ejercido por el profesorado y al fortalecimiento de las políticas públicas en el área (Reimers, 2017), y tomando en cuenta el fin de la educación ciudadana como motor para fomentar la justicia social (Ruz-Fuenzalida, 2019) y la mejora de la sociedad en su conjunto (Valdés y Turra, 2017), el análisis realizado destaca trabajos que han reportado avances en el fomento de las competencias ciudadanas mediante experiencias educativas de aprendizaje vinculadas a ciudadanía global; sin embargo, más allá del análisis de los resultados y de sus proyecciones según las investigaciones consideradas en la región, existe la necesidad de avanzar en la búsqueda de mayor evidencia para emitir juicios categóricos. Los resultados de estos estudios tienen características disímiles, de modo que no es posible generar una tendencia en el área iberoamericana que señale un aumento o una disminución de la influencia en el aprendizaje del fomento de las competencias ciudadanas globales en los estudiantes iberoamericanos.

Asimismo, para favorecer que los estudiantes desarrollen experiencias de aprendizaje sobre valores ciudadanos, los estudios analizados dan cuenta de la necesidad de la formación docente específica en el área. El elemento docente en la formación ciudadana en la escuela es vital para el desarrollo de una mirada social abierta, tolerante, empática y con elementos que favorecen lo que Ferrada (2004) junto con Carr y Kemmis (1986) señalan como la construcción de un aula democrática; asimismo, se necesita introducir en el aula el tratamiento de temas

controversiales como base de una reflexión de la sociedad actual (Magendzo, 2009 y Díaz-Barriga, 2003).

Por otro lado, la construcción curricular del conocimiento en ciudadanía global debiese proponerse como un espacio de promoción de una ideología (Martínez-Otero, 2019) que no suponga la imposición de un modelo de pensamiento por sobre otro desde la hegemonización de la cultura (Sleeter, 2018), sino que sea el momento en el cual los estudiantes vivan una experiencia de aprendizaje que dé cuenta de una apertura hacia la construcción de conocimientos que nos hablen de una sociedad diversa siguiendo las premisas de la Justicia Curricular propuesta ampliamente e investigada por Giddens, (2000), Connell (2006), Torres (2011), Sen (2010) y Bolívar (2005). Estos autores plantean la necesidad del diálogo equilibrado entre los discursos emanados desde las culturas dominantes para la construcción de un conocimiento plural en cuyo desarrollo el docente tenga el rol de promotor de una acción dialógica (Ferrada, 2002) basada en compartir experiencias de vida para la construcción de soluciones a problemas en un espacio abierto y flexible, permitiendo con ello dar respuesta a los desafíos que ha planteado la sociedad en cada uno de los países y, a nivel global, la Agenda 2030. Dentro de la revisión sistemática de literatura también resaltaron algunos temas ausentes, tales como la visibilización de la perspectiva de género y la diversidad LGBTQ+, situación que configura un nuevo desafío a las comunidades escolares respecto del abordaje de estas problemáticas y de la educación para una ciudadanía comprometida en su rescate y difusión.

En síntesis, este estudio analizó, en el contexto de la producción intelectual y educativa en el área iberoamericana, 30 artículos que entregaron resultados de experiencias de aprendizaje en ciudadanía local y global, determinando una serie de desafíos que se entienden tanto desde la dimensión formativa docente como también desde la importancia de establecer metodologías y acciones concretas que repercutan en el fomento de una ciudadanía de características globales, siendo los investigadores llamados a rescatar dentro del aula escolar y

universitaria las ideas, proyectos y sueños que el estudiantado provea para la mejora de la sociedad actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar-Forero, N. (2018). Ciberactivismo y educación para la ciudadanía mundial: Una investigación-acción participativa con dos experiencias educativas de Bogotá. *Palabra Clave*, 22(2), 1-31. <https://doi.org/0.5294/pacla.2019.22.2.10>
- Aguilar-Forero, N., Alfaro, N., Velásquez, A. y López, V. (2020). Educación para la ciudadanía mundial: Conectando escuelas de Colombia y Chile. *Revista Educ. Soc. Campinas*, 41. 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.213415>
- Aguilar-Forero, N., Mendoza, D., Velásquez, A., Felipe, D., Ducón, J., De Poorter, J. (2019). Educación para la ciudadanía mundial: Una innovación curricular en Ciencias Sociales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 89-111. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.005>
- Araneda, J. y Montre, V. (2020). Habilidades sociales en los planes de formación ciudadana de escuelas de las provincias de Concepción y Arauco, Región del Biobío, Chile. *Revista Educación*, 45(2), 1-13. <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43561>
- Beltrán O. (2005). Revisiones sistemáticas de la literatura. *Revista Colombiana de Gastroenterología*, 20(1), 60-69 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337729264009>
- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.

- Bugallo-Rodríguez, A. y Naya-Ribeiro, M. (2018). Educación para la Ciudadanía Global (ECG): Comprendiendo lo internacional a través de lo local. *Revista Lusófona de Educação*, (41), 139-151. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle41.09>
- Blasco-Serrano, A., Dieste, B. y Coma T. (2019). Actitudes en centros educativos respecto de la Educación para la Ciudadanía Global. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 79-98.
- Carr W. y Kemmis S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación acción en la formación de profesorado*. Martínez Roca.
- Carrillo, O. y Jurado P. (2017). La educación técnico-profesional y las competencias para la ciudadanía. El caso de las comunas de la provincia de Concepción, Chile. *Revista Calidad de la Educación*, (46), 133-164.
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social* (3.ª ed.). Morata.
- Cox, C. y Castillo, J. (Ed.). (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación* (3.ª ed.). Morata.
- Díaz-Barriga, A. (2003). Conceptualización de la esfera de lo curricular. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa* (vol. 5, pp. 33-61), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Fernández, E., Rodríguez-Hoyos, C. y Calvo, A. (2019). Educando para la ciudadanía global a través de las tecnologías. Análisis de una experiencia de formación de futuros docentes. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 18(2), 190-202. <http://dx.medra.org/10.17398/1695-288X.18.2.189>
- Ferrada, D. (2002). Currículum crítico comunicativo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(2), 171-180.

- Ferrada, D. (2004). Perspectivas y enfoques curriculares. La necesidad de una nueva organización. *Cuadernos de Pedagogía*. Universidad Arcis.
- Ferreira-Koehler, S., Pereira-Antonio dos Santos, G. y De Souza-Correa, C. (2021). Adolescentes en la escuela: Grupos de reflexión para pensar en la práctica de la ciudadanía. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 249-263. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.07>
- Fuentes, C., Sabido-Codina, J. y Albert, J. M. (2019). El desarrollo de la competencia social y ciudadana y la utilización de metodologías didácticas activas en las aulas de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 199-210. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.369671>
- Galaz, A. y Arancibia, M. (2021). El desafío de la formación ciudadana: Reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260004>
- García Pérez, F. F., Burgos Sánchez, M. y Fernández, A. G. (2020). La construcción de la ciudadanía en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (39), 47-64. <https://doi.org/10.7203/dces.39.17121>
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Guerrero, M. (2020a). The enactment of the neoliberal citizen: evidence from a case study in Bogotá, Colombia. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1715789>
- Guerrero, M. (2020b). Elite global citizenship, a case of a secondary school in Bogotá, Colombia. *International Studies in Sociology of Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1819373>

- Iniesta, J. y Martínez-Lirola, M. (2020). Objetivos de Desarrollo Sostenible y educación para el desarrollo sostenible: Aplicaciones a la enseñanza de la asignatura Cinética Química del Grado de Química. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(2), 17-33. <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Jara, C., Sánchez, M. y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: Visiones y prácticas de los actores. *Revista Calidad en la Educación*, (51), 350-381.
- Jasso-Peña, F., Gudiño-Paredes, S. y Tamez-Solís, P. (2019). Centennials, ciudadanos globales y digitales. *Praxis*, 15(1), 11-23. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2981>
- Lara, L. (2021). Sentidos y significados de la formación ciudadana en tres escuelas colombianas. *Revista Educación*, 45(2), 1-18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42799>
- Lastern, E., Upchurch, R., y Christina, G. (2022). The state of global citizenship education within Curaçao's primary school system. [El estado de la educación para la Ciudadanía Global en el sistema educativo primario en Curaçao]. *Education*, 3(13), 1-15. <https://doi.org/10.1080/03004279.2022.2052339>
- Lobatón-Patiño, R., Precht, A., Muñoz, I., Villalobos, A. (2019). Racionalidades sobre formación ciudadana en la formación inicial docente. Estudio de caso en una universidad de la Región del Maule, Chile. *Perfiles Educativos*, 42(168), 76-93. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.58892>
- Magendzo, A. (Ed.). (2009). *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Editorial SM.
- Manterola, C., Astudillo, P., Arias, E. y Claros, N. (2011). Revisiones sistemáticas de la literatura: Qué se debe saber acerca de ellas. *Cirugía Española*, 91(3), 149-155. <https://doi.org/10.1016/j.ciresp.2011.07.009>

- Martínez-Lirola, M. (2018). Una propuesta didáctica para introducir la educación para la ciudadanía global en la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.15>
- Martínez-Otero, V. (2019). Claves axiológicas y retos educativos en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80(2), 105-127.
- Moreno O. (2015). Educación y ciudadanía planetaria. Concepciones del alumnado participante en programas educativos andaluces. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (26). 229-261. https://doi.org/10.7179/PSRI_2015.26.09
- Orellana, C. y Muñoz, C. (2019). Escuela y formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 137-149. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Educación para la Ciudadanía Mundial: Temas y objetivos de aprendizaje*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233876.locale=es>
- Organización de las Naciones Unidas (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*. ONU. https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf
- Page M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M., Li, T., Loder, E., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, (74-9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>

- Parejo, J. L., O’Corton-Heras, M. y Giraldez-Hayes, A. (2020). La dinamización musical del patio escolar: Resultados de un proyecto de aprendizaje-servicio. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 18. 167-180. <http://dx.doi.org/10.5209/reciem.69734>
- Pérez-Expósito, L. (2015). Citizenship education in Mexico: The depoliticisation of adolescence through secondary school [La despolitización en la adolescencia en la escuela secundaria]. *International Studies in Sociology of Education*, 25(3), 225-257. <http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2015.1076705>
- Peters, M. A., Britton, A. y Blee, H. (2008). *Global Citizenship Education Philosophy, Theory and Pedagogy* [Educación para la Ciudadanía Global, Teoría y Pedagogía]. Sense. <https://doi.org/10.1163/9789087903756>
- Ramírez, A. (2016). El significado de la ciudadanía en contextos de desigualdad social: Pautas para una educación incluyente. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 161-182. <https://doi.org/10.5944/reec.28.2016.17093>
- Reimers, F. (2017). Liderando la expansión de oportunidades educativas relevantes alrededor del mundo. En F. Reimers (Coord.), *Educación para todos: Un estudiante a la vez* (pp. 1-19). CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2019). Construcción y trayectoria del currículum en Chile: una perspectiva desde las nuevas Bases Curriculares para 3.º y 4.º Medio. *Revista Saberes Educativos*, (4), 22-36.
- Salazar-Jiménez, R. (2019). Evaluación de la implementación de materiales didácticos en Ciencias Sociales: Propuestas para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 111-122. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370371>
- Sen, A. (2010). *La idea de la justicia* (2.ª ed.). Taurus.

- Soliveres, R., Parejo, J. L. y Giraldez-Hayes, A. (2020). Una ópera para la escuela de la ciudadanía. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(16), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e16.3722>
- Sleeter, C. (2018). La transformación del currículo en una sociedad diversa: ¿quién y cómo se decide el currículum? *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 24(2). <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13374>
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.
- Valdés, M. y Turra, O. (2017). Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de Historia en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32.
- Vélez, G. y Knowles, R. (2020). Trust, civic self-efficacy, and acceptance of corruption among Colombian adolescents: Shifting attitudes between 2009-2016. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. <https://doi.org/10.1080/0305792.2020.1854084>
- Vergara-Lope, S., Hevia de la Jara, F. y Velásquez, A. (2021). Aprendizajes básicos de ciudadanía: Validación y aplicación de un instrumento de medición. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (33), 187-210. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i33.2766>
- Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: Implementación del Plan de Formación Ciudadana en escuelas chilenas. *Revista Calidad en la Educación*, 52, 135-169.

Fecha de recepción: 17 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2022



Redes y personalización en la percepción de calidad del proceso de aprendizaje de la educación *online* desarrollada en contexto de pandemia

Networks and personalization in the perception of quality of the learning process of online education developed in the context of a pandemic

Ariel Yévenes Subiabre
Universidad del Bío-Bío

RESUMEN

El objetivo del artículo es analizar las percepciones de la comunidad educativa respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia y de las consecuentes adaptaciones metodológicas en este escenario de emergencia e incertidumbre.

Basándose en datos levantados en un muestreo que incluyó las visiones de docentes y directivos, padres y apoderados, y estudiantes, aborda de manera exploratoria y descriptiva las percepciones de los actores en cuanto al aprendizaje alcanzado; la disponibilidad de redes de apoyo; el grado de personalización percibida y las preferencias de modalidad de estudios en continuidad, atendiendo a la experiencia de la educación *online* en pandemia.

Emergen de ello reflexiones focalizadas en torno al potencial que presentan los mayores grados de personalización de los procesos educativos, como base

Contacto:
ayevenes@ubiobio.cl

para proyectar redes y visiones compartidas que coordinen a los actores en pos del objetivo común del mejoramiento de la educación; así, es posible asumir estos factores de personalización como elementos potenciales de proyección para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: capital social, enseñanza individualizada, educación comunitaria

ABSTRACT

The objective of the article is to analyze the perceptions of the educational community regarding the teaching-learning process in the context of a pandemic, of methodological adaptations in an emergency and uncertainty scenario.

Based on data collected in a sample that included views of Teachers and directors; parents and guardians; and students, addresses in an exploratory and descriptive way the perceptions of the actors regarding the learning achieved; the availability of support networks; the degree of perceived personalization and the preferences of the continuing study modality, based on the experience of online education in a pandemic.

Focused reflections emerge from this around the potential presented by the highest degrees of personalization of educational processes, as a basis for projecting networks and shared visions, which coordinate the actors in pursuit of the common goal of improving education, which is possible to assume as potential elements of projection for the improvement of teaching-learning processes.

Keywords: social capital, individualized teaching, community education

I. INTRODUCCIÓN

La pandemia del Covid-19 en el mundo generó una crisis de múltiples dimensiones que se agregaron a las complejidades propiamente sanitarias que implicó el virus SARS-CoV-2. Los canales por los cuales las condiciones adversas se propagaron en la sociedad incidieron en que fueran afectados distintos ámbitos de actividad, y la educación constituyó uno de los principales.

Desde los gobiernos centrales se generó una serie de intervenciones e instrumentos que, bajo la forma de respuestas de emergencia frente a

la crisis, por cierto, ayudaron a mitigar parte de los efectos relacionados con las restricciones, en la expectativa de que se restablecieran en el corto y mediano plazo las actividades conforme la crisis sanitaria fuese superada.

En este marco, según la implementación de actividades alternativas y de apoyo en el plano de la educación, el Ministerio de Educación en Chile decretó la suspensión de clases presenciales a nivel nacional, dando inicio a un periodo de educación a distancia que comenzó el 16 de marzo del año 2020 y se extendió prácticamente por dos años lectivos (Ministerio de Educación, 2022).

Las medidas incluyeron la creación de plataformas educativas abiertas a todas las dimensiones del aprendizaje; la disposición y acceso a textos escolares, guías didácticas y cuadernos de actividades de manera *online*; la disposición y envío de material pedagógico físico en aquellos territorios donde no había acceso a internet; la distribución de dispositivos electrónicos de acceso a la web; y la habilitación de aulas con internet, entre otras medidas.

En este marco, el presente artículo analiza de manera exploratoria y descriptiva las percepciones de los actores y la comunidad educativa vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia, que demandó implementar adaptaciones a este proceso en un escenario de emergencia e incertidumbre. En función de datos sistematizados, aborda reflexiones en torno a las percepciones de los actores en cuanto al aprendizaje alcanzado; la percepción de disponibilidad de las redes de apoyo; el grado de personalización percibida y las preferencias de modalidad de estudios en continuidad, atendiendo a la experiencia de dos años de educación *online* durante la pandemia.

Así, partiendo desde una discusión teórica que se focaliza en el impacto y potencial de la personalización de la educación proyectada hacia la construcción de redes de apoyo y la consolidación de comunidades educativas, se proponen lineamientos respecto de las posibilidades de capitalizar aprendizajes desde la experiencia alcanzada; y de estas orientaciones emergen requerimientos tanto

para la educación *online* como también para la educación híbrida con potencial de implementación. Se reflexiona también acerca de qué modo estas exigencias se proyectan y articulan de manera sistémica y compleja en la educación presencial, para su fortalecimiento y el mejoramiento de su calidad con perspectiva de futuro.

II. DISCUSIÓN TEÓRICA: DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA A LA CONSTRUCCIÓN DE REDES Y COMUNIDADES EDUCATIVAS

Dado que lo que se busca es analizar las percepciones de la comunidad educativa respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia, considerando de manera exploratoria y descriptiva las visiones de los actores en cuanto al aprendizaje alcanzado; la disponibilidad de las redes de apoyo; el grado de personalización percibida y las preferencias de modalidad de estudios en continuidad, atendiendo a la experiencia de educación *online* en pandemia, interesa abordar en esta sección aquellos aspectos que la literatura y la investigación más recientes señalan respecto de la percepción de calidad de los procesos educativos en relación con una educación con mayores grados de personalización y, asimismo, de la importancia de transitar desde esta personalización hacia una mirada que considere como elemento estratégico la construcción de redes orientadas al fortalecimiento de una comunidad educativa, a fin de desarrollar un abordaje más integral de la educación.

En este sentido, partiendo la revisión desde el potencial que presenta un proceso educativo personalizado en el que se comprenden los aspectos que ofrecen mayor influencia en el aprendizaje, se observa que es preciso desenvolver en los actores participantes del proceso altas capacidades de adaptación permanente a los requerimientos y cambios en el estudiante y el entorno, incorporando de manera compleja diferentes modelos de aprendizaje, en función de las características personales, como también de los requerimientos de orden académico (Duque Méndez et al., 2020). Esto implica generar la flexibilidad suficiente en las operaciones del proceso educativo para

implementar actividades diferenciadas y propiciar, consecucionalmente, la personalización de la educación, lo que demanda enfoques cooperativos e interdisciplinarios de trabajo, con focalización en lo pedagógico y con miras a generar sistemas complejos e integrales de enseñanza-aprendizaje.

En este ámbito, al imprimir mayores grados de personalización lo que se busca es producir aprendizajes significativos, en los que la transmisión de conocimientos se dote de un sentido que satisfaga las necesidades y expectativas personales del estudiante (Miló García y Torres Domínguez, 2016), por lo cual se incorporan en el proceso educativo particularidades a través del trabajo dialógico y reflexivo, que sitúa en un lugar privilegiado el carácter humano, formativo e integral con que debe dotarse la educación, reconociendo por tanto la importancia de incidir de forma personalizada en el estudiante.

En efecto, la labor educativa personalizada demanda sistematicidad en el trabajo educativo, y un enfoque de las acciones en función de las particularidades de cada proceso formativo, lo que se fortalece con la integración de todos los actores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante la implementación de acciones orientadas tanto a fortalecer la mirada sociocultural y del entorno, como también a propender la atención personalizada a los estudiantes (Lazo Fernández et al., 2019), con miras a potenciar un proceso educativo integral, sistemático y continuo.

Así, el desarrollo de procesos adaptados y personalizados de enseñanza-aprendizaje contribuye a la mejora del aprendizaje, enriquece la enseñanza académica y, en muchos casos, resulta aplicable a entornos tanto presenciales como virtuales (Lerís López et al., 2015); más aún si en su diseño se considera la combinación virtuosa de la reflexión individual y la interacción dinámica junto con la incorporación de materiales de estudio previos, logrando generar la motivación y el compromiso de los estudiantes con su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que constituye un eslabón clave para generar aprendizajes significativos (González et al., 2017).

Las redes son un tipo de configuración que corresponde a lo que se conoce como estrategias de cooperación, en las que se desarrollan coordinaciones de actores que trabajan en conjunto para mejorar la eficiencia y la eficacia de los recursos destinados al logro de un objetivo específico y usualmente compartido entre los actores que las conforman.

En este sentido, una estrategia de red comprende un grupo de actores relacionados entre sí (Requena Santos, 1989), de manera formal e informal, que funcionan sobre la base de alcanzar beneficios compartidos, con el propósito de mejorar el desempeño tanto individual como de la red (Freeman, 2004). Al respecto, existen tres tipos de estrategias de red: las redes estables, las redes dinámicas y las redes internas (Becerra Rodríguez, 2008).

Las redes estables tienden a surgir en ámbitos de trabajo que se encuentran más bien maduros y consolidados, con ciclos de proceso y resultados muy predecibles. Las redes dinámicas, por su parte, suelen emerger en ámbitos en los cuales se enfrentan rápidos y repentinos flujos de cambio, usualmente vinculados a ciclos de procesos y resultados que se proyectan a muy corto plazo y duración. Las redes internas, por último, emergen en circunstancias en que se requiere facilitar operaciones internas dentro de las organizaciones (Najmanovich, 2006).

Ahora bien, aunque en general existen grandes beneficios para desarrollar la cooperación entre actores, es preciso considerar que algunas estrategias de cooperación pueden fracasar en la medida en que emergen comportamientos oportunistas, o también, porque se representan de manera poco clara o errónea las aptitudes potenciales de los actores y se carece de recursos complementarios para fortalecerlas (Pires et al., 2008). En este sentido, la falta sistémica de experiencias de cooperación incide en la habilidad para colaborar de los actores, limitando a la postre la capacidad de hacer duraderas las estrategias de colaboración (Hernández Martínez, 2007).

Con todo, un componente fundamental para la gestación y sostenibilidad de las redes de cooperación emergentes es la confianza

entre los actores, y, en este contexto, el hecho de que existan incentivos evidentes para implementar estrategias cooperativas no implica que surgirá automáticamente en los actores la capacidad para manejar las relaciones cooperativas y sostenerlas a lo largo del tiempo (Luna y Velasco, 2005). En este marco, la confianza, especialmente en contextos en que ella es escasa, constituye un activo estratégico en las relaciones de cooperación, especialmente en las redes dinámicas y que tienden a surgir de manera informal.

Por consiguiente, es preciso considerar dos planteamientos básicos al momento de analizar y desenvolver estrategias de cooperación entre actores. Uno de ellos refiere esencialmente a reducir los costos de transacción implícitos en las relaciones entre actores (Salgado, 2003), para lo cual el activo estratégico clave que se requiere trabajar es precisamente la construcción de conocimiento y confianza entre los actores.

Por otro lado, es muy importante considerar además la identificación precisa de las posibilidades de generar beneficios para los actores participantes de una red de cooperación, a fin de que se alcancen logros que, de manera individual, sería más difícil conseguir (Pinilla et al., 2020).

En todo caso, se observa que es la confianza el elemento constitutivo de la red, tanto para aminorar necesidades de coordinación e información que reduzcan costos de transacción como también para imprimir confiabilidad en el alcance potencial de logros compartidos que deben ser lo más perfectamente distribuidos posible entre los actores participantes.

En la perspectiva de las ideas expuestas, es posible plantear que las redes sociales pueden constituirse en un eslabón poderoso para abordar la gestión educativa, en función del fortalecimiento de las interacciones sociales que fomenten la cooperación y actúen como agentes socializadores de la educación (Castellanos González et al., 2021), a través del flujo de conocimiento que es posible hacer circular en ellas, además de generarse nuevas bases de saberes a través del diálogo que emerge de la participación de los actores en el proceso.

Con todo, si se adhiere a la comprensión de la educación como un proceso humano, intencional, intercomunicativo y espiritual, a través del cual se realiza la instrucción, personalización, socialización y moralización del ser humano (Fermoso, 1985), es posible aseverar que ella apunta a potenciar a las personas para que puedan alcanzar un desarrollo integral y, a su vez, propiciar el desenvolvimiento de competencias que aseguren su inserción social. En este sentido, refiere a un proceso que propicia que el ser humano desarrolle su potencial para que sea posible desenvolver su adaptación sociocultural (Leal et al., 2010), que se encuentra señalada por la convivencia e interacción de este con su entorno.

En este plano, la interacción social constituye un eslabón clave en el proceso educativo, toda vez que el desarrollo intelectual no puede entenderse como independiente del medio social; este influye en las formas y en los contenidos del aprendizaje, que se encuentran relacionados con la cultura en que se desenvuelve el ser humano (Abril Lancheros, 2021).

Se trata, por tanto, de un proceso eminentemente colectivo, lo que implica poner en el centro del interés el valor de construir comunidades educativas como eslabón estratégico para el mejoramiento y el fortalecimiento de la educación. Este demanda el ajuste pertinente entre las necesidades, las demandas y las expectativas del contexto escolar, y las percepciones y aprendizajes de cada uno de los actores que componen la comunidad educativa, de manera tal que se construya un proceso de identificación (Salas et al., 2021) sistémico y complejo entre los actores que componen y participan del proceso educativo, aun cuando tengan y desempeñen distintos roles.

Este enfoque se diferencia de las visiones de la educación que obedecen a una concepción de corte tradicional y más bien rígido (Razo, 2018), en las que el foco se encuentra situado en la institucionalización y organización del espacio educativo, con funciones y delimitaciones precisas entre los actores del proceso (Acaso y Nuere, 2005); según esta mirada, directivos, docentes, estudiantes, funcionarios, padres y apoderados cumplen roles estrictamente diferenciados. Esta perspectiva,

si bien propicia la transmisión unidireccional de contenidos teóricos, limita la potencialidad de contextualizar espacial y temporalmente la educación, además de restringir la posibilidad de generar espacios compartidos de generación y transmisión de conocimiento y aprendizaje (Martínez-Vérez et al., 2022).

Se observa, por tanto, que en educación confluyen de manera permanente, sistemática y continua un conjunto de actores diversos, tales como docentes, estudiantes, directivos, asistentes de educación, padres y apoderados, los que, pese a converger en la instancia educativa, en muchas circunstancias lo hacen sin mayores grados de articulación curricular, didáctica, metodológica y social (Soto Muñoz y Osorio Baeza, 2021) que permitan contextualizar y dotar de creciente pertinencia y mayor potencial de efectividad la experiencia educativa.

Para fortalecer entonces el potencial de aprendizaje de los procesos educativos se requiere dotarlos de una comunidad educativa fortalecida sistémicamente, en un ambiente social en el cual todas las aptitudes y capacidades del estudiante, situado en el centro de aprendizaje (Leppänen, 2021), puedan emerger apoyadas por los distintos actores educativos mediante un enfoque de trabajo en red y la constitución de espacios de aprendizaje compartido, en los cuales tiende a emerger naturalmente la colaboración compleja en el aprendizaje (Yévenes, 2018).

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Nuestro objetivo es analizar descriptivamente las percepciones de los actores y la comunidad educativa vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de pandemia, a partir de un instrumento de muestreo que recogió información referida a esta investigación, focalizada territorialmente en la Región del Biobío, la cual constituye un vasto territorio del centro-sur de Chile.

Recordemos que en el contexto de la pandemia de Covid-19 se implementaron en Chile variados procesos basados en actividades

remotas, *online* o teletrabajo. En el plano educativo, estas implicaron exigencias de adaptación a escenarios de imprevisibilidad que supusieron transformaciones de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, y también la adaptación a una situación en la cual estudiantes, personal docente, directivos y familias se vieron afectados por las repercusiones de la crisis sanitaria en su vida cotidiana, la que incidió en el ámbito de las emociones en este nuevo contexto pedagógico (Ribeiro, et al., 2020) y de las percepciones respecto de las prácticas educativas.

El muestreo se desarrolló siguiendo un enfoque cuantitativo, con recolección de información y uso de estadísticas que permita identificar patrones de percepción en docentes y directivos, padres y apoderados, y alumnos y estudiantes, buscando heterogeneidades y especificidades perceptivas entre los actores. El diseño es no experimental, en el cual el proceso se realiza sin manipular las variables y se aboca a observar el fenómeno tal como se da en su contexto, dando cuenta de las variables involucradas, sus manifestaciones y relaciones.

La fuente de información es primaria mediante un estudio exploratorio y no probabilístico, asumiendo como universo el conjunto de actores señalado, con una metodología de muestreo que consideró dos técnicas no probabilísticas. En primera instancia, se desplegó un muestreo discrecional, en el cual se seleccionaron actores que actuaron como muestra sobre la base del conocimiento y el acceso de redes, y posteriormente, a partir de esta información, se desplegó un muestreo en cadena o bola de nieve, con el objetivo de expandir la participación y observaciones potenciales. En ambos casos, se filtraron luego las muestras según la disponibilidad efectiva de respuesta, al desconocerse con precisión el número de población objetivo y contar con un marco muestral que identifique al universo.

El proceso de muestreo se realizó vía formulario electrónico, distribuido a través de correo electrónico y redes sociales entre los meses de agosto y septiembre de 2021, obteniendo 953 respuestas totales distribuidas tal como se reseña en la Tabla 1, entre docentes, alumnos, apoderados y directivos de instituciones educacionales públicas y privadas del territorio objeto de estudio.

T a b l a
Distribución de respuestas según actores en muestreo

Respuestas	Docentes y directivos	Padres y apoderados	Alumnos y estudiantes
953	650	169	134
100%	68%	18%	14%

Fuente: Elaboración propia

El análisis se desenvuelve bajo un enfoque exploratorio que, si bien no llega a conclusiones definitivas, propicia la generación de reflexiones iniciales para conducir futuras investigaciones en profundidad, acerca de una temática que, dado su carácter todavía reciente como la educación *online* extendida como práctica bajo la urgencia de una crisis sanitaria mundial, no se encuentra aún plenamente definida y que requiere por tanto de una mejor comprensión.

En correspondencia con esta mirada, se analizan los datos recopilados con una perspectiva descriptiva, caracterizando las percepciones de los actores, estableciendo algunas relaciones y analizando su vínculo con directrices iniciales que contribuyen a la definición de la problemática estudiada.

IV ANÁLISIS Y RESULTADOS

El instrumento de recolección de información abordó una diversidad de dimensiones de análisis. No obstante, para el caso del presente artículo se consideran en profundidad cuatro de ellas que dicen relación con las percepciones acerca del grado de aprendizaje alcanzado durante el proceso de educación *online* dado en pandemia; la percepción de disponibilidad de redes de apoyo en el proceso; el grado de personalización percibida en la educación desenvuelta; y las preferencias de modalidad de estudios en continuidad, atendiendo a la experiencia de dos años de educación *online* durante la pandemia.

En función de ello, en lo que sigue se expone el análisis y sistematización de resultados obtenidos, los que, si bien por motivos de

síntesis se presentan en su generalidad de manera agregada, abordan una mirada desagregada según segmentos de actores en lo que se refiere a la percepción de aprendizaje en educación *online* en pandemia y la preferencia de la modalidad de educación *online*, híbrida o presencial, toda vez que se aprecian aquí diferencias significativas que propician reflexiones respecto de las potenciales razones que estarían en el fondo de estas diferencias de percepciones entre actores.

En cuanto a las percepciones del grado de aprendizaje alcanzado durante el proceso de educación *online* dado en pandemia, se aprecia que este se encuentra marcadamente determinado por la percepción del grado de personalización de la educación *online* desarrollada en el contexto de la crisis sanitaria. Al respecto, en la Tabla 2 se aprecia que, si bien es cierto que se constata una percepción generalizada de que las metodologías desarrolladas en pandemia propiciaron menores grados de aprendizaje respecto de lo que se venía desarrollando antes de la crisis, esta percepción presenta algunas heterogeneidades importantes de resaltar, que dicen relación con que mientras mayor grado de personalización se percibe que se desarrolló en la aplicación de las metodologías, mayor es la percepción de aprendizaje, lo que a su vez contrasta notoriamente cuando se perciben menores grados de personalización, vinculados asimismo con una percepción de menor aprendizaje.

T a b l a 2
Percepción de aprendizaje según grado de personalización de la educación *online* en pandemia (en porcentajes de respuestas)

Percepción de personalización	Mayor aprendizaje	Igual aprendizaje	Menor aprendizaje
Mayor personalización	66,34%	34,09%	22,49%
Igual personalización	10,89%	38,07%	13,76%
Menor personalización	22,77%	27,84%	63,76%
Total	10,60%	18,47%	70,93%

Fuente: Elaboración propia

Algo similar ocurre cuando se trata de observar las percepciones referidas al grado de aprendizaje en relación con la percepción que los actores tienen respecto de contar con redes y apoyos dispuestos al trabajo colaborativo. En este plano, en la Tabla 3 se aprecia que en esta relación, si bien aún impera la percepción de haberse desarrollado menores grados de aprendizaje, la heterogeneidad de respuestas señala más bien que, en la medida en que se perciben apoyos y acceso a redes sociales de trabajo colaborativo se tiende a percibir también mayores grados de aprendizaje que en aquellas circunstancias en que no se perciben apoyos ni colaboración desde el entorno.

Tabla 3
Percepción de aprendizaje según grado de percepción de disponibilidad de redes de apoyo en educación *online* en pandemia (en porcentajes de respuestas)

Percepción disponibilidad de redes de apoyo	Mayor aprendizaje	Igual aprendizaje	Menor aprendizaje
Si percibió apoyo	64,71%	33,33%	59,65%
Percibió algo de apoyo	5,88%	26,67%	12,28%
No percibió apoyo	29,41%	40,00%	28,07%
Total	19,10%	16,85%	64,04%

Fuente: Elaboración propia

Por cierto, tanto las percepciones respecto del grado de personalización de la educación desplegada, como de la disponibilidad de acceso a redes de apoyo en el contexto de la educación *online*, presentan también su relación con las preferencias y las expectativas de los actores respecto de las formas y metodologías para continuar con el proceso educativo.

Al respecto, en la Tabla 4 se observa que en la medida que los actores perciben que se han desplegado menores grados de personalización en la educación *online* se da una tendencia mayor a presentar expectativas de una continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se retome la educación plenamente presencial.

Tabla 4

Preferencia de modalidad de educación según grado de personalización de la educación *online* en pandemia (en porcentajes de respuestas)

Percepción de personalización	Educación <i>online</i>	Educación híbrida	Educación presencial
Mayor personalización	30,92%	33,07%	25,35%
Igual personalización	30,26%	20,80%	11,03%
Menor personalización	38,82%	46,13%	63,62%
Total	15,95%	39,35%	44,70%

Fuente: Elaboración propia

Y en el caso de la disponibilidad de redes de apoyo, en la Tabla 5 se aprecia que se da una mayor tendencia a preferir la educación híbrida o presencial en la media en que se percibe un mayor despliegue de redes de apoyo. En este plano, tal parece que los actores entienden que, para propiciar la gestación de redes de apoyo colaborativo, un elemento esencial es disponer de espacios donde construir relaciones cara a cara, más allá de las posibilidades que los medios remotos y tecnologías de la información y comunicaciones puedan facilitar.

Tabla 5

Preferencia de modalidad de educación según grado de percepción de disponibilidad de redes de apoyo en educación *online* en pandemia (en porcentajes de respuestas)

Percepción disponibilidad de redes de apoyo	Educación <i>online</i>	Educación híbrida	Educación presencial
Si percibió apoyo	23,53%	60,61%	66,67%
Percibió algo de apoyo	29,41%	15,15%	5,13%
No percibió apoyo	47,06%	24,24%	28,21%
Total	19,10%	37,08%	43,82%

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, un aspecto relevante que surge de los datos son las heterogeneidades que se observa entre las percepciones de los distintos actores de la comunidad educativa, tanto respecto del aprendizaje percibido, como también respecto de las preferencias de continuidad para el proceso educativo, atendida la experiencia desplegada en los dos años de educación *online* en el contexto de las restricciones relacionadas con la pandemia.

En este sentido, en la Tabla 6 se puede apreciar que, en términos de la percepción del aprendizaje alcanzado en la educación *online*, emergen heterogeneidades importantes entre lo percibido por docentes y directivos, y padres y apoderados, en relación con las percepciones de los alumnos y estudiantes. En efecto, si bien hay una impresión más bien generalizada por parte de los actores en cuanto a que en entornos de enseñanza *online* se habrían alcanzado menores grados de aprendizaje, es notorio también que esta percepción es mucho más intensa entre docentes y directivos de la educación que entre alumnos y estudiantes.

Tabla 6
Percepción de aprendizaje en educación *online* en pandemia según actores de la comunidad educativa (en porcentajes de respuestas)

Actores de la comunidad educativa	Mayor aprendizaje	Igual aprendizaje	Menor aprendizaje
Docentes y directivos	9,08%	14,15%	76,77%
Padres y apoderados	8,88%	26,04%	65,09%
Alumnos y estudiantes	20,15%	29,85%	50,00%
Total	10,60%	18,47%	70,93%

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados determinan también buena parte de las preferencias que los actores expresan respecto de la modalidad con la cual dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje. En la Tabla 7 se observa una relación estrecha entre lo preferido por los estudiantes, en cuanto a proseguir con la educación *online*, respecto de la preferencia de docentes y directivos, que tienden a inclinarse en mayor medida por una educación presencial, en un contexto en el que es interesante recoger las posibilidades que se abren para la educación híbrida.

Tabla 7
Preferencia de modalidad de educación según actores de la comunidad educativa (en porcentajes de respuestas)

Actores de la comunidad educativa	Educación <i>online</i>	Educación híbrida	Educación presencial
Docentes y directivos	10,92%	37,85%	51,23%
Padres y apoderados	25,44%	44,38%	30,18%
Alumnos y estudiantes	28,36%	40,30%	31,34%
Total	15,95%	39,35%	44,70%

Fuente: Elaboración propia

V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE CIERRE

De los resultados de esta investigación emerge un conjunto de reflexiones que se orientan a fortalecer la educación en general, como también surgen consideraciones que pueden tenerse presente el momento de implementar metodologías de educación híbrida, a distancia o mediatizadas por las tecnologías de la información *online*.

Al respecto, se constata que al momento de observar las percepciones de los actores en cuanto al grado de aprendizaje que logran alcanzar, un factor crítico se encuentra marcadamente determinado por la percepción del grado de personalización de la educación desarrollada.

Caben aquí algunas consideraciones de importancia, que dicen relación con el potencial que encierran las metodologías de enseñanza-aprendizaje dotadas de mayores grados de personalización, que incorporen flexible y sistémicamente diferentes modelos de aprendizaje, en función de las características personales de alumnos y estudiantes. Parece importante generar aprendizajes significativos que satisfagan expectativas personales del estudiante, recogiendo integralmente el carácter humano con que debe concebirse la educación, especialmente cuando los avances teóricos señalan que la transmisión de conocimientos debe dotarse de un sentido que satisfaga necesidades y expectativas personales del estudiante, incorporando en el proceso educativo particularidades mediante el trabajo dialógico y reflexivo.

Por cierto, lo anterior constituye una tarea compleja en el contexto de procesos educativos más cargados de lógicas tradicionales, que suelen estar muy caracterizados por la estandarización y normalización de tareas, metodologías y funciones; muchas veces, estos operan bajo visiones estancas, de modo que presentan limitaciones al momento de implementar actividades diferenciadas y funcionales a consideraciones socioculturales, que propendan a la atención adaptada y personalizada a los estudiantes.

En este sentido, más allá de si se trata de implementar metodologías de enseñanza-aprendizaje presenciales o virtuales, la adaptación virtuosa del proceso a las necesidades específicas de alumnos y estudiantes

potencia la generación de aprendizajes significativos; de ahí que la consigna es que, más allá del retorno a actividades presenciales, lo clave será la consideración de cada alumno y estudiante en su individualidad, así que resulta conveniente reflexionar si es posible implementar este enfoque en contextos de educación en los cuales los requerimientos de escala muchas veces llevan a definir grupos curso con gran número de estudiantes, situación que demandaría una superior exigencia docente para la implementación metodológica adaptada y personalizada.

En efecto, es interesante que ya desde la discusión teórica se señalaba que estos elementos resultan aplicables a entornos tanto presenciales como virtuales, en la medida que se aborda una combinación virtuosa de la reflexión individual con la interacción dinámica, que propicia motivación y compromiso de los estudiantes con su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que resulta fundamental para generar aprendizajes significativos. Al respecto, vale la pena relevar lo planteado por García Hoz, en cuanto a que la educación personalizada, mediante el despliegue del potencial del individuo para la construcción de competencias, prepara a la persona para vivir en función de un proyecto personal y social (García Hoz, 1993).

Esto resulta especialmente relevante en ambientes de educación *online*, en los cuales se ha identificado la importancia de un modelo que considere los aspectos que representen las características de mayor influencia en el proceso educativo para el estudiante, con una adaptación permanente, que recoja los cambios en el estudiante y en el ambiente al momento de generar y reformular cursos (Duque Méndez et al, 2020). Esta orientación demanda de cooperación interdisciplinaria entre tecnologías de la información y ciencias humanas.

Ahora bien, sobre la base del trabajo personalizado, capaz de generar motivación y pertinencia del proceso educativo, puesto en perspectiva hacia la inserción social, emerge el desafío de construir procesos cooperativos e interdisciplinarios, con miras a constituir redes de actores socioeducativos relacionados entre sí orientados a mejorar el desempeño educativo tanto individual como sistémico y de

conjunto. Dada la desarticulación horizontal y vertical relativamente generalizada de la educación chilena, esta tarea constituye un reto de nivel superior para la gestión educativa y se requieren grandes dosis de liderazgo para construir los niveles de confianza e interlocución suficiente entre actores que propicien no solo el sostenimiento de las redes en el tiempo, sino también una estructura pedagógica de generación de aprendizajes compartidos que fortalezca sistémicamente la educación.

Cabe relevar aquí lo señalado desde la discusión conceptual en cuanto al carácter eminentemente colectivo de la educación, que demanda poner el foco en la gestación y el desarrollo de comunidades educativas como un factor crítico para el fortalecimiento de la educación, ajustándose a las características de los contextos y de las perspectivas de los actores de esas comunidades. Potenciar lo colectivo de la educación contribuye a una dinámica social comunitaria que favorece la gestión y la acción educativas por la vía de las interacciones sociales que fomentan la cooperación (Castellanos González et al., 2021).

En efecto, las redes sociales pueden constituirse en un eslabón poderoso para abordar la gestión educativa y sobre todo las percepciones referidas al aprendizaje, al gestarse un trabajo colaborativo que actúa como estrategia socializadora de la educación y fortalece el flujo de conocimientos, merced a los saberes que es posible hacer circular de manera más eficiente y eficaz, en la medida que los actores entienden que, para propiciar la gestación de redes de apoyo colaborativo, un elemento esencial es disponer de espacios donde desenvolver las interrelaciones y el diálogo fluido.

En este contexto, la generación de redes para el fortalecimiento de la comunidad educativa, como componente estratégico para el mejoramiento de la educación, es tal vez uno de los mayores desafíos para el mejoramiento sistémico y complejo de la educación, toda vez que emergen heterogeneidades en las visiones entre los distintos actores de la comunidad educativa, ya sean estos docentes y directivos, padres y apoderados, y alumnos y estudiantes.

En este plano, investigar cuáles son las vías eficientes y eficaces para construir visiones compartidas entre los actores, a fin de promover en mayor medida la coordinación de acciones en torno al mejoramiento sistémico de la calidad de la educación, aparece como una potencial línea de investigación de continuidad, sobre la base de este estudio.

Al respecto, es interesante recoger los planteamientos de Albert Bandura, quien ya desde la década de 1970 comenzó a plantear que el comportamiento observado influye sobre las actitudes transformando la manera de aprender; este investigador esbozó una teoría del aprendizaje social que se apoya en la idea de que los niños aprenden en entornos sociales por medio de la observación y de la imitación.

En efecto, aquí se hace relevante recordar planteamientos de orden clásico como los de Bandura, en cuanto a que el comportamiento se aprende al observar a otros, formándose una idea de cómo se ejercen los nuevos comportamientos que con posterioridad sirve como guía para la acción (Bandura, 1971). Esta idea, sin duda, refuerza el planteamiento de que la construcción de redes de aprendizaje que promuevan la interacción sobre la base de la personalización de la experiencia educativa constituye una herramienta y un espacio poderoso para el mejoramiento de la educación.

En la práctica, gestionar pertinente y estratégicamente el equilibrio entre personalización y generalización, individuo y comunidad, es clave en una educación de futuro, más allá de las formas *online*, híbridas o presenciales que se utilicen.

REFERENCIAS

Abril Lancheros, M. S. (2021). Proceso de aprendizaje en la pandemia. *Revista Panorama* 15(28). 1909-7433. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343965146010>

- Acaso, M. y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen. *Revista Arte, Individuo y Sociedad*, (17), 207-220. <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0505110207A>
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.
- Becerra Rodríguez, F. (2008). Las redes empresariales y la dinámica de la empresa: aproximación teórica. *Innovar*, 18(32), 24-46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-50512008000200002&lng=en&tlng=es
- Castellanos González, M. E., García Dueñas, R. Y., Miranda Vera, C. E. y Morales Calatayud, M. (2021). Estudio de redes sociales en la investigación-acción-participación para el fomento de la educación ambiental en comunidades costeras. *Conrado*, 17(82), 7-13. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500007&lng=es&tlng=es
- Duque Méndez, N. D., Ovalle-Carranza, D. y Carrillo-Ramos, Á. (2020). Sistema basado en reglas para la generación personalizada de curso virtual. *Revista Tecnológicas*, 23(47), 229-242. <https://doi.org/10.22430/22565337.1494>
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación: una interpretación antropológica*. CEAC.
- Freeman, L. (2004). *The development of social network analysis: A study in the sociology of science*. Empirical Press.
- García Hoz, V. (1993). Sobre los variados reflejos de la educación personalizada. *Cuadernos de Pensamiento*, 8, 9-14.
- González, M., Benchoff, D., Huapaya, C. y Remon, C. (2017). Aprendizaje adaptativo: un caso de evaluación personalizada. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (19), 65-72. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-99592017000100009&lng=es&tlng=es

- Hernández Martínez, A. G. (2007). Estrategia y cooperación: una visión de la gestión desde el paradigma de la colaboración Interfirmas. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(2), 113-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915208>
- Lazo Fernández, Y., Márquez Marrero, J. L. y Ordaz Hernández, M. (2019). La gestión del trabajo educativo en las instituciones universitarias: fundamentos teórico-metodológicos. *Mendive Revista de Educación*, 17(3), 454-465. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-769620190003000454&lng=es&tlng=es
- Leal, E., Luquez, P. y Fernández, O. (2010). Procesos socio-afectivos asociados al aprendizaje y práctica de valores en el ámbito escolar. *Revista Telos*, 12(1), 63-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99312518005>
- Leppänen, T. (2021). Creativity and spontaneity in the theory of the community power learning process. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(3), 178-187. <https://doi.org/10.15329/2318-0498.00485>
- Lerís López, D., Veá Muniesa, F. y Velamazán Gimeno, Á. (2015). Aprendizaje adaptativo en Moodle: tres casos prácticos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 16(4), 138-157. <https://doi.org/10.14201/eks201516138157>
- Luna, M. y Velasco, J. L. (2005). Confianza y desempeño en las redes sociales. *Revista Mexicana de Sociología*, 67(1), 127-162. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032005000100
- Martínez-Vérez, M., Albar-Mansoa, J. y Pallarès-Piquer, M. (2022). No lugares, escuela e identidad: la performance como herramienta educativa. *Revista Educação & Sociedade*, 43, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.244848>

- Miló García, O. y Torres Domínguez, J. (2016). Algunos elementos teóricos acerca de la orientación profesional en la especialidad carpintería. *Mendive Revista de Educación*, 14(1), 26-32. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/824>
- Ministerio de Educación. (28 de abril de 2022). *Educación en Pandemia. Principales Medidas del Ministerio de Educación en 2020*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/01/BalanceMineduc2020.pdf>
- Najmanovich, L. P. (2006). El desafío de la complejidad: redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. *Enlace*, 3(2), 49-61. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-751520060002000
- Pinilla López, R. F. y Páramo, P. (2020). Comportamientos urbanos egoístas y cooperativos: el dilema del ciudadano. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52, 104-114. <https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.11>
- Pires, D., Hoffmann, V. y Reyes, E. (2008). La dinámica de cooperación y competición entre empresas de hospedaje. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 7(3), 588-608. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180757123009>
- Razo, A. E. (2018). La reforma integral de la educación media superior en el aula: política, evidencia y propuestas. *Revista Perfiles Educativos*, 40(159), 90-106. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100090&lng=es&tlng=es
- Requena Santos, F. (1989). El concepto de red social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (48), 137-152. <https://reis.cis.es/REIS/jsp/REIS.jsp?opcion=articulo&ktitulo=634&autor=F%C9LIX+REQUENA+SANTOS>

- Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F. y Dalri, R. D. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de Covid-19: reflexiones sobre la salud mental. *Revista Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es
- Salas, M., Díaz, A. y Medina, L. (2021). Mentorías en Chile: de la política diseñada a la puesta en acto. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 449-474. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200449&lng=es&tlng=es
- Salgado, E. (2003). Teoría de costos de transacción: una breve reseña. *Cuadernos de Administración*, 16(26), 61-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20502604>
- Soto Muñoz, M. E. y Osorio Baeza, J. A. (2021). Enseñanza de la lectura en contextos de pobreza: articulación curricular en la primera infancia. *Revista Perspectiva Educativa*, 60(2), 28-47. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.2-art.1176>
- Yévenes, A. (2018). Gamificación del aprendizaje de modelos de negocios y emprendimiento. *Revista Horizontes Empresariales*, 17(2), 58-71. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/HHEE/article/view/3454>

Fecha de recepción: 3 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2022



Prácticas pedagógicas y características culturales de crianza, un desafío en Educación Parvularia

Pedagogical practices and cultural characteristics of parenting, a challenge in Early Childhood Education

Romina Caglieri Galgani - Claudia Cáceres Orellana
Constanza Vergara Salinas - Andrés Parada Olivares

Universidad San Sebastián

RESUMEN

En el contexto chileno, actualmente conviven diferentes culturas debido al fenómeno migratorio mundial, lo que ha obligado a replantearse el quehacer educativo. El presente artículo pretende recoger información relevante acerca de las prácticas pedagógicas de un grupo de educadoras de párvulos que han trabajado con familias migrantes en sus jardines infantiles. Mediante la metodología cualitativa, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal, se recopilaron las percepciones de las profesionales de la educación sobre las características culturales de crianza de las familias migrantes y su impacto en las prácticas pedagógicas. El principal hallazgo fue que las educadoras de párvulos no valoran los saberes, conocimientos y contextos de las familias migrantes como factores contribuyentes al proceso de aprendizaje. Se concluye que, para lograr caminar hacia una educación

Contacto:
rominacaglierig@gmail.com
claudia.cacereso@fundacion.integra.cl
covergara@uc.cl
andres.parada2021@umce.cl

inicial intercultural, se debe considerar la crianza intercultural como un recurso que aporta al proceso de aprendizaje integral de los niños y niñas.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, familia, crianza, interculturalidad, hegemonía cultural

ABSTRACT

In the current Chilean educational context, different cultures coexist due to the worldwide migratory phenomenon, which has made it necessary to rethink the educational task. This article aims to gather relevant information about the pedagogical practices of early childhood educators group who have worked with migrant families in their kindergartens. Through qualitative methodology, with the application of semi-structured interviews and a focus group, the perceptions of the education professionals on the migrant families cultural pedagogical practices characteristics were collected. The main finding was that early childhood educators do not value the knowledge, skills, and context of migrant families as a contribution to the learning process. It is concluded that in order to move towards an intercultural early education, intercultural upbringing should be considered as a resource that contributes to the integral children learning process.

Keywords: pedagogical practices, family, parenting, interculturality, cultural hegemony

INTRODUCCIÓN

En este mundo globalizado y de constante migración los sistemas escolares han enfrentado el desafío de educar a niños y niñas que pertenecen a diferentes culturas (Edwards y Greene, 2022; Poblete Melis, 2019). Lo antes enunciado exige a las políticas públicas educativas y al currículum escolar chileno, en todos los niveles, remirar sus bases epistémicas y pedagógicas. El enfoque multicultural educativo, el cual acepta y busca la integración (Mora Olate, 2018; Jiménez et al., 2017), requiere trascender hacia una interculturalidad educativa que potencie la convivencia en igualdad y la inclusión de la diversidad (Jiménez et al., 2017; Arriagada Hernández y Fuentes Vilugrón, 2020). En relación con lo antes descrito, los espacios

educativos son el escenario de acciones de enseñanza y aprendizaje que tratan de promover la integración y evitar prácticas pedagógicas monoculturales, impositivas de los saberes locales y limitantes de las diversas formas de ser y convivir. De este modo, la relación de la escuela con las familias migrantes, actores sociales de relevancia para el proceso educativo, también se convierte en un desafío para centenares de educadoras y educadores a lo largo del país.

El objetivo de esta investigación fue identificar la percepción de las educadoras de párvulos sobre las características culturales de crianza de las familias migrantes y su impacto en sus prácticas pedagógicas en niños y niñas de 0 a 4 años, en dos instituciones educativas; una de la Región Metropolitana y otra de la Región del Maule. Esta investigación concibe la percepción como la construcción de la realidad a través de la interpretación de las señales recibidas por los sentidos (Argudo Calle, 2020; Sánchez-Márquez, 2019; Silva-Fhon et al., 2015).

Para cumplir con el objetivo se desarrolló una investigación de tipo cualitativa (Hernández y Mendoza, 2018; Flick, 2015).

FENÓMENO MIGRATORIO E INTERCULTURALIDAD

El fenómeno migratorio está ampliamente documentado en cifras que lo cuantifican, tal como lo señala el informe *Acceso e inclusión de personas en el ámbito educativo* (Servicio Jesuita a Migrantes et al., 2020), en el cual, mediante un análisis estadístico en el que se utilizaron importantes bases de datos entre los años 2014 y 2019, se indica que la matrícula migrante aumentó un 616% entre esos años. Además, informa que desde el año 2016 la matrícula migrante se ha triplicado.

Este gran aumento en la matrícula migrante ha revelado los diversos desafíos que las diferencias culturales y la baja aceptación de la diversidad plantean a los procesos de enseñanza. Espinoza y Valdebenito (2018) mencionan que entre la población migrante y la población chilena se producen grandes discrepancias que se acentúan

respecto de la educación y la salud. Esto genera que las personas migrantes se encuentren bajo un riesgo biopsicosocial que amenaza su bienestar integral, lo que podría ser contrarrestado, en parte, al pertenecer a contextos educativos interculturales.

Por lo anterior, en esta investigación se entenderá interculturalidad como un intercambio entre distintas culturas que se instaura de manera equitativa, en el cual estas dialogan en condiciones de igualdad y simetría relevando el respeto y la comunicación (Walsh, 2005; Walsh, 2014). Asimismo, se entiende que la interculturalidad no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento o proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia (Diez, 2004; Dietz, 2017). Sin embargo, en Latinoamérica el enfoque intercultural ha sido desarrollado retomando el multiculturalismo, que niega el conflicto de las diferencias, pero adaptándose a diferentes contextos en los que se desarrolla, como la educación (Diez, 2004).

Llevando este concepto al ámbito educativo, la interculturalidad se orienta hacia una relación que permite el diálogo de diferentes culturas desde sus saberes, dejando de lado la graduación o la valoración de estos saberes (Mardones Nichi, 2020). Sin embargo, en la escuela no se ha logrado este propósito; mediante el currículum se han transferido conocimientos de un grupo determinado, que no representa a todos/as los/as integrantes de la sociedad ni sus saberes culturales (Mardones Nichi, 2020). Se produce así un proceso de asimilación cultural en el que el migrante asume la cultura predominante y, específicamente en Chile, esto se vivencia en la promoción de un estado monocultural, que a través del currículum nacional ha fortalecido la diferencia entre el “nosotros” y el “otro” migrante y ha asimilado al “otro” indígena (Mardones Nichi, 2020).

La interculturalidad educativa se debe favorecer mediante “la aceptación de la diversidad, donde debieran articularse los distintos entornos o contextos que son parte de la comunidad, para transitar efectivamente hacia una ciudadanía intercultural” (Espinoza y

Valdebenito, 2018, p. 360); es decir, los espacios educativos que no mantienen prácticas inclusivas ni interculturales ponen en riesgo el desarrollo de los niños, niñas y sus familias, ya que ignoran el contexto en el que ellos y ellas se desarrollan. Considerando el rol que tienen las familias como primeras educadoras de los niños y niñas y la relación de colaboración que se espera entre ellas y la institución educativa (MINEDUC, 2018), es que cobra valor el detenernos y conocer las prácticas de crianza.

METODOLOGÍA

Esta investigación adoptó una metodología de carácter cualitativo (Hernández y Mendoza, 2018; Flick, 2015), ya que este método, por ser de carácter social, es apropiado respecto del objetivo de investigación: se busca comprender cuál es el abordaje de la crianza de las familias migrantes por parte de los profesionales de la educación y cómo este influye en sus prácticas pedagógicas. Esta investigación busca comprender un fenómeno en el contexto real donde ocurre, tomando en cuenta las experiencias de los/as involucrados/as, es decir, desde el interior (Flick, 2015; Sánchez-Márquez, 2019).

En este estudio participaron cuatro (4) educadoras de párvulos de salas cuna y jardines infantiles del sistema educativo chileno, dos (2) de ellas de la Región Metropolitana y dos (2) de la Región del Maule. Como criterio de selección, se estableció que las educadoras de párvulos hubiesen tenido como mínimo un año de experiencia trabajando con familias migrantes.

La recolección de datos se realizó, en primer lugar, mediante entrevistas individuales semiestructuradas. Se aplicó este instrumento porque permite conocer el pensamiento y la opinión del entrevistado a través de preguntas predeterminadas, pero con la flexibilidad de construir nuevas preguntas que permiten profundizar en la experiencia de la persona (Cuevas Cajiga, 2016). Las entrevistas se realizaron de manera presencial por dos investigadoras; una de ellas realizó las entrevistas a las educadoras de la Región Metropolitana

y la otra, las entrevistas a las de la Región del Maule. Las entrevistas contaron con 3 preguntas que abarcaban sus prácticas pedagógicas, el conocimiento de las características de crianza de las familias de su curso y su percepción sobre la influencia de estas en el aprendizaje. Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas para su análisis.

En segundo lugar, se utilizó la técnica de grupo focal para obtener mayor información. Esta técnica se escogió porque permite observar, comprender, analizar y vincular con la teoría las diferentes respuestas de un grupo de personas, quienes, a través de la percepción, sentimientos y opiniones sobre su experiencia personal y profesional contribuyen al entendimiento profundo del tema de investigación (Gibbs, 2012). El grupo focal se realizó mediante la plataforma de videoconferencia Zoom, debido a la pandemia y a la distancia geográfica en que se encontraban algunas de las participantes, y fue dirigido por una de las investigadoras. Tuvo una duración de aproximadamente una (1) hora y quince (15) minutos y constó de una primera parte de enunciados referidos a las creencias generales vinculadas a las familias migrantes; en estos, las participantes comentaron la frecuencia con que escuchaban estos enunciados en el contexto en el cual se desempeñan y qué opinaban de ellos. La segunda parte constó de tres (3) preguntas que, al igual que las de la entrevista, abarcaron prácticas pedagógicas, conocimientos y percepciones. Las respuestas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

Para el análisis de los datos entregados a través de las entrevistas y del grupo focal, se utilizaron dos técnicas de análisis de la Teoría Fundamentada, la cual se basa en la relación entre el sujeto que investiga y la problemática de la investigación mediante la recolección, codificación y análisis de datos en forma simultánea (Bonilla-García y López-Suárez, 2016; Glaser y Strauss, 1967; Vasilachis, 2019). El primer paso fue realizar una codificación abierta, que es el empleo de frases literales, buscando las categorías emergentes entre las diferentes unidades textuales encontradas en todas las transcripciones de manera simultánea. Luego se realizó una codificación selectiva, que consiste en la comparación de los datos cuando van surgiendo (Bonilla-

García y López-Suárez, 2016), y, a partir de esta, se seleccionaron las tres (3) categorías centrales de tipo emergente, que fueron *crianza*, *hegemonía cultural* y *prácticas pedagógicas*. A partir de estos dos tipos de codificación obtuvimos categorías del tipo emergentes, que son la base de la discusión de resultados.

RESULTADO Y DISCUSIÓN

A continuación se presentan los principales hallazgos de la investigación en relación con la percepción de las educadoras sobre las características de crianza de las familias migrantes y su impacto en sus prácticas pedagógicas. La presentación de la discusión se organizó a partir de 3 categorías que surgen del procesamiento de las experiencias relatadas por las participantes del estudio. Estas son crianza, hegemonía cultural y prácticas pedagógicas. La referencia a las participantes se indica al final de cada experiencia registrada.

1. Crianza

Respecto del concepto de crianza, se pueden encontrar diversas definiciones. En esta investigación se entenderá como las acciones tomadas por las familias o cuidadores principales de los niños y niñas y que son orientadas desde la cultura y el conocimiento compartido (Infante y Martínez, 2016; Herrera et al., 2019). Este rol socializador es ejercido en primera instancia por la familia, núcleo que permite al niño interiorizar los elementos básicos de la cultura, siendo el primer contexto donde se transmiten normas, valores y modelos de comportamiento; cada familia asume las pautas de crianza dependiendo de sus características, dinámica y factores contextuales (Chugcho-García, 2020). Es importante considerar las características de crianza de las familias para lograr, como institución educativa, acompañar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas, relevando el rol de las familias como primeros educadores (MINEDUC, 2018). Además, para lograr prácticas pedagógicas contextualizadas para los

niños y niñas, es necesario conocer en profundidad el entorno en el que viven, quiénes los acompañan en su desarrollo y cuáles son sus intereses. Tener en cuenta estos aspectos llevará a las educadoras de párvulos a reconocer la forma en que los niños y niñas interpretan y conocen el mundo, según la cultura en donde se desarrollen sus vidas. Con esta información, las y los profesionales de la educación inicial podrán entregar oportunidades de aprendizaje significativas y contextualizadas (MINEDUC, 2018; Rivera Ríos et al., 2020).

Una vez analizados los relatos, la percepción que tienen las educadoras de párvulos sobre la crianza es que las familias migrantes poseen responsabilidades compartidas con toda la comunidad en torno al cuidado de los niños y niñas. Se muestra una gran diferencia respecto de lo que ellas perciben en las familias chilenas, en las cuales la responsabilidad del cuidado de cada niño o niña es propia de la familia a la que pertenece y no se comparte o no se confía al resto de la comunidad. En este ámbito, una de las educadoras planteó lo siguiente: “Allá (refiriéndose al país de origen de sus estudiantes) todos los vecinos cooperan en la crianza; entonces, todos los vecinos cooperan. Si yo no puedo ir a buscar a mi hijo, va el vecino, y me lo cuidan, y los niños respetan mucho a los adultos” (Educadora 2).

De este tipo de observaciones se desprende el valor que le dan las familias migrantes a la crianza comunitaria, mientras que en Chile esta es responsabilidad de las familias nucleares y ellas deben resolverlo con las redes de apoyo de que dispongan (Herrera et al., 2019). En el contexto chileno, las prácticas comunitarias de crianza no son valoradas, sino más bien criticadas por parte de las educadoras. Por ejemplo, que diferentes personas acompañen a dejar y a buscar a los niños y niñas a los jardines infantiles se observa como una práctica de descuido y no es bien valorado ni menos entendido. “Una familia haitiana que yo tuve me mencionó en una entrevista personal que acá en Chile era muy difícil criar; entonces, a estos niños los viene a buscar un día la mamá de uno, otro día otra persona y así... El año pasado, por ejemplo, venía una persona a buscar a una niña y otro día venía otra” (Educadora 1). Lo que emerge de este testimonio se

vincula con el cuestionamiento de la responsabilidad colectiva sobre el bienestar de los niños y niñas que se da en las familias migrantes como parte de su formación personal y colectiva.

Una de las educadoras menciona que esto no les permite integrar a las familias, tener comunicación ni participar en las experiencias pedagógicas: “Se alejó un poquito en realidad como apoderada, por lo que cuando la intentamos incluir en algunas actividades no iba; después iban otras personas a buscarlos. Entonces no pudimos hacer mucho en las adaptaciones que queríamos” (Educadora 1). Sin embargo, la familia es el primer espacio de aprendizaje en la vida de los niños y niñas, donde aprenden cómo relacionarse, comunicarse y crecer; aprendizajes que son entregados de generación en generación (Chugcho-García, 2020); de ahí que las educadoras de párvulos deben velar por promover y mantener esta relación esencial entre familia y jardín infantil para el aprendizaje significativo de niños y niñas.

Es importante destacar que estas constataciones de las educadoras expresan un proceso de cambio que viven todas las familias, independiente de su cultura o país de origen. Sobre esta experiencia, Herrera et al. (2019) mencionan que la relación familia-crianza se ha transformado debido a las nuevas condiciones a las que se enfrentan en el contexto de la sociedad actual, marcada por la falta de tiempo, alta carga laboral y largos tiempos de traslado, lo que supone que los adultos son parte del acompañamiento de los niños y niñas en diversas formas.

La estructura actual de las familias ha llevado a que prácticas tradicionales de crianza convivan con prácticas de crianza contemporáneas (Herrera et al., 2019). Sobre la crianza compartida, se señala lo siguiente: “Desde una perspectiva contemporánea, se observa una crianza compartida, incluso en muchos casos delegada a las instituciones educativas, en especial a la escuela y el colegio, en donde cada vez se evidencia un marcado ausentismo de padres y madres” (Herrera et al., 2019, p. 42). Entonces, es importante mencionar que lo que sucede con las familias migrantes al tener que recurrir a sus redes de apoyo para cumplir con las responsabilidades de cuidado de los

niños y niñas no es algo propio de su cultura, sino que se produce por el contexto social actual en el que viven las familias. De ahí que no sea pertinente otorgarle a este tipo de crianza una connotación positiva o negativa vinculada a una cultura propiamente tal; se debe entender como un fenómeno social que tiene consecuencia en las dinámicas familiares.

En relación con las percepciones, las observaciones de las educadoras de párvulos destacan la relación que tienen los niños y niñas de familias migrantes con la alimentación. En primer lugar, hablan de cómo el tipo de preparación puede ser un antecedente que provoca que muchos niños y niñas presenten resistencia a la comida que se entrega en las instituciones educativas. “Actualmente, tengo dos niños venezolanos y no me había puesto a pensar que quizás la comida que comen en el jardín la encuentran desabrida en comparación a la que comen en su casa, porque la verdad es que hay varios niños en mi nivel que no comen; entonces, no lo asocié a que quizás los niños venezolanos no comían por algo de condimentación, pero podría ser. Pero lo que sí me llama la atención es que ellos, a los alimentos, los llaman de distinta manera; por ejemplo, cuando yo le quería presentar un plato a un niño le decía ‘los fideos’ y llegó su tía y le dijo mira, come, es la pasta como la que comes en la casa” (Educatora 1).

Frente al contexto descrito, las educadoras de párvulos proponen la utilización de diferentes acepciones para mencionar un mismo alimento como un factor que podría favorecer el proceso de alimentación y la integración de los niños y niñas de familias migrantes. Además, reconocen que, luego de conocer estas nuevas formas de nombrarlos, no los incluyen en ninguna práctica pedagógica, sino que queda como información anecdótica. De igual manera, para mejorar la alimentación, se comparten las minutas de los jardines infantiles y se sugiere homologar la preparación en sus casas, lo cual da como resultado una práctica pedagógica que se enmarca en la aculturación. Por otro lado, no existe una comunicación por parte de la educadora hacia las familias, para poder reunir información sobre el tipo de alimentación.

En la educación inicial, se busca que el niño y la niña sean considerados de manera integral para favorecer sus aprendizajes, lo que incluiría, por ejemplo, el tipo de alimentación y las condiciones en que se presenta. Salazar-Jiménez y Torres-Tovar (2018) señalan que “la alimentación de las personas es el resultado del aprendizaje cultural y depende de condicionantes económicos, laborales y políticos” (p. 264); de ahí su relevancia para el desarrollo orgánico de la primera infancia. Este es otro factor que apoya la necesidad de conocer las características culturales de crianza como forma de favorecer una educación integral que se manifieste en las prácticas pedagógicas.

Otra percepción que se devela en el proceso de indagación en torno a la crianza, es más bien un prejuicio hacia ciertas prácticas relacionadas con cuidados básicos, como la higiene, peinados y asistencia a centros de salud. De este modo, de la información recogida es posible destacar este testimonio: “Me tocó escuchar por ejemplo que decían ‘uy, lleva tanto tiempo con esas trenzas, no le deben lavar el pelo, quizás tiene piojos’. Eran grasosas sus trenzas, porque tengo entendido de que usan una especie de pomada para mantenerlos peinados; entonces, eran esos los comentarios en cuanto al aseo personal de los niños que usaban trenzas” (Educatora 3). Algunas de las educadoras de párvulos señalan que estas son características comunes que tendrían la mayoría de los niños y niñas de familias migrantes, generalizando estereotipos y prejuicios excluyentes de su estética cultural. En el testimonio anterior se evidencia una ignorancia pasiva sobre la crianza de los niños y las niñas. Sobre esto, Salas et al. (2018) señalan que los prejuicios adhieren singularidades comunes a todos los sujetos de determinados grupos, especialmente cuando tienen un origen cultural similar. Por tal razón, queda de manifiesto que incluso dentro de los cuidados básicos las personas migrantes son puestas en tela de juicio por realizar acciones que en Chile parecen no corresponder a prácticas culturales aceptables, adquiriendo una connotación peyorativa como, por ejemplo, “falta de higiene”.

Al desconocimiento de las costumbres estético-culturales se suma que hay discriminación de los estudiantes extranjeros no solo

por ser personas migrantes, sino también dependiendo de su país de origen: “Es muy distinta la mirada que se da al extranjero cuando es europeo, jaja, que cuando es alguien de raza negra, un peruano por ejemplo, es muy distinto. Y cuando ellos empezaron a llegar, creo que hubo mucho rechazo directamente por ser negros; entonces, yo creo que ellos sí sentían ese rechazo” (Educatora 1). A partir de los testimonios de las educadoras de párvulos es posible observar una discriminación motivada por el país de origen de los niños y niñas migrantes, que margina a la familia y sus modelos de crianza o la enaltece, dependiendo de si el origen es europeo, norteamericano o latinoamericano (Mora Olate, 2018).

En general, las educadoras de párvulos perciben las características de crianza de las familias migrantes como poco valiosas para ser consideradas en la toma de decisiones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas. Interpretan esas características de manera superficial, y muchas veces las dejan de lado, ya que no las consideran relevantes o las ignoran porque no son parte del estereotipo de crianza chileno. Además, señalan que las características de la crianza influyen en ámbitos que erróneamente definen como “no pedagógicos”, sino más asistenciales y transversales, como la alimentación y la adaptación, por lo que no son incluidas como aspectos relevantes en el contexto educativo. El no otorgarle importancia pedagógica a esta información impide valorar los saberes de las familias e incluirlos en la toma de decisiones de las educadoras de párvulos respecto de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. De hecho, existen estudios que reconocen el valor de la crianza en el desarrollo educativo integral de niños y niñas; sin embargo, durante el transcurso de esta investigación se evidenció que son ignorados para la mejora de los procesos de enseñanza y, en consecuencia, de los aprendizajes, es decir, no son incorporados en forma sistemática a la educación impartida por las instituciones educativas (Molina et al., 2017).

2. Hegemonía cultural

En esta investigación se entenderá por hegemonía cultural el proceso en el que un grupo social ejerce poder e influencia ideológica y cultural sobre otros y otras en espacios cotidianos, laborales o de formación. Este grupo que se posiciona por sobre la mayoría busca que sus creencias, valores y representaciones del mundo sean compartidas por toda la sociedad (Gramsci, 1981; Vera-Álvarez y Riquelme-Sandoval, 2021).

Las educadoras de párvulos participantes en la investigación ponen en evidencia, sin notarlo, por medio de sus relatos, cómo el fenómeno de hegemonía cultural ocurre en los jardines infantiles en los que ellas se desempeñan. “Sí, en cuanto al horario, se dejan estar un poco y hay que estar ahí encima de ellos, como diciéndoles que recuerden que tiene que venir a buscar a su hija; tal vez ahí se va dando un poco de su cultura de ser así, y nosotros también por nuestra parte tratamos de educarlos” (Educatra 3). En este caso la educadora, al mencionar que deben educarlos, deja ver un atisbo de superioridad por sobre la madre, padre o apoderado migrante, ya que ella considera que no se ha adaptado a la nueva cultura. En este mismo contexto, otra experiencia narrada plantea: “Nunca he abordado ningún aprendizaje, porque siento así personalmente que ellos vienen llegando a mi país y ellos se tienen que adecuar a las cosas que yo les pueda ofrecer” (Educatra 4). En esta respuesta, la educadora reconoce que no estima necesario realizar un cambio en sus prácticas pedagógicas, ya que lo planificado está acorde a lo que culturalmente corresponde para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto nacional. De ahí que las familias migrantes deben someterse a las prácticas pedagógicas normalizadas en el país, a pesar de que el currículum chileno propone una integración (MINEDUC, 2018).

A partir de los relatos de las educadoras de párvulos es posible reconocer la ausencia de conocimiento sobre el abordaje de las diferencias, lo que termina traducándose en que las familias migrantes adoptan, quizás forzosamente, la cultura predominante que se les

impone desde las prácticas pedagógicas dominantes que realizan las educadoras. Esto queda evidenciado en el siguiente testimonio: “Pero también pienso que influye, influye en un principio que no sabíamos cómo abordar las distintas culturas, sino que la intención nuestra era que ellos se sintieran parte de nuestra cultura sin cuestionarnos más allá” (Educadora 4). Lo expresado por las profesionales no alcanza a cuestionar la necesidad de un reconocimiento de las diversas culturas que permean sus salas de clases; ellas, más bien, esperan que las familias migrantes adopten la lógica del grupo dominante, que es justamente una de las características de la hegemonía cultural.

La siguiente percepción se relaciona con las diferencias de idioma como barrera de la integración. Las educadoras de párvulos plantean como una gran solución para la integración de las familias migrantes, al contexto educativo, el dominio del idioma de la cultura predominante: “Por ejemplo, desde el lenguaje, que fue como la brecha al principio que teníamos, y que todavía se trabaja, pese que ellos se manejan mucho más en el idioma” (Educadora 3). Sobre la base de estas descripciones es posible evidenciar la imposición cultural sobre las familias migrantes a partir del idioma; es decir, aquellas familias que no logran comunicarse a través del idioma oficial, el español, quedan relegadas y excluidas del proceso de enseñanza y aprendizaje que brindan las instituciones educativas estudiadas.

A propósito de la comunicación para el correcto desarrollo de las prácticas pedagógicas, una de las educadoras que participó en la investigación relata: “No lo abordamos como nivel de una manera distinta; esto, principalmente porque los dos niños que hay en el nivel hablan bien el español” (Educadora 2). Frente a este comentario las educadoras no se replantean el verdadero valor que tiene la comunicación y su diversificación como un acto que trascienda más allá de la transmisión de información del día a día. Según estos criterios, las familias migrantes quedan expuestas a un abuso de poder, ya que no pueden comunicar sus ideas ni acceder a información clave para sus hijos e hijas (Astete Barrenechea, 2017).

En la actualidad, el derecho a la educación parece estar limitado por esta hegemonía cultural presente en los contextos educativos (Esteban Hilario, 2015; Astete Barrenechea, 2017). Existe acceso a la educación para todos y todas por igual, pero la discusión no ha relevado la forma segregada y sesgada en que se promueven los aprendizajes en la educación inicial. Esto muestra una inconsecuencia frente a los lineamientos planteados por la Convención de los Derechos del Niño y la Niña, de la que Chile es uno de los estados parte asumiendo el compromiso de preservar la identidad y valores nacionales del país de origen de niños y niñas (Mora Olate, 2018).

Finalmente, aquellos que logran adaptarse a la cultura dominante quedan expuestos al proceso de aculturación (Hernández et al., 2022; Valtolina, 2019); un ejemplo muy concreto de esto es la pérdida de la propia lengua. Esta necesidad de adoptar la lógica de la cultura dominante puede desencadenar una completa aculturación de las características del grupo sometido. Estas constataciones manifiestan la hegemonía cultural que se ejerce en Chile en el ámbito educativo sobre las familias migrantes.

3. Práctica pedagógica

Las prácticas pedagógicas, en esta investigación, se definen como un conjunto de acciones que se llevan a cabo en una institución educativa por parte de los educadores o las educadoras (Martínez-Maldonado et al., 2019), intencionadas educativamente en favor del aprendizaje, el bienestar, el protagonismo y el desarrollo integral de niños y niñas (Fundación Integra, 2017). Las prácticas pedagógicas abarcan las interacciones, el comportamiento y la mediación de los aprendizajes de parte de los profesores y profesoras (Martínez-Maldonado et al., 2019).

Con respecto a las prácticas pedagógicas, registramos este testimonio: “Yo en mi nivel no tomo ninguna decisión partiendo desde el reconocimiento de ellos; es como las decisiones se toman en general para todos por igual y sin hacer diferencia por nadie; es como

que somos todos iguales” (Educatora 2). Estas palabras permiten inferir que no existen prácticas pedagógicas que aborden la diversidad, ni que reconozcan las características particulares de cada niño o niña. Este actuar se contraponen con lo que se espera de una práctica pedagógica, que es reconocer como protagonista de su desarrollo a cada niño o niña (Parra-Bernal et al., 2015), visibilizándolos como personas singulares y diversas (MINEDUC, 2018) y constructores activos de su cultura e identidad (Fundación Integra, 2017).

Otra percepción posible de evidenciar se enmarca en el siguiente testimonio: “No del todo, no haciéndolo válido como en la parte pedagógica, lamentablemente, sino que desde la curiosidad; sin embargo, no lo hicimos con un fin de incluirlo en nuestras prácticas pedagógicas” (Educatora 1). Esta es una de las respuestas recibidas al consultar por el conocimiento que ellas tienen de las características de crianza de los integrantes de su nivel. Se detecta que el interés por conocer la cultura de las familias migrantes solo pasa por la curiosidad y lo anecdótico, pero no se emplea esta información para desarrollar prácticas pedagógicas que con posterioridad pudieran mejorar, por ejemplo, las propuestas de enseñanza. En la mayoría de los casos, y tal como podemos evidenciar en esta situación, las prácticas pedagógicas se cuestionan por la utilización de dinámicas de homogeneización de la población, el afán normalizador de las instituciones y el deseo constante de responder a los fines del sistema económico que perfila a los estudiantes, sin dar valor o espacio a la diversidad como condición propia del ser humano (Mora Olate, 2018).

Entre las experiencias narradas, las educadoras de párvulos mencionan que: “Fuimos recabando información, por ejemplo, de a qué jugaban los padres de los niños cuando eran niños, y ahí también me di cuenta de que hay juegos que en Venezuela tienen otro nombre, pero que también se juegan acá” (Educatora 3). Además, indican: “Siempre estamos integrando a las familias, pero como en experiencias generales, por ejemplo, contar un cuento, pero no basado 100% en la cultura de ese niño, sino más bien como generalizado” (Educatora 2). A pesar de que las educadoras declaran poseer esta información

significativa culturalmente, la tendencia era a no considerarla del todo. Esta práctica pedagógica contrasta con las orientaciones de las *Bases Curriculares de Educación Parvularia* (MINEDUC, 2018), que postulan el principio de singularidad, según el cual cada niño y niña es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje (Jiménez et al., 2017).

El siguiente testimonio evidencia una práctica pedagógica que la educadora percibe como intercultural; sin embargo, no existe un real intercambio de información, sino que más bien se evidencia una práctica multicultural en la que se comparte un mismo espacio y se expone la gastronomía de cada uno de los países presentes: “Pero sí recuerdo una práctica pedagógica que realicé hace un tiempo para el Día de la Interculturalidad. Invitamos a las familias a crear platos típicos con sus hijos; entonces sí siento que fue muy significativo, porque los niños veían un plato que era muy conocido para ellos. Además de ser significativo para ellos, trabajaron con su familia y pudieron compartir con sus compañeros; entonces, fue como súper gratificante, nunca me voy a olvidar de esa experiencia que se realizó en el nivel en ese entonces, porque teníamos familias cubanas, venezolanas y pudimos aprender un poquito de cada una” (Educadora 1).

A partir de esta práctica pedagógica se evidencia un interés por acercarse hacia la educación intercultural, pero también se devela un desconocimiento de la relación entre los factores que intervienen en la construcción de los aprendizajes como son: cultura, contexto y tradiciones (Arriagada Hernández y Fuentes Vilugrún, 2020). Se puede establecer que las prácticas pedagógicas interculturales se encuentran en un proceso de construcción, y que en este momento la mayoría de las prácticas pedagógicas se enmarcan en la multiculturalidad principalmente por la falta de conocimiento y abordaje de las diferencias por parte de los educadores y las educadoras (Jiménez Vargas et al., 2017; Walsh, 2014; Pincheira, 2020).

CONCLUSIONES

En esta investigación se ha relevado la importancia de la percepción de las educadoras de párvulos sobre las características de la crianza de las familias migrantes. Una percepción positiva o negativa, en este ámbito, llevará a las profesionales de la educación a valorar y considerar lo develado como insumo para desarrollar prácticas pedagógicas interculturales. El proceso investigativo ha evidenciado que, a raíz de prejuicios, estereotipos y desconocimiento sobre las características de la crianza propias de las familias migrantes, estas no han sido valoradas, sino más bien cuestionadas y excluidas como fuente valiosa de considerar en los procesos de formación integral (Espinoza y Valdebenito, 2018).

La educación inicial debe valorar y dialogar con las diversas características de la crianza existentes en el contexto educativo para favorecer, tal como propone el currículum chileno, una educación integral para todos los niños y niñas (MINEDUC, 2018). Por tal razón, uno de los principales aportes de esta investigación es el reconocimiento de la crianza intercultural como un recurso válido en el proceso de preparación de la enseñanza y la mejora de los aprendizajes, habida cuenta de que la práctica pedagógica se nutre del valor contextual, cultural y experiencial que las familias migrantes le otorgan al proceso educativo. En consecuencia, una educación que integra costumbres propias de la crianza debería constituirse en una experiencia significativa de interculturalidad educativa (Mora Olate, 2018; Jiménez et al., 2017).

Entendemos la crianza intercultural como un concepto dinámico que busca el diálogo entre las culturas en torno a los cuidados, la alimentación y la educación que reciben los niños y las niñas (Walsh, 2014). Se trata, por tanto, de un concepto dinámico, ya que se construye y va cambiando a partir del diálogo cotidiano entre las personas de diferentes culturas, en un contexto de respeto y valoración de la diferencia, sin la superioridad de una cultura por sobre la otra. No obstante, al hablar de crianza intercultural en el ámbito educativo se

pone de manifiesto que ya existe una discriminación y la imposición de un tipo de crianza dominante por sobre las otras. Pero, al mismo tiempo, esta noción abre una oportunidad para fortalecer las prácticas pedagógicas en camino a una educación intercultural, mediante la valoración de los saberes de las familias de los niños y niñas. En consecuencia, se nutrirá la relación de horizontalidad entre el educador o educadora y los cuidadores principales de los niños y niñas.

Un segundo aporte de esta investigación se relaciona con las prácticas pedagógicas de las educadoras de párvulos. Las profesionales de la educación demuestran falta de conocimientos profundos en relación con la diferencia entre interculturalidad y multiculturalidad. Para ello, vemos como una oportunidad el desarrollo de espacios de formación continua para las educadoras de párvulos y de toda la comunidad educativa en torno a la atención de la diversidad cultural desde una mirada crítica/intercultural de los planes, programas, orientaciones didácticas y de las propias prácticas de enseñanza y aprendizaje. Si bien algunas educadoras intentan incorporar a las familias migrantes en los hitos educativos, sus acciones son motivadas solo desde la intuición, la voluntad o desde algún conocimiento experiencial.

Junto con lo anterior, las educadoras reconocen que las políticas públicas mencionan conceptos como interculturalidad, inclusión y valoración de las diferencias, pero no existen los recursos humanos y/o materiales para llevar a cabo, de manera adecuada, lo que el currículum chileno propone. Además, no existen políticas públicas específicas sobre educación y migración, por lo que queda sin cimientos sólidos el abordaje de la alta matrícula de niños y niñas migrantes o de familias migrantes en el sistema educativo chileno (Mora Olate, 2018).

Igualmente, la falta de orientaciones sobre interculturalidad en el ámbito educativo deja espacios abiertos para que se puedan vulnerar los derechos de los niños y niñas con percepciones negativas: “Yo fui la primera que recibió un niño haitiano en el jardín (...) Era tan negrito que me daba cosa, me daba nervio tomarlo en brazos, tocarlo. Yo lo tocaba y encontraba su piel dura, áspera, me costó

mucho... Esa ha sido mi experiencia con los haitianitos” (Educatora 4). Aun cuando este testimonio no fue abordado en la discusión de los resultados de la investigación, es importante consignarlo ya que permite observar que el primer paso para ver al otro con respeto es dejar los estereotipos físicos de lado para iniciar el camino hacia las prácticas pedagógicas interculturales (Jiménez et al., 2017; Arriagada Hernández y Fuentes Vilugrón, 2020).

Indagando en las causas de las diferentes percepciones de las educadoras de párvulos que participaron en el estudio, evidenciamos que la diferencia geográfica no tenía incidencia, ya que de las 4 educadoras, 3 de ellas presentaban percepciones similares, a pesar de encontrarse en distintas regiones del país. Sin embargo, sí fue significativa la diferencia relacionada con los años de ejercicio de la profesión; coincidentemente, la educadora con más años de experiencia laboral relata en sus testimonios ausencia total de prácticas pedagógicas interculturales y un discurso marcado desde la hegemonía cultural.

Los resultados, discusiones y conclusiones del presente trabajo investigativo se proyectan como punto de partida para investigaciones en otros niveles educativos en cuanto a las prácticas pedagógicas interculturales. Asimismo, este estudio deja la puerta abierta a investigar la perspectiva de las familias migrantes que poseen hijos o hijas en el sistema educativo chileno, especialmente en la primera infancia, a fin de conocer su experiencia respecto de cómo los/as profesionales de la educación valoran o no sus características propias de crianza o los saberes que ellos poseen. Además, esta información permite fundamentar la creación de políticas públicas que establezcan instancias de capacitación y formación de educadores/as y profesores/as ya en ejercicio. Por último, esta investigación presenta la necesidad de mejorar las mallas curriculares de la formación inicial docente, con el fin de que incluyan cursos sobre la puesta en práctica de la interculturalidad más allá del ámbito conceptual o teórico.

Para finalizar, tal vez una de las principales limitaciones de este estudio fue que la investigación se llevó a cabo mediante una plataforma *online* de reuniones virtuales, a consecuencia de las

restricciones de desplazamiento y a la presencialidad impuestas por las autoridades sanitarias en el contexto de la pandemia del Covid-19. Estas condiciones impidieron observar el lenguaje no verbal en su totalidad y conocer el entorno en el cual se desenvuelven las participantes; sin embargo, no obstaculizaron la profundización y comprensión del fenómeno estudiado.

REFERENCIAS

- Argudo Calle, B. M. (2020). *Influencia de los factores de la percepción social en el desarrollo de la identidad y autonomía en niños de 4 a 5 años* [tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil].
- Arriagada Hernández, C. y Fuentes Vilugrón, G. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e1107. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1107
- Astete Barrenechea, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la Ciencia*, 6(12), 113-121. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323>
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la Teoría Fundamentada. *Cinta de Moebio*, (57), 305-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Chugcho-García, M. E. (2020). *Prácticas de crianza inclusivas e interculturales para la atención a la primera infancia en la modalidad CNH creciendo con nuestros hijos, provincia de Orellana* [tesis de magister, Universidad Internacional de La Rioja]. REUNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/10780>

- Cuevas Cajiga, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&nrm=iso
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 147(19). <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4576>
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: Una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>
- Edwards, R., Greene, M. (2022). Migración haitiana en Santiago. Una aproximación multiescalar y temporal. *EURE*, 48(144). <https://doi.org/10.7764/eure.48.144.02>
- Esteban Hilario, K. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la Ciencia*, 5(9), 127-13. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/263>
- Espinoza Pastén, L. M. y Valdebenito Zambrano, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿Es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (87), 352-373. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23883/24328>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Morata.
- Fundación Integra. (2017). *Sistema de fortalecimiento de prácticas pedagógicas*. Integra.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies of Qualitative Research*. Routledge.

- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos desde la cárcel* (Tomo 1). Ediciones Era.
- Hernández Paz, A. A., Leyva Cordero, O. y Cancino Cancino, V. E. (2022). Hacia una política institucional de la internacionalización en educación superior: estudio comparativo de aculturación. *Interciencia*, 47(1/2), 16-23. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/03/02_6824_Com_Leyva_v47n1_2.pdf
- Hernández, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.
- Herrera Rivera, O., Bedoya Cardona, L. M. y Alviar Ruiz, M. M. (2019). Crianza contemporánea: formas de acompañamiento, significados y comprensiones desde las realidades familiares. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (57), 40-59. <https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a4>
- Infante, A. y Martínez, J. (2016). Concepciones sobre la crianza: El pensamiento de madres y padres de familia. *Liberabit*, 22(1), 31-41. <https://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2016.v22n1.03>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- Jiménez Quintero, A. M. (2020). Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de Licenciatura en Educación Infantil. *Formación Universitaria*, 13(4). <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000400069>
- Jiménez Vargas, F., Fardella Cisternas, C. y Muñoz Proto, C. (2017). Una aproximación microetnográfica de prácticas pedagógicas en escuelas multiculturales. Tensiones y desafíos en torno a la escolarización de inmigrantes y grupos minoritarios. *Perfiles Educativos*, 39(156), 72-88. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58284>

- Mardones Nichi, T. (2020). Educación intercultural: construcciones de identidad nacional y otredad presentes en el discurso del currículum oficial de Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 61270-61277. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-517>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C. y Muñoz Moreno, J. L. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares para la Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia. Chile.
- Molina, M., Raimundi, M. y Bugallo, L. (2017). La percepción de los estilos de crianza y su relación con las autopercepciones de los niños de Buenos Aires: Diferencias en función del género. *Universitas Psychologica*, 16(1), 263-274. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsyl6-1.pecr>
- Mora Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis*, 17(49), 231-27. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682018000100231>
- Parra-Bernal, L. R., Menjura-Escobar, M. I., Pulgarín-Puerta, L. E. y Gutiérrez, M. M. (2015). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 17(1), 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Pincheira Muñoz, L. E. (2020). Intercambios discursivos y representaciones de docentes, directivos y profesionales no docentes sobre modelos de educación multicultural e intercultural. *Transformación*, 16(1), 14-29. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000100014&lng=es&nrm=iso
- Poblete Melis, R. (2019). Políticas educativas y migración en América Latina: aportes para una perspectiva comparada. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 45(3). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300353>

- Rivera Ríos, R., Galdós Sotolondo, S. y Espinoza Freire, E. (2020). Educación intercultural y aprendizaje significativo: un reto para la educación básica en el Ecuador. *Conrado*, 16(75), 390-396. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1436>
- Salas, N., Castillo, D., San Martín, C., Kong, F., Thayer, L. E. y Huepe, D. (2018). Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. *Universitas Psychologica*, 16(5). <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy16-5.iecp>
- Salazar-Jiménez, J. G. y Torres-Tovar, C. del P. (2018). Aspectos socioeconómicos presentes en la práctica alimentaria de niños entre 2 a 5 años en un municipio del departamento de Boyacá, Colombia. *Prospectiva*, (26), 263-290. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i26.5900>
- Sánchez Flores, F. A. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 101-122. <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Sánchez-Márquez, N. I. (2019). *Sensación y percepción: una revisión conceptual* [apunte de clases]. Repositorio institucional UCC. <https://doi.org/10.16925/gcnc.11>
- Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ. (2020). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo. *Informe n.º 2*. <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>
- Silva-Fhon, J., Ramón-Cordova, S., Vergaray-Villanueva, S., Palacios-Fhon, V. y Partezani-Rodrigues, R. (2015). Percepción del paciente hospitalizado respecto a la atención de enfermería en un hospital público. *Enfermería Universitaria*, 12(2). <https://doi.org/10.1016/j.reu.2015.04.001>

- Valtolina, G. G. (2019). Procesos de aculturación, identidad étnica y menores migrantes. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 27(55). <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005503>
- Vasilachis, I. (2019). *Estrategias de investigación cualitativa* (Vol. II). Gedisa.
- Vera-Álvarez, N. y Riquelme-Sandoval, S. (2021). Trayectorias y tensiones culturales en adolescentes migrantes residentes en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-21. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.5079>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF.
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista NuestrAmérica*, 2(4), 17-30.

Fecha de recepción: 2 de noviembre de 2022
Fecha de aceptación: 21 de diciembre de 2022



Educación patrimonial en un liceo histórico de Santiago: experiencias de dinamización cultural en el archivo escolar

Heritage education in a historic high school in Santiago: experiences of cultural revitalization in the school archive

Leonardo Cisternas Zamora
Universidad Finis Terrae

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es reflexionar sobre las prácticas archivísticas, pedagógicas y comunitarias de las y los estudiantes de la Academia de Estudios Sociales del Instituto Nacional (en adelante ADESIN) en torno a su Archivo Histórico. Con este fin, examinaremos los conceptos de dinamización cultural, educación patrimonial y archivos comunitarios para que nos permitan comprender el trabajo archivístico de las y los estudiantes. Posteriormente, analizaremos el recorrido histórico de la Academia de Estudios Sociales, identificando las principales actividades realizadas durante sus más de 10 años de existencia. Finalmente, evaluaremos las potencialidades de un trabajo de dinamización cultural vinculado con archivos escolares.

Palabras clave: dinamización cultural, archivos escolares, archivos comunitarios, educación patrimonial

ABSTRACT

Contacto:
lcisternasz@uft.edu

The aim of this paper is to ponder on the archival, pedagogical and community practices of the students of the Academia de Estudios Sociales del Instituto Nacional (National Institute's Academy of Social Studies, ADESIN) around its Historical Archive. For the above, we will examine the concepts of cultural revitalization, heritage education and community archives that may allow us to understand the archival work of students. Subsequently, we will analyze the historical path of the Academia de Estudios Sociales, identifying the main activities carried out during its more than 10 years of existence. Finally, we will evaluate the potentialities of a cultural revitalization work linked to school archives.

Keywords: cultural revitalization, school archives, community archives, heritage education

INTRODUCCIÓN

La presente reflexión se enmarca en el trabajo realizado en los últimos años por la Academia de Estudios Sociales del Instituto Nacional (ADESIN) y en la investigación que surgió de la ejecución del proyecto titulado “Archivando las historias de mi liceo: taller de archivos comunitarios para estudiantes secundarios y secundarias”, financiado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, en cuya realización participaron estudiantes y docentes de los talleres patrimoniales del Liceo de Aplicación, el Liceo 1 y el Instituto Nacional.

En este contexto, el artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las prácticas archivísticas, pedagógicas y comunitarias de las y los estudiantes de la ADESIN en torno a su Archivo Histórico.¹ Para ello, examinaremos los conceptos de dinamización cultural,

1 En el presente artículo se ha tomado la decisión de exponer el nombre del establecimiento educacional. Lo anterior se justifica en orden a relevar las actividades de extensión desarrolladas por el Instituto Nacional; más aún, teniendo en cuenta la sobreexposición mediática que ha puesto el foco casi exclusivamente en las múltiples violencias que, en la actualidad, vivimos como comunidad educativa, lo que invisibiliza los logros alcanzados en diversas instancias de enseñanza-aprendizaje. Particularmente, las más de 40 academias y talleres que año a año funcionan al interior del colegio. Para la publicación de este artículo contamos con la aprobación del establecimiento.

educación patrimonial y archivos comunitarios a fin de que nos permitan comprender el trabajo archivístico de las y los estudiantes. Posteriormente, analizaremos el recorrido histórico de la Academia de Estudios Sociales, identificando las principales actividades realizadas durante sus más de 10 años de existencia y para proyectar posibles acciones futuras.

MARCO TEÓRICO: EDUCACIÓN PATRIMONIAL, DINAMIZACIÓN CULTURAL Y ARCHIVOS COMUNITARIOS

El análisis de las prácticas pedagógicas realizadas por la ADESIN en el Archivo del Instituto Nacional se enmarca en los postulados de la educación patrimonial y de la dinamización cultural. Respecto de la primera, Neus González plantea que se debe distinguir entre lo que se entiende por didáctica del patrimonio y educación patrimonial. Según expone la autora, si bien en los inicios de esta disciplina se hablaba de didáctica del patrimonio, con el tiempo el concepto ha evolucionado al de educación patrimonial. Sin embargo, González considera que ambos se encuentran en el mismo campo semántico y que, por lo tanto, tendrían más puntos en común que discrepancias (2019, p. 129).

En este sentido, la diferencia entre ambos conceptos estaría dada por el enfoque educativo. Mientras la didáctica del patrimonio “tendría una tendencia más educativa y se centraría más en el ámbito escolar, formal y curricular” (González, 2019, p. 130), la educación patrimonial no solo realizaría actividades para cumplir con el currículum escolar, sino que ampliaría su campo de acción a lo no formal e informal.

Para efectos del presente estudio, optaremos por trabajar el concepto de educación patrimonial, en tanto la Academia de Estudios Sociales no orienta sus prácticas en torno a los objetivos de aprendizaje del currículum. Por el contrario, forma parte de la extensión educativa, conjunto de actividades extracurriculares realizadas en el Instituto Nacional; vale decir, aquella función educativa que, si bien es intencionada y planificada, no tiene un carácter de obligatoriedad.

Consideramos que una de las ventajas de la aplicación del trabajo patrimonial en las escuelas, independientemente de su vinculación curricular, responde a que permite “al estudiante percibir su dimensión histórica, fortaleciendo su compromiso con la sociedad” (Teixeira, 2006, p. 139); y, al mismo tiempo, alcanzar elementos prácticos relacionados con el ejercicio ciudadano. Desde una perspectiva socioemocional, Tània Martínez y Joan Santacana (2018) plantean que el patrimonio cultural –tanto material como inmaterial– tienen un fuerte componente emotivo, en especial por la capacidad de generar empatía y sorpresa en quienes interactúan con este. En este sentido, según describen Mónica Trabajo y José Cuenca (2017), un trabajo patrimonial podría constituirse como un factor clave en el desarrollo integral de la persona, desde lo emocional y como favorecedor de la interacción y cohesión social.

Dicha valoración emocional del patrimonio se relaciona con la definición de educación patrimonial presentada en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio de España (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015). En dicha propuesta, se señala que la educación patrimonial coloca el acento en la dimensión relacional entre los bienes y las personas que dotan de valores culturales al patrimonio (*patrimonialización*); vale decir, en el contenido del aprendizaje y las formas de relación referidas a la identidad, propiedad, cuidado, disfrute, transmisión, entre otros aspectos.

Respecto de los archivos como objeto patrimonial y la archivística como práctica que permite dar acceso a los documentos, creemos que existen tres dificultades para una aplicación de la educación patrimonial. En primer lugar, la concepción vigente en torno al patrimonio como objeto e intermediario educativo. Según plantean José Monteagudo y Carmen Oliveros (2016), su enseñanza se vería limitada a “la visión restrictiva del mismo que docentes, alumnos, materiales didácticos y gestores del patrimonio le otorgan al poner énfasis casi exclusivamente en los elementos monumentales, sin dar valor a otras formas de patrimonio que sería lo deseable” (p. 69). En este sentido, el patrimonio conservado por las comunidades educativas

no sería considerado al momento de trabajar la educación patrimonial tanto en el ámbito formal como en el no formal e informal, dado que se encontraría en los márgenes de lo que normalmente se conoce como historia oficial. En segundo lugar, tal y como plantean los autores, las limitaciones en este ámbito obedecerían a la falta de formación del profesorado, quienes no han tenido, necesariamente, una formación inicial y permanente en temáticas vinculadas a la didáctica patrimonial.

Finalmente, consideramos que en Chile gran parte de la producción académica y pedagógica ha puesto su atención en museos, bibliotecas y en la ciudad como espacio educativo.² Un ejemplo de ello se muestra en el trabajo publicado por Macarena Ibarra, Cecilia Ramírez y Humberto Bonomo (2017), quienes realizan una revalorización del patrimonio inmaterial, mueble, inmueble y natural en el ámbito educativo sin considerar dentro de sus recursos las instituciones archivísticas.

No obstante, como veremos más adelante, en la actualidad hay incipientes trabajos orientados tanto a la educación formal como a la no formal, como lo evidencia la investigación respecto del vínculo entre el Archivo, la educación patrimonial y la formación inicial docente publicado por Lorena López, María Ignacia Castro y Priscila López (2021).

Desde una perspectiva archivística, se han desarrollado estudios que han propuesto la necesidad de una vinculación efectiva entre los archivos y la sociedad. La historiadora Gemma Tribó (2005) plantea que “sin archivos no hay memoria, sin memoria no hay derechos, sin derechos no hay ciudadanía” (p. 92). Para Tribó, en concordancia con lo señalado por los archiveros Ramon Alberch i Fugueras y Joan Boadas (1991), es necesario establecer nuevas funciones de los archivos que contribuyan a la formación de ciudadanos. Postula que debemos pasar de la visión tradicional del Archivo, que lo concibe como

2 Los congresos de Educación, Museos y Patrimonio realizados en Chile desde 2005 son un claro ejemplo de la discusión del museo como espacio educativo.

depósito de documentos ordenados al servicio de la administración y los investigadores (diferenciación entre Archivo administrativo y Archivo histórico), al de divulgación o dinamización cultural.

Para lograr este objetivo, el archivero Julio Cerdá (2010) propone que toda dinamización cultural de los archivos debe desarrollar, previamente, una planificación. Señala que dicha hoja de ruta debe contemplar “la identificación de los objetivos, el tipo de público al que va dirigido y una valoración de los recursos documentales y económicos de los que dispone” (p. 5). Del mismo modo, según señala el autor, se debe analizar y valorar los contenidos, lo que permitirá la elaboración de un guion o producción, según sea el caso. Finalmente, Cerdá establece como imprescindible la evaluación de la actividad realizada.

Basándonos en los trabajos realizados en Chile, tanto de dinamización cultural como de educación patrimonial, creemos importante destacar los desarrollados por el Liceo de Aplicación y el Liceo 1, en particular la labor de los talleres de patrimonio. En el primer caso, este inició su trabajo el año 2015 y planteó una metodología fundada en la didáctica de la educación patrimonial con un enfoque comprensivo-situado. En palabras de los integrantes del taller (Mellado, 2019), esto consistió en que:

Los estudiantes nos hicimos protagonistas de nuestro proceso de aprendizaje-enseñanza, comprendiendo que estamos en un espacio de tradición donde nosotros mismos, como sujetos históricos, fomentamos la memoria, la identidad, la pertenencia y la conciencia histórica de nuestra comunidad. Nuestro objetivo a mediano y largo plazo es proteger, conservar, investigar y difundir el patrimonio y memoria histórica de la comunidad del Liceo de Aplicación, porque consideramos que es una necesidad desde y para la comunidad liceana [...]. Esto, dado que rescatar el carácter patrimonial del establecimiento es una forma de lucha para que las nuevas generaciones de estudiantes valoren su entorno. (p. 120)

Al momento de preguntarse sobre por qué, cómo y para qué recuerdan, plantean que es una necesidad fundamentada en mantener

viva la memoria de la comunidad mediante lo que denominan “el descubrimiento, averiguar, la curiosidad de un mundo que está ahí, pero que oculta muchas cosas que no son mencionadas” (Taller Patrimonial del Liceo de Aplicación, 2021, p. 8), buscando construir visiones alternativas a lo que se enseña tradicionalmente.

Igualmente, otro trabajo educativo y patrimonial que merece ser resaltado es el realizado por el Liceo 1 en torno a un estudio histórico de las prácticas pedagógicas en su establecimiento educacional de mujeres (Guzmán, et al., 2019). A partir de documentación de su Archivo, las estudiantes y docentes se propusieron como objetivo analizar las demandas sociales de igualdad al interior del liceo mediante un contraste entre fuentes primarias y entrevistas, examinando la conciencia histórica de las integrantes de la comunidad educativa. Por lo tanto, buscaron revisar líneas de continuidad y de cambio en el proceso que denominan de “madres de familia” a una “educación no sexista”, con la finalidad de comprender la situación actual del establecimiento y las demandas de su respectivo movimiento secundario.

El trabajo archivístico y pedagógico realizado por los y las integrantes de los talleres patrimoniales del Liceo de Aplicación y el Liceo 1 se vincula con lo que varios autores denominan archivos comunitarios; en particular, por la vinculación identitaria desarrollada por sus estudiantes. En el caso chileno, y utilizando para su análisis literatura anglosajona,³ la archivera Gabriela Andaur (2015) señala que los archivos comunitarios se caracterizan por poseer tres atributos básicos, como son que:

1. El Archivo hubiese sido creado por la comunidad;
2. El Archivo documentara aspectos de la identidad o de interés de la comunidad que lo creó;
3. El control de las prácticas de la documentación descansara, en gran medida, en la misma comunidad.

3 Particularmente lo escrito por el inglés Andrew Flinn (2007).

Respecto de los archivos escolares, sostenemos que uno de sus componentes importantes es la participación de la comunidad educativa en las intervenciones archivísticas. La archivera Joanna Newman (2011) plantea que la participación de sus integrantes es esencial para la sustentabilidad de estos, puesto que, eventualmente, podría nutrir con más fuentes los fondos documentales y, también, permitiría cumplir con el propósito de mantener y brindar acceso a la memoria colectiva.

Dicho trabajo con la comunidad implica, al igual que en la educación patrimonial, una vinculación emocional. La archivera norteamericana Michelle Caswell (2018), a través de una investigación realizada en el Laboratorio de Archivos Comunitarios de la Universidad de California, propone el concepto de “pertenencia representacional” para describir las formas en que los archivos comunitarios empoderan a las personas que no necesariamente forman parte de los relatos oficiales y que, no obstante, se sienten identificadas con la información referida a sus comunidades. En este sentido, sostiene que una vinculación afectiva con documentos sería esencial para construir lazos fuertes y saludables entre sus miembros.

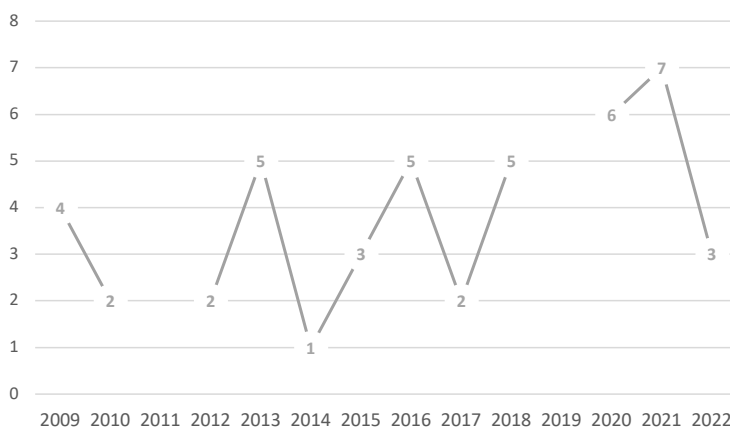
Como vimos en los casos del Liceo de Aplicación y del Liceo 1, y tal como analizaremos en las prácticas pedagógicas del Instituto Nacional, el Archivo representa un espacio que permite trabajar la pertenencia representacional en contextos educativos en los que las identidades de las comunidades educativas se encuentran en crisis.

METODOLOGÍA

A partir de la revisión tanto de la memoria a 10 años de la creación de la ADESIN como de los proyectos de extensión enviados año a año, es posible visualizar tipos de actividades y etapas que caracterizan el trabajo de esta academia extracurricular. De un total de 47 actividades registradas entre abril de 2009 y octubre de 2022 (Gráfico 1), identificamos diversas acciones relacionadas con lo que diversos autores han expuesto sobre la dinamización cultural, educación

patrimonial y, también, respecto de las características del trabajo de los archivos comunitarios. Estas acciones responden tanto a las finalidades y objetivos de la Academia como a las prácticas concretas realizadas por las y los estudiantes.

Gráfico 1
Cantidad de actividades realizadas por estudiantes de ADESIN.
Abril 2009 - octubre 2022⁴



Fuente: Base de datos sobre actividades realizadas. Archivo ADESIN

En función de la bibliografía antes mencionada y de los títulos y descripciones contenidas en el Archivo de la Academia de Estudios Sociales, se establecieron estas 6 acciones. Tal como lo muestra la Imagen 1, que representa un “nube de palabras” construida sobre la base de los títulos dados a las actividades, se observa el predominio de conceptos vinculados a presentación y participación; patrimonio y centros patrimoniales; archivos y archivística; investigación y momentos históricos; e identidad. De este modo, se definieron los siguientes criterios:

4 En 2011 y 2019 no se registraron actividades. Esto pudo deberse a las movilizaciones estudiantiles constantes que se produjeron en esos años.

- Trabajo archivístico: Actividades relativas a la intervención archivística del Archivo Escolar del Instituto Nacional en alguna de las tres funciones clásicas: recoger, custodiar o servir (Heredia, 2007, p. 48).
- Presentación pública: Corresponde a la visibilización del trabajo archivístico o de investigación histórica desarrollado por los y las estudiantes. En este caso particular, da cuenta de la participación en jornadas, seminarios o congresos. Sin embargo, creemos que podría ampliarse a recreaciones o representaciones artístico-culturales.
- Visitas a centros patrimoniales: Participación en visitas guiadas a diversos centros patrimoniales, tales como bibliotecas, museos, sitios de memoria y/o archivos. Por lo general, su objetivo es la recepción de información o la realización de actividades didácticas generadas en dichos espacios.

Respecto de la preponderancia de cada una (Gráfico 2), en primer lugar, destaca la cantidad de actividades de carácter archivístico, que representan un tercio del total; siguen la investigación histórica y de trabajo de identidad, con un 20% y un 18%, respectivamente. Finalmente, presentaciones públicas (13%), visitas a centros patrimoniales (12%) y actividades patrimoniales internas (3%) son las que representaron una menor cantidad, lo que se debió a las movilizaciones, tomas y al contexto pandémico de los últimos años.

Gráfico 2
Porcentaje de acciones realizadas por la Academia de Estudios Sociales
(2009-2022)



Fuente: Base de datos sobre actividades realizadas. Archivo ADESIN

A partir de esta información, a continuación realizaremos un análisis contextual e histórico de las prácticas educativas, patrimoniales y archivísticas al interior de la Academia de Estudios Sociales del Instituto Nacional.

EL ARCHIVO HISTÓRICO DEL INSTITUTO NACIONAL: BREVE HISTORIA Y CARACTERÍSTICAS

el archivo es el deposito mas recomendable a todo establecimiento. Su omisión ha hecho jemir siempre a la posteridad; causa daños incalculables i con nada puede suplirse. Por eso lo habrá en el instituto de todos los papeles anexos a su erección, conservación i progresos, guardándose en el mejor orden los expedientes matrices i documentos, así en la parte literaria, como en la

económica i de administración. (Sesiones de los cuerpos legislativos de la República de Chile, 1887, p. 313)

Uno de los primeros gestos republicanos importantes durante las guerras de la Independencia fue la fundación del Instituto Nacional. Con el triunfo de los criollos y la disminución del poder político de la monarquía española, creció el interés por crear instituciones educativas y culturales que permitieran fortalecer las nuevas ideas del Estado-Nación en nacimiento. El filósofo Carlos Ruiz describe que, para el pensamiento de la época, la educación “tiene un papel central que jugar en las vidas republicanas: formar la virtud cívica de los ciudadanos, es decir, lo que constituye el sostén fundamental de un régimen libre, que lo diferencia del despotismo, fundado en el terror, o de las monarquías, fundadas en el honor” (2010, p. 15).

A la par de la formación de ciudadanos, fue fundamental conservar la documentación generada por el Instituto Nacional que, durante gran parte del siglo XIX, se erigió como la principal institución educativa del país. Dicha necesidad por archivar los diversos documentos producidos respondió tanto a una política nacional de construcción de archivos (Cisternas, 2022), así como también a que era fundamental dejar respaldo del quehacer pedagógico con fines administrativos y educativos.⁵

Durante más de 200 años, dicha documentación quedó almacenada en oficinas, bodegas y otros espacios del establecimiento educacional. Sus más de 120 metros lineales de fondos documentales son representación del quehacer pedagógico y de las políticas educativas estatales, y comprende diversos momentos y periodos históricos.

Según describen el archivero Rodrigo Sandoval y la historiadora María José Vial (2016), entre los años 2004 y 2007 el Consejo de Monumentos Nacionales invitó a los establecimientos educacionales a declarar sus patrimonios muebles e inmuebles como Monumento

5 Ana María Adriaola (2017) señala que, a partir de los reglamentos, se pueden visualizar los documentos que históricamente han sido conservados por el Instituto Nacional.

Histórico, siendo el Instituto Nacional uno de los primeros colegios en recibir dicho título. En mayo de 2004, mediante decreto 337, se declara Monumento Histórico las colecciones de libros, óleos y bienes muebles. Se incorporaron documentos de Archivo, tales como libros de matrícula, certificados y correspondencia (Ministerio de Educación, 2004).

Casi 10 años más tarde de la declaratoria de Monumento Histórico, en 2013, el Programa de Archivos Escolares de la Pontificia Universidad Católica en conjunto con estudiantes de la Academia de Estudios Sociales del Instituto Nacional rescataron, limpiaron y organizaron el Archivo del establecimiento educacional mediante financiamiento del Programa para Bibliotecas y Archivos Latinoamericanos de la Universidad de Harvard. Este impulso llevó al año siguiente, el 7 de noviembre de 2014, a su inauguración oficial, lo que permitió su apertura tanto a la comunidad educativa como a los investigadores.

Es precisamente este hito el que queremos resaltar y analizar: el paso de un almacén de papeles al establecimiento formal de un Archivo Escolar que se constituye como un espacio de dinamización cultural en la medida que los estudiantes de la Academia de Estudios Sociales y la comunidad educativa en general lo revisitan y resignifican tanto con intervenciones archivísticas como pedagógicas.

ACADEMIA DE ESTUDIOS SOCIALES DEL INSTITUTO NACIONAL: TRAYECTORIA Y PRINCIPALES ACTIVIDADES

La Academia de Estudios Sociales del Instituto Nacional fue creada a fines del año 2008 por la profesora Nancy Aballay e inició formalmente sus actividades en abril de 2009. En un primer momento, ADESIN tuvo como finalidad aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje del subsector de Historia y Ciencias Sociales a través “de los ámbitos referidos al conocimiento y la autoafirmación personal, invitando a los alumnos a que reflexionen sobre los procesos estudiados a partir de sí mismos y de sus vivencias” (Aballay, 2009). De esta forma, se pretendía potenciar las habilidades de investigación, de comunicación

y de interpretación y síntesis de la información, tal como se establece en el currículum nacional.

Del mismo modo, se buscaba revitalizar la misión del Instituto Nacional, haciendo presente “el espíritu de los fundadores, formando ciudadanos líderes capaces de tener una visión crítica de la sociedad, fortaleciendo la conciencia ciudadana con relación a la valoración de sus deberes y derechos” (Aballay, 2009). Al respecto, en una presentación realizada en el Segundo Congreso de Educación y Patrimonio (2016), uno de sus estudiantes resaltaba que el nacimiento de la ADESIN (2016) se debió precisamente a la crisis institucional que los afectó en 2008. En relación con el contexto histórico referenciado, Juan Pablo Paredes y Katia Valenzuela señalan que en dicho año “secundarios y universitarios se movilizaron en contra de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), diseñada en respuesta a la revolución pingüina, aunque sin incluir las propuestas estudiantiles en su formulación” (Paredes y Valenzuela, 2020, p. 78).

A lo largo de los más de 10 años de la ADESIN, es posible identificar tres etapas de trabajo en que se manifiestan con más fuerza algunas acciones por sobre otras. Sostenemos que los cambios se debieron, en un primer momento, a la incorporación del Archivo como herramienta de trabajo y, posteriormente, al contexto histórico que vivió el establecimiento educacional.

Una primera etapa, que hemos denominado de “conformación y afianzamiento de ADESIN”, la que va desde su nacimiento, en 2009, hasta el 2013-2014 con la institucionalización del Archivo Histórico del Instituto Nacional, se caracterizó por dos tipos de acciones: la activación de la identidad y las visitas a centros patrimoniales. Respecto del primer punto referido a la identidad, este se enfocó mediante la participación en tres concursos: i) “¿Qué significa ser Institutano?”⁶ (2009); ii) “¿Cuáles son los ideales del Institutano en el Bicentenario de la Patria?” (2010); y iii) “Tras los pasos de Carrera” (2012), este

6 Denominación que se les da a los alumnos y exalumnos del Instituto Nacional José Miguel Carrera.

último organizado en conjunto con el Instituto de Investigaciones Históricas José Miguel Carrera.⁷

La realización del primer concurso se vinculó con la conformación de una identidad republicana y esencialista de lo que significaba ser estudiante del Instituto Nacional en el contexto nacional, más que una mirada crítica sobre el rol de la comunidad educativa. De esta manera, uno de los poemas ganadores describió lo que implicaba pertenecer a la institución:

*[...] Ser Institutano es una responsabilidad
De llevar día a día un país adelante.
Ser Institutano no es solo llevar
Una insignia, es el orgullo de
Representarla.
Ser Institutano no es solo ser
Un estudiante, sino ser uno
Que represente a
Todos los de un país [...]*⁸

Durante esta primera etapa de la Academia de Estudios Sociales también se asistió a diversos centros patrimoniales; estas acciones, tal como menciona Nancy Aballay, tuvieron como finalidad complementar el currículum nacional. También se describe la participación en el Día del Patrimonio Cultural, con la visita guiada a la “Galería de los presidentes”. Esta actividad, organizada por las diversas academias del Instituto Nacional, se ha desarrollado durante más de 10 años, aunque en forma discontinua, dadas las constantes tomas del establecimiento educacional. Con el paso del tiempo, se incorporó el Archivo Histórico dentro del relato patrimonial generado por profesores y estudiantes.

7 Solo se ha encontrado información respecto del primer concurso; de los dos restantes desconocemos su desarrollo y ganadores.

8 Primer lugar de la jornada de la tarde en concurso “¿Qué significa ser Institutano?”, 2009.

Un segundo periodo, que va entre los años 2014 y 2018, lo hemos denominado “apropiación e intervención archivística del Archivo Histórico”. Dicha etapa se caracterizó por el trabajo conjunto con el Programa de Archivos Escolares de la Pontificia Universidad Católica en la visibilización, desarrollo de habilidades archivísticas y difusión del patrimonio escolar conservado por el establecimiento educacional.

A tres años de la creación de la ADESIN, en el año 2012, comenzaron los primeros acercamientos del Programa de Archivos Escolares de la Pontificia Universidad Católica (PAE), coordinado por Rodrigo Sandoval, que ya venía interviniendo archivísticamente diversos fondos documentales de establecimientos educacionales. Dicho programa está formado por un equipo interdisciplinario dedicado a la preservación y socialización del patrimonio escolar de Chile. Según señalan, su trabajo se desarrolla en dos dimensiones: i) recuperación, identificación y organización de archivos de establecimientos educacionales; y ii) puesta en valor y difusión de su patrimonio educativo y memoria escolar por medio de diversas acciones, entre las que destacan la investigación histórica y la producción de conocimiento por parte de los propios estudiantes.

En el caso específico del trabajo archivístico desarrollado en conjunto con el Instituto Nacional entre los años 2012 y 2015, este se desarrolló con base en dos fondos concursables. El primero, de la Universidad de Harvard, consistente en el rescate, limpieza y organización de la documentación encontrada en diversas bodegas. Según describe Nancy Aballay, dicho trabajo significó para los estudiantes que:

podieron conocer los Reglamentos del Instituto Nacional a través de su historia, trabajar en el análisis de la institucionalidad por periodos y algunos documentos de utilidad en relación con el cuidado de los registros escritos y del recinto que los custodia, protocolos que son utilizados en la mayoría de los archivos. Si bien no son pautas que deban seguirse “al pie de la letra”, constituyen referencias para preservar de buena manera el patrimonio documental. Nadie podría dudar de que

el rescate del Archivo, su conservación y preservación se transformaran en una tarea de extraordinario valor para la institución. (Aballay, 2018)

Lo anterior dio paso a la inauguración del Archivo Histórico del Instituto Nacional el 7 de noviembre de 2014, cuando se dieron a conocer a la comunidad educativa y a la sociedad en general las series documentales resguardadas y se informó sobre su estado de conservación. Según se daba cuenta en la página del Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica, la participación de los estudiantes fue clave, puesto que “ellos han sido protagonistas y creadores de un espacio destinado a conservar parte fundamental del patrimonio institutano para ponerlo a disposición de profesores, alumnos e investigadores, fortaleciendo así su propio sentido de identidad local y nacional” (Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica, 2014).

Al año siguiente, en 2015, se dio continuidad al trabajo archivístico gracias a la adjudicación de un fondo de cultura que permitió la descripción y digitalización de documentos de una serie referida a la correspondencia enviada al rector entre los años 1826 y 1900. En este proyecto, los estudiantes de la ADESIN colaboraron tanto en la descripción como en la conservación de los volúmenes seleccionados.

Ambos proyectos fueron presentados públicamente en dos instancias: en el Primer Congreso de Educación y Patrimonio, realizado en julio de 2015 en La Serena; y en el Segundo Seminario Interdisciplinario sobre Archivos en Chile, realizado en noviembre de ese mismo año en la Universidad de Santiago. En este último, con la presentación denominada “Archivo del Instituto Nacional: Fundamento de nuestra identidad”, es posible visualizar los objetivos y metas propuestas por la Academia, luego del desarrollo de dos proyectos en que participaron sus estudiantes. En palabras de los integrantes de la ADESIN, se plantea que el problema que se pretende enfrentar con el rescate permanente del Archivo era

la posibilidad de concretar un proyecto que busque que tanto profesores y estudiantes del establecimiento puedan usar el repositorio documental

en trabajos de aula, y en proyectos de investigación. El trabajo con el Archivo pretende motivar la didáctica de la investigación y su incorporación en el currículo. (ADESIN, 2015)

Al mismo tiempo, se propusieron poner en valor los fondos documentales, proyectando el área patrimonial del Instituto Nacional; mejorar el control, conservación y gestión del Archivo Histórico, permitiendo su uso; y generar espacios de difusión que faciliten visibilizar su existencia.

De este modo, sostenemos que comenzó a desarrollarse una apropiación del Archivo Histórico del Instituto Nacional, lo que se manifestó no solo en la intervención archivística, sino también en la difusión de este trabajo, describiendo sus principales logros y señalando posibles rutas para el futuro. Al año siguiente, en 2016, también con la colaboración del Programa de Archivos Escolares, se trabajó en la descripción de los boletines del Instituto Nacional entre los años 1936 y 1960. En la presentación realizada en el Segundo Congreso de Educación y Patrimonio, se daba cuenta del trabajo archivístico llevado a cabo, describiendo y analizando tanto datos contextuales como procesos históricos presentes en la revista (ADESIN, 2016). Al año siguiente, dicha investigación fue presentada por los estudiantes en el Día del Patrimonio y en las Jornadas de Historia de la Educación Chilena, organizadas por la Sociedad Chilena de Historia de la Educación (SCHHE).

Durante el año 2016, los integrantes de la Academia también se especializaron en la conservación de documentación, particularmente a partir de dos instancias.⁹ Una de estas fue el taller realizado por la Fundación de Rokha¹⁰, que a través de un fondo de cultura realizó

9 En el Taller Intermedio de Conservación Documental desarrollado por la Fundación Rokha y el Seminario Internacional de Conservación de Papel organizado por el Archivo Central Andrés Bello, ambos en 2016.

10 “El Archivo De Rokha está constituido desde el acopio documental conservado en la Fundación, derivado desde la línea familiar constituida por José de Rokha y Patricia Tagle [...] El archivo ha sido sistematizado desde las siguientes series: cartas, prensa, difusión, otros, fotografías y obras. Esto implica un total de 3044 documentos, entendidos

intervenciones archivísticas del Archivo familiar. Esta instancia formativa consistió en 7 jornadas:

Durante esas sesiones se abordarán temáticas que los alumnos del Instituto ya manejan, pero con modificaciones en el grado de dificultad y actualizaciones respecto de algunos de los criterios que hoy se utilizan en la disciplina de la conservación documental [...] se centraron en la confección de embalajes de conservación para documentos sin encuadernar, adaptables a kárdex de carpetas. (Aballay, 2019)

En síntesis, durante estos años la Academia de Estudios Sociales se caracterizó por un fuerte énfasis tanto en acciones de intervención archivística como de investigación histórica. La utilización del Archivo Histórico como principal fuente de información permitió que los estudiantes examinaran la documentación conservada, esbozaran una narración histórica y dieran valor patrimonial a sus fondos documentales. En este sentido, siguiendo lo planteado por Jorge Larraín (2001) respecto de los objetos que conforman la identidad (p. 23), podemos plantear que el Archivo comienza a ser un elemento fundamental que da vida al relato identitario del establecimiento educacional.

Por lo tanto, la incorporación de este Archivo Escolar a la dinámica cotidiana de la Academia potenció los objetivos propuestos inicialmente: por una parte, fortalecer la identidad del Instituto Nacional, y, por otra, desarrollar habilidades propuestas por el currículum. A esto se sumó la formación en prácticas archivísticas y de conservación, lo que permitió que los estudiantes no solo fueran los encargados de investigar sus fondos documentales, sino también de mantener, conservar y resguardar cada uno de los documentos del establecimiento educacional.

Un tercer periodo, que se inició con la toma feminista del establecimiento educacional en mayo de 2018 y que, sostenemos, se mantiene hoy con el regreso a clases luego de dos años de virtualidad

por tales títulos identificados en una catalogación, independiente de la cantidad de ejemplares que contenga cada cual” (Fundación Rokha, 2019).

a consecuencia de la pandemia, representa una continuidad con el trabajo archivístico y de investigación. Sin embargo, ambos tipos de actividades vincularon el pasado del establecimiento educativo con las problemáticas actuales.

El 15 de mayo del año 2018 más de 200 alumnas de los liceos Carmela Carvajal y Javiera Carrera se tomaron simbólicamente el Instituto Nacional, manifestándose así contra los hechos de violencia machistas ocurridos en el establecimiento. Para el entonces presidente del Centro de Alumnos, esa manifestación fue “un nuevo llamado a la conciencia, tanto para la comunidad educativa como para la sociedad, entendiendo que tenemos que hacernos cargo enérgicamente de esta problemática y no hacer vista gorda” (Yévenes, 2018). Diez días después, el 25 de mayo de 2018, el Consejo Escolar del Instituto Nacional también se pronunció respecto de la problemática expuesta por las estudiantes secundarias. En un comunicado, señalaban la necesidad de hacerse cargo y asumir la responsabilidad como comunidad ante lo que consideraban “prácticas discriminatorias, denigrantes e inaceptables para el género femenino y que especialmente son producto del patriarcal modelo en que se funda la cultura de Chile y sus instituciones educativas” (Instituto Nacional, 2018).

Enfocando la problemática desde una perspectiva histórica, los estudiantes de la Academia de Estudios Sociales comenzaron una investigación que tuvo como finalidad indagar y reivindicar, a partir de los documentos, el rol femenino en el establecimiento educacional. Según describen en la ponencia “Instituto Nacional, ¿mixto en el siglo XIX?”, en el marco del Tercer Congreso Nacional de Educación y Patrimonio desarrollado en Talca en agosto de 2018, se dieron a la tarea de examinar diversos documentos en el Archivo, lo que concluyó en “el hallazgo de estudiantes femeninas matriculadas en el año 1884 en la asignatura de electricidad” (Programa de Archivos, 2018). Por lo tanto, el trabajo archivístico desarrollado les permitió romper con el paradigma clásico que consideraba que solo hombres habían estudiado en el liceo. Para los integrantes de la Academia, esta investigación tuvo los siguientes objetivos:

1. Generar cambios de paradigmas sobre el dominio del patriarcado en el IN;
2. Avanzar en la eliminación de tradicionalismos infundados;
3. Potenciar la Academia y el rol que esta cumple al interior del IN (Programa de Archivos, 2018).

Por lo tanto, la investigación propuesta permitiría a la ADESIN vincularse con la contingencia nacional; esto era significativo considerando que desde ese momento comenzó a implementarse un plan que pretendía que en 2021 ingresara la primera generación de estudiantes mujeres al Instituto Nacional.

De manera paralela, durante el año 2018 los estudiantes participaron en una actividad denominada “Plebiscito de 1988: 30 años de la victoria del NO”, en la que en conjunto con profesores y profesoras del Departamento de Historia del establecimiento educacional analizaron el desarrollo histórico y declive de la dictadura cívico-militar. De este modo, se hicieron partícipes activos de actividades de carácter político-conmemorativas al interior del liceo, las cuales se reiterarían en adelante.

Al año siguiente, en 2019, dadas las constantes salidas de encapuchados, los estudiantes de la Academia de Estudios Sociales no lograron desarrollar con normalidad ni las intervenciones archivísticas ni las investigaciones históricas al interior de su Archivo Histórico. Sin embargo, en la memoria a 10 años de la fundación de la ADESIN los estudiantes expusieron sus opiniones en torno al trabajo realizado, de las cuales se pueden desprender sus visiones sobre la Academia y el valor del Archivo¹¹.

En el primer caso, describen a la Academia de Estudios Sociales como un espacio de desarrollo intelectual y afectivo importante. En este sentido, resaltamos las palabras de Francisco Jorquera, en ese entonces estudiante del 3° medio B, quien señala que la ADESIN

11 En este artículo se utilizan nombres ficticios para resguardar la identidad de los estudiantes participantes de la ADESIN.

“es una Academia que me abrió los ojos, es un lugar donde se forma una familia y donde se pueden compartir las ideas, nunca un juicio. Es un lugar seguro”. De manera similar, Cristián Fuentealba, del 4º medio G, concebía la Academia como:

un momento de encuentro con el pasado, en el cual se puede indagar para reflexionar sobre nuestras deficiencias para poder mejorar a futuro. Sin embargo, no es algo que solo nos evidencie errores, también nos ayuda distinguir en qué hemos mejorado. Además, nos da una oportunidad inédita, oportunidad para conocer curiosidades respecto del pasado; de esta manera nos enriquecemos cultural y humanamente. (ADESIN, 2019, p. 10)

En esta posibilidad inédita de conocer el pasado con la finalidad de reflexionar sobre sus deficiencias y así mejorar, el Archivo tiene un rol relevante. Este se presenta como un “cofre de datos escondido” y una “nube de conocimientos”. En un testimonio dado por uno de sus exintegrantes, en el marco de las jornadas de archivos escolares organizada por la Pontificia Universidad Católica, se señalaba que una de las contribuciones del trabajo con los archivos era, precisamente, la posibilidad de elaborar conocimiento nuevo a partir de la documentación conservada.

Lamentablemente, la actual pandemia que azota al mundo desde el año 2020 obligó a cerrar los colegios por dos años y, con esto, la Academia de Estudios Sociales se vio imposibilitada de trabajar con su principal fuente de recursos: el Archivo Histórico. Entonces, fue necesaria la reinención metodológica, en tanto se debió trabajar virtualmente y en cuanto se necesitó trabajar con otras fuentes históricas. A ello se sumó el cambio de coordinación, puesto que la profesora Nancy Aballay asumió funciones administrativas y de jefatura en el liceo.

Durante ese año asumí la Academia, en reemplazo de la profesora Aballay. El desafío de la tarea fue doble: por una parte, comprender el trabajo realizado hasta aquel entonces por la ADESIN, y, por otra, coordinar virtualmente a un grupo de estudiantes que ya tenían una

dinámica de trabajo basada en la búsqueda y sistematización de fuentes de archivo. Por lo tanto, había que diseñar un trabajo didáctico que permitiera cumplir con los objetivos investigativos de la Academia sin tener que utilizar presencialmente los documentos del liceo.

Ante este panorama, se acordaron tres tipos de trabajo con las y los estudiantes. En primer lugar, un trabajo colaborativo con los talleres patrimoniales del Liceo 1 y el Liceo de Aplicación por intermedio del Programa de Archivos Escolares y mediante la adjudicación de un fondo de cultura que nos permitió realizar talleres de archivos comunitarios a estudiantes secundarios. En segundo lugar, profundizar y sistematizar el trabajo de las mujeres en el Instituto Nacional considerando que desde el 2021 el establecimiento educacional sería mixto; y, finalmente, comenzar un trabajo intergeneracional con institutanos que vivieron el golpe de Estado en Chile y la dictadura cívico-militar.

El trabajo colaborativo realizado en conjunto con los talleres patrimoniales del Liceo de Aplicación y el Liceo 1 se llevó a efecto mediante dos instancias formativas. En 2020, el PAE UC se adjudicó un proyecto Fondart para la elaboración de una plataforma digital de archivos escolares, el que contemplaba dentro de sus objetivos:

Establecer y fortalecer una red de trabajo colaborativo entre los Liceos de la Región Metropolitana y el PAE; vincular a las comunidades escolares con su patrimonio documental; [y] visibilizar las acciones de las comunidades escolares en la recuperación de su patrimonio documental. (Programa de Archivos Escolares, 2020)

Dado el contexto de pandemia, el trabajo se realizó de manera virtual y tuvo como finalidad la formación de habilidades de investigación en las y los estudiantes. Como resultado, se elaboraron tres artículos con publicaciones históricas de estudiantes secundarios, en dos de los cuales participaron integrantes de la Academia de Estudios Sociales. El primer estudio, dirigido por las profesoras Catalina Padilla y Lidia Rivera del Liceo 1 (Padilla et al., 2020), denominado “Revista escolar y género. Similitudes y diferencias en la expresión de la vida escolar”,

tuvo como objetivo realizar un análisis comparativo de la revista escolar *Campana* del Liceo 2 de niñas, y la publicación *¡¡¡Sorpresa!!!*, de la Escuela Superior 12 de hombres República El Salvador. La pregunta que orientó la investigación fue: “¿Qué significará haber estudiado en un colegio solo de hombres y solo de mujeres?” (p. 2).

Por otra parte, otro conjunto de estudiantes realizó una investigación en torno a la organización de los estudiantes nocturnos del Liceo Federico Hanssen durante 1937. La pregunta que orientó dicha investigación y respectiva tesis fue:

¿Cómo se autorrepresentaba el estudiante nocturno y de qué manera repercutió en la organización estudiantil del liceo nocturno Federico Hanssen? Sostenemos como tesis que los liceanos nocturnos se percibían en otra etapa de madurez, producto de experiencias vividas y el ingreso al trabajo remunerado, por lo que sus demandas y formas de organización van a ser distintas a los de la jornada diurna. (Cisternas et al., 2020, p. 2)

En definitiva, es posible sostener que esta experiencia formativa e investigativa permitió que las y los estudiantes de diversos liceos compartieran sus diversas formas de trabajo e impresiones acerca del patrimonio documental conservado por ellos/as. Así lo reflejaron en la cápsula audiovisual elaborada a partir de las experiencias investigativas. En este sentido, Marcelo Rojas, integrante de la ADESIN, señalaba que “este tipo de instancias ha sido y es importante porque nos permite efectivamente estudiar y difundir nuestro patrimonio estudiantil” (Programa de Archivos Escolares, s/f).

Una segunda instancia, que comenzó en el año 2021 y se extiende hasta hoy, fue el desarrollo de Talleres de Archivos Comunitarios para las y los estudiantes secundarios, financiado por los Fondos de Cultura. Dicha actividad nació de la necesidad de articular un trabajo común entre las academias y talleres patrimoniales del Liceo de Aplicación, el Liceo 1 y el Instituto Nacional (Cisternas et al., 2022). Con este fin, nos propusimos como objetivo desarrollar talleres formativos de archivística comunitaria con estudiantes de 7° básico a 1° medio, siendo “ellos y ellas protagonistas en la gestión de sus fondos

documentales, identificando, describiendo, organizando, conservando, difundiendo e investigando sus historias y empoderándose de sus memorias e identidades” (p. 2).

En la actualidad, estamos en proceso de cierre del proyecto y, también, de proyección del trabajo, puesto que las realidades educativas, sociales y políticas de los liceos son similares. Sostenemos que un trabajo en red, de carácter patrimonial, nos permitiría, por una parte, aportar a solucionar la crisis educativa de estos establecimientos y, por otra, fortalecer la educación pública.

Respecto de la investigación de las mujeres en el Instituto Nacional, su profundización radicó en la decisión de realizar dos acciones. Por una parte, dar a conocer a la comunidad educativa el hallazgo, más aún considerando el contexto del paso a liceo plurigenérico; y, por otra, la profundización del análisis propuesto mediante la comparación entre la realidad decimonónica y el ingreso de mujeres al establecimiento durante los años 2021 y 2022.

Para la realidad del siglo XIX se consideró analizar otras series documentales, tales como correspondencia, decretos y documentación oficial diversa del liceo, las que dieran cuenta de las decisiones que llevaron a que mujeres hubiesen estudiado electricidad en el Instituto Nacional durante el último cuarto del siglo XIX.

En relación con el ingreso actual, se diseñó una pauta de preguntas que permitiera conocer las motivaciones personales y familiares que llevaron a ingresar al establecimiento; las impresiones respecto de aspectos pedagógicos y sociales al interior del colegio; y, finalmente, las proyecciones en cuanto a la visión de la educación pública, el enfoque de género y la resolución de problemáticas al interior del mismo. En los momentos en que se escribe este texto la investigación y su respectiva puesta en valor están en curso; sin embargo, se han visto frenadas por el contexto de múltiples violencias e interrupción de clases que han afectado al establecimiento.

Finalmente, respecto del trabajo intergeneracional con estudiantes que vivieron el golpe de Estado y la dictadura cívico-militar, ante la falta de documentación se decidió comenzar a registrar testimonios

orales, práctica a la que denominamos “Archivo oral del movimiento estudiantil institutano”. Para ello, nos basamos en cinco experiencias:

1. Archivo oral de la Maestranza Barón de Valparaíso (Paredes y Fuentes, 2014);
2. Archivo oral de Villa Grimaldi (Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi, 2012);
3. Archivo oral del movimiento estudiantil de la Universidad de Chile (Cisternas y Ogass, 2014);
4. Memorias de Chuchunco (Fauré, 2018);
5. Archivo oral del movimiento estudiantil en el Liceo de Aplicación (Taller Patrimonial del Liceo de Aplicación, 2021).

De estas experiencias tomamos en consideración la construcción de la pauta de preguntas, la elaboración de una muestra de entrevistados y las recomendaciones técnicas y prácticas al momento de registrar testimonios orales, tanto en la realización misma como en el posterior tratamiento archivístico. Del mismo modo, discutimos los intereses y necesidades respecto de conformar archivos de memorias del movimiento estudiantil, argumentando a partir de las particularidades de la realidad del Instituto Nacional.

Este proceso de investigación se inició en el año 2020 con un conversatorio virtual referido a las experiencias vividas por exestudiantes en tres momentos históricos –Unidad Popular, golpe de Estado y primeros años de la dictadura cívico-militar–. De las conclusiones de dichos testimonios, y ante la ya mencionada falta de documentación, comenzó a surgir la idea de conformar un Archivo Oral que profundizara y diera a conocer a la comunidad estudiantil las consecuencias de la represión y la violación de los Derechos Humanos en el establecimiento educacional. Actualmente llevamos 4 entrevistas y, durante el presente año [2022], buscamos aumentar la cantidad de testimonios.

En septiembre de 2023, en el marco del “Día de la Memoria Institutana”, instancia organizada por familiares de exestudiantes detenidos desaparecidos y ejecutados políticos, y en el que la Academia ha participado activamente los últimos años, buscaremos presentar parte de los testimonios recopilados y sistematizados. Desde la ADESIN existe la convicción acerca de la importancia de recordar para el “nunca más” en Chile.

CONCLUSIÓN. POTENCIALIDADES DE UN TRABAJO DE DINAMIZACIÓN CULTURAL EN ARCHIVOS ESCOLARES

A partir de la experiencia de la Academia de Estudios Sociales del Instituto Nacional se puede concluir la importancia del trabajo archivístico y de dinamización cultural realizado por las y los estudiantes. Dicha relevancia se manifiesta en los siguientes aspectos: posibilidad de realizar una educación a partir del patrimonio documental de la comunidad estudiantil; consideración de este patrimonio como un espacio no solo de investigación, sino de resignificación de las memorias para su utilización presente; y, finalmente, como espacio que permite repensar las memorias e identidades de los discursos tradicionales.

En el primer caso, el trabajo de educación patrimonial tiene la particularidad de que no solo se usa la documentación, sino que los y las estudiantes son custodios y custodias del Archivo, vale decir, actúan como encargados y encargadas de todas las intervenciones archivísticas: organización, descripción, conservación y puesta en valor. Es la comunidad educativa haciéndose cargo de su carga histórica, como agentes conscientes de su historicidad, quienes ven en el Archivo la posibilidad de resolver problemáticas presentes.

En este sentido, no se trata solo de intervenir archivísticamente por el solo hecho de intervenir, ni tampoco de investigar por investigar, sino de buscar en la documentación histórica pistas que permitan comprender el presente y proyectar el futuro. Esta forma de enfrentarse a los archivos escolares implica necesariamente reflexionar críticamente acerca de cómo estamos construyendo el presente y

pensar en qué medida los documentos son útiles en los conflictos que, como comunidad estudiantil, estamos enfrentando.

Finalmente, también aporta al cuestionamiento de los discursos clásicos que tienden a fosilizar las ideas educativas e impiden el cambio y la innovación pedagógica, social, cultural y política de los establecimientos educacionales. El trabajo con documentos escolares permite que los y las estudiantes reflexionen sobre sus memorias e identidades y, por lo tanto, que busquen alternativas que impacten directamente en el quehacer cotidiano de sus espacios educativos.

Más aún, hoy, cuando el Instituto Nacional vive una de las crisis educativas más grandes de su historia, cabe preguntarse por el rol de los patrimonios en la educación emocional. Concretamente, en cómo el Archivo actúa como un elemento que contribuye a la resolución de problemáticas educativas, sociales y políticas que se vienen arrastrando por más de una década en el liceo.

A futuro, sería importante asumir el desafío de vincular efectivamente el Archivo con los procesos educativos de la educación formal. En particular, la posibilidad de incorporar en el currículum, planificaciones y secuencias didácticas de trabajo documental que den cuenta de las identidades que confluyen en el establecimiento a lo largo del tiempo. No solo en la asignatura de Historia, sino también en otras tales como Artes Visuales, Lenguaje, Filosofía y, por qué no, Matemáticas, Biología, Química y Física.

BIBLIOGRAFÍA

Aballay, N. (2018). *Portafolio de gestión archivística* [documento de trabajo]. Instituto Nacional.

Aballay, N. (2019). *Memoria de ADESIN* [documento de trabajo]. Instituto Nacional.

- Academia de Estudios Sociales del Instituto Nacional (ADESIN). (28 de octubre de 2016). Boletín del Instituto Nacional: Un reflejo de nuestra identidad. En *Segundo Congreso de Educación y Patrimonio*. Santiago, Chile.
- Academia de Estudios Sociales del Instituto Nacional (ADESIN). (12 de noviembre de 2015). Archivo del Instituto Nacional: Fundamento de nuestra identidad. En *Segundo Seminario Interdisciplinario sobre Archivos en Chile: El tiempo de la Archivística*. Santiago, Chile.
- Adriazola, A. (2017). *Propuesta para la gestión documental de archivos escolares en Chile: El Instituto Nacional General José Miguel Carrera* [tesis para optar al grado de Magíster en Procesamiento y Gestión de la Información] Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Alberch i Fugueras, R. y Boadas, J. (1991). *La función cultural de los archivos*. Iragi.
- Andaur, G. (22 de octubre de 2015). Archivos comunitarios en Santiago de Chile: características generales y reflexiones sobre su estudio [ponencia]. En *XI Congresso de Arquivologia do Mercosul Arquivos, entre tradição e modernidade*. São Paulo.
- Caswell, M. (2018). *Assessing the Affective Impact of Community Archives: A Toolkit*. University of California.
- Cisternas, L. (2022). *Construcción estatal de los archivos en Chile: soberanía política, prácticas archivísticas y necesidades historiográficas* [tesis para optar al grado de Magister en Historia]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cisternas, L., Padilla, C., Rivera L. y Rojas R. (Eds.). (2022). *Cuadernillo pedagógico "Archivando las historias de mi liceo": Taller de archivos comunitarios para estudiantes secundarias y secundarios* [en imprenta]. Galope Ediciones.
- Cisternas, L. y Ogass, C. (2014). *Archivo oral del movimiento estudiantil. Registrando las memorias de la refundación de la FECH*. Imprenta ANDROS.

- Cisternas, L., Arévalo, E., Farfán, A., España, B., Paredes, M., Pérez, N., López, S. (2020). *¿Los estudiantes nocturnos también se organizan? Autorrepresentación del estudiante nocturno chileno en el “Boletín del Centro de Alumnos del Liceo F. Hanssen” de 1937* [manuscrito no publicado]. Programa de Archivos Escolares UC, 2020.
- Corporación Parque por la Paz Villa Grimaldi. (2012). *Archivo y memoria. La experiencia del archivo oral de Villa Grimaldi*. Salesianos Impresores.
- Fauré, D. (Ed.). (2018). *Memoria social de la población de Santiago (1966-2017)*. Quimantú.
- Flinn, A. (2007). Community Histories, Community Archives: Some Opportunities and Challenges. *Journal of the Society of Archivists*, 28(2), 151-176. <https://doi.org/10.1080/00379810701611936>
- Fundación de Rokha. (2019). *Rescate del archivo De Rokha: los gemidos de un lenguaje que busca seguir vivo*. Taller Restauro.
- González Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Guzmán, F., Padilla, C. y Rivera, L. (2019). De “madres de familia” a una educación no sexista. Liceo 1 Javiera Carrera y la educación femenina ayer y hoy. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 12, 96-112.
- Heredia Herrera, A. (2007). *¿Qué es un archivo?* Trea.
- Ibarra, M., Ramírez C. y Bonomo, H. (2017). *Patrimonio en construcción. Reflexiones para la Educación Media*. Ediciones UC.
- Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile. (7 de noviembre de 2014). *Inauguración del Archivo Histórico y el catálogo de la biblioteca histórica del Instituto Nacional*. <https://historia.uc.cl/noticias/160-inauguracion-del-archivo-historico-y-el-catalogo-de-la-biblioteca-historica-del-instituto-nacional>

- Instituto Nacional (25 de mayo de 2018). *Declaración del Consejo Escolar del Instituto Nacional*. <https://institutonacional.cl/2018/05/25/viernes-25-de-mayo-jornada-de-reflexion-docente/>
- Larraín, J. (2001) *Identidad chilena*. LOM.
- López, L., Castro, M. I. y López, P. (2021). Educación patrimonial y formación inicial docente: aportes desde el rescate y conservación del patrimonio escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-21. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260030>
- Martínez, T. y Santacana, J. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194(788), a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Mellado, A., Lara, V., Zamora, D. y Rojas, R. (2019). Archivo escolar del Liceo de Aplicación: Construcción y proyecciones desde las voces estudiantiles. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, (12), 120-129.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación. Decreto 337. *Diario Oficial de la República de Chile*, 25 de mayo 2004.
- Monteagudo, J. y Oliveros C. (2016). La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, 64-79. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revistaunes/article/view/12150>
- Newman, J. (2011). Sustaining community archives. *Aplis*, 24(1), 37-46.
- Padilla, C., Rivera, L., Araya, C., Ruiz, A., Correa Á., Meneses, A., Álvarez, B., González D., Guerra, D., Rodríguez, E., Clavería, G., Torres, T. y Lara, V. (2020). *Revista escolar y género. Similitudes y diferencias en la expresión de la vida escolar* [manuscrito no publicado]. Programa de Archivos Escolares UC, 2020.

- Paredes, C. y Fuentes, E. (2014). *Archivo oral de la Maestranza Barón de Valparaíso*. Valparaíso. Perseo Ediciones.
- Paredes, J. P. y Valenzuela, K. (2020). ¿No es la forma? La contribución político-cultural de las luchas estudiantiles a la emergencia del largo octubre chileno, *Última Década*, 28(54), 69-94. <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/61493>
- Programa de Archivos Escolares. (s.f.). *Desarrollo y difusión del archivo digital de liceos de la Región Metropolitana: Uniendo a las comunidades escolares con su patrimonio*. <https://archivosescolares.cl/fondart-rm/>
- Programa de Archivos Escolares de la Universidad Católica. (2018). *Resúmenes de ponencias del Tercer Congreso Nacional de Educación y Patrimonio* [manuscrito no publicado]. Programa de Archivos Escolares UC.
- Ruiz Schneider, C. (2010). *De la república al mercado. Ideas educativas y política en Chile*. LOM.
- Sandoval, R. y Vial, M. J. (2016). Archivos escolares que construyen identidad: El liceo público, historia y patrimonio de los chilenos. *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, 2(2), 22-36.
- Taller Patrimonial del Liceo de Aplicación. (2021). *Construyendo un archivo oral del Movimiento Estudiantil*. Universidad de Santiago.
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía, *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- Trabajo, M. y Cuenca, J. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de enseñanza secundaria. *Pulso: Revista de Educación*, 40, 159-174. <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/261>
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente: Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia*. Horsori.

Yévenes, P. (15 de mayo de 2018). La simbólica e inédita toma feminista del Instituto Nacional. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/nacional/noticia/la-simbolica-e-inedita-toma-feminista-del-instituto-nacional/166650/>

Fecha de recepción: 18 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 2 de noviembre de 2022



CARTAS AL EDITOR

LAS HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN CHILE

Sr. Editor:

El rol de las universidades “es dar respuestas a las demandas sociales de su contexto mediante procesos de investigación que recreen el acervo científico y artístico, así como hacer una permanente revisión de los valores de la sociedad a la cual pertenece” (Bastidas-Terán, 2022, p. 9). Por ello la producción científica es un tema relevante para todas las casas de estudio de educación superior, dado que por los procesos de acreditación y ranking nacionales e internacionales se vuelve prioritario el tránsito de una universidad docente a una investigativa.

En el marco de esta transición es que se ha ido implementando la investigación desde los procesos de formación de pregrado y posgrado, aunque en la práctica es una labor que se evidencia principalmente en estudiantes de posgrado y doctores, lo que deja en cierta desventaja al alumnado del pregrado (Ceballos-Ospino et al., 2019).

En cuanto a la implementación de la enseñanza de la investigación en la formación del pregrado, esta cumple el rol de otorgar conocimientos técnicos sobre la propia disciplina, permitiendo explicar los distintos fenómenos con base científica (Delgado, 2021). Así facilita que el alumno pueda observar fenómenos desde la visión de su profesión, recolectar datos cuantitativos o cualitativos, cuantificar variables, aplicar instrumentos e interpretar adecuadamente textos (Curbelo, 2020).

Asimismo, se vuelve imprescindible la divulgación de los hallazgos de las investigaciones por medio de la habilidad de la comunicación y,

en específico, de la argumentación, a fin de poder formular, razonar y expresar opiniones (Sánchez, 2021) sustentadas en el conocimiento científico, empleando un vocabulario técnico profesional propio del área correspondiente y de la ciencia.

Es por ello que la manera en que se considera la investigación desde el pregrado se enfoca en las habilidades investigativas técnicas, concentrando la responsabilidad de enseñar a investigar a las asignaturas vinculadas directamente al área de la metodología de la investigación (Sobarzo-Ruiz et al., 2021)

Sin embargo, esta forma de proceder conlleva una serie de falencias, entre las que destacan dos elementos esenciales que perjudican principalmente la formación en la investigación. Uno de ellos es la casi inexistente asociación de las habilidades investigativas genéricas a las asignaturas no vinculadas con la metodología de la investigación, es decir, promover pequeñas investigaciones en las que el estudiante aplique las habilidades informacionales de búsqueda de información, discriminación de información, transposición de la información, referenciación de la información y la escritura académica (Sobarzo-Ruiz et al., 2022); en síntesis, aplicar los principios del método científico sin la formalidad técnica de un trabajo de investigación.

La otra debilidad radica en el rol del asesor de tesis o profesor guía, dado que se espera que sea quien oriente y motive al estudiante de pregrado a desarrollar el proceso de investigación con la meta de la publicación, pero se ha evidenciado que en la práctica esto ocurre de manera muy esporádica, ya que la tasa de trabajos publicados de pregrado es baja en comparación con la de posgrado (Mamani-Benito, 2019).

Esto se entiende dado que el profesor guía espera que el estudiante ya tenga adquiridas las habilidades investigativas, tanto las genéricas como las técnicas propias de la disciplina, pues se considera que la tesis es la instancia de la “concepción científica y como aplicación de los métodos de investigación” (Bermúdez-Sarguera et al., 2021, s.p.).

En definitiva, es necesario abordar el desarrollo de las habilidades investigativas de manera transversal en los planes de estudio, de tal modo que el alumnado pueda ir experimentando acercamientos a los elementos que componen el método científico de manera sistematizada y organizada en los distintos tipos de trabajos académicos que desarrollará en las distintas cátedras de su malla curricular.

Rodrigo Sobarzo-Ruiz*, 12 de octubre de 2022

REFERENCIAS

- Bastidas-Terán, F. (2022). Líneas-estructuras de investigación: sinergia clave para la administración de la ciencia en las universidades. *Revista Realidad Educativa*, 2(2), 7-32. <https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/231>
- Bermúdez-Sarguera, R., Estrella-Acencio, L. P., Huerta-Cruz, C. A. y Garcés-Silva, R. E. (2021). Lugar de la metodología de la investigación en la estructura curricular de la carrera Educación Inicial. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2), e2. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142021000200002&lng=es&tlng=es.
- Ceballos-Ospino, G. A. y Rodríguez-de Ávila, U. E. y Pérez-Anaya, O. (2019). La formación de investigadores en el pregrado. *Duazary*, 16(1), 11-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512162369004>

* Centro de Investigación Multidisciplinario y Estudios en Ciencias, Universidad Adventista de Chile, contacto: directorcimec@gmail.com

- Curbelo Molina, D. (2020). Labor del tutor en la formación de habilidades investigativas en los estudiantes de tecnología de la salud. *MediSur*, 18(4), 740- 745. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000400740&lng=es&tlng=es
- Delgado, J. M. (2021) La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3). <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/476/585>
- Mamani-Benito, O. J. (2019). La asesoría de tesis en pregrado: una labor que requiere un nuevo enfoque. *Revista Médica Herediana*, 30(2), 124-125. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.20453/rmh.v30i2.3555>
- Sánchez Ruiz-Tagle, M. I. (2021). Desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de Cuarto Básico: un estudio de caso. *Revista Realidad Educativa*, 1(1), 124-148. <https://doi.org/10.38123/rre.v1i1.59>
- Sobarzo-Ruiz, R., Carrasco, C. y Gallo, E. (2022). Aproximaciones hacia la formación inicial docente en la investigación postpandemia. *Boletín Opiniones Iberoamericanas en Educación*, 4(29), 12-14. <http://ojs.umc.cl/index.php/bolibero>
- Sobarzo-Ruiz, R. A., Lárez-Hernández, J. H. y Parada-Ulloa, M. M. (2021). *La formación de investigadores en educación: Una mirada desde la formación inicial docente*. Municipalidad de Lima. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5105026>



