

REVISTA

REALIDAD

EDUCATIVA



finis
Universidad Finis Terrae
Facultad de Educación, Psicología y Familia

ENERO 2024, v. 4, n.º 1, ISSN: 2452-6134

Revista Realidad Educativa
e-ISSN: 2452-6134

Volumen 4, nº 1
DOI de número: 10.38123/rre.v4i1

Director y Editor General

Mg. Sebastián Escobar González

Editores asociados

Dr. Danyal Farsani
Dra. Patricia Soto
Dr. (c) David Santibáñez
Mg. Marilú Matte

Consejo editorial internacional

Dr. Rafael Antonio Carreras,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Pablo di Leo,
Universidad de Buenos Aires, Argentina

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

Dr. Dante Castillo,
Universidad de Santiago, Chile

Diseño Editorial
Francisca Monreal Palma

Corrección de estilo
Patricio Varetto Cabré

Edición Electrónica
Dra. Consuelo Salas Lamadrid

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

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

2024



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

Índice

Editorial

Presentación	5
--------------	---

Investigación Educativa

Estudio bibliométrico sobre el desarrollo de observaciones por pares en aulas escolares en Scopus (2012-2022)	8
---	---

Cristian Ferrada Ferrada

The Effectiveness of One-way and Two-way Tasks in ESP Writing Courses	46
---	----

Hassan Banaruee

Prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021: Un estudio de caso	62
--	----

Milytza Mancilla Salinas

Bárbara Álvarez Mancilla

Joselyn Díaz Rosas

Educación y Sociedad

Participación parental y permanencia en educación superior: la experiencia de padres/madres de estudiantes de primera generación	91
--	----

Evelyn Olave Carimoney

Verónica Gubbins Foxley

Producción de masculinidades hegemónicas digitales: un abordaje desde las comunidades virtuales de exestudiantes de liceos emblemáticos	120
---	-----

Axl Dary Toro Sáez

Investigadores jóvenes

Agotamiento profesional docente. Estudio de caso de un colegio subvencionado de la comuna de Dalcahue, Chiloé 163

Juan Vargas Aguilar
Natalia González Orellana
Constanza Jensen Heresi

Reseñas

Un mar sin orillas 195

Presentación

La presentación del sexto número de *Revista Realidad Educativa* marca el inicio de un nuevo ciclo de publicaciones para el año 2024. En particular, la presente edición conlleva un ejercicio reflexivo en varios ámbitos investigativos del fenómeno educativo, retomando temas y conceptos que son centrales para la discusión académica.

Los contenidos se integran en cuatro secciones orientadas tanto a divulgar como a incentivar la discusión en torno a diversas problemáticas de nuestra área. Así, la primera sección, Investigación Educativa, ofrece tres trabajos y se abre con el texto de Cristian Ferrada, titulado “Estudio bibliométrico sobre el desarrollo de observaciones por pares en aulas escolares en Scopus (2012-2022)”, investigación en la que, a partir de un análisis bibliométrico, se establecen las etapas de desarrollo y una referenciación territorial de la producción académica actual relacionada con la temática estudiada. El segundo texto se titula “The Effectiveness of One-way and Two-way Tasks in ESP Writing Courses”, de autoría de Hassan Banaruee, quien propone como objetivo de su estudio investigar la efectividad de las tareas unidireccionales y bidireccionales en la mejora de la capacidad de los estudiantes de lengua inglesa para escribir sobre temas de economía. Finalmente, esta primera sección se cierra con el trabajo de Milytza Mancilla, Bárbara Álvarez y Joselyn Díaz, “Prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021: Un estudio de caso”, que busca identificar la comprensión de la retroalimentación y su ejercicio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y su relación respecto de los estándares de

la profesión docente explicitados en Chile en el documento *Marco para la Buena Enseñanza*.

La segunda sección de esta publicación, Educación y Sociedad, presenta el artículo titulado “Participación parental y permanencia en educación superior: la experiencia de padres/madres de estudiantes de primera generación”, de Evelyn Olave y Verónica Gubbins, en el que las autoras reflexionan sobre los entornos familiares y su impacto en las trayectorias educativas de estudiantes de primera generación universitaria. Un segundo artículo corresponde a “Producción de masculinidades hegemónicas digitales: un abordaje desde las comunidades virtuales de exestudiantes de liceos emblemáticos”, del autor Axl Toro Sáez, quien enfoca su investigación en contextos virtuales, a partir de los cuales verifica las diversas percepciones sobre la producción del modelo de masculinidades hegemónicas y la configuración de patrones de subordinación, complicidad y marginación.

En la tercera sección, Investigadores Jóvenes, Juan Vargas, Natalia González y Constanza Jensen ofrecen los resultados de “Agotamiento profesional docente: Estudio de caso de un colegio subvencionado de la comuna de Dalcahue, Chiloé”, investigación-acción que, por medio de la implementación de variadas iniciativas que implicaron activamente al equipo directivo, las sostenedoras y los profesores, permitió promover el reconocimiento y la mejora de la situación de los enseñantes a fin de contrarrestar el desgaste profesional y evitar sus negativas consecuencias para la labor docente.

La última sección del presente número de *Revista Realidad Educativa* corresponde a Reseñas, espacio en el cual Valentina Velarde, en “Un mar sin orillas”, analiza las ideas clave del libro *Elección de carrera, elección de vida*, de María José Bunster, publicado por Ediciones Universidad Finis Terrae en 2023. En este texto, que cruza los aportes de la psicología contemporánea con la antropología tomista para reflexionar sobre la orientación vocacional, se propone una problematización del proceso de elección de carrera en la que

se integran diferentes miradas que pueden confluir en la decisión y trayectoria profesional de los jóvenes.

Para concluir, reitero mis agradecimientos a cada uno de los investigadores e investigadoras que aportaron con sus valiosos trabajos para dar vida a este número. Además, a la Dra. Consuelo Salas Lamadrid, por su coordinación y edición 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 a nuestros lectores y lectoras, que al pasar el tiempo se interesan cada vez más por los estudios y temas referidos al fenómeno educativo que difundimos por este medio.

Mg. Sebastián Escobar González
Editor
Enero 2024



Estudio bibliométrico sobre el desarrollo de observaciones por pares en aulas escolares en Scopus (2012-2022)

Bibliometric study on the development of peer observations in school classrooms in Scopus (2012-2022)

Cristian Ferrada Ferrada

Universidad de Los Lagos, Chile

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un análisis bibliométrico en la base de datos Scopus sobre la observación por pares en el aula. Para ello, se utilizan palabras clave extraídas de la literatura y del Tesoro de la UNESCO: *observación entre pares, evaluación formativa, retroalimentación, evaluación, aprendizaje de estudiantes y profesores, retroalimentación, evaluación por pares*. Se analiza un total de 308 documentos, con apoyo de los *softwares* Biliometrix y VOSviewer. Entre los resultados se destacan dos etapas de desarrollo; una en 2018 como momento inicial y de fuerte productividad, y otra en 2021 compuesta de dos grandes nodos relacionados con otros menores, entre los que destacan conceptos como: *humans, human y education*; las áreas de estudio más intensas en producción son ciencias sociales (280), psicología (42), artes y humanidades (30). Al analizar el área geográfica en donde se produce el mayor número de trabajos investigados, Estados Unidos y Europa mantienen una clara predominancia en productividad

Contacto:
cristian.ferrada.1981@gmail.com

científica establecida en la base de datos Scopus. Finalmente, considerando el lapso de los temas identificados en este estudio, es necesario realizar más investigaciones sobre el uso de nuevas herramientas en el desarrollo de investigación de observaciones por pares en aulas escolares y su trabajo práctico.

Palabras clave: observación entre pares, evaluación formativa, evaluación docente, evaluación, retroalimentación, evaluación por pares, desarrollo profesional docente

ABSTRACT

This article presents the results of a bibliometric analysis in the Scopus database on peer observation in the classroom. For this purpose, key words extracted from the literature and the UNESCO Thesaurus are used: peer observation, formative assessment, feedback, evaluation, student and teacher learning, feedback, peer assessment. A total of 308 documents were analyzed, with the support of Bibliometrix and VOSviewer software. Among the results, two stages of development stand out, 2018 as the initial and of strong productivity, and 2021, 2 large nodes and their relationship with other smaller ones among which stand out concepts such as: humans, human and education; the most intense areas of study in production are social sciences (280), psychology (42), arts and humanities (30). When analyzing the geographic area where the largest number of research papers are produced, the United States and Europe maintain a clear predominance in scientific productivity established in the SCOPUS database. Finally, considering the time span of the topics identified in this study, more research should be conducted on the use of new tools in the development of peer observation research in school classrooms and its practical work.

Keywords: peer observation, formative evaluation, teacher evaluation, assessment, feedback, peer evaluation, teacher professional development

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación del desempeño profesional docente es un tema que va cobrando cada vez más importancia entre los encargados de formular la política pública en educación, así como también entre los investigadores. A diario más profesorado, directivos y representantes

políticos se enfrentan a diversas polémicas sobre la pertinencia de evaluar a los docentes, los mecanismos y procedimientos que deben emplearse para realizar dicha actividad y, sobre todo, las consecuencias que de ella se derivan para el profesorado (Gajardo et al., 2020).

Según Iglesias et al. (2021), la evaluación docente no es un asunto nuevo, puesto que podemos rastrear su origen internacional desde mediados del siglo XX. Se trata de uno de los mayores desafíos de los países que conforman la Unión Europea (UE), en los que se busca mejorar el aprendizaje del alumnado. No obstante, y de acuerdo con las evidencias, el impacto de un docente calificado sobre el estudiantado es inmensurable, ya que no solo influye en el campo educativo, sino también en lo que respecta a su futuro laboral y en la vida del educando (Aravena-Gaete y Garín, 2021).

Bailey (2006) define la observación entre pares en el aula como la descripción, sin prejuicios, de los eventos que suceden en las clases susceptibles de ser analizados, a los que puede otorgárseles una interpretación. Del mismo modo, afirma que este es un proceso consistente en observar en forma sistemática los sucesos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje como una manera común de obtener información que puede servir de ayuda para que los docentes den sentido a ciertas situaciones educativas, evalúen la eficacia de las prácticas implementadas y diseñen planes de mejora. Por su parte, Malderez (2003), argumenta que la observación es una herramienta que posee múltiples facetas que resultan útiles para el aprendizaje, puesto que ofrece un amplio abanico de experiencias y procesos que pueden convertirse en parte fundamental del crecimiento profesional de los docentes.

Este estudio busca establecer un conocimiento sobre la literatura existente y las principales tendencias de investigación en el área de estudio. Se parte de la base de que para alcanzar una educación de calidad es necesario disponer de docentes de calidad y se considera explícitamente cómo ha evolucionado la investigación en esta área de estudio y cómo se han focalizado los esfuerzos para aumentar dicha calidad. De ahí que resulta estratégica la formación inicial

del profesorado, contar con una carrera docente atractiva para el estudiantado y generar mecanismos para mantenerlo motivado, contexto en el cual la evaluación entre pares aparece como una oportunidad de aprendizaje (Gajardo et al., 2020).

2. FUNDAMENTACIÓN: LA EVALUACIÓN DOCENTE

2.1. Objetivos de la evaluación docente

El sistema de escolarización y las prácticas docentes han estado bajo un análisis incesante y crítico a lo largo del tiempo. Por esta razón, la necesidad de identificar las debilidades presentes en las prácticas educativas del profesorado se ha convertido en foco de interés mundial, ya que se busca crear mejoras en los resultados académicos del estudiantado (Richardson, 2005). Este objetivo ha despertado la necesidad de evaluar las prácticas educativas que se realizan diariamente en los centros educativos.

Podemos destacar diversas razones que hacen que la evaluación de las prácticas docentes sea un tema cada vez más relevante, siendo fundamental conocer el estado del arte en países en que es significativa la investigación en este ámbito; entre otras finalidades, ese análisis puede servir como parte de una evaluación formativa para la valoración sumativa del desempeño (Orsmond et al., 2013).

Para mejorar la práctica docente es imprescindible que esta sea evaluada, ya que esto supone ser y estar consciente de la realidad para transformarla en una mejora común. De ahí que una bibliometría beneficia el conocimiento de las líneas temáticas vanguardistas en esta área de estudio (Loughran, 2007). Por otro lado, cuando se evalúa se promueve un mejor conocimiento de la práctica docente con el objetivo de impulsar iniciativas que contribuyan a una enseñanza de mejor calidad (Jons, 2019). Sin embargo, hay que realizarla siempre teniendo como finalidad la valoración crítica de la planificación y de la acción educativa de una comunidad escolar en su contexto de trabajo, entendiendo que se persigue una formación y un proceso

de aprendizaje orientados a mejorar la acción educativa, así como que la evaluación se convierta en un factor decisivo para el cambio y la innovación (Ferreira-De Sousa, 2020; Grant y Booth, 2009). Por ello, la observación entre pares docentes es una práctica que se ha incorporado en los centros educativos y se ha transformado en una rutina habitual de evaluación entre el profesorado (Parra-León y García-Martínez, 2021).

La evaluación entre pares como estrategia exige una perspectiva de evaluación dirigida a comprender el aprendizaje de los docentes, ofreciendo algunas pautas y principios para apoyar su formación y su desarrollo profesional (Correa y Rueda-Beltrán, 2012).

La evaluación se produce en consonancia con la instrucción y el aprendizaje, siendo necesario informar sobre la reorientación y la regulación del desarrollo en el crecimiento de la competencia y agregar un valor al reconocimiento, la interpretación y la utilización de las experiencias de enseñanza de acuerdo con los objetivos (Zimmermann, 2000).

De igual forma, Brandenburg (2004) indica que la cantidad de información de retroalimentación proporcionada durante la evaluación entre pares influye en su aceptación y en el crecimiento profesional docente, lo que se expresa en la acción posterior.

La evaluación entre pares, en esencia, es un proceso de evaluación social en el que los demás brindan y reciben retroalimentación, con el objetivo de mejorar el desempeño del alumnado (Shute, 2008).

En la formación del profesorado, los docentes, a menudo, trabajan y practican juntos durante la enseñanza y tutoría práctica (Hattie y Timperley, 2007). También en los programas de desarrollo profesional, los maestros trabajan juntos como colegas y comparten experiencias de aprendizaje. Este entorno proporciona una plataforma para la evaluación entre pares en la que los alumnos se evalúan entre sí como amigos críticos (Edwards et al., 2002; Espejo et al., 2021).

2.2. Importancia de la evaluación docente

Hay muchas razones por las que evaluar al profesorado y la práctica docente. Entre otras finalidades, esta actividad puede servir como parte de una evaluación formativa para la valoración sumativa del desempeño, para ser tenida en cuenta en la planificación del desarrollo profesional, o como apoyo para decidir sobre el cambio en la situación laboral (Ahmad, 2020; Razo et al., 2022).

No obstante, es indiscutible que para mejorar la práctica docente es imprescindible que esta sea evaluada, ya que esto significa ser y estar consciente de la realidad para transformarla en pos de una mejora común (Contreras, 2018). Por otro lado, cuando se evalúa se promueve un mejor conocimiento de la práctica docente con el objetivo de impulsar iniciativas que contribuyan a una enseñanza de mejor calidad (Peña-Carillo, 2005; Kuh, 2016). Para ello, la evaluación ha de ser entendida como un proceso de reflexión sobre la práctica, que puede ser impulsado por agentes externos (Ortega, 2015). Sin embargo, hay que realizarla teniendo como finalidad la valoración crítica de la planificación y de la acción educativa de una comunidad escolar en su contexto de trabajo, entendiendo que se persigue una formación y un proceso de aprendizaje orientados a mejorar la acción educativa, así como que la evaluación se convierta en un factor decisivo para el cambio y la innovación (Contreras, 2018; Pierce et al., 2018).

Por un lado, evaluar la práctica docente no es sinónimo de valorar y medir la acción docente. Dicha actividad en el aula es uno de los procesos, pero la figura docente no es solo una persona experta en su área, sino también un especialista en el diseño y desarrollo del aprendizaje, así como también en el análisis y evaluación de su propia práctica docente (Stigmar, 2016). Sin embargo, la evaluación de la práctica docente debe comprenderse como una muestra del compromiso con la sociedad (Troncoso y Hawes, 2006).

Actualmente se conoce que los factores asociados con los resultados escolares son diversos y múltiples. Muchos estudios han identificado

el desempeño docente como el componente más relevante del efecto de la escuela en el aprendizaje del estudiantado (Bell y Mladenovic, 2008). Por ello, es importante asumir que la meta fundamental de la evaluación docente es mejorar la enseñanza y los resultados que obtienen los discentes (Carless, 2019). En consecuencia, la evaluación docente siempre ha de caracterizarse por los propósitos formativos, es decir, ofrecer retroalimentación al profesorado para que pueda mejorar (Dos-Santos, 2016). Además, la evaluación debe ayudar a identificar los mecanismos de capacitación y los apoyos necesarios para que los docentes puedan mejorar su desempeño de forma efectiva (Bell y Thomson, 2018; Imbernón, 2011).

Finalmente, Ravela (2009) sostiene que en el sistema educativo se pueden reconocer los procesos de evaluación docente con diferentes objetivos, como:

1. Seleccionar candidatos que aspiran a cursar carreras docentes.
2. Identificar a quiénes no son aptos para la actividad docente.
3. Identificar a los docentes más competentes para ofrecer incentivos que los retengan en la docencia, así como para que estos puedan asumir roles de tutoría y orientación a otros profesores.
4. Crear mecanismos de formación continua mediante la supervisión y revisión de la propia práctica de manera reflexiva y colectiva.

2.3. Tipos de evaluación

Sin duda la eficacia y profesionalidad del profesorado influye significativamente en el aprendizaje del estudiantado y finalmente en su rendimiento escolar. Por tanto, es de suma importancia que las prácticas docentes sean efectivas y se enfoquen en un óptimo aprendizaje (Yiend et al., 2014). A nivel internacional, son muchos los sistemas escolares que en una búsqueda de mejora de sus prácticas escolares han llegado a introducir la observación entre pares como una técnica efectiva que se utiliza para promover el crecimiento del

profesorado y sus prácticas dentro del aula (Whipp y Pengelley, 2017). A continuación se reseñan algunas de las principales modalidades:

Autoevaluación: implica una reflexión por parte del profesorado sobre la calidad de su práctica docente, ya que se considera una acción imprescindible para conseguir una mayor implicación de este y, al mismo tiempo, asegurar el enfoque formativo. Según García-Sanz (2014), la autoevaluación es utilizada por la mayoría de los países con objetivos de gestión de rendimiento. Para ello, existe una variante que se basa en ofrecerle al profesorado rellenar un cuestionario que un grupo de evaluación externo utiliza para obtener información más concreta (McArthur, 2019).

Evaluación por pares: es una técnica de calificación en la que son los propios docentes quienes califican las actividades de sus compañeros y, a su vez, los evaluadores también son evaluados por los primeros (Harsell, 2010; Villardón-Gallego, 2006). Según Vera-Cazorla (2014), algunas de las ventajas de este tipo de evaluación es que los profesores desarrollan las capacidades de evaluar y, sobre todo, justificar las decisiones, así como también promueven la capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles del trabajo, estimulando así la metacognición.

Evaluación externa: se trata de una evaluación realizada por una persona externa sobre otra acerca de su trabajo, su rendimiento y su actuación. Es un proceso muy importante en la educación debido a la gran riqueza de los datos que aporta, pero también posee una gran complejidad como consecuencia de la dificultad que supone valorar la labor de otras personas (Canabal y Margalef, 2017; Villa-Sánchez y Poblete-Ruiz, 2011).

2.4. Técnicas e instrumentos de evaluación al docente

Las técnicas son utilizadas por el evaluador para la recogida sistemática de la información sobre el sujeto evaluado. Pueden ser de varios tipos, tales como la observación y las entrevistas (Margalef, 2014; William, 2011).

El uso de la observación como técnica de evaluación es un reto de alta complejidad, no solo por la naturaleza de lo observado en cuanto constructo multidimensional, sino porque es necesario previamente entrenar al observador a través de una pauta adecuadamente operacionalizada y específicamente definida, a fin de asegurar que su observación se realice desde parámetros pertinentes que faciliten una confiabilidad y validez a la medición. Fuertes-Camacho (2011) establece la existencia de distintas formas de observación:

- Observación directa e indirecta
- Observación participante y no participante
- Observación estructurada y no estructurada
- Observación de campo
- Observación individual y de equipo

Según Santos (2016), los instrumentos son herramientas tangibles utilizadas por la persona evaluadora para sistematizar las valoraciones sobre diferentes aspectos.

Es importante tomar en consideración que los docentes que son objeto de evaluación pueden sentirse más confiados cuando quienes les observan son compañeros que comparten características similares y están especializados en las mismas áreas docentes (Hernández-Elizondo y Salicetti-Fonseca, 2018). Así, pueden involucrarse más fácilmente en una autorreflexión como parte del proceso de evaluación y compartir la información, y los comentarios evaluativos pueden ser más ricos y precisos. Además, el proceso puede animar a la colaboración profesional y al diálogo entre docentes, facilitando de este modo la mejora de la práctica profesional (Mollo-Flores y Medina-Zuta, 2020; Bizarro et al., 2019).

La revisión y análisis de documentos para la cual se ideó esta investigación es una tarea delicada y se recomienda que sea realizada por especialistas cualificados con experiencia en revisiones sistemáticas, que hayan sido formados y seleccionados con rigor bajo un protocolo previamente definido, además de que cuenten con suficiente tiempo para desempeñar esta función (Segura, 2017; Tunstall y Gipps, 2011).

3. MÉTODO

3.1. Análisis cuantitativo: aspectos bibliométricos

La bibliometría es entendida como la aplicación de la matemática y los métodos estadísticos a fuentes escritas a fin de alcanzar resultados de procesos investigativos y de la comunicación que consideren elementos propios de una categorización o clasificación de la producción científica, relacionada con aspectos como autores, título de la publicación, tipo de documento, idioma, resumen y palabras clave o descriptores (Meho y Yang, 2007). De este modo, la bibliometría permite generar un panorama histórico y actual de las principales corrientes de investigación y de la relación existente entre universidades y principales autores en un campo de estudio determinado. Según plantea Johnson (2012), los análisis bibliométricos tienen hoy en día un peso muy relevante para las revistas y los investigadores noveles, siendo el primer acercamiento a una línea de trabajo, ya que buena parte de la producción científica se fundamenta en su difusión y en el impacto de las publicaciones y de los investigadores generadores de información académica; de ahí que constituya un indicador de calidad que se presenta como un referente al momento de iniciar una investigación. No obstante, para Kamalski y Kirby (2012), la bibliometría, dado su carácter multidisciplinar, se nutre de áreas como la estadística, la sociología y la informática para obtener sus resultados; con este fin utiliza las bases de datos que contienen los documentos de la producción científica que son analizados, con los cuales pueden realizarse estudios de orden más profundo, y que tendrán como consecuencia la generación de nueva literatura resultante de investigar entre los referentes principales de un área o campo de investigación. Según Kostoff et al. (2005), la bibliometría es una rama de la cienciometría que se enfoca principalmente en el cálculo y el análisis de los valores que pueden cuantificarse en la producción científica, los cuales serán un punto de partida como evidencias para futuras investigaciones; se entiende el análisis bibliométrico como una técnica de investigación validada en múltiples campos como

los negocios, nuevas tecnologías, elecciones públicas (Wagner et al., 2011), la cual facilita el análisis mediante *softwares* de categorización en la identificación de tendencias de conocimiento a través de la aplicación de métodos cuantitativos que enriquecen, entre otras fases de la investigación, la revisión bibliográfica (Ariza et al., 2011). Entre los principales indicadores bibliométricos utilizados con más frecuencia encontramos la productividad de las publicaciones, los autores, las instituciones editoras y los lugares de edición; el análisis de la producción por su temática, el análisis de citas y los índices de impacto, entre otros.

Finalmente, Granados et al. (2011) mencionan que el diseño metodológico se inicia al momento de analizar los contenidos a través de palabras clave, resúmenes y títulos que permiten identificar los principales factores en la innovación, generando una fuente de entrada a los capítulos o trabajos que serán parte del marco teórico que guiará las futuras investigaciones.

Para lograr una especificación más amplia de la progresión estadística de las publicaciones utilizamos indicadores que proporcionan tal detalle, como:

Ley de Lotka: ley de cuantificación bibliométrica basada en una distribución de probabilidades discreta que describe la productividad de autores (Urbizagástegui-Alvarado y Suárez, 2008). Es la descripción de una relación cuantitativa entre los autores y los artículos científicos producidos en un campo dado y en un periodo de tiempo. El mayor número de autores publican el menor número de trabajos, mientras que el menor número de autores publica un mayor número de trabajos, siendo este el grupo más prolífico.

Ley de Bradford: descripción de una relación cuantitativa entre las revistas y los artículos científicos contenidos en una bibliografía sobre un tema determinado. Es conocida, además, como la ley de dispersión de la literatura científica de Bradford y distribución de Bradford (Urbizagástegui-Alvarado y Suárez, 2008).

Índice h: es un sistema de medición de la calidad profesional de los científicos basado en la relevancia de su producción científica, el cual tiene en cuenta el conjunto de las publicaciones más citadas de un investigador y el número de citas de cada uno de estos trabajos (Ortega-Rubio et al., 2021). Según este modelo, un investigador tiene un índice h de X cuando X de sus artículos han recibido al menos X citas cada uno. Por ejemplo, un índice $h=6$ significa que un autor tiene 6 artículos que al menos han recibido 6 citas cada uno.

Entre los aspectos bibliométricos considerados en este estudio, el de Grant y Booth (2009) es uno de los más destacados. Estos autores señalan que la revisión bibliométrica describe materiales publicados que proporcionan un examen de la literatura reciente o actual, a los que se les realiza una síntesis de forma textual o gráfica de la información y un análisis de su contribución o valor; de esta forma obtendremos el estado actual de las principales investigaciones realizadas, con lo cual podremos generar líneas de acción para profundizar en aquellas que estén más débiles y conocer las temáticas más preponderantes. Mediante estas métricas se obtendrá el estado actual de la temática, identificando los principales referentes y líneas temáticas de acción. Esta metodología comprende una amplia gama de temas con distintos niveles de exhaustividad que pueden incluir resultados de investigación, lo que indica que en este tipo de revisiones se analizan materiales que han sido sometidos a un proceso de revisión por pares. Como objetivo específico, está la caracterización de la producción científica sobre observaciones entre pares en aulas que representan el estado actual del arte, según indicadores bibliométricos.

En esta investigación, la búsqueda de los artículos consideró la base de datos Scopus, siendo realizada entre los meses de enero y octubre de 2022; para ello se utilizaron palabras clave, en su versión en inglés, extraídas de la literatura y del Tesoro de la Unesco: *observación entre pares, evaluación formativa, retroalimentación, evaluación, aprendizaje de estudiantes y profesores, retroalimentación, evaluación por pares*. En la Tabla 1 se muestra la ecuación de búsqueda utilizada. Se encontraron una total de 308 documentos con un promedio de 3,73 años desde

su publicación; en ellos, se verifica una media de 10,66 citas por documento y una media de 1,99 citas al año por documento. De la información encontrada, resalta la utilización de 13888 referencias con 507 palabras clave, proporcionadas por los autores en un rango de 890 que participaron como primer autor o en alguna otra posición dentro de la investigación; la media de coautores por documento es de 3,04 artículos.

Tabla 1
Ecuación de búsqueda avanzada (Scopus)

Ecuación
TITLE-ABS-KEY (Peer observation OR peer evaluation) OR TITLE-ABS-KEY (formative assessment*) AND TITLE-ABS-KEY ("evaluation" OR "feedback" OR "elementary school" OR "Elementary education") AND TITLE-ABS-KEY (teacher assessment*)

3.2. Procedimiento de selección

Inicialmente se analizaron los resultados arrojados por la ecuación construida con las palabras clave y los conectores, de forma tal de obtener la mayor cantidad de datos cuantitativos posible y generar un barrido de la información de manera bibliométrica. Los indicadores bibliométricos de rendimiento se perfilan como idóneos para enlazar la producción científica con contribuciones a la cuantificación del conocimiento. Al aplicar la ecuación, la búsqueda inicial proporcionó un total de 308 artículos, de los cuales se obtuvieron diversos indicadores, tales como: producción por año de publicación; documentos por fuente; documentos por autor; documentos por afiliación; producción científica según el país; documentos por área de estudio; fuentes de patrocinador; el gráfico h; citas promedio por año; gráfico de tres campos (diagrama de Sankey); fuentes locales citadas; agrupación de fuentes a través de la ley de Bradford, ley de Lotka; dinámica de palabras de los resúmenes, ocurrencias anuales versus años.

Los resultados fueron analizados, ordenados y presentados mediante Bibliometrix (Aria y Cuccurullo, 2017) y VOSviewer (Van-Eck y

Waltman, 2010), herramientas de *software* que permiten construir y visualizar redes bibliométricas. Estas redes pueden incluir, por ejemplo, revistas, investigadores o publicaciones individuales, y pueden construirse sobre la base de la citación, el acoplamiento bibliográfico, la cocitación o las relaciones de coautoría.

4. RESULTADOS

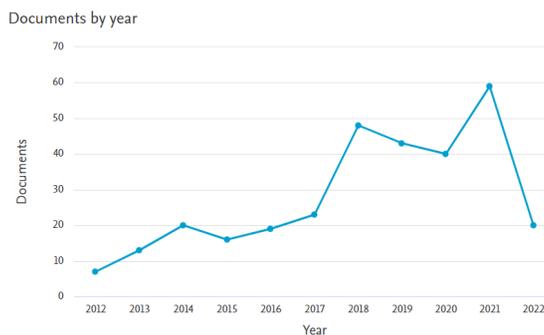
En esta sección se presentan los resultados referidos a los aspectos bibliométricos obtenidos al analizar la totalidad de artículos (n=308) encontrados en la búsqueda. Se trabaja mediante las plataformas de Bibliometrix y VOSviewer.

4.1. Indicadores de productividad

PRODUCCIÓN POR AÑO DE PUBLICACIÓN

En la Figura 1 es posible apreciar la producción científica sobre el tema en estudio analizado en el periodo de tiempo 2012/2022; esta muestra que la producción va aumentando constantemente en el tiempo; además, los años más productores corresponden a 2021 (60 documentos), 2018 (48) y 2019 (43). De esta forma, podemos ver que el área se ve emergente en relación con la productividad en ámbitos investigativos.

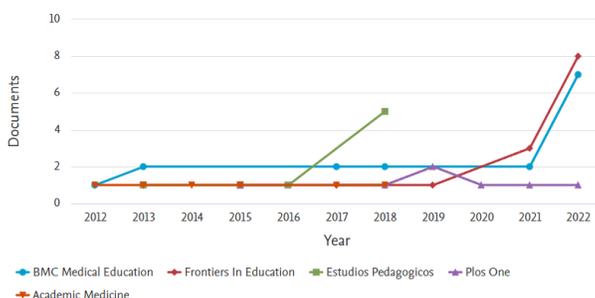
Figura 1
Productividad según año de publicación



DOCUMENTOS POR FUENTE

De acuerdo con lo que muestra la Figura 2, las fuentes que presentan una constancia en productividad se evidencian a través de: *BMC Medical Education* (16 en total), su área de estudio es Social Sciences; *Frontiers in Education* (13), área de estudio Social Sciences; *Estudios Pedagógicos* (8), área de estudio: Social Sciences: *Education*, *PlosOne* (7), área de estudio: Multidisciplinary; *Academic Medicine* (6), área de estudio: Social Sciences.

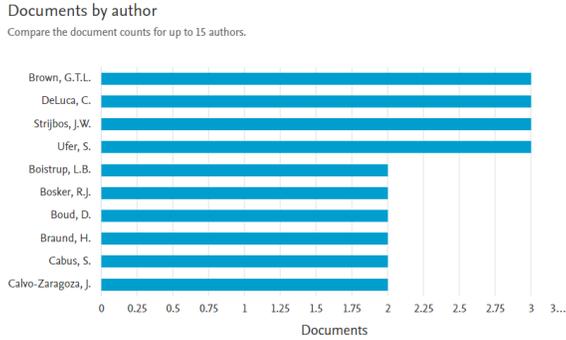
Figura 2
Principales fuentes productoras de publicaciones



DOCUMENTOS POR AUTOR

Respecto de las autorías de los trabajos, según se muestra en la Figura 3, destacan cuatro autores con tres publicaciones: Brown G.T.L., de la University of Auckland, Auckland, Nueva Zelanda; DeLuca, Christopher, en Queen's University, Kingston, Canadá; Strijbos, Jan Willem, en Rijksuniversiteit Groningen, Groningen, Países Bajos; Ufer, Stefan, en Ludwig-Maximilians-Universität München, Munich, Alemania. Todos con tres artículos publicados.

Figura 3
Productividad por autores



DOCUMENTOS POR AFILIACIÓN

Según la información entregada en el gráfico de la Figura 4, las instituciones declaradas por los autores con mayor cantidad de documentos científicos son: la Universidad de Valladolid, con 11; la Universidad de Groningen, con 7, y la Universidad Autónoma de Madrid, también con 7.

Figura 4
Productividad por afiliación de autores



PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SEGÚN EL PAÍS

Para identificar la producción científica según el país de afiliación de los autores, la Figura 5 presenta un cartograma en el cual el color azul intenso da cuenta de los países con mayor producción, versus los azules más degradados, que presentan menor investigación científica. De esta forma, España lidera esta posición con 72 documentos, seguida del Reino Unido (34) y EE. UU. (34), Países Bajos (28), Noruega (13), Chile (11), Canadá (9) y Nueva Zelanda (9), entre otros.

Figura 5
Productividad por país de afiliación académica

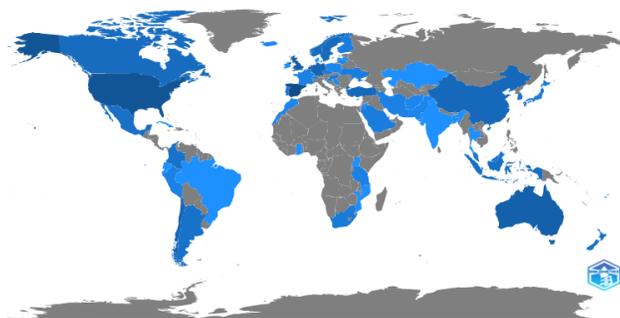
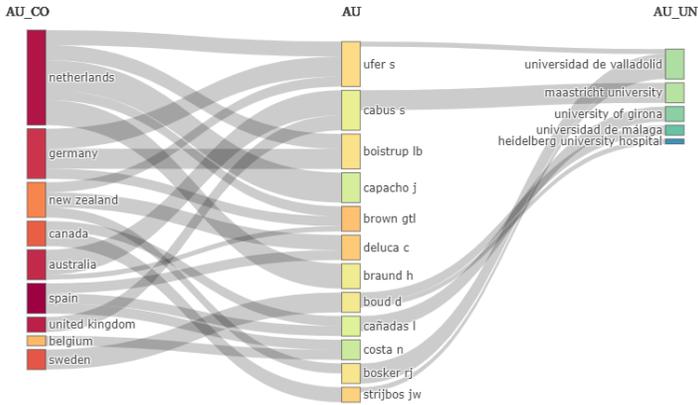


GRÁFICO DE TRES CAMPOS

Para establecer una relación entre los países, autores y universidades, se presenta el diagrama de Sankey (1898) de la Figura 6, en el que se observa que Países Bajos es el más productor, con un primer autor en más de una investigación, siendo Ufer y Cabus los principales exponentes; asimismo, las universidades con más afiliaciones son la de Valladolid y Maastricht (campo medio en números de elementos, 26, en zonas izquierda, central y derecha).

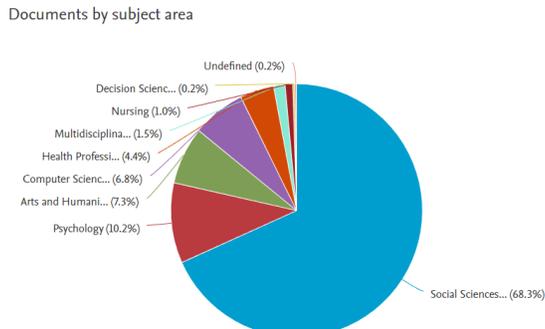
Figura 6
Diagrama de Sankey para países, autores y universidades adscritas



DOCUMENTOS POR ÁREA DE ESTUDIO

Como se ve en la Figura 7, el orden de los 308 documentos según su cantidad en las respectivas áreas de conocimiento es el siguiente: Ciencias sociales (280), Psicología (42), Artes y Humanidades (30), Ciencias y Computación (28), Salud profesional (18), Multidisciplinarios (6), Enfermería (4), Ciencias de la decisión.

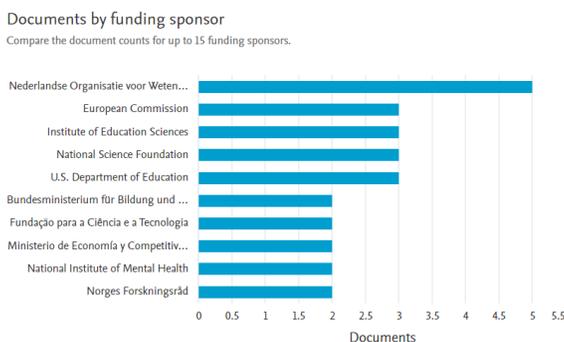
Figura 7
Área de estudio



FUENTES DE PATROCINIO

En relación con la producción por patrocinadores de financiación (Figura 8), la Organización Holandesa para la Investigación Científica es la institución que se presenta como la mayor patrocinante, con 5 artículos, y la Comisión Europea con 3, al igual que el Instituto de Ciencias de Educación, la Fundación Nacional de Ciencias y el Departamento de Educación de EE. UU.

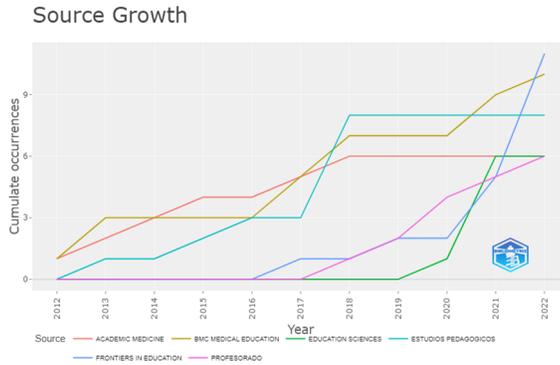
Figura 8
Principales patrocinadores o sponsors



AGRUPACIÓN DE FUENTES POR MEDIO DE LA LEY DE BRADFORD

La ley de Bradford (1934) nos proporciona una descripción de la relación cuantitativa entre las revistas y los artículos científicos contenidos en una bibliografía. En este estudio se manifiesta que la producción de artículos en las revistas posee una distribución altamente desigual, ya que la mayoría de estos se concentra en una pequeña población de revistas, mientras que una pequeña proporción de artículos se dispersa sobre una alta cantidad de revistas. En este sentido, y de acuerdo con el gráfico de la Figura 9, encontramos las revistas: *Frontiers in Education* (11), *BMC Medical Education* (10) y *Estudios Pedagógicos* (8) como las principales agrupaciones o publicaciones productoras.

Figura 10
Fuentes editoriales a lo largo del tiempo

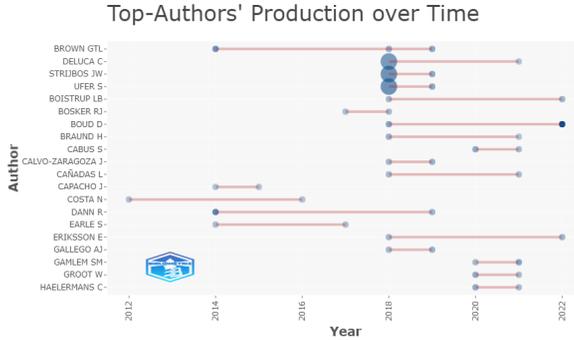


PRODUCCIÓN DE LOS AUTORES A LO LARGO DEL TIEMPO

La Figura 11 proporciona una visión sobre el comportamiento de la producción de los investigadores a lo largo del tiempo; el disco o burbuja destaca los años de mayor impacto según el número de citas logrado y la línea representa su evolución temporal; un disco en un año determinado significa que el autor publicó al menos un documento en ese año; el tamaño del disco es proporcional al número de documentos del autor publicados en ese año; la intensidad del color es proporcional al total de citas por año del documento publicado en ese año. La mayoría de los artículos se han publicado desde el año 2012 en adelante. De acuerdo con la Figura 11, DeLuca, Strijbos y Ufer son los más representativos y con mayor número de citas, según los nodos observados.

Figura 11

Productividad de los principales autores a lo largo del tiempo



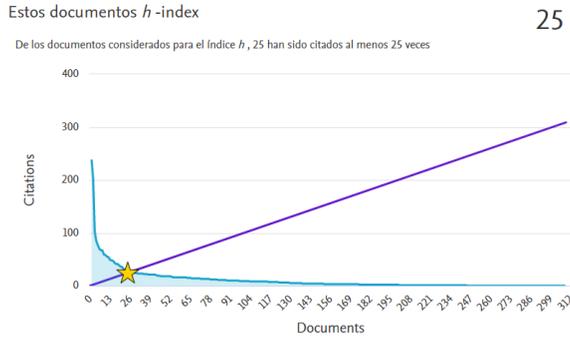
PRODUCTIVIDAD DEL AUTOR, A TRAVÉS DE LA LEY DE LOTKA

Registra la relación cuantitativa entre autores y artículos que se han publicado en un determinado periodo de tiempo, permitiendo verificar que el mayor número de autores publican el menor número de documentos y, a su vez, el menor número de autores publica un mayor número de investigaciones. En esta investigación, y de acuerdo con la Tabla 2 y la Figura 12, encontramos 95 investigadores (autores y coautores) con participación en al menos 1 documento.

Tabla 2
Relación cuantitativa entre autores y artículos

Documentos escritos	N.º de autores	Proporción de autores
1	847	0.952
2	39	0.044
3	4	0.004

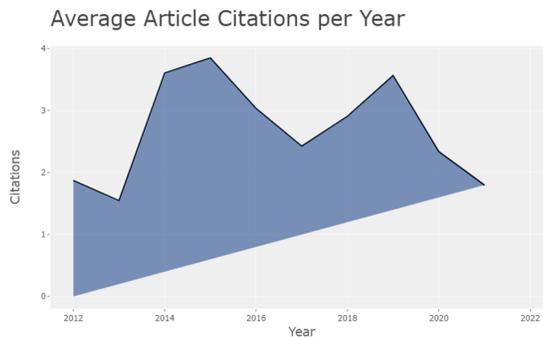
Figura 16
Índice h, productividad e impacto del trabajo publicado



CITAS PROMEDIO POR AÑO

Al analizar la media de citas que muestran los documentos en los últimos años, según la línea que marca la media de las citas de las investigaciones, los años 2014, 2015 y 2019 son los periodos con mayor impacto en el ámbito de la investigación. La Figura 17 muestra la línea media de citas y los años según su evolución.

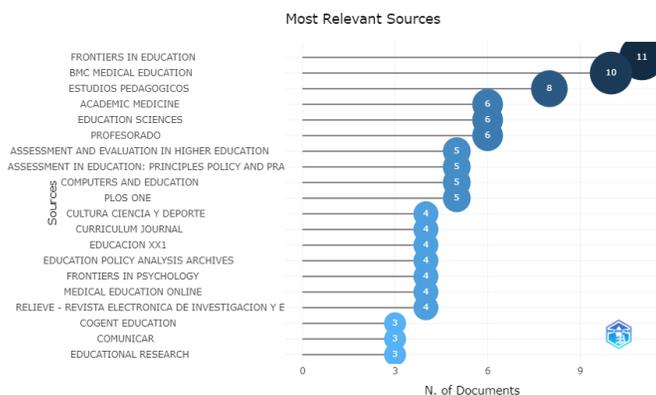
Figura 17
Media de citas por año que muestran los documentos



FUENTES LOCALES CITADAS

El gráfico de la Figura 18 muestra las revistas más citadas por los documentos considerados en este análisis, así como la cantidad de veces que se han incluido en estas publicaciones. Las revistas más citadas y que generan el mayor impacto en los autores a través de sus referencias utilizadas son *Frontiers in Education* (11), *BMC Medical Education* (10) y *Estudios Pedagógicos* (8).

Figura 18
Revistas más citadas



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Usando la herramienta analítica proporcionada por Scopus y los mapas de conocimiento de co-ocurrencia generados por VOSviewer, este estudio de revisión analizó el desarrollo de investigaciones que tienen como objetivo el trabajo de observaciones por pares en aulas escolares en materiales publicados en la última década (2012-2021). Los hallazgos clave y las tendencias de investigación propuestas se resumen a continuación.

De acuerdo con los resultados de la investigación de la distribución anual, se encontraron dos etapas de desarrollo: el año 2018 como la

inicial y de fuerte productividad, y el año 2021 como la de máximo desarrollo. Los conceptos de observación entre pares, evaluación formativa, evaluación docente, evaluación, retroalimentación, evaluación por pares, desarrollo profesional docente, fueron elementos clave de nuestra ecuación de búsqueda, permitiendo observar la popularidad de la temática en varios campos, particularmente en el área de investigación educativa; junto con ello, se pudieron conocer los diversos campos de investigación, jerarquías y clasificación según las áreas de estudio y nodos de trabajo entre investigadores. Por lo tanto, se espera que la tendencia de rápido desarrollo observada en este estudio continúe y se incremente, generando líneas de acción más robustas en la observación entre pares.

Una serie de análisis de mapeo de co-ocurrencia basados en conceptos utilizados en resúmenes de artículos arrojaron que entre los más recurrentes se encuentran *humanidades*, *educación*, *femenino* (*género*) y profesor, y permitieron visualizar los temas atractivos y principales al considerar la producción científica sobre el desarrollo de observaciones entre pares en aulas de centros educativos. De esta manera se puede establecer la preponderancia de elementos transversales a la observación en el aula y la implicancia de estos elementos con la temática de fondo, la cual busca establecer referentes importantes para mejorar la literatura y el marco teórico de un futuro trabajo investigativo. Los nodos resultantes del trabajo bibliométrico realizado nos hacen señalar la importancia de profundizar en un lenguaje en común, que tenga como propósito el trabajo colaborativo, asociativo y de profundas corrientes en pos del trabajo entre pares. Un dominio temático emergente para el desarrollo entre diversas palabras clave utilizadas en las investigaciones se aprecia al analizar dos grandes nodos y su relación con otros menores, entre los que destacan conceptos como: *humans*, *human* y *education*. Por lo tanto, aunque estos estudios cubren una amplia gama de temas relacionados con observaciones por pares en aulas escolares, los hallazgos de este trabajo bibliométrico revelaron que se necesita más investigación focalizada en las temáticas que recogimos en las palabras clave generadas para

la ecuación inicial de búsqueda y en áreas como la investigación en educación infantil, educación secundaria y educación superior, el desarrollo de un material constructivo, de diálogo y de experiencias innovadoras, siendo conscientes del potencial de la educación y el desarrollo de otras habilidades (creatividad, colaboración, resolución de problemas). Para el contenido de la investigación sobre el desarrollo de observaciones por pares en aulas escolares, las áreas de estudio más intensas en producción son Ciencias Sociales (280), Psicología (42), Artes y Humanidades (30), Ciencias y Computación (28), resultados que se reflejan en los análisis contenidos una vez categorizados los documentos presentes en la base de datos Scopus. De acuerdo con los resultados obtenidos, se alienta a los investigadores a continuar con los temas de investigación actuales, enfocándose especialmente en la integración de los principios pedagógicos o las estrategias de enseñanza en la educación, así como en la formación docente.

Numerosos institutos de investigación e investigadores han contribuido al campo de la investigación de observaciones por pares en aulas escolares. Las prolíficas organizaciones de investigación incluyeron la Universidad de Valladolid con 11, la Universidad de Groningen con 7 y la Universidad Autónoma de Madrid con 7. El estudio identificó a 10 investigadores que pueden considerarse prominentes en la comunidad de investigación de observaciones por pares, y cada uno contribuyó con tres o más publicaciones. Sin embargo, se identificaron colaboraciones y asociaciones limitadas entre los investigadores y los institutos de investigación, surgiendo las colaboraciones en su mayoría entre investigadores de una misma organización. Por lo tanto, se debe alentar una mayor colaboración entre académicos con diferentes intereses de investigación o de diferentes disciplinas para enriquecer el estudio de las observaciones por pares en aulas escolares.

Al analizar el área geográfica en donde se produce el mayor número de trabajos investigados, Estados Unidos y Europa mantienen una clara predominancia en la productividad científica establecida en la base de datos Scopus, constatación que genera inquietud sobre las

aportaciones en el ámbito académico que se desarrollan en América, Oceanía, África y Asia, continentes en los cuales se encuentra el mayor número de países en el subdesarrollo o en vías de conquistar avances en materia científica, lo cual marca con mayor fuerza las diferencias e inequidades en el acceso de las personas al conocimiento, la buena cultura y la puesta en práctica de los hallazgos investigativos en el área de estudio abordada.

Finalmente, considerando el lapso de los temas identificados en este estudio, es aconsejable incrementar las investigaciones sobre el uso de nuevas herramientas en el desarrollo de investigación de observaciones por pares en aulas escolares. Una futura investigación contemplaría diferentes parámetros y una revisión sistemática con los cuales obtener una mayor repercusión de los resultados, detalle y filtrado de investigaciones. En este sentido, el número de descargas y referencias actualizadas tendrían una repercusión mayor en el ámbito científico, quedando patentes gracias al número de citas por artículo que aportan las bases de datos y que, hasta el presente en el área profesional científica, se desconocen en esta área de investigación. En conclusión, esta investigación presenta un análisis actualizado de las investigaciones de observaciones por pares en aulas escolares en los documentos indexados en la base de datos Scopus. Así, se considera que una futura línea de investigación en metaanálisis podría considerar diversos ejes temáticos transversales a las áreas de educación, con el objetivo de evidenciar un panorama más amplio para estas aplicaciones en contextos escolares.

REFERENCIAS

Ahmad, Z. (2020). Peer observation as a professional development intervention in EFL pedagogy: A case of a reading lesson on developing the top-down processing skills of the preparatory year students. *International Linguistics Research*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.30560/ilr.v3n1p1>

- Alvarado, R. (2016). El crecimiento de la literatura sobre la ley de Bradford. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 30(68), 51-72. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.003>
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 301-314.
- Aravena-Gaete, M. y Gairín, J. (2021). Evaluación del desempeño docente: Una mirada desde las agencias certificadoras. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(1), 297-317. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8302>
- Aria, M. y Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An r-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Ariza, T., Granados, M., Ramiro, M. y Gómez-García, A. (2011). Una década de la Revista Española de Orientación y Psicopedagogía: un análisis bibliométrico de su evolución. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 38-57.
- Ashenafi, M. (2017). Peer-assessment in higher education – twenty-first century practices, challenges and the way forward. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 226-251. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1100711>
- Asiú-Corrales, L., Asiú-Corrales, A. y Barboza-Díaz, Ó. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *Conrado*, 17(78), 134-139.
- Bailey, K. (2006). *Language teacher supervision*. CUP.
- Bell, A. y Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.

- Bell, A. y Thomson, K. (2018). Supporting peer observation of teaching: Collegiality, conversations, and autonomy. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(3), 276-284.
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Bizarro-Flores, W., Paucar-Miranda, P. y Chambi-Mescoco, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 872-891.
- Bradford, S. (1934). Sources of Information on Scientific Subjects. *Engineering An Illustrated Weekly Journal*, 137, 85-86.
- Brandenburg, R. (2004). Roundtable reflections: (Re)defining the role of the teacher educator and the preservice teacher as 'co-learners'. *Australian Journal of Education*, 48(2), 166-181.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714.
- Contreras, G. (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83-94. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- Correa, M. y Rueda-Beltrán, M. (2012). La evaluación docente en educación superior: uso de instrumentos de autoevaluación, planeación y evaluación por pares. *Voces y Silencios, Revista Latinoamericana de Educación*, 3(2), 59-76.

- Dos-Santos, L. (2016). Foreign Language Teachers' Professional Development through Peer Observation Programme. *English Language Teaching*, 9(10), 39-46.
- Edwards, A., Gilroy, P. y Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education: Collaborative responses to uncertainty*. Routledge.
- Espejo, R., Romo, V. y Hervias, M. (2021). La evaluación por pares a través de la observación en aula en educación superior. *Perfiles Educativos*, 43(172), 95-110. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59553>
- Ferreira-De Sousa, G. (2020). Articulaciones entre la evaluación formativa alternativa y el aprendizaje significativo. *Revista Meta: Avaliação*, 13(41), 819- 839.
- Fuertes-Camacho, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Gajardo, L., González, D. y Gajardo, L. (2020). La evaluación docente en Chile: la actitud del profesorado hacia los instrumentos que evalúan el desempeño profesional docente. *Revista Inclusiones*, 7(2), 517-556.
- García-Sanz, M. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: Un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 106. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Granados, M., Ariza, T., Gómez-García, A. y Ramiro, M. (2011). Estudio bibliométrico de Aula Abierta. *Aula Abierta*, 39(3), 97-111
- Grant, M. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies: A typology of reviews. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>

- Harsell, D. (2010). Wikis in the Classroom: Faculty and Student Perspective. *Journal of Political Science Education*, 6(3), 310-14.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernández-Elizondo, J. y Salicetti-Fonseca, A. (2018). La evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de actividad deportiva de la Universidad de Costa Rica. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 297-310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200297>
- Iglesias, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J. y Prieto, J. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the Covid-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- Imberón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- Johnson, M. (2012). Editors' response: The uses and abuses of bibliometrics. *Reproductive BioMedicine Online*, 25(4), 435. <https://doi:10.1016/j.rbmo.2012.07.012>
- Jons, L. (2019). El carácter de apoyo de las conferencias triádicas de formación docente: detalle de retroalimentación formativa transmitida. *Revista Europea de Formación del Profesorado*, 42(1), 116- 130.
- Kamalski, J. y Kirby, A. (2012). Bibliometrics and urban knowledge transfer. *Cities*, 29, S3-S8. <https://doi.org/10.1016/j.cities.2012.06.012>
- Kostoff, R., Tshiteya, R., Pfeil, K., Humenik, J. y Karypis, G. (2005). Power source roadmaps using bibliometrics and database tomography. *Energy*, 30(5), 709-730. <https://doi.org/10.1016/j.energy.2004.04.058>

- Kuh, L. (2016). Teachers talking about teaching and school: Collaboration and reflective practice via Critical Friends Groups. *Teachers and Teaching*, 22(3), 293-314. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058589>
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20
- Malderez, A. (2003). Observation. *ELT Journal*, 57(2), 179-181. <https://doi.org/10.1093/elt/57.2.179>
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social. Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Narcea.
- Meho, L. y Yang, K. (2007). A new era in citation and bibliometric analyses: Web of Science, Scopus, and Google Scholar. *Journal of the American Society for Information Sci and Tech*, 58(13), 2105-2125.
- Mollo-Flores, M. y Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia: Array. *Maestro y Sociedad*, 17(4), 635-651.
- Orsmond, P., Maw, S., Park, J., Gomez, S. y Crook, A. (2013). Moving feedback forward: Theory to practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(2), 240-252. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.625472>
- Ortega, A. (2015). Disposición del docente universitario respecto a la evaluación de pares. *Revista Internacional de Aprendizaje en la Educación Superior*, 2(1), 40-46.
- Ortega-Rubio, A., Murillo-Amador, B., Troyo-Diéguez, E., y Valdez-Cepeda, D. (2021). El índice h: sobrevaloración de su uso en la estimación del impacto del quehacer científico en México. *Terra Latinoamericana*, 39, e895.

- Parra-León, S. y García-Martínez, I. (2021). El feedback y la experiencia evaluando como factores determinantes en la autorregulación de los estudiantes. *Publicaciones*, 51(1), 287- 301.
- Peña-Carillo, M., (2005). El ambiente de aprendizaje inclusivo en el aula. Una mirada a la colaboración entre pares en dos grupos integradores de primaria regular. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 817-822.
- Pierce, J., Rendón, P. y Rao, D. (2018). Peer observation of rounds leads to collegial discussion of teaching. *Teaching and Learning in Medicine*, 30(2), 233-238. <https://doi.org/10.1080/10401334.2017.1360185>
- Ramon, M. y De la Iglesia-Mayol, B. (2021). El feedback entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente. *Revista Complutense de Educación*, 32(3), 371.
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Razo, A., Hernández-Fernández, J. y De la Cruz, I. (2022). Diseño e instrumentación de la evaluación docente entre pares en México. *Education Policy Analysis Archives*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6224>
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415. <http://doi.org/10.1080/02602930500099193>
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: Uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>

- Segura, M. (2017). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118-137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24(2), 124-136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- Troncoso, K. y Hawes, G. (2006). A propósito de la evaluación por pares: la necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes. *Perspectiva Educacional*, 48, 59-73.
- Tunstall, P. y Gipps, C. (1996). “How does your teacher help you to make your work better?” Children’s understanding of formative assessment. *The Curriculum Journal*, 7(2), 185-203. <https://doi.org/10.1080/0958517960070205>
- Urbizagástegui-Alvarado, R. y Suárez, J. (2008). La teoría epidémica en la literatura sobre la ley de Lotka. *Investigación Bibliotecológica*, 22(46), 91-111.
- Van-Eck, N. y Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538.
- Vera-Cazorla, M. (2014). La evaluación formativa por pares en línea como apoyo para la enseñanza de la expresión escrita persuasiva. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 43, 1-17.
- Villa-Sánchez, A. y Poblete-Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63(1), 147-170.
- Villardón-Gallego, M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76.

- Wagner, D., Wang, I. y Reddien, P. (2011). Clonogenic neoblasts are pluripotent adult stem cells that underlie planarian regeneration. *Science*, 332(6031), 811-816. <https://doi.org/10.1126/science.1203983>
- Whipp, P. y Pengelley, R. (2017). Confidence building through peer observation of teaching and peer coaching in university departments. A good investment for some and not others. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(2), 99-115.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Yiend, J., Weller, S. y Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465-484.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Fecha de recepción: 29 de julio de 2023

Fecha de aceptación: 21 de noviembre de 2023



The Effectiveness of One-way and Two-way Tasks in ESP Writing Courses

La eficacia de las tareas unidireccionales y bidireccionales en los cursos de redacción de Inglés para propósitos especiales

Hassan Banaruee

University of Education of Weingarten, Germany

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the effectiveness of one-way and two-way tasks in improving the ability of learners to write about subjects in Economics. To achieve this objective, 32 undergraduate students of Economics were selected for this study. They were divided into two groups, each one consisting of 16 participants. These groups attended two separate ESP writing courses. While the first group was treated by one-way tasks of writing, the second group was treated by two-way tasks. A pretest and a posttest of ESP writing were administered. Scores of participants were analyzed by two paired and two unpaired t-tests. Results obtained by these tests showed that both one-way and two-way tasks were effective in improving ESP writing ability of language learners. However, the effectiveness of two-way tasks was significantly higher than the effectiveness of one-way tasks. The direct role of all participants in the writing of final product is suggested to be one of the main possible reasons behind the effectiveness of two-way tasks. This is the main feature that distinguishes

Contacto:
hassan.banaruee@ph-weingarten.de

two-way tasks from one-way tasks and makes them superior to one-way tasks for improving writing ability of language learners.

Keywords: one-way task, two-way task, ESP, writing, foreign language teaching

RESUMEN

El objetivo de este estudio es investigar la eficacia de las tareas unidireccionales y bidireccionales para mejorar la habilidad de los alumnos para escribir sobre temas de Economía. Para lograr este objetivo, se seleccionaron 32 estudiantes universitarios de Economía. Se dividieron en dos grupos de 16 participantes cada uno. Estos grupos asistieron por separado a dos cursos de redacción de Inglés para Propósitos Especiales (ESP). Mientras que el primer grupo trabajó con tareas de escritura unidireccionales, el segundo grupo lo hizo con tareas bidireccionales. Se administró un pretest y un postest de escritura ESP. Las puntuaciones de los participantes se analizaron mediante dos t-test emparejados y dos no emparejados. Los resultados obtenidos mostraron que tanto las tareas unidireccionales como las bidireccionales eran eficaces para mejorar la capacidad de escritura ESP de los estudiantes de idiomas. Sin embargo, la eficacia de las tareas bidireccionales fue significativamente mayor que la de las tareas unidireccionales. Se sugiere que el papel directo de todos los participantes en la redacción del producto final es una de las principales razones posibles de la eficacia de las tareas bidireccionales. Esta es la principal característica que distingue a las tareas bidireccionales de las unidireccionales y las hace superiores a estas para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes de idiomas.

Palabras clave: tareas unidireccionales, tareas bidireccionales, Inglés para propósitos especiales, enseñanza de idiomas

1. INTRODUCCIÓN

The use of tasks, as an effective tool to improve quality of foreign language teaching, has significantly grown in recent years (Ellis, 2003; Nunan, 1991, 2004; Skehan, 1996, 2003; Zare-Behtash & Banaruee, 2017). A variety of definitions have been given for pedagogical tasks (e.g., Bygate, Skehan, & Swain, 2001; Ellis, 2003; Skehan, 1998). Nunan (2004, p. 4) defines pedagogical task as “a

piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form”. The role of attention and in particular on the basis of the visual sense involved in learning is highly salient (e.g., see Farsani & Villa-Ochoa, 2022).

According to Ellis’ (2003) definition, task is “a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed”. Although there have been a lot of disagreements among researchers about the efficiency of tasks (DeKeyser, 1998; Doughty, 1991; Lightbown, 1998; Lightbown & Spada, 1990; Norris & Ortega, 2001; Pawlak, 2006; Robinson, 1996; Spada & Lightbown, 1993; Swain, 1985), they have remained a major part of language teaching profession across the world.

Nunan (1991) argued that communicative tasks help bridge the gap between language learning in an educational setting and authentic language use in the real world; therefore, they are believed to contribute incidentally to fluency and accuracy of language use (Ellis, 1997). Hyland (2002) believes that there are generic skills and forms of language that are shared by a range of disciplines, professions, or purposes, and that ESP involves teaching general skills and forms that can be transferred across contexts and purposes. Hence, it is suggested that the techniques, language of communication, and types of tasks implemented in the learning context affect the skills that the learners develop (Zare-Behtash, Khatin-Zadeh, & Banaruee, 2017).

This study aimed to investigate how tasks can be employed to improve writing ability of language learners in ESP courses. To achieve this objective, two types of tasks were employed in two separate ESP courses. Two groups of undergraduate students of Economics were selected for this study. Throughout these courses, the first group of language learners was given a number of one-way tasks and the

second group was taught by two-way tasks. The writing proficiency of learners was examined by a pretest and a posttest.

2. LITERATURE REVIEW

Among various task categorizations, one of them divides tasks into one-way and two-way tasks. Two-way tasks allow for interaction among participants and share of responsibility to get involved in a learning activity in order to achieve a goal. There is a variety of two-way tasks such as jigsaw and text reconstruction. Some scholars (see Ellis, 2003; Izumi & Izumi, 2004; Mackey, 2012) pointed out that two-way tasks allow participants to share information with the aim of fulfilling a goal. In the one-way task approach, no interaction takes place between or among learners in a learning environment to complete a task or achieve a goal (Ellis, 2003; Izumi & Izumi, 2004; Mackey, 2012). In other words, there is no share of responsibility between two individuals or among learners as a collective work plan to complete a task. When a one-way task is performed, information is held by a single person and there is no chance for negotiation or interaction between students. According to Mackey (2012), one-way tasks involve no transfer of information or interaction, and learner individually takes the burden of completing the task. Examples of one-way tasks include listen-and-do tasks, fill-in-blanks exercises, translation, and telling a personal story. According to Iwashita (2001), one-way tasks offer a higher chance of producing more modified output than two-way tasks. Needless to say, there are studies that argue the importance of matching the curricular components and tasks in classrooms to the learners' cognitive styles and cultural etiquettes (e.g., see Banaruee et al., 2023a; Farsani, 2022).

According to Krahnke (1987, p.61) task-based instruction is appropriate in ESP because learners “have a clear and immediate need to use language for a well-defined purpose.” Long and Porter (1985) and Long (1989) suggest that group work and task can produce a higher quality of talk among language learners. Grosse (1988) states that small-group work for the ESP classroom can improve

the quality of learning among language learners and address the affective needs of the learners, resulting in an increased level of motivation among them. Furthermore, current literature (e.g., see Askari et al., 2017; Banaruee et al., 2017, 2022; Khatin-Zadeh et al., 2023; Khoshsima & Banaruee, 2017; Yarahmadzahi & Banaruee, 2017; Yazdani-Fazlabadi & Khatin-Zadeh, 2016; Zare-Behtash et al., 2017) argues the significance of considering personality and learning styles in teaching and learning. In the majority of the previous studies, learners were more successful in contexts where they received appropriate and well-designed tasks which were more personality-wise and cognitively relevant. Research in education benefits from contemporary findings of different disciplines such as cognition and psychology which suggest the prevalence of strategies and cognitive models to process information (for a detailed review, refer to Banaruee et al., 2023b).

The role that is given to each learner in one-way and two-way tasks might have some impact on the effectiveness of the tasks. Yule and McDonald (1990) experimented with adult mixed ability pairs in one-way tasks and found if the weaker learner is placed in the sender's position, the task promoted far richer interaction than if the stronger learner was the sender. Therefore, the assignment of roles in task-based language teaching must be done carefully. The type of tasks selected to practice language can subsequently affect the interaction in classrooms and the feedback and supports that learners receive from their teachers and the peer groups (Banaruee, Khoshsima, & Askari, 2017).

Having given two types of tasks (one-way and two-way) to two groups of undergraduate students of Economics, researchers of this study tried to examine the effectiveness of these tasks in teaching writing skills to ESP students. Proficiency levels of the groups in general English was tested by a sample of Michigan TOEFL test. Also, a pretest and a posttest of writing were administered before and after the treatment period in order to compare the two groups with each other. In this way, the study tried to answer the following question:

Is there any difference between the effectiveness of one-way and two-way tasks for teaching writing skills to L2 learners in ESP courses?

3. METHODOLOGY

3.1 Participants

Participants of the study were 32 undergraduate students of Economics at Chabahar Maritime University. All of them were at low-intermediate level general English proficiency. A sample of Michigan TOEFL test was used to select these participants from a larger group of undergraduate students. All of them were Persian native speakers. They were between 19 and 23 years old, including 19 males and 13 females.

3.2. Materials

In addition to a sample of Michigan TOEFL test, a pretest and a posttest was used to examine writing ability of the participants. Each test included three topics. Participants were expected to write a paragraph about each topic in Economics. The aim of these tests was to examine grammatical ability of participants and their ability to communicate about a special subject in Economics. These tests were scored by researchers of the study and professor in Economics.

3.3. Procedure

Participants of the study were selected from a larger group of 71 undergraduate students of Economics. After the selection of 32 participants for the main part of the study, they were given a pretest. In this test, they were expected to write three paragraphs about three subjects in Economics. Then, participants were divided into two groups, each one consisting of 16 participants. These two groups attended two separate courses of 15 sessions. Throughout the treatment period, participants of the first group were given a number of one-way tasks in writing. In these tasks, participants were

expected to write a paragraph about special subjects in Economics. In each task, one of the participants was given some information about a topic. This participant had to transfer this information to his/her partner. Then, the partner had to write a paragraph about that subject. Therefore, one participant of each pair was responsible for providing information and the other participant was responsible for writing. After the treatment period, participants took the posttest. Pretest and posttest were scored by researchers of the study and a university professor in Economics.

3.4. Data analysis

Two paired t-tests were used to compare the scores of each group in pretest and posttest. The aim was to find whether the groups had a significant improvement throughout the course. Also, two unpaired t-tests were used to compare scores of the groups. The aim of the first unpaired t-test was compare scores of the two groups in the pre-test, and the second one was used to compare the scores of the two groups in the posttest. Results obtained by these two tests could reveal any significant difference between the performances of the two groups.

4. RESULTS

Results of the paired t-tests have been given in Table 1 and Table 2. The P-values in these two tables indicate that both groups made a significant progress throughout treatment period.

Table 1
Results of paired t-test for first group

	Paired differences		t	df	P- Value
	M1-M2	95% confidence interval of the difference			
First group (one-way task)	-0.44	From -0.95 to 0.08	1.8155	15	0.0895

Table 2
Results of paired t-test for second group

	Paired differences		t	df	P- Value
	M1-M2	95% confidence interval of the difference			
Second group (two-way task)	-1.25	From -1.99 to -0.51	3.5960	15	0.0026

The first unpaired t-test compared scores of the two groups in the pretest. Results of this test have been given in Table 3. The P-value indicates that there was no significant difference between the performances of the two groups in the pretest.

Table 3
Results of unpaired t-test for pretest

	Paired differences		t	df	P- Value
	M1-M2	95% confidence interval of the difference			
Pretest	-0.19	From -1.34 to 0.97	0.3312	30	0.7428

The second unpaired t-test compared scores of the two groups in the posttest. Results of this test have been given in Table 4. The P-value indicates that there was a noticeable difference between the performances of the two groups in the posttest. The scores of the second group, which was treated by two-way tasks throughout the course, were significantly better than the scores of the first group.

Table 4
Results of unpaired t-test for posttest

	Paired differences		t	df	P- Value
	M1-M2	95% confidence interval of the difference			
Posttest	-1.00	From -2.18 to 0.18	1.7321	30	0.0935

5. DISCUSSION

As was mentioned in the results, the P-values of the two paired t-tests showed that both groups made significant progress in terms of ESP writing ability. Therefore, it can be said that both types of instruction were effective in improving learners' ability to write about subjects in Economics. Also, results of the second unpaired t-test showed that the second group, which was treated by two-way tasks, was more successful than the first group in the posttest. In other words, both types of tasks were effective and significantly improved learners' ability in writing. However, level of improvement was significantly higher in the second group. This indicates that two-way tasks can be more powerful tools for improving learners' ability to write about special subjects in Economics. The question raised here is that why two-way tasks are more effective than one-way tasks in this aspect of language competence. To answer this question, we have to look at the features of these tasks and the nature of ESP writing competence.

In two-way tasks, information is shared by both members of the pair. They cooperate with each other and exchange their ideas and finally produce a result. The exchanging of ideas and making a common decision on a shared product are the crucial features of two-way tasks. Throughout the process of exchanging ideas, each member makes her/his own contribution. This is particularly important in writing tasks, because learners are usually given enough time to work with each other and to agree on a common product (for effective writing feedback discussions, see Banaruee et al., 2018). In the tasks of this study, the pairs were given topics in Economics and some information. They were expected to use that information to write about those topics. Of course, learners had the chance to use their background knowledge of Economics in the process of writing. In fact, this is a crucial point, as background knowledge is the principal base on which the piece of writing is constructed.

When a pair of partners cooperate with each other to produce a piece of writing about an ESP subject, each member looks at

the product from his/her own perspective. They might look at the product from a grammatical, content, or stylistic perspective. This can significantly improve quality of the work. In many cases, the writer himself/herself cannot see the problems of the writing product. These problems (grammatical, content, or stylistic) can better be detected by the other member of the pair. In this process of writing and correction, both members become aware of their errors and improve their writing proficiency. This fact has been extensively studied in cognitive linguistic and cognitive psychology research, with a focus on how information is processed during the comprehension of literal and metaphorical language (e.g., see Banaruee et al, 2017; Banaruee et al., 2019a, 2019b; Eskandari & Khatin-Zadeh, 2021; Khatin-Zadeh et al., 2019). It seems that this feature of two-way tasks makes them superior to one-way-tasks. One –way tasks of writing does not give learners the chance to produce an agreed-upon composition; one member just provides information and the other member is responsible for writing. Therefore, what distinguishes two-way task is the element of cooperation in the final stage of writing. In fact, the final product is directly produced by both members of each pair of participants. However, in one-way writing task, one of the members of pair has an indirect role in the production of final work. While the product of one-way task is created by one learner, the product of two-way task is made and approved by both learners of the pair. All in all, two-way tasks of writing seem to be more effective tools than one-way tasks for using in ESP writing courses.

Finally, there are several points that must not be ignored in giving two-way writing tasks to learners. The ways that members of the pairs are selected, the topics that are selected for writing, the amount of information that is provided in each task, and the length of time that that is given to learners are important issues that must be thought of in the planning for ESP writing courses.

6. CONCLUSION

Results obtained in this study suggest that both one-way and two-way tasks are effective for improving writing ability of language learners in ESP courses. Also, the findings indicate that two-way tasks are more effective than one-way tasks in such courses. The direct role of both members of each pair in the writing and production of final work was suggested to be one of the main possible reasons behind the high effectiveness of two-way tasks. When learners are performing a two-way task, the detection of errors can be done by both members of the pairs of participants. In this way, learners can contribute to the improvement of writing ability of each other. This is the main feature of two-way task that distinguishes it from one-way task. In one-way task, one learner provides information and another one produces the piece of writing. Therefore, learners do not have the chance to detect the errors of each other. Finally, it was suggested that some other elements might have a significant impact on the efficiency of tasks, such as manner of group formation, length of time of task, subjects of topics etc. These are elements that can be examined in future studies.

REFERENCES

- Askari, A., Khoshsima, H., Khatin-Zadeh, O., & Banaruee, H. (2017). Learners' Factors in L2 Reading Comprehension. *Global Journal of Educational Studies*, 3(2), 63-78, <https://doi.org/10.5296/gjes.v3i2>
- Banaruee, H., Farsani, D., & Khatin-Zadeh, O. (2022). EFL learners' learning styles and their reading performance. *Discover Psychology*, 2(45). <https://doi.org/10.1007/s44202-022-00059-x>
- Banaruee, H., Farsani, D., & Khatin-Zadeh, O. (2023a). Culture in English Language Teaching: A curricular evaluation of English textbooks for foreign language learners. *Frontiers in Education*, 8, 1012786. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1012786>

- Banaruee, H., Khatin-Zadeh, O., & Farsani, D. (2023b). The challenge of psychological processes in language acquisition: A systematic review. *Cogent Arts & Humanities*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2157961>
- Banaruee, H., Khatin-Zadeh, O., & Ruegg, R. (2018). Recasts vs. direct corrective feedback on writing performance of high school EFL learners. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2018.1455333>
- Banaruee, H., Khoshsima, H., & Askari, A. (2017). Corrective Feedback and Personality Type: A Case Study of Iranian L2 Learners. *Global Journal of Educational Studies* 3(2), 14-21. <https://doi.org/10.5296/gjes.v3i2.11501>
- Banaruee, H., Khoshsima, H., Khatin-Zadeh, O., & Askari, A. (2017). Suppression of semantic features in metaphor comprehension. *Cogent Psychology*, 4(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1409323>
- Banaruee, H., Khoshsima, H., Zare-Behtash, E., & Yarahmadzahi, N. (2019b). Reasons behind using metaphor: A cognitive perspective on metaphor language. *Neuro Quantology*, 17(3), 108-113.
- Banaruee, H., Khoshsima, H., Zare-Behtash, E., & Yarahmadzai, N. (2019a). Types of metaphors and mechanisms of comprehension. *Cogent Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1617824>
- Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). Introduction. In M. Bygate, P. Skehan, & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks* (pp. 1-20). Pearson Education.
- DeKeyser, R. M. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-64). Cambridge University Press.

- Doughty, C. (1991). Second language instruction does make a difference. Evidence from an empirical study of SL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 431-469.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Eskandari, Z., & Khatin-Zadeh, O. (2021). Metaphorical description of non-motion events in terms of motion events in Persian and English. *The Journal of the Linguistic Society of New Zealand*, 64(1), 1-14.
- Farsani, D., & Villa-Ochoa, J. A. (2022). Analyzing students' visual attention through spy glasses. *Uniciencia*, 36(1), 1-34. <https://doi.org/10.15359/ru.36-1.34>
- Farsani, D. (2022). The name game: the role of cultural affordances in learning probability. *For the Learning of Mathematics*, 42(2), 17-18.
- Grosse, C. U. (1988). *The American evolution of English for specific purposes*. 7th Annual Eastern Michigan University Conference on Languages for Business and the professions.
- Iwashita, N. (2001). The effect of learner proficiency on interactional moves and modified output in nonnative-nonnative interaction in Japanese as a foreign language. *System*, 29, 267-287.
- Izumi, Y., & Izumi, S. (2004). Investigating the effects of oral output on the learning of relative clauses in English: Issues in the psycholinguistic requirements for effective output tasks. *Canadian Modern Language Review*, 60(5), 587-609.
- Khatin-Zadeh, O., Banaruee, H., & Yazdani-Fazlabadi, B. (2019). Suppression in Metaphor Comprehension: A Perspective From Distributed Models of Conceptual Representation. *NeuroQuantology*. 17(2), 01-07. <https://doi.org/10.14704/nq.2019.17.02.1919>
- Khatin-Zadeh, O., Eskandari, Z., Banaruee, H., Seckel, M. J., & Farsani, D. (2022). Understanding perceptual change as a movement in literal and metaphorical sentences, *Cogent Arts &*

- Humanities*, 9(1), 2118446, 1-13. <https://doi.org/10.1080/23311983.2022.2118446>
- Khoshsima, H., & Banaruee, H. (2017). L1 Interfering and L2 Developmental Writing Errors among Iranian EFL Learners. *European Journal of English Language Teaching*, 2(4), 1-14, <https://doi.org/10.5281/zenodo.802945>
- Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. Prentice-Hall.
- Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 177-197). Cambridge University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429-448.
- Long, M. H. (1989). Task, group & task-group interaction. *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 8(2), 1-26.
- Long, M. H. and Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 201-227.
- Mackey, A. (2012). *Input, interaction and corrective feedback in L2 classrooms*. Oxford University Press.
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- Nunan, D. (1991). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

- Pawlak, M. (2006). *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny.
- Robinson, P. (1996). Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27-67.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17, 38-62.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Spada, N., & Lightbown, P. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-256). Newbury House.
- Yarahmadzahi, N. & Banaruee, H. (2017). Learning Styles and Recruitment Exam Performance among Iranian Teaching Candidates. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 5(4), 41-49.
- Yazdani Fazlabadi, B., & Khatin Zadeh, O. (2016). Personality types and cloze passage task: A study of correlation between personality traits and performance on cloze passage tasks. *Roshd FLT*, 30(3), 26-33. <https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20170705.01>
- Yule, G., & Macdonald, D. (1990). Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role. *Language Learning*, 40, 539-556.

- Zare-Behtash, E., & Banaruee, H. (2017). Critical evaluation of the new headway advanced and the ILI advanced series: a comparison of curricular components and CLT objectives based on ACTFL. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6, 182-190. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.5p.182>
- Zare-Behtash, E., Bakhshizadeh Gashti, Y., Khatinzadeh, O., & Banaruee, H. (2017). Personality Type and Performance on Listening Tests: A Study of Correlation between Personality Traits and Performance on “Listening for Gist” and “Minimal Pairs”. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 7(5), 123-126.
- Zare-Behtash, E., Khatinzadeh, O., & Banaruee, H. (2017). A Comparative Study of Teaching Methods in ESP Courses. *European Journal of English Language Teaching*, 2(3), 39-49, <https://doi.org/10.5281/zenodo.802937>

Reception data: 17/03/2023

Accepted data: 6/9/2023



Prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo Marco para la Buena Enseñanza 2021: Un estudio de caso

Feedback practices and their alignment with the new Framework for Good Teaching 2021: a case study

Milytza Mancilla Salinas | Bárbara Álvarez Mancilla | Joselyn Díaz Rosas

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

Uno de los recientes cambios en educación corresponde a la implementación de los nuevos Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza, documento que tiene foco específico en la retroalimentación. La presente investigación busca identificar las prácticas de retroalimentación de los docentes de un Liceo Técnico Profesional de Puerto Montt y su alineamiento con las nuevas demandas del dominio C de los Estándares de la Profesión Docente MBE 2021. A través de un diseño cualitativo, se realizaron entrevistas estructuradas; luego, la transcripción se llevó a cabo mediante un análisis temático que permitió identificar cuatro temas principales, cada uno compuesto por dos códigos, los cuales implican comprensiones diversas y profundas sobre el tema estudiado. A través de

Contacto:

mily.mancilla@gmail.com

barbara.alvarez002@gmail.com

joselyndiaz95@gmail.com

los resultados se busca aportar con información actualizada, pertinente y contextualizada acerca de las prácticas docentes y la mejora de los aprendizajes de las estudiantes. A su vez, se pretende aportar a la teoría investigativa con una reconceptualización de la retroalimentación en evaluación.

Palabras clave: retroalimentación, evaluación formativa, Marco para la Buena Enseñanza, evaluación docente, visión compartida

ABSTRACT

One of the latest changes in education is the publication of the new Standards of the Teaching Profession Good Teaching Framework, which has a specific focus on feedback. The present investigation seeks to identify the feedback practices of teachers from a Technical High School in Puerto Montt and their alignments with the new demands of domain C of the Standards of Teaching Profession MBE 2021. Through a qualitative design, series of structured interviews were made. After the transcription, a thematic analysis was carried out. As a result, four themes were identified; each theme is composed of two codes, which imply diverse and deep understandings. Through the results, it seeks to provide updated, relevant, and contextualized information on teaching practices, improve student learning and at the same time, it is intended to contribute to the investigative theory with a feedback reconceptualization in evaluation.

Keywords: feedback, formative assessment, good teaching framework, teacher evaluation, shared vision

1. INTRODUCCIÓN

Chile comenzó en 2012 un gran cambio a nivel educativo, con el objetivo de alcanzar estándares para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. En este escenario, se publica en agosto del 2021 el documento con los nuevos *Estándares de la Profesión Docente: Marco para la Buena Enseñanza* (en adelante EPD MBE), que viene a reemplazar el MBE 2004. Este se presenta como un referente de orientación para educadores y docentes respecto de la reflexión y las prácticas pedagógicas que deben desarrollar como profesionales de la educación, así como un recurso para la mejora continua de

su quehacer que establece los desempeños óptimos para la labor docente, en correspondencia con las directrices del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) sobre los requerimientos que la sociedad del conocimiento necesita de la docencia en la actualidad (CPEIP, 2021).

Ante las nuevas demandas que promueven la mejora continua de las competencias docentes, estos actores tendrán que adaptarse y actualizar sus prácticas para dar cumplimiento a los nuevos EPD, que se considerarían en la próxima Evaluación Docente 2023. Por ello, resulta fundamental conocer los cambios y enfoques que se destacan en esta nueva versión del marco orientador, en el que uno de los focos es la retroalimentación en la evaluación.

Para indagar en ello el presente artículo da muestra del estudio en un Liceo Técnico Profesional de población estudiantil femenina y con enfoque evangelizador, que concentra un mayor porcentaje de docentes de formación científico-humanista, pero que también contempla como novedad la muestra de docentes de Educación Media Técnico Profesional (EMTP), que aporta en la visión integral de cómo se está retroalimentando la evaluación en estos niveles de especialidad técnica, para verificar si se continúa con un enfoque económico de capital humano en estas menciones, o bien, adhiere a un enfoque y paradigma pedagógico constructivistas de los estudiantes (Alonso et al., 2023). Desde el origen de la formación Técnico Profesional en el siglo XVII, con la necesidad de mano de obra especializada, entendida como formación de término para los estudiantes, esta se ha transformado hasta la actualidad, cuando existe una proyección de continuidad de estudios de nivel superior en la especialidad (Poblete, 2017), por lo que se releva la importancia de conocer cómo se están efectuando las prácticas de evaluación con enfoque en la retroalimentación en estos niveles y modalidad de la educación media chilena.

Esta investigación se propuso como objetivo general: identificar las prácticas de retroalimentación de los docentes de un Liceo Técnico Profesional de Puerto Montt y su alineamiento con las

nuevas demandas del dominio C de los Estándares de la Profesión Docente MBE 2021.

Y como objetivos específicos:

1. Identificar las concepciones sobre retroalimentación que poseen los docentes de un liceo técnico profesional.
2. Identificar los desafíos y oportunidades en las prácticas de retroalimentación descritas por los docentes de un liceo técnico profesional.
3. Identificar las prácticas implementadas de retroalimentación declaradas por los docentes y su alineamiento con el dominio C del MBE 2021.
4. Diseñar un plan de intervención para fortalecer la retroalimentación de los docentes en vistas a la pronta evaluación docente de ese año.

Este estudio es altamente relevante, ya que permite obtener información actualizada, pertinente y contextualizada acerca de las prácticas docentes en retroalimentación y su articulación con sus percepciones y conceptualizaciones respecto de la misma, para así potenciar una cultura de pensamiento y reflexión crítica de la institución y fortalecerlos como una escuela que aprende (Perkins, 2001). Además, permite orientar a los docentes que realizarían la Evaluación Docente el año 2023, tanto en el área científico-humanista como en EMTP, para incorporar las prácticas de retroalimentación en un plan de mejora con criterios de cumplimiento claros (estándares), los que se pueden hacer visibles en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula (CPEIP, 2008).

Asimismo, se presenta a continuación un breve apartado contextual referido a la situación actual de la Evaluación Docente en Chile y su relación con el MBE, y un apartado en que se visualiza el actual paradigma de la evaluación, introduciendo el concepto de evaluación formativa y, dentro de esta, el concepto de retroalimentación; posteriormente, se explicita la metodología utilizada, los hallazgos

y, finalmente, las conclusiones en torno a los resultados obtenidos de la discusión, junto con las propuestas de proyección.

1.1. Evaluación Docente y MBE

El trabajo realizado en el año 2000 conducente a la creación de un nuevo sistema de evaluación docente surge de la base de uno de los que se encargó de la construcción del primer MBE, con el objetivo de apoyar el desarrollo de competencias específicas de formación que venía desde la reforma educacional de los 90, junto con la promulgación del Estatuto Docente (Ley 19.070 de 1991) y los acuerdos orientados a mejorar la calidad de la educación (Valenzuela et al., 2008). Entonces se forja como plan piloto la iniciativa de capacitación para que los docentes pudiesen aplicar instrumentos como la entrevista, la grabación de clases y la construcción de portafolios, luego de lo cual se aprobó el nuevo sistema de evaluación el 10 julio de 2003 (Manzi et al., 2011).

Las preguntas clave que se propone responder este marco orientador son: “¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?” (Mineduc, 2004, p. 7).

La actualización publicada en 2021 de este marco mantiene cuatro dominios en su primer nivel (A, B, C y D), que son categorías clave del proceso de enseñanza-aprendizaje. Posteriormente es posible distinguir en su estructura los títulos y estándares, que manifiestan el buen desempeño esperado en cada dominio, para finalizar con los focos y sus descripciones, en los que se precisa el contenido específico y técnico de cada uno de los estándares previos (CPEIP, 2021).

En la presente investigación, el estudio se centró en el dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes, con el estándar 9 de Evaluación y retroalimentación para el aprendizaje (foco retroalimentación), donde se releva esta práctica como un componente esencial de los procesos de evaluación de calidad para los aprendizajes.

1.2. Evaluación en el paradigma educativo interpretativo-simbólico

En la historia de la educación, el aspecto curricular y evaluativo han estado inmersos y supeditados a diferentes visiones que permean la práctica, tal como expone Montenegro (2017): desde un paradigma racional-tecnológico, con su centro en la reproducción del saber; el interpretativo-simbólico, en el que adquiere relevancia el carácter procesual del currículum y la evaluación; y el sociocrítico, con la libertad como principio y fin.

Entre las acciones por mejorar la calidad de la educación a nivel nacional, cabe destacar la promulgación del decreto 67/2018, en cuyo artículo 2.º se diferencian conceptualmente la *evaluación* de la *calificación*, entendiendo la evaluación como las acciones de los docentes y estudiantes que permiten obtener e interpretar información sobre los resultados y progresión de los aprendizajes mediante un proceso que concluye con una retroalimentación de calidad. Por otra parte, la calificación se entiende como un logro de aprendizajes que puede expresarse en conceptos, símbolos o números (Mineduc, 2018).

Las propuestas actuales en materia de educación buscan cambiar la visión de la evaluación como simple aplicación de instrumentos para medir el rendimiento de la inteligencia, del antiguo paradigma racional-tecnológico (Sandoval, 2022). Diversos autores incorporan conceptualidades y visiones que rescatan la multidimensionalidad de la evaluación (Barberá, 2006), en la que se aprecia una mayor riqueza en su implementación y se valora su utilidad en los procesos de aprendizaje a través de la aplicación de diferentes metodologías; se distingue en estos nuevos enfoques evaluativos una tendencia a integrar la mejora y la calidad educativa progresiva y sistemática (Lukas y Santiago, 2014).

Con esta nueva mirada sobre la evaluación surge el paradigma interpretativo-simbólico, al que tributan los referentes educativos actuales. Para ello, se intenciona la valoración de la evaluación en el proceso de adquisición de aprendizajes, como práctica para la toma de

decisiones pedagógicas reflexivas que potencien y mejoren la calidad de los aprendizajes en los estudiantes (Sandoval, 2022).

Siguiendo esta línea, para “Brookhart, la evaluación formativa se puede definir como: Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño” (Martínez, 2012, p. 852). En tanto, para el Ministerio de Educación (Mineduc, 2017) la evaluación formativa cumple principalmente un propósito en la medida en que se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, tal como lo intenciona el MBE, se promueve la reflexión de docentes y estudiantes y se fomenta la autonomía de estos últimos en la toma de decisiones para continuar aprendiendo.

En este contexto surge de manera orgánica el ciclo de la evaluación formativa (Agencia de Calidad de la Educación, 2017), que busca identificar y cerrar las brechas en los aprendizajes con algunas preguntas orientadoras que se suceden, de manera continua y constante: “*¿Hacia dónde vamos?*: que pone énfasis en las metas de aprendizaje y criterios de logro, que deben ser compartidos con los estudiantes; *¿Dónde estamos?*: en donde se recoge la evidencia para el siguiente paso. Y finalmente, *¿Cómo seguimos avanzando?*, que requiere de una retroalimentación oportuna, reflexión y adaptación de prácticas” (p. 12).

Ahora la evaluación se considera un proceso continuo, que debiera ser sistemático para la obtención de información que enriquezca dicho proceso, de modo que emerge la necesidad de la aplicación de una retroalimentación efectiva en el aula. Es gracias a esta retroalimentación como la evaluación formativa (para los aprendizajes) regula la acción pedagógica en función de la individualidad en el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Con base en el constructivismo (Moreno, 2016), y considerando a los diferentes agentes que intervienen en la evaluación, surge la necesidad de una retroalimentación dialogante, participativa y

descriptiva, tanto para potenciar la autonomía y el logro graduado de los objetivos, como la motivación de los estudiantes (Mineduc, 2006).

Mineduc (2017) sostiene que la retroalimentación es una intervención pedagógica que entrega información que orienta a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. Los docentes utilizan este proceso para poder conocer los resultados de sus estudiantes y reflexionar sobre sus propias prácticas dentro del aula, donde toman decisiones que permiten adecuar aquellas que no fueron tan exitosas.

Es posible identificar dos tipos de prácticas de retroalimentación: la *retroalimentación evaluativa*, que es aquella que sanciona o premia el resultado de los estudiantes en una evaluación y, por otro, lado la *retroalimentación descriptiva*, que entrega información para promover y reflexionar sobre el aprendizaje (CPEIP, 2021).

Resulta importante relevar el apoyo organizacional que se requiere para trabajar a nivel de establecimiento en este ítem, a fin de generar una mejora sostenida en las prácticas de retroalimentación, donde exista un interés en conjunto por aprender y expandir las competencias tanto individuales como colectivas, como ocurre cuando existe una visión compartida sólida en la comunidad educativa (Senge, 2010). Propiciar estos espacios de encuentro en la comunidad, desde un idioma común y partiendo de conceptualizaciones compartidas en torno a la retroalimentación, resulta fundamental para reflexionar posteriormente y de manera crítica sobre la práctica, ya que, tal como plantea Maturana, “si no estamos en el lenguaje no hay reflexión” (2020, p. 61).

Además, es menester trabajar con las percepciones de los docentes para detectar qué elementos ellos consideran amenazantes y cuáles favorecedores de sus prácticas. Este enfoque busca identificar las percepciones que se alinean con las consideraciones generales sobre los factores internos y externos que influyen en la calidad de la educación.

Para efectos del presente estudio se considerará la capa interna de los factores que influyen en la calidad de la educación de Yao (2016); según este autor, esta capa es la real, donde ocurre la interacción que da origen a la educación, en el aula, con docentes y estudiantes

en la relación de enseñanza-aprendizaje (p. 221). Pese a que esta capa en sí es considerada como interna, en esta diada y para efectos explícitos en las prácticas de retroalimentación, se entiende por internalización o desafíos internos aquellos aspectos o características propias, ya sea personales o profesionales del docente, y situaciones propiciadas por él mismo, que perciba e identifique como limitante o barrera al momento de ejercer la retroalimentación. Siguiendo esa línea, se entiende por externalización o desafíos externos a aspectos o características en terceras personas, primeramente, estudiantes, así como también situaciones, elementos o factores fuera del control y responsabilidad del docente, que perciba como limitante o barrera al momento de retroalimentar.

2. MÉTODO

De acuerdo con el objetivo de la presente investigación, que busca identificar las prácticas de retroalimentación de los docentes de un Liceo Técnico Profesional de Puerto Montt, y su alineamiento con las nuevas demandas del dominio C de los Estándares de la Profesión Docente MBE 2021, el paradigma que sustenta el estudio es el interpretativo o hermenéutico-reflexivo, dado que promueve el análisis situacional del fenómeno estudiado (Miranda y Ortiz, 2020). Este paradigma nos ayuda a entender que el conocimiento se construye constantemente con base en experiencias del mundo físico, social y cultural (Martínez, 2013).

Según estas directrices, el método utilizado es el cualitativo, ya que se busca encontrar las respuestas a través de un análisis particular y global del problema planteado (Arévalo et al., 2020). El origen de este tipo de investigación es la naturalidad donde ocurre, para dar respuesta a la pregunta planteada a partir de experiencias reales de los entrevistados (Cotán, 2017). El estilo de investigación es el estudio de caso, que permite explorar varios factores asociados al estudio que serán utilizados para la mejora del fenómeno investigado (Martínez, 2006), ya que, tal como lo define Stake (1999), “el caso es algo específico, algo

complejo, en funcionamiento (...). El caso es un sistema integrado” (p. 16), de modo que la información cualitativa que se obtiene del caso resulta útil para la mejora del propio establecimiento, pero también como una muestra no generalizada para el análisis a nivel nacional de las prácticas con foco en la retroalimentación.

Esta investigación se llevó a cabo en un colegio particular subvencionado gratuito, que imparte Educación Técnico Profesional desde I a IV medio a jóvenes de la comuna de Puerto Montt y sus alrededores. El colegio tiene una larga trayectoria, y en sus inicios funcionó como taller y oratorio. Actualmente, cuenta con una variada gama de especialidades y jornada escolar completa. Ofrece una propuesta educativa centrada en la inclusión y el emprendimiento, así como una mirada evangelizadora que busca una formación cristiana a través de un Proyecto Educativo Institucional basado en valores como la alegría, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad, la generosidad, la tolerancia, la honestidad, la comunión, el amor, la esperanza, la fe, la democracia y la paz.

La técnica de muestreo fue no probabilística de tipo intencionada, ya que se seleccionó según las características de una población limitada por la muestra (Otzen y Manterola, 2017). Los criterios de inclusión fueron los siguientes:

1. Docentes que imparten clase en el establecimiento educativo.
2. Docentes que imparten clases en los diferentes niveles del plan común y especialidades.

El número total de docentes que participaron en el estudio fue de 20.

A continuación, la Tabla 1 caracteriza a los participantes.

Tabla 1
Lista de docentes entrevistados

Docente	Género	Edad	Años de servicio en el establecimiento	Asignatura que imparte
Docente 1	Masculino	24	1	Matemática
Docente 2	Masculino	35	11	Historia y Filosofía
Docente 3	Femenino	32	7	Ed. Física
Docente 4	Femenino	30	3	Inglés
Docente 5	Femenino	33	6	Artes Visuales y Tecnología
Docente 6	Femenino	46	21	Lengua y Literatura
Docente 7	Masculino	36	8	Matemática
Docente 8	Masculino	37	13	Física, Química y Ciencia para la Ciudadanía
Docente 9	Femenino	39	14	Lengua y Literatura
Docente 10	Femenino	33	9	Lengua y Literatura
Docente 11	Femenino	40	16	Inglés
Docente 12	Femenino	32	3	Técnico en Administración
Docente 13	Masculino	43	9	Dibujo Técnico
Docente 14	Masculino	55	23	Gastronomía
Docente 15	Femenino	48	1	Atención de Párvulos
Docente 16	Masculino	55	15	Historia y Geografía
Docente 17	Femenino	38	4	Administración
Docente 18	Masculino	41	11	Gastronomía
Docente 19	Femenino	34	6	Artes y Tecnología
Docente 20	Femenino	42	19	Atención de Párvulos

El instrumento utilizado fue una entrevista estructurada en la que se establecen preguntas en un orden determinado, lo que permitió facilitar el análisis posterior de los resultados. Adicionalmente, facilita

la profundización en ciertos tópicos cuando se considere necesario (Díaz et al., 2013). De esta forma, se pudo conocer las percepciones de los docentes sobre los nuevos Estándares de la Profesión Docente y su concepción de la retroalimentación, además de las prácticas que declaran realizar, en las que se evidencian oportunidades y desafíos en relación con la retroalimentación que aplican en el aula, según sus declaraciones.

Para el diseño de este instrumento, en primer lugar, se construyó el guion de la entrevista, el cual fue validado por dos jueces expertos. Luego, se elaboró un informe de validación en el que se integraron los cambios que se acogieron para definir el guion final de la entrevista. Paralelamente, se elaboró un consentimiento informado, que fue entregado a los docentes y firmado por ellos previo al inicio de la entrevista.

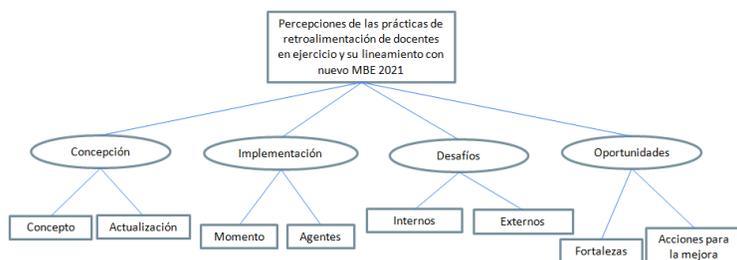
Mediante un análisis temático se identificaron, analizaron y reportaron patrones (temas) que se desprenden y encuentran dentro de los datos. Para su realización, se siguieron los lineamientos establecidos por Braun y Clarke (2006), haciéndose una lectura iterativa de las transcripciones, con el fin de buscar similitudes y diferencias entre las respuestas de los diversos participantes. Luego de tener claras esas ideas, pudieron determinarse códigos que conforman temas, los cuales buscan dar respuesta a los objetivos planteados en esta investigación.

3. RESULTADOS

La presente investigación indagó en las percepciones de las prácticas de retroalimentación y su alineamiento con el nuevo MBE 2021 de docentes en ejercicio de un Liceo Técnico Profesional. A través del análisis realizado a las entrevistas, se identificaron cuatro temas compuestos de dos códigos cada uno, los cuales se explicitan en el mapa temático que muestra la Figura 1.

Figura 1

Mapa temático compuesto por cuatro temas principales y sus respectivos códigos



Fuente: Elaboración propia

A continuación, se realiza una muestra de la categorización de las respuestas, la que, en algunos casos, se encuentra respaldada con una cita obtenida de las entrevistas a los docentes. Las entrevistas se encuentran transcritas de manera textual, de modo que registran literalmente las expresiones de los docentes; se señalan con los códigos (E) para el número de la entrevista y (L) para las líneas en las que se encuentra la cita textual.

Primer tema: Concepción de la retroalimentación

PRIMER CÓDIGO: CONCEPTO DE RETROALIMENTACIÓN

A través del análisis realizado se pudo constatar que un grupo de docentes identifican la retroalimentación como un proceso de verificación, principalmente de saberes de las estudiantes, y como instancias de acompañamiento y observación de las estudiantes.

Para mí, la retroalimentación tiene que ver con el proceso donde puedo verificar si realmente el alumno logró entender, o el estudiante en este caso logró entender lo que yo quiero entregar. (E6, L. 25-27)

Sin embargo, otro grupo de docentes expresa que la retroalimentación tiene que ver más con un repaso de contenidos, o bien, la definen en la práctica como una activación de conocimientos previos que involucra un diagnóstico.

“... es parte del proceso enseñanza-aprendizaje en donde uno eh... retoma contenidos o conceptos ya vistos previamente eh... para eh... anclarlos constantemente a lo que ellas van entendiendo de un contenido específico” (E2, L. 25-28).

“lo que entiendo por retroalimentación es generar... una... es generar una previa evaluación de los alumnos de acuerdo al objetivo ya planteado en una clase anterior” (E13, L. 25-27).

SEGUNDO CÓDIGO: ACTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS

Frente a la asociación del rol de la retroalimentación con la nueva actualización del MBE, la mayor parte de los docentes explicita no conocer este nuevo marco y su actualización, por lo que declaran no ser competentes para responder la pregunta (16 docentes, correspondientes a un 80% de la muestra).

(risa). No he leído el Marco de la Buena Enseñanza. Así que no estoy al tanto de cuál es la modificación. Pero sí que tiene que ver con el decreto 67. ¿Sí? No sé... No, entonces paso... *(risa)*. (E5, L. 63-65)

La verdad que esta pregunta no podría responderla, porque no sabría decir cuáles son los cambios que ocurrieron de una a otra, así que la omito. (E4, L. 73-74)

Dentro de este grupo hay docentes que, pese a no manejar la información actualizada, contestan la pregunta según sus propios conocimientos y experiencias.

Chuta, no te podría dar una respuesta. Para mí la retroalimentación es la retroalimentación, no importa ni la época ni el concepto ni cómo la van a aplicar. Yo creo que eso depende de cada uno. (E14, L65-67).

La verdad es que la eh... la... actualización no la manejo al cien por ciento, ya, pero sí considero que hoy en día se trabaja mucho pensando en el estudiante, por lo tanto, el proceso de retroalimentación tiene que ser lo mismo; de la conciencia que tiene el estudiante en poder aprender... (E10, L. 59-62)

Segundo tema: Implementación de la retroalimentación

PRIMER CÓDIGO: MOMENTO PARA UNA RETROALIMENTACIÓN DE CALIDAD

Se aprecia que hay dos tendencias referidas al momento en que se realiza una retroalimentación de calidad. Según la primera, los y las docentes manifiestan que la retroalimentación debe hacerse de manera lo más inmediata posible y siempre que se requiera, siendo constante durante la clase.

en el mismo momento en el que surge la duda o en el mismo momento en que eh... la estudiante, en este caso en el aula, solicita una revisión de su trabajo, mientras más inmediato yo creo que es mejor la retroalimentación... yo diría que lo antes posible. (E1, L45-48)

Yo creo que en todo momento. Puede ser desde un instrumento sumativo hasta lo formativo o, por muy pequeño que sea, yo creo que en todo momento hay que retroalimentar. (E10, L37-39)

En la segunda tendencia, se constata la relación de la efectividad de la retroalimentación con un momento final de clase, durante el cierre de esta.

creo que es más efectivo, por ejemplo, cuando uno hace una clase; plantea los objetivos, plantea el desarrollo de ciertas habilidades y, al finalizar la clase, uno va como haciendo, podríamos decir, el recordatorio o haciendo preguntas en función de qué cosa quedó más claro, qué cosas no están tan... no se entendió mucho, por ejemplo... Al final uno puede hacer una acción de preguntar. (E16, L39-43)

SEGUNDO CÓDIGO: AGENTE QUE DEBE COLABORAR EN LA RETROALIMENTACIÓN Y SU ROL

Entre los docentes entrevistados se identifica a un grupo que explicita que dentro de las estrategias de retroalimentación consideran el incorporar a las propias estudiantes en esta práctica, relevando su rol protagónico, y la coevaluación que puedan entregar las pares en este proceso: “pero si hay alguna pregunta que no eligieron, por

ejemplo, se retroalimenta entre todas, se trata de dar respuesta entre todas” (E9, L71-73).

Se hace hincapié, en ese sentido, en que las mismas niñas también al momento de cerrar la clase, al momento de que..., de que quizás eh... plantearles la pregunta *¿qué fue lo que más te llamó la atención?*, o para cerrar tomando con anterioridad la clase o la actividad práctica, si quedó algo todavía pendiente por analizar, se toma aquello, y las niñas pueden seguir debatiendo, pueden seguir comentando referente a aquello que, que, que... que se realizó en su momento, pero la idea de la retroalimentación es más que nada hacer más partícipes a las chiquillas en este... en esa instancia más que protago... ser protagonista uno como docente, sino que crear un aprendizaje constructivo entre todas. (E17, L76-84)

Tercer tema: Desafíos en la implementación de la retroalimentación

PRIMER CÓDIGO: INTERNALIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES PERCIBIDAS PARA LA RETROALIMENTACIÓN EN EL AULA

Frente a las dificultades presentadas y reconocidas por los docentes, algunos de ellos expresan abiertamente la existencia de barreras en la práctica de la retroalimentación debidas tanto a limitantes personales como profesionales. Entre estas se encuentran el mantener una misma forma de explicar reiteradas veces o el que den por hecho la adquisición de saberes sin cuestionarse el aprendizaje real de las estudiantes.

(suspiro). Bueno, a veces las dificultades están dadas por... incluso por el propio profesor o profesora que a veces, eh..., muchas veces uno cree que hay cosas que hasta las da por hecho, están listas, que ya están aprendidas, y no siempre es así. (E16, L.150-153)

Si es algo como personal (*ininteligible*) quizás es... estar muy centrado en un solo camino, por un lado, porque al momento de retroalimentar yo le insisto a la estudiante con la misma idea, entonces cuando la estudiante no entiende lo que yo quiero retroalimentarle (...) y después cuando ella

me eh... menciona que no lo entiende, le vuelvo a explicar lo mismo y le vuelvo a explicar lo mismo; se pierde la idea de retroalimentación, que es lograr una mejora en el trabajo, así que la dificultad podría ser esa: el no tener una visión más amplia de lo que yo poseo propio. (E1, L109-112 y L 113-117)

SEGUNDO CÓDIGO: EXTERNALIZACIÓN DE LAS DIFICULTADES PERCIBIDAS PARA LA RETROALIMENTACIÓN EN EL AULA

Para un grupo importante de docentes, las dificultades para realizar retroalimentación en aula se deben a factores externos; entre estos, mencionan el tiempo, la cantidad de estudiantes y el horario, como barreras que impiden la retroalimentación.

El tema del tiempo. Muchas veces no hay tiempo para retroalimentar, o cuando no se pueden utilizar, por cualquier motivo, las estrategias tecnológicas, la retroalimentación uno a uno es lo que es imposible de lograr en una sala de clases, los 90 minutos de clase. Una de las dificultades, el tiempo y el número de estudiantes que hay que retroalimentar. (E7, L87-91)

También expresan que una dificultad a sobrellevar al momento de retroalimentar tiene que ver directamente con las estudiantes; desde el clima de aula que mantienen, con relaciones o no de confianza, su interés y disposición a aprender, y el temor que pueden experimentar a participar o equivocarse.

Dificultades... puede ser de repente cuando una alumna tiene ese temor po' a preguntar, entonces no me permite potenciar de la misma forma, pero no por un problema mío, sino que por el, en el minuto las alumnas se sienten eh..., no se atreven a preguntar y quedan como, no sé... no se realiza este proceso de retroalimentación efectivo con algunas po', y bueno... y el tiempo... el tiempo que quisiera tener de repente no es suficiente, por las clases, va como súper rápido. (E15, L90-95)

Cuarto tema: Oportunidades para mejorar la práctica de la retroalimentación

PRIMER CÓDIGO: FORTALEZAS PERSONALES

Los y las docentes reconocen que hacen retroalimentación o intentan diversificar las formas de realizar la retroalimentación, como también que la consideren como una práctica sistemática en su rutina.

yo diría que... bueno, el hecho de que utilizo varias formas de retroalimentar... el hecho de que la realizo... trato de realizarlo constantemente... (E4, L78-79)

tiene que ver con la flexibilidad de... de las formas de retroalimentar. Que es de... digamos salir de... de lo establecido quizá, darle una pregunta por escrito, sino de una conversación directa, de la reflexión, desde lo que hicieron en una actividad. Eh... Datos concretos también a través de un pequeño cuestionario, o sea... de considerar varias variables, distintas formas de llegar a las estudiantes para obtener la información que uno desea. (E5, L69-75)

SEGUNDO CÓDIGO: ACCIONES PARA LA MEJORA

Los docentes explicitan una serie de acciones con las que creen que podrían realizar de manera más efectiva la retroalimentación en aula, entre las que se encuentra el poder implementar estrategias y formas concretas de esta dinámica:

... a conocer quizás acciones, pero en este momento no tendría la acción precisa, pero sí cómo poder abordar de mejor manera la retroalimentación. Optando por nuevas ideas para poder hacerlo. (E10, L85-88)

Quizás una serie de, no sé; unos *tips*, serie de actividades que nos den para poder hacer una retroalimentación más efectiva en el aula. (E11, L116-117)

Asimismo, también hay docentes que refuerzan la idea de poder conocer el nuevo marco regulatorio para realizar una mejor práctica

de retroalimentación, junto con recibir el apoyo y la capacitación correspondiente.

... conocer el instrumento (*risas*). Debemos conocer muy bien el Marco para la Buena Enseñanza, nuevo, actualizado, ah, porque se nos está llamando a cambiar las prácticas, tenemos que saber muy bien qué se busca con esto y luego la actualización, o sea, también se espera que se nos pueda orientar, entregar herramientas. (E2, L112-116)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación, cuyo objetivo general es “identificar las prácticas de retroalimentación de los docentes de un Liceo Técnico Profesional de Puerto Montt y su alineamiento con las nuevas demandas del dominio C de los Estándares de la Profesión Docente MBE 2021”, aporta con información valiosa, tanto para el propio establecimiento donde se realizó el estudio, como para todas las instituciones educativas nacionales.

De acuerdo con los resultados obtenidos, es posible identificar que, pese al momento sociohistórico que se encuentra atravesando la educación, regida principalmente por un paradigma constructivista de aprendizaje (interpretativo-simbólico), las respuestas categorizadas en los códigos de conceptualización, agentes que deben intervenir en la retroalimentación y desafíos externalizantes, permiten apreciar que las percepciones de los docentes aún mantienen creencias y prácticas del paradigma racional-tecnológico, en el que la retroalimentación es concebida como un proceso aislado y/o pasivo, como recurso recordatorio o de activación de clase en un momento fijo, dinámica en que es el docente principalmente quien la realiza y el estudiante la recibe. Además, se observa la tendencia, especialmente en el área de EMTP, de externalizar la responsabilidad del aprendizaje y la motivación para la realización de una retroalimentación de calidad, referida a elementos físico-ambientales como la sala de clases, la cantidad de estudiantes o factores sociales y de roles, como la responsabilidad

de las familias o de las propias estudiantes ante su aprendizaje, sin observarse un proceso socioconstructivista de reflexión crítica ante la propia práctica, *expertise* o grado de actualización profesional como docentes. Prueba de esto se evidencia en que el 80% de los docentes encuestados declaró no haber leído el nuevo marco regulatorio, ignorando la práctica de la retroalimentación como un recurso indispensable en el proceso cíclico y activo de evaluación formativa propia del paradigma actual.

Asimismo, se observa una diversidad de concepciones referidas al término *retroalimentación* y, con ello, variadas formas y estrategias de implementación de la retroalimentación en el aula, según las declaraciones de los docentes. Además, estos visualizan algunos desafíos que han experimentado y oportunidades que han detectado durante el regreso a clases presenciales después del confinamiento causado por la pandemia de Covid-19. Estos datos dan respuesta al objetivo específico 1: “Identificar las concepciones sobre retroalimentación que poseen los docentes de un liceo técnico profesional” y también al objetivo específico 2: “Identificar los desafíos y oportunidades en las prácticas de retroalimentación descritas por los docentes de un liceo técnico profesional”.

Entre estas concepciones de retroalimentación, hay docentes que la comprenden como una verificación de conocimientos, mientras que otros tienden a confundirla con otras instancias, momentos o elementos de la evaluación, como la activación de conocimientos previos o el repaso de conocimientos. Junto con ello, llama la atención que la mayoría de los docentes entrevistados declara abiertamente no conocer el nuevo marco regulatorio, lo que podría explicar la confusión que manifiestan en la comprensión de la noción de retroalimentación.

En cuanto al objetivo específico 3, “Identificar las prácticas implementadas de retroalimentación declaradas por los docentes y su alineamiento con el dominio C del MBE 2021”, se observa una coherencia con las respuestas proporcionadas por los docentes en el tema anterior: aquellos que expresaban conceptos más distantes respecto de la retroalimentación, al dar ejemplos de prácticas y de

momentos de aplicación de esta dinámica evidenciaron, en realidad, que hacían alusión más bien a otros componentes o momentos de la secuencia didáctica, como la motivación en el inicio de clases, la activación de conocimientos previos o el repaso de conocimientos, respuestas que se repitieron a lo largo de varias entrevistas.

De ahí que sería prudente y recomendable ejecutar, dentro del objetivo específico número 4, “Diseñar un plan de intervención para fortalecer la retroalimentación de los docentes en vistas a la pronta evaluación docente 2023”, una jornada de introducción y conceptualización de conocimientos clave de la práctica pedagógica en retroalimentación, en la que junto con la capacitación teórico-pedagógica se sistematice una visión compartida de esta dinámica y se la incorpore a la práctica docente alineada con el nuevo MBE. Esto, desde la propuesta, puede ser guiado inicialmente por el equipo de gestión, hasta generar mayor autonomía docente con la implementación de comunidades de aprendizaje en las que los mismos docentes se potencien entre sí, compartiendo estrategias, desde el marco conceptual institucional, sobre buenas prácticas en retroalimentación.

Contar con una definición clara, actualizada e integral de lo que se entiende por retroalimentación es clave para mantener una coherencia desde el currículum prescrito, el implementado, el diseñado y el evaluado, a fin de alinear en el proceso de enseñanza-aprendizaje una visión compartida como comunidad educativa; tal como explicita Maturana (2020), para comprender un hecho y el cómo está ocurriendo, se “debe separar la explicación de la experiencia por explicar” (p. 62).

El plan de mejoramiento plantea, entonces, la necesidad de realizar una sesión de reconceptualización del término retroalimentación, alineado con la visión compartida del establecimiento en primera instancia, y otras sesiones posteriores en que se propongan y evalúen modelos para la práctica de la retroalimentación, incorporando este significado como conjunto de referencia (Vergnaud, 1989), el que le dará sentido a la retroalimentación como práctica compartida de la comunidad educativa.

Para aportar con aquella tarea inicial con la comunidad educativa y, también, ayudar a potenciar la comprensión de esta dinámica desde la teoría investigativa, se plantea en el presente artículo una reconceptualización de la retroalimentación, considerando a los referentes antes mencionados (Barberà, 2006; CPEIP, 2021; MINEDUC, 2017; Moreno, 2016) con el propósito de entender el concepto en un lenguaje común que considere su alcance y complejidad.

Retroalimentación: Proceso continuo en una situación pedagógica de enseñanza y aprendizaje, que es parte de un ciclo evaluativo en el que se busca acortar las brechas entre el nivel u objetivo esperado y el nivel actual de desempeño en que se encuentra el estudiante. En él participan de manera activa tanto los docentes como los alumnos en la construcción de evidencias e intervenciones oportunas que apunten al cumplimiento de logros previamente acordados. El resultado de este proceso se evidencia en estudiantes con motivación e iniciativa progresiva para definir sus propios propósitos de superación y búsqueda de estrategias diversas en pro de sus aprendizajes, con docentes que acompañan dichos procesos metacognitivos, interpretando los resultados de las evidencias como sujetos activos para ajustar la enseñanza y propiciar la comunicación continua, dando inicio nuevamente al ciclo.

En cuanto a los desafíos percibidos y visibilizados por los docentes en la investigación, de manera inesperada se mostraron dos claras tendencias; la internalización de las dificultades, entendidas como obstáculos propios, personales y/o profesionales para ejercer la práctica de la retroalimentación; entre estos se constataron la falta de conocimientos o habilidades para implementar la retroalimentación o el desconocimiento de estrategias diversificadas para ello. En contraposición, y respecto de factores extrínsecos que condicionan su ejercicio, de manera insistente los docentes remiten a situaciones y agentes externos a sí mismos que complejizan o impiden que puedan realizar una retroalimentación efectiva en aula, como son el escaso tiempo que pueden dedicar a cada estudiante, curso o asignatura, el gran número de estudiantes por aula y, como argumentos constantes, la

poca motivación de las propias estudiantes para participar en las clases, factor que atribuyen a sus contextos familiares diversos y complejos.

Por tanto, considerar y acoger estos desafíos en el acompañamiento que realice el equipo técnico y de gestión es fundamental para poder nutrir los procesos de retroalimentación en el aula y de retroalimentación docente, ya que se debe visibilizar, primero, la práctica, ética y deber profesional que enmarcan los nuevos Estándares de la Profesión Docente. Además, es necesario hacer conscientes a los docentes de los desafíos que pueden abordar directamente en su ejercicio profesional para mejorar sus prácticas de retroalimentación. Es fundamental hacerles partícipes en una visión común que, a través de su compromiso y trabajo autónomo, les permita lograr los objetivos de la propuesta de intervención, promoviendo la reflexión crítica y la autonomía para la toma de decisiones centradas en evidencia; se busca que logren un aprendizaje continuo no solo de los estudiantes, sino de los propios docentes (Mineduc, 2017).

Respecto del último tema tratado en la investigación, en el que se abordaron las oportunidades para mejorar la práctica de retroalimentación, los docentes reconocen algunas fortalezas personales para implementarla, aunque evidencian, también, dificultades para identificarlas. Entre las que destacan se encuentra el intentar diversificar las formas de llevar a la práctica la retroalimentación. Cabe destacar que quienes proponen esta como fortaleza personal, difieren del grupo de aquellos que la reconocen como un desafío internalizante, es decir, mientras estos últimos reconocen no diversificar las formas de retroalimentación y no poder dar ejemplos de ello, quienes se declaran fuertes en esta área (diversificación en formas de retroalimentar), tampoco logran dar ejemplos concretos de cómo realizan retroalimentación en el aula, cómo diversifican, o bien, dan ejemplos que no se corresponden con la retroalimentación. Por ejemplo, relatan prácticas de activación de conocimientos previos o de indicaciones/instrucciones de actividades, más que de retroalimentación, propiamente tal.

En lo que sí existen criterios compartidos es en relación con las acciones de mejora, donde hay una tendencia a reconocer que deben

estudiar esta dinámica por su propia cuenta para cumplir con su deber docente. Del mismo modo, entienden que deben solicitar apoyos para adentrarse en el nuevo MBE 2021 de manera acompañada, y también una capacitación o guía para la práctica misma de implementación de esta dentro del aula, con lineamientos y estrategias conocidos y recursos pedagógicos disponibles.

Se concluye con que, pese a estar conscientes de no conocer ni haber incorporado el nuevo MBE en sus prácticas pedagógicas, los docentes asumen su responsabilidad e interés de aprender de él para mejorar, pero que requieren de una guía y apoyo que les entregue herramientas y mayor seguridad y confianza al desenvolverse en aula, con las estudiantes, y también en la preparación que conlleva la evaluación para el avance en la carrera docente. Por ello, incorporar dentro del plan de intervención estrategias con dinámicas activas, evaluación formativa y auténtica, en las que se incorpore la retroalimentación como un ciclo constante y de modelado en retroalimentación descriptiva, apoyará de manera transversal estas necesidades, vinculándolas con el marco regulatorio actual, que es coherente con el paradigma interpretativo-simbólico al que tributan las actuales Bases Curriculares.

En resumen, la presente investigación es relevante debido a que evidencia las percepciones docentes frente a esta práctica que se incorpora con fuerza en el nuevo MBE, como también para orientar el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas en la carrera docente a través de un buen desempeño en la evaluación docente 2023; asimismo, aspira a contribuir al desarrollo, estudio y profundización de la concepción de la retroalimentación en el ámbito de habla hispana, para toda la comunidad docente e investigativa en educación.

Entre las limitaciones que presentó esta investigación se encuentra principalmente la realización de este estudio durante el periodo inmediato de pospandemia (retorno a la presencialidad en el país), que supuso una etapa de adaptación de la institución ante los eventos sanitarios y los protocolos de suspensión de clases; de este modo, hubo alternancia en la modalidad de enseñanza virtual y/o presencial, y con ello, distintas formas de retroalimentación. Esta última situación se

presenta como una instancia interesante de proponer para un estudio comparativo posterior que relacione y contraste las modalidades de clases y las formas y estrategias de retroalimentación en contextos telemáticos y presenciales.

Como aporte a la institución educativa, esta investigación espera orientar al equipo directivo y de gestión con una propuesta de intervención focalizada en la que se recomienda seguir en el objetivo específico 4: “Diseñar un plan de intervención para fortalecer la retroalimentación de los docentes en vistas a la pronta evaluación docente 2023”; se busca mejorar las prácticas educativas con foco en retroalimentación descriptiva de los docentes, para así potenciar y mejorar la calidad de los aprendizajes de las estudiantes.

Como proyección de este estudio, se propone indagar en las prácticas en el aula con foco en retroalimentación a través de la observación o acompañamiento docente, para así articular de manera más completa y enriquecedora las percepciones de profesores y profesoras con sus prácticas reales. De este modo, se puede hacer un acompañamiento y una gestión más precisos sobre los requerimientos de mejora y evidenciar más claramente las oportunidades para su implementación en una cultura de evaluación y retroalimentación formativa que tribute al Proyecto Educativo Institucional y su visión compartida.

Asimismo, una segunda proyección situada sería realizar un seguimiento y dar continuidad al plan de intervención, relevando el rol de los docentes que participarían durante el año 2023 en este proceso como futuros mentores en prácticas de retroalimentación efectiva para el año 2024; de este modo se conseguiría un ciclo de mejora continua, articulando la conceptualización y las prácticas con la visión compartida necesaria para contribuir al sentido de pertenencia de los actores de la comunidad educativa (Senge, 2010), en pro del crecimiento de esta, reconocida como una escuela que aprende desde su reflexión crítica e implementación de prácticas de mejora (Perkins, 2001).

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Guía de uso: Evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- Alonso, P., Bravo, M., Paz, M. y Ortúzar, S. (Eds.). (2023). *Desafío TP: Educación Media Técnico Profesional en Chile*. Grupo Educar y CILED. Chile.
- Arévalo, P., Cruz, J., Guevara, C., Palacio, A., Bonilla, S., Estrella, A., Guadalupe, J., Zapata, M., Jadán, J., Arias, H. y Ramos, C. (2020). *Actualización en metodología de la investigación científica*. Editorial Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Barberà, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-evaluación. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 5(6). <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Bernal, M. y Martínez, M. (2009). Metodologías activas para la enseñanza y el aprendizaje. *RPP*, (14). <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i14.1790>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2008). *Marco para la Buena Enseñanza* (7.ª ed.). CPEIP. <https://cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/10/MBE.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17596>
- Cotán, F. (2017). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, (19), 33-48. <http://hdl.handle.net/10637/8295>

- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009
- Ley 19.070 de 1991. Aprueba Estatuto de los profesionales de la educación. 27 de junio de 1991. *Biblioteca del Congreso Nacional*. <https://bcn.cl/2idqn>
- Lukas, J. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Alianza Editorial.
- Manzi, J., González, R. y Suri, Y. (Eds.). (2011). *La evaluación docente en Chile*. Mide UC. Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Martínez, V. (2013). *Paradigma de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una investigación desde la epistemología dialéctico-crítico*. Universidad de Guadalajara. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/3790/1/Paradigmas_investigaci%c3%b3n_Manual.pdf
- Maturana, H. (2020). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Editorial Planeta Chilena.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2004). *Marco para la Buena Enseñanza*. Mineduc.

- Miranda, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Montenegro, A. (2017). *La evaluación como método de aprendizaje*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa Editorial.
- Poblete, B. (2017). Origen, trayectoria y efectividad de la formación de Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile. *História Da Educação*, 21(52), 111-135.
- Sandoval, P. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación*, 15(1), 49-75. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638>
- Senge, P. (2010). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje* (2.ª ed.). Granica.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Subsecretaría de Educación, Mineduc. (2018). Decreto 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos 511 de 1997, 112 de 1999 y 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. *Biblioteca del Congreso Nacional*. <https://bcn.cl/2f7jk>
- Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc. (2006). *Evaluación para el aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2055>

- Unidad de Currículum y Evaluación, Mineduc. (2017). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17448>
- Valenzuela, J., Labarrera, P. y Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (48), 129-145. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/23361/00520093000016.pdf>
- Vergnaud, G. (1989). La théorie des champs conceptuels. Institut de recherche mathématiques de Rennes. *Vème école d'été de didactique des mathématiques et de l'informatique (S6)*, 47-50. http://www.numdam.org/item/PSMIR_1989___S6_47_0/
- Yao, F. (2016). Los factores que influyen en la calidad de la educación. *Itinerario Educativo*, 30(67), 217-225. <https://doi.org/10.21500/01212753.2898>

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2023

Fecha de aceptación: 27 de diciembre de 2023



Participación parental y permanencia en educación superior: la experiencia de padres/madres de estudiantes de primera generación

Parental involvement and retention in higher education: the experience of parents of first-generation students

Evelyn Olave Carimoney | Verónica Gubbins Foxley

Universidad Finis Terrae, Chile

RESUMEN

Desde su implementación, el beneficio de la gratuidad ha permitido el ingreso masivo a la educación superior de estudiantes provenientes de sectores sociales económicamente desfavorecidos, situación que ha incrementado el número de aquellos denominados como “primera generación” (EPG). A partir de entrevistas semiestructuradas, esta investigación explora la percepción que padres y madres de estudiantes de primera generación que estudian con el beneficio de gratuidad en universidades chilenas tienen acerca de la experiencia universitaria en primer año de carrera y la participación de las familias durante esta permanencia. El análisis devela entornos familiares con altas expectativas de que los hijos e hijas obtengan un título universitario y gran disposición a atender sus necesidades, tensionados por el temor de que estos no puedan responder a las exigencias institucionales

Contacto:
eolavec@uft.edu
vgubbins@uft.cl

en los plazos que exige la gratuidad, circunstancia que podría interrumpir su permanencia en los centros universitarios. Se discuten sus implicancias respecto del lugar de las familias en los procesos de permanencia de los y las EPG con gratuidad.

Palabras clave: estudiante de primera generación, experiencia universitaria, permanencia, primer año universitario, participación parental

ABSTRACT

Free higher education has favored the massive entry of students from economically disadvantaged social sectors, increasing the number of students referred to as “first generation”. Based on semi-structured interviews, this research focuses on exploring the perceptions of parents of first-generation students who study for free in Chilean universities about the university experience in the first year of their studies and parental involvement in their permanence. The analysis reveals a family environment with high expectations for their children to obtain a university degree and a great willingness to respond to their needs, but they fear that their children may not be able to meet the institutional demands in the time required by the free tuition, affecting their permanence in the university. The implications in terms of the place of families in the permanence processes of EPGs with free tuition are discussed.

Keywords: first-generation students, university experience, permanence, first year of university, parental involvement

1. INTRODUCCIÓN

Las recientes políticas de gratuidad para la educación superior (ES), en Chile, favorecieron el ingreso masivo de estudiantes provenientes de sectores sociales económicamente desfavorecidos. En 2016, 45.808 estudiantes de pregrado accedieron a este beneficio (Mineduc, 2016), aumentando a 495.681 estudiantes en 2023 (Mineduc, 2023). La gratuidad es un beneficio estatal otorgado a los estudiantes de familias que pertenecen al 60% de mayor vulnerabilidad de la población

que quieren acceder a instituciones de educación superior adscritas a este beneficio.

La gratuidad cubre la exención de pago de arancel y matrícula durante todos los años de duración de la carrera universitaria (Álvarez-Valdés, 2023).

La reforma que estableció la gratuidad buscaba eliminar las barreras económicas para acceder a la educación superior y ha contribuido a diversificar la composición socioeconómica y cultural del estudiantado de las instituciones de este nivel educativo en Chile, favoreciendo el ingreso a ellas de jóvenes cuyos padres y madres no han accedido a la educación superior; los y las investigadoras los han denominado estudiantes de primera generación (EPG).

No obstante el esfuerzo realizado por el Estado, esta inversión no ha mostrado efectos significativos en la permanencia universitaria de los estudiantes más desaventajados del país (Espinoza et al., 2023). Este antecedente plantea la necesidad de aproximarse a otras dimensiones, además de la económica, que podrían estar incidiendo en lo que Espinoza y colaboradores han definido como permanencia, o “la condición de sobrevivencia y progreso al interior del sistema” (Espinoza, 2016, p. 82, citado en Espinoza et al., 2023).

Aunque se ha constituido en un campo de estudio reciente, particularmente en América Latina, ya se cuenta con antecedentes empíricos que sugieren que, en el caso de los beneficiarios de la gratuidad en general, su permanencia en los centros educativos se ve influenciada por factores estructurales, educacionales, familiares e individuales del estudiante (Álvarez-Valdés, 2023; Espinoza et al., 2023). Menos conocimiento se tiene en relación con los EPG que ingresan a la universidad con el beneficio de gratuidad.

El hecho de ser los primeros integrantes de las familias en ingresar a la universidad y pertenecer a los grupos sociales con más bajos ingresos del país incide en que estos estudiantes cuenten con menos capital cultural y social, lo que dificulta su acceso a información y la preparación escolar previa para enfrentar la experiencia universitaria. Esta desventaja complejiza su experiencia en el primer año de vida

universitaria, aumentando sus probabilidades de enfrentar problemas de rendimiento académico, adaptación universitaria, relación con sus pares, interacciones con el profesorado, entre otros. Todos estos factores podrían estar incidiendo en la decisión de estos estudiantes de continuar o abandonar sus estudios (Canales y De los Ríos, 2009; Espinoza et al., 2023).

Conscientes de este problema, algunas universidades han comenzado a generar acciones afirmativas que prevengan el abandono universitario de estudiantes que enfrentan situaciones de desventaja (socioeconómicas, culturales, de género). Por ejemplo, el Programa de Inducción a la Vida Universitaria y el de Ingreso Prioritario de Equidad de Género, ambos de la Universidad de Chile; el programa Nivelación de Estudios, de la Universidad Católica Silva Henríquez; el Sistema de Acompañamiento Académico Complementario (SAAC), de la Universidad Autónoma; el Programa de Acompañamiento Estudiantil (PROA), de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Briones y Leyton, 2020). En países como Reino Unido se encuentra la Oficina para Equidad en el Acceso, y en Estados Unidos el Programa de Servicios de Apoyo Estudiantil, que fomentan políticas orientadas a promover equidad en el acceso a la educación superior acompañadas de iniciativas para motivar y dar apoyo a los estudiantes más desaventajados en recursos socioeconómicos. Por su parte, Australia, con el Programa de Apoyo a la Equidad en Educación Superior, e Irlanda, con la iniciativa de Retención Estudiantil, entregan fondos a las instituciones de educación superior para el desarrollo de programas que aborden las causas de abandono y el incremento de la permanencia de los universitarios (Ayala et al., 2013).

Pese al reconocimiento de la influencia de factores familiares en la permanencia de estudiantes con gratuidad, se descubre que estas políticas y programas, chilenos o extranjeros, no contemplan acciones explícitas relacionadas con la participación de las familias en estos procesos, lo cual plantea interrogantes respecto del trabajo preventivo y de apoyo que las universidades realizan para aquellos estudiantes que provienen de entornos familiares desfavorecidos (Soto, 2016).

Dentro de los supuestos, es que se cuenta con poca evidencia que fundamente tal afirmación. La mayor producción de estudios se centra en la participación de las familias en los procesos educativos de carácter escolar (Flanagan, 2017). Menos atención se le ha dado en el caso de los EPG con gratuidad.

Los escasos estudios disponibles sugieren que los padres/madres asumen esta tarea con dificultad, sea por desconocimiento de lo que implica ser estudiante universitario o por no comprender los valores de la cultura académica (Villafrade y Franco, 2016). No se cuenta con antecedentes que analicen la perspectiva que tienen los padres/madres de EPG del rol que juega el entorno familiar en este proceso, particularmente para el caso de Chile. Por esta razón, esta investigación busca responder la pregunta siguiente: *¿Cuál es la percepción que padres y madres de estudiantes de primera generación, que estudian con beneficio de gratuidad en universidades chilenas, tienen sobre la experiencia universitaria en primer año de carrera y la participación de las familias en su permanencia?* Esta pregunta es relevante porque las familias “afectan el desarrollo del individuo, manifestándose también en la vida académica” (Garbanzo, 2007, p. 53).

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Permanencia y abandono de los estudiantes de primera generación en primer año de carrera universitaria

La Ley General de Educación chilena (Ley 20.370) garantiza los derechos de acceso universal a la educación a todos los y las estudiantes (independientemente de sus condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales). Sin embargo, de acuerdo a cifras entregadas por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES) chileno, el año 2019, el beneficio de gratuidad recientemente promulgado en Chile (Ley 21.091) no está asegurando la permanencia en el primer año universitario, es decir, tres de cada diez estudiantes universitarios abandonan la carrera durante el primer año. El primer año académico en la educación superior es considerado un periodo

crítico para los jóvenes. Es el tiempo en el que ocurren más casos de abandono y se inicia el proceso de rezago por reprobación, que afecta la continuación activa del estudiante en la educación superior (Soto, 2016; Galaz, 2014). Donoso y Cancino (2018) explican que el abandono se produce mayoritariamente en el primer año y afecta más a los que poseen menor capital social, cultural y económico.

Como lo sugiere Silva (2015), “En el primer año de licenciatura, la ruptura pedagógica, cultural y generacional con respecto al bachillerato es brutal. Los jóvenes entran en un universo desconocido, nueva institución que rompe en muchos sentidos con el mundo familiar y escolar previo” (p. 20). Principalmente, cambian las formas de trabajo, la relación con los profesores y profesoras y los nuevos compañeros y compañeras. Los EPG deben ser capaces de adaptarse a nuevos sistemas de estudio, evaluación, requerimientos intelectuales y sociales; otros se ven confrontados a normas y valores culturales diferentes que los hacen experimentar una contradicción entre las oportunidades disponibles para ellos y aquellas disponibles para los miembros de su familia que no tienen educación universitaria, lo que provoca también culpa por el logro obtenido (Covarrubias y Fryberg, 2015; Stephens et al., 2012). La experiencia universitaria suele ser calificada como una vivencia que trae consigo tensiones y dificultades para los EPG.

Respecto del abandono, se han planteado diversas explicaciones: bajo rendimiento académico, problemas vocacionales, situación económica de las familias, falta de preparación previa, incompatibilidad entre los tiempos de estudio y trabajo, entre otras (Mineduc, 2019). Desde el punto de vista de los estudiantes, se le ha asociado al género, edad, origen étnico y los logros académicos anteriores. En síntesis, y parafraseando a Parrino (2010):

Los estudiantes que recién se incorporan a la vida universitaria sufren el impacto de las dificultades de desempeño que se traducen en el desgranamiento. El medio les resulta hostil, desconocido, y comparten situaciones con otros jóvenes estudiantes a quienes ven como mejor capacitados. Entre las dificultades pueden enumerarse las falencias

que el estudiante arrastra del nivel anterior de educación; la falta de preparación del joven, dirigida a su vida futura; la escasa orientación y planificación de su elección personal y la falta de herramientas para enfrentar el estudio universitario al igual que hábitos de estudio y, en muchos casos, la necesidad de incorporarse al ámbito laboral casi en forma simultánea con su incorporación a la vida universitaria (p. 6).

De acuerdo a Donoso (2010), los elementos que se encuentran más asociados a la permanencia de los EPG en el primer año son: 1) rendimiento académico, el cual afecta de modo relevante el autoconcepto, sentimientos de poca eficacia en los estudios, consecución de metas y expectativas de éxito; 2) el tipo de apoyo e incentivo que recibe por parte de su familia, lo cual también influiría en el autoconcepto académico y las aspiraciones estudiantiles; 3) integración social y grado de participación en las actividades extracurriculares.

Estas dificultades pueden traer como consecuencia el aislamiento, debido a la dificultad para establecer relaciones sociales con sus pares e interacciones con los profesores, y la baja del rendimiento académico, hasta conducir al abandono universitario.

Tinto (1975) propone el modelo de interacción para explicar el proceso de permanencia en la educación superior en términos de las relaciones que los estudiantes construyen con la institución, a partir de las experiencias sociales y académicas que van experimentando. Este autor postula que los seres humanos tienden a evitar conductas que les produzcan costos, cualesquiera estas sean, y se orientan a buscar recompensas en las relaciones que establecen con otros; según esta teoría, la integración social y académica de los estudiantes se ve influida en gran parte por los costos y beneficios que estos van percibiendo a lo largo de su estancia en la universidad (Díaz, 2008).

2.2. La participación de las familias y la permanencia universitaria de estudiantes de primera generación

Desde el punto de vista del tipo de apoyo e incentivo de las familias y su relación con la permanencia de EPG en el primer año de carrera

universitaria, la revisión de la literatura consultada revela que existen pocos estudios sobre el tema. Las publicaciones disponibles muestran que las familias juegan un rol importante en el éxito académico de los estudiantes. El apoyo de los padres o tutores y de otros miembros de la familia afecta en forma significativa las aspiraciones educacionales e intentos de graduarse de los estudiantes (Flanagan, 2017).

Estudios realizados en Chile muestran que el esfuerzo al que se enfrentan las familias para que el o la estudiante pueda acceder a la educación universitaria es muy grande. Buscando incentivar un buen desempeño y su permanencia, los estudiantes se ven sometidos a un estrés permanente, porque los padres y madres, sin quererlo, les recuerdan cada cierto tiempo el esfuerzo que están haciendo para que ellos “sean alguien en la vida”. Las familias aspiran a que sus hijos e hijas ingresen a la educación superior y a fin de que puedan convertirse en personas que tengan las herramientas necesarias para alcanzar una mejor calidad de vida (Fukushi, 2013). En definitiva, se ven inspirados por la idea de que sus hijos e hijas “sean más que ellos” y “logren lo que ellos no pudieron lograr”, entendiendo por ello que sean personas con estudios profesionales, poder adquisitivo y valores morales (Fukushi, 2013).

Por otra parte, también se encuentran padres y madres que orientan su apoyo hacia la generación de unión y confianza en el entorno familiar. Para ellos es fundamental establecer normas de conducta, una buena comunicación, y aconsejar a sus hijos e hijas para que comiencen a desear una nueva realidad para su futuro, y que obedezcan y se hagan responsable de sus decisiones de vida.

La participación de las familias en el proceso universitario de los estudiantes estaría condicionada por la propia historia de los padres y madres en cuanto a haber recibido apoyo –o no– de sus propios progenitores en sus labores escolares; por su nivel de escolaridad; por su tipo de ocupación, y por su grado de interés por el progreso académico de sus hijos e hijas (Bazán et al., 2007). Esta historia estaría en la base de un conjunto de interacciones parento-filiales que se manifiestan en distintos modos de apoyo en diversos ámbitos del desarrollo de

hijos e hijas, incluyendo la dimensión académica. Estudios realizados en Chile por Véliz (2016) estiman que “la convivencia familiar democrática (se relaciona) con un mejor desempeño académico, que se plasma en variables como motivación, percepción de competencia y atribución de éxito académico; no sucede lo mismo en estudiantes marcados por ambientes familiares autoritarios e indiferentes de parte de sus padres” (p. 53).

Esta categoría se apoya en el modelo de estilos educativos parentales de Baumrind (1971), el cual propone una de las taxonomías más aceptadas en la actualidad: democrático, autoritario y permisivo. Posteriormente, Maccoby y Martin (1983) añaden el estilo negligente:

- En el estilo *democrático*, los padres y madres se caracterizan por ser exigentes; a la vez, demuestran alta capacidad de responsividad para satisfacer las necesidades de sus hijos/as.
- El estilo *autoritario* comprende a padres y madres exigentes y con poca responsabilidad.
- El estilo *permisivo* lo evidencian ser padres y madres pocos exigentes y con gran capacidad de responder en forma oportuna a las necesidades de sus hijos e hijas.
- En el estilo *negligente* los padres y madres ejercen bajo control y tienen poca capacidad de respuesta a las necesidades de sus hijos e hijas.

Finalmente, es importante destacar la importancia del nivel socioeconómico de las familias en la permanencia de los EPG que estudian en instituciones de educación superior. Los ingresos económicos, nivel educativo y ocupación de los miembros de la familia condicionan la permanencia de estos estudiantes (Olmeda, 2016). Un bajo nivel socioeconómico reduce las oportunidades de los estudiantes para acceder a otras fuentes y recursos de aprendizaje, en comparación con los que proceden de grupos socioeconómicos altos, que cuentan con mayores recursos de tipo cultural para el acceso y desenvolvimiento dentro de la educación superior (Farooq et al., 2011).

3. METODOLOGÍA

Este artículo presenta los resultados de una investigación orientada a responder la siguiente pregunta: ¿Cuál es la percepción que padres y madres de estudiantes de primera generación, que estudian con beneficio de gratuidad en universidades chilenas, tienen sobre la experiencia universitaria en primer año de carrera y la participación de las familias en su permanencia? Este estudio, de carácter cualitativo, exploratorio y descriptivo, busca comprender y reconstruir las perspectivas iniciales que las personas expresan acerca de sus experiencias (Guba y Lincoln, 2002).

En términos de los criterios de inclusión de los participantes, se consideraron los siguientes: 1) padres y madres de estudiantes de primera generación que estudian con beneficio de gratuidad en distintas universidades de la Región Metropolitana; 2) estudiantes de primera generación que se encuentren cursando su primer año de carrera. Se excluyeron los casos siguientes: 1) no deben ser estudiantes que estén realizando intercambios académicos en alguna universidad chilena; 2) no deben haber estudiado otra carrera anteriormente, estar suspendidos, haberse retirado antes o haber sido expulsados de ella.

De un total de 397 estudiantes contactados, solo seis casos autorizaron que sus padres/madres fueran entrevistados en el marco de este estudio: cinco madres y un padre de EPG, correspondientes a cuatro estudiantes de sexo femenino y uno masculino. En la Tabla 1 se presentan algunas características sociodemográficas de los participantes de esta investigación (edad, estado civil, nivel educacional, ocupación, número de hijos e hijas y la carrera de estudio del estudiante).

Tabla 1
Características de los participantes

ID *	Padre y/o madre a quien se entrevistó	Edad	Estado civil	Nivel educacional	Ocupación	Tipo de jornada	Número de hijos	Número de hijo quien participa	Carrera que estudia el hijo o hija
1	Madre	61	Divorciada	Media completa	Asesora de hogar	Jornada parcial	3	Tercera hija	Educación Parvularia
2	Madre	37	Casada	Media incompleta (2.º medio)	Dueña de casa	-	4	Primera hija	Derecho
3	Madre	59	Casada	Media incompleta (3.º medio)	Dueña de casa	-	3	Tercera hija	Derecho
4	Madre	36	Casada	Media completa	Dueña de casa	-	3	Primera hija	Psicología
5	Padre	56	Casado	Media completa	Independiente	-	2	Segundo hijo	Psicología
6	Madre	53	Separada	Media completa	Dueña de casa	-	3	Tercer hijo	Enfermería

* Los participantes son identificados por un ID, para resguardar la confidencialidad y anonimato.

La técnica de producción de la data utilizada fue la entrevista semiestructurada. Se utilizó este tipo de entrevista principalmente para indagar la percepción que el padre o la madre tienen de la participación de las familias en la experiencia universitaria de sus hijos e hijas durante el primer año de estudio. Se consideró realizar una entrevista por familia, contactando, en forma intencionada, a aquella persona, reconocida como tal por el estudiante, que más se involucra en su educación.

3.1. Procedimiento

Es importante dejar consignado que, al momento de iniciar el trabajo de contacto con potenciales participantes en este estudio, había comenzado el llamado “estallido social”, el cual convocó a la mayor parte de los estudiantes universitarios a no asistir a clases. De

este modo, y aunque se contactó a varias directoras de carreras de una universidad privada para acceder a sus estudiantes, solo se pudo trabajar con una de ellas. En esta universidad, se pudo contactar vía correo electrónico a 28 estudiantes. Sin embargo, solo se obtuvo la autorización de participación de los padres de una única estudiante. En consideración al bajo número de participantes, se decidió contactar a otros directores de carreras de la misma universidad, a partir de lo cual se obtuvieron mejores resultados. Se contactó por correo electrónico a 369 estudiantes de tres carreras diferentes. Se les adjuntó, además, un cuestionario en el que se solicitaba autorización para contactar a su padre y/o madre. Esta autorización contaba con la visación ética de la universidad responsable de conducir esta investigación. Lamentablemente, ninguno de los estudiantes aceptó que se contactara a los padres para participar en esta investigación.

Al no tener más autorizaciones de los estudiantes, se decidió cambiar el tipo de muestreo, optando por la técnica “bola de nieve” mediante contactos realizados por la única estudiante que autorizó la participación de sus padres en la investigación. Esta técnica permitió contar con el consentimiento informado y escrito de cinco estudiantes más. Antes de realizar las entrevistas a sus padres y madres, se les solicitó firmar una autorización formal, debidamente visada por el comité de ética de la universidad responsable de este estudio.

3.2. Método de análisis

El análisis de las entrevistas se realizó según los primeros dos pasos propuestos por Strauss y Corbin (2002), la codificación abierta y axial que aporta el método comparativo constante (MCC), conocida como la técnica analítica que se usa en el enfoque de Teoría Fundamentada. Esto, con el objeto de descubrir los datos, los conceptos y las relaciones entre estos, y construir categorías teóricas mediante la utilización del MCC. Este método le exige al investigador comparar contenidos de diversos episodios de entrevistas con los conceptos teóricos para identificar los temas fundamentales, de modo de poder observar

las diferencias y las similitudes de los datos, produciendo categorías teóricas que pueden ayudar a comprender el fenómeno en estudio (Glaser y Strauss, 1967).

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados referidos a la percepción que tienen los padres y madres de la experiencia universitaria de sus hijos e hijas. Luego, se identifican las expectativas que los padres y madres tienen de la permanencia en la carrera de sus hijos e hijas y, por último, se identifican y describen los factores relacionados con el entorno y la participación de las familias que, a juicio del padre y madres entrevistados, contribuyen y aquellos que dificultan la permanencia universitaria de los estudiantes de primera generación.

4.1. La entrada a lo desconocido: del miedo a la confianza

En términos generales, los participantes comparten tener poco conocimiento previo sobre lo que trata la experiencia universitaria; en algunos casos, catalogándola incluso de complicada y difícil. Prima el sentimiento de miedo cuando su hijo o hija debe ingresar a la universidad. Se integra a un mundo nuevo en el que vivirá experiencias desconocidas, procesos nuevos de adaptaciones sociales y académicas. Lo interesante es que estas perspectivas cambian cuando logran tener más conocimiento de la nueva experiencia universitaria.

Este sentimiento de satisfacción se expresa en el uso de distintos términos para su calificación: *positiva*, *bonita*, *extraordinaria*, *buena* y *exitosa*. Estas calificaciones se construyen en la medida en que los estudiantes van informando de logros académicos tales como: la aprobación de todos los ramos, la buena adaptación del estudiante en el primer semestre universitario y la superación autónoma de obstáculos iniciales. Como lo mencionan algunas de las entrevistadas:

Extraordinaria [...] logró terminar su primer año que creo que es el más complicado, porque tenía que adaptarse; es un cambio muy grande ver

que fue un año extremadamente productivo. (ID3, 59 años, casada, enseñanza media incompleta, Derecho)

El acceso gratuito a la educación superior es significado, por los participantes, como un factor esencial para el ingreso a la universidad de estudiantes que provienen de familias sin antecedentes de estudios universitarios anteriores. Constituye, para estos padres, un recurso que permite estudiar en condiciones de tranquilidad consideradas centrales para un buen desempeño y permanencia.

Igual una emoción, porque sin gratuidad no podría haber estudiado, porque los recursos no están como para pagarle una carrera universitaria, entonces fue bueno. Emocionante que pudiera estudiar con gratuidad. (ID4, 36 años, casada, enseñanza media completa, Psicología)

No obstante, esta emoción se convierte en un sentimiento vulnerable en tanto los requisitos para mantener la gratuidad exigen no retrasarse en los años de estudio. El estudiante debe graduarse dentro de la cantidad de semestres contemplada por la carrera. El retraso de un año académico los hace acreedores de la pérdida del beneficio estatal. De este modo, la tranquilidad se ve permanentemente amenazada por la presión y el esfuerzo que requiere desempeñarse en un mundo que trae consigo exigencias y reglas desconocidas para estos estudiantes y sus familias. Como lo señala este entrevistado:

Sí, tiene que esforzarse más que los otros por la gratuidad [...] pero si él no tiene nada más que hacer, esforzarse y sacar su carrera adelante. Me alegro por una parte que le haya resultado esto, porque luchó y aperró por eso. (ID5, 56 años, casado, enseñanza media completa, Psicología)

En este sentido, destaca que todos los entrevistados reconocen bajas expectativas de que sus hijos o hijas terminen la carrera dentro de los plazos que exige la gratuidad. Se asume, desde el inicio, la probabilidad de un retraso en la carrera, lo que implicará necesariamente tener que financiarla a futuro (lo cual genera mucha incertidumbre respecto del acceso a recursos económicos para hacerlo). Sin embargo, a medida

que va avanzando el año académico y se observan los primeros logros (v.g., obtención de buenas notas y aprobación de cursos), los participantes reportan sentirse más tranquilos y confiados en que sus hijos e hijas lograrán cumplir con la expectativa de contar con estudios universitarios. A pesar de las percepciones negativas iniciales, estas se van transformando en una experiencia positiva y enriquecedora a medida que sus hijos e hijas comienzan a superar las dificultades académicas. Como lo señalan algunas de las entrevistadas:

[...] igual lo veía como muy difícil, pero gracias a Dios le fue súper bien en el primer semestre, así que yo encuentro que fue una experiencia buena, porque como dije antes yo no tenía mucha fe, pero a pesar de todo le fue súper bien en el primer semestre con todos sus ramos. (ID1, 61 años, madre soltera, enseñanza media completa, Educación Parvularia)

al principio con un poco de miedo, yo creo que como toda mamá que su primera hija va a la universidad [...], pero después al pasar los meses como que uno va agarrando más confianza [...] (ID4, 36 años, casada, media completa, Psicología)

En términos generales, se destaca la importante implicación en el estudio que trae consigo el acceso a la educación superior. Incluso para los hijos e hijas que presentaron más dificultades para responder con interés y responsabilidad las demandas de la escuela, se descubre que el ingreso a la universidad provoca un impacto en cómo se asumen la responsabilidad y el compromiso por sí mismos. Como lo expresan dos entrevistadas:

[...] la etapa de la enseñanza media era despedirse de las salidas, desórdenes, que se quedaba afuera de la sala de repente [...] Ahora, es súper comprometida con ella misma, es súper responsable del camino que ella eligió. (ID3, 59 años, casada, enseñanza media incompleta, Derecho)

Poca, lo que pasa es que ya estaba acostumbrado a tener un sistema de estudio que pudo aplicar más o menos a la universidad. (ID6, 53 años, separada, enseñanza media completa, enfermería)

El cambio de rol y la adquisición de mayores responsabilidades no logran afectar negativamente la transición institucional de los estudiantes, siendo calificada como satisfactoria por los padres y madres. Algo similar se advierte en relación con su integración en la universidad, tanto en el ámbito social (relacionarse y establecer conexiones con sus compañeros y compañeras, docentes, etcétera) como en el académico (aprobación de los cursos).

Este proceso favorece un acercamiento entre los padres/madres y sus hijos e hijas. Las familias comienzan a involucrarse más en esta experiencia universitaria. El sentimiento inicial de temor va cambiando hacia la satisfacción. Se desarrolla una actitud orientada a apoyar las nuevas necesidades de sus hijos e hijas durante este nuevo periodo.

4.2. Construir relaciones con otros como recurso adaptativo

A juicio del padre/madres entrevistado/as, el principal factor que favorece la permanencia de estudiantes de primera generación es la capacidad que estos tengan para adaptarse a las nuevas reglas de funcionamiento institucional, como es lo que demanda la experiencia universitaria.

Por otra parte, la percepción de estos es que la capacidad de adaptación de sus hijos e hijas se manifiesta cuando logran construir una buena relación con los docentes y autoridades de su carrera; muestran buenos resultados académicos; logran motivarse para responder a las demandas académicas; no perciben comportamientos discriminatorios dentro o fuera de la universidad; se reducen los costos al estudiar gratuitamente; perciben interés y apoyo parental. A modo de ilustración, la referencia hecha por una de las entrevistadas:

Yo creo que la buena relación con los compañeros y sus profesores, porque ella nunca se ha llegado quejando nunca de casi el año que está

ahí no, bueno también sus buenas notas, le va súper bien [...] depende mucho de la buena relación con la directora, los jefes de carrera y los compañeros poh, porque cuando tienen ahí problemas se achacan poh [...]. Entonces, eso también la ha motivado harto a ir, de que pueda seguir adelante, porque no tienen deuda para poder seguir estudiando. (ID1, 61 años, madre soltera, media completa, Educación Parvularia)

Desde el punto de vista del abandono universitario, el padre y las madres entrevistados consideran la carga académica y la inseguridad como uno de los factores de influencia más relevantes. Respecto de lo primero, se evidencia la cantidad de tiempo que le dedican a sus estudios y la incompatibilidad que esto tiene para que los estudiantes puedan responder, en paralelo, a otras responsabilidades, como cuidar a los propios hijos, trabajar, entre otras. Esta sobrecarga dificultaría una adecuada capacidad de respuesta del estudiante a sus responsabilidades universitarias.

La inseguridad a la que se refieren los entrevistados se relaciona, por una parte, con la vocación profesional, y por otra, a la autopercepción de las capacidades personales. La percepción es que aquellos estudiantes que optan por una carrera sin mayor conocimiento del campo laboral tienden a aumentar la probabilidad de abandonarla en los primeros años de estudio. La misma percepción se refiere a aquellos estudiantes que descubren no contar con las aptitudes requeridas por la disciplina. Como lo señala una de las madres:

Primero que nada, yo creo que un estudiante podría abandonar la carrera porque no tiene vocación. Segundo, porque se le hace difícil el tema económico. También, podría ser por el tema del tiempo; hay estudiantes que tienen familia y les cuesta cuando hay niños, hay familia, yo creo que esos serían los factores que a uno le influyen o replantearse si va a seguir estudiando no. (ID2, 37 años, casada, media incompleta, Derecho)

Cabe destacar que el primer año académico es la etapa más difícil para los y las estudiantes, porque se enfrentan a dos caminos posibles: desertar o permanecer, según la capacidad adaptativa que desarrollen.

En este periodo de adaptación, social y académica, se presentan diversos factores que pueden perjudicar o favorecer su trayectoria académica. Tal como lo menciona Silva (2015), durante la experiencia académica y social, la interacción con los profesores y con sus compañeros y compañeras de clase, la participación en actividades extracurriculares, las características de las salas y de los servicios de apoyo han sido identificados como una parte de las condiciones que influyen en la adaptación del estudiante, positiva o negativamente, en la decisión de permanecer en la universidad.

4.3. El apoyo familiar hace la diferencia

Entre los elementos interesantes que emergen del análisis destaca el “apoyo”, es decir, la atención parental constante a las necesidades de sus hijos e hijas durante el proceso de estudio, y su capacidad de incentivar (aportando consejos, por ejemplo), que fomentan la perseverancia para obtener buenos resultados. Este hallazgo recuerda el estilo educativo democrático (Baumrind, 1971), en el sentido de que el padre y las madres reportan estar siempre atentos a las necesidades de sus hijos e hijas, por ejemplo, llevándoles café o acompañándolos cuando deben estudiar hasta tarde. La relación que describen con sus hijos se basa en la confianza, la comunicación, el apoyo, los consejos y el soporte emocional. Predomina el apoyo emocional. Estas conductas se consideran como muestras de interés y preocupación por sus hijos. Como lo menciona una entrevistada:

[...] Si me tengo que quedar toda una noche trayéndoles café o té cuando se juntan en la casa a estudiar lo voy a seguir haciendo con un gusto tremendo, porque siento que cuando ella termine su carrera yo voy a mirar hacia atrás, y tener la certeza que yo estuve con ella. (ID3, 59 años, casada, enseñanza media incompleta, Derecho)

Como se señalaba anteriormente, para todos los entrevistados el apoyo va acompañado del permanente temor de que sus hijos o hijas no logren terminar la carrera. Este sentimiento tiñe el ambiente

familiar de una expectativa que, a juicio de los participantes en este estudio, corre el riesgo de sumar presión, exigencia e incluso estrés en ellos y ellas. De este modo, la actitud parental expresa un intento permanente de regular la ansiedad incentivando en sus hijos e hijas confianza y tranquilidad para enfrentar los estudios y, así, evitar que la tensión emocional pudiese obstaculizar el desempeño académico. Así se infiere de lo planteado por una de las madres entrevistadas:

Sí, él tiene cierta presión, aparte que es estresado solo, tiene cierta presión sobre sí, pero también siempre le digo si las cosas no resultan hay que dar lo mejor que él tenga, y no ponerse en que yo voy a defraudar a los míos, no. (ID6, 53 años, separada, enseñanza media completa, Enfermería)

Uno de los grandes movilizadores del apoyo que se devela en el análisis son las expectativas parentales. Estas expectativas aluden al deseo de los padres para que sus hijos e hijas tengan más de lo que han recibido material y simbólicamente durante su vida. Como lo señala una madre, “que logre lo que yo no pude”. Estas expectativas movilizan a los padres a transmitir confianza y seguridad a los hijos en su capacidad de aprender y en la importancia de perseverar, independientemente de los obstáculos que se les presenten. Debe prevalecer la decisión de continuar con los estudios universitarios o, como lo señala una de las entrevistadas:

Las ganas de salir adelante, de cambiar un poco, no sé poh, lo familiar igual, porque nosotros no somos profesionales, [...] ella no poh, si estudia va a poder ser alguien mejor. (ID4, 36 años, casada, enseñanza media completa, Psicología)

Para Fukushi (2013), la frase “que logre lo que yo no pude” resume bien la idea que trasunta el modo cómo las familias de estudiantes de primera generación se involucran en los procesos de integración de sus hijos e hijas durante el primer año de carrera. Las expectativas de movilidad y el cumplimiento de metas no logradas son factores que le dan sentido al tipo de apoyo que las familias brindan a sus

hijos estudiantes, no obstante no contar con experiencia previa en el mundo universitario.

Estas expectativas se ven alimentadas por los sentimientos que genera el ingreso de sus hijos a la educación superior. Se reporta alegría, satisfacción y orgullo, destacando este último sentimiento por sobre los otros. El orgullo de que sea el primero o la primera de la familia en ingresar a la universidad. Este sentimiento conlleva la convicción de que los estudiantes pueden aspirar a algo mejor (v.g., obtener un título universitario y mejorar los recursos económicos de sus familias).

Es la primera de la familia [...] que va a la universidad, entonces es un orgullo, uno se siente orgullosa y es bonito porque uno siente que no va a tener lo mismo, tal vez el mismo futuro, que uno tuvo poh. (ID2, 37 años, casada, enseñanza media completa, Derecho)

El acceso a la educación superior se connota de un capital simbólico fuertemente relacionado con el logro de un mejor futuro para los hijos e hijas, lo cual se expresaría en mejores oportunidades para obtener un buen trabajo e ingresos económicos. Asimismo, permitiría superar los sentimientos parentales actuales de poco reconocimiento social, de tal manera que sus hijos puedan recibir una certificación que los acredite para “ser alguien” frente a la sociedad.

5. CONCLUSIONES

El presente artículo aborda la pregunta de investigación acerca de ¿Cuál es la percepción que padres y madres de estudiantes de primera generación, que estudian con beneficio de gratuidad en universidades chilenas, tienen sobre la experiencia universitaria en primer año de carrera y la participación de las familias en su permanencia?

A este respecto, se destacan cuatro principales hallazgos. El primero de ellos permite concluir que prima un entorno familiar con altas expectativas de que los hijos e hijas obtengan un título universitario, y una participación parental que genera condiciones consideradas

necesarias para un buen desempeño educacional. Sin embargo, esta disposición se ve tensionada por el temor permanente de que hijos e hijas no puedan responder a las exigencias institucionales y que esto incida sobre su permanencia en la universidad.

En segundo lugar, los resultados del análisis sugieren el importante aporte que ha sido poder acceder al beneficio de gratuidad. Estas familias no contaban con los medios económicos para poder financiar una carrera universitaria para sus hijos. Sin embargo, también aparece en forma reiterativa el temor a perder el beneficio. Ingresar a la formación universitaria es una experiencia nueva y desconocida, generadora en sí misma de estrés y ansiedad que se agudizan con la obligación del cumplimiento de los plazos de estudio que es necesario cumplir para mantener el beneficio de financiamiento estatal. La gratuidad parece constituirse en un estresor en sí mismo, lo que podría explicar, en parte, que no esté asegurando la permanencia universitaria de los estudiantes provenientes de hogares con bajos ingresos (Espinoza et al., 2023). Los resultados de esta investigación invitan a revisar el efecto de este tipo de políticas en las condiciones, procesos y resultados de ingreso a la educación superior de la población estudiantil más vulnerable de Chile, en particular de los EPG.

Un estudio realizado en México muestra la importancia que tiene la percepción de los y las estudiantes acerca de la valoración positiva o negativa que la familia hace de ellos, la percepción que tienen del apoyo que les prestan y sus expectativas futuras en la permanencia de los EPG en su primer año universitario. Lo que los estudiantes perciben en el entorno familiar afecta el curso de su permanencia universitaria (Torres y Rodríguez, 2016).

El tercer hallazgo se relaciona con la importancia que adquiere el rendimiento académico en la calificación que el padre y las madres de esta investigación hacen de la experiencia universitaria de sus hijos y cómo esa percepción contribuye a reducir los sentimientos de ansiedad que generan los plazos limitados del financiamiento de cada carrera que otorga el beneficio de la gratuidad. En la literatura consultada, el rendimiento académico aparece como un factor que influye en la adaptación y permanencia de los estudiantes (Garbanzo,

2007 y Donoso, 2010). La novedad en esta investigación es que este factor parece impactar también en la percepción y confianza que las familias les transmiten a sus hijos e hijas para que sean perseverantes y permanezcan en la universidad. Esta hipótesis, sin embargo, requeriría ser indagada en otros estudios de mayor alcance.

Teóricamente, ambos hallazgos se relacionan con lo planteado por Donoso (2010), en el sentido de que ambos factores inciden en la permanencia de los EPG durante su primer año de estudios universitarios. Por una parte, el rendimiento académico influye en las expectativas de éxito y consecución de metas; por otra, el apoyo familiar impacta en la construcción de un autoconcepto académico y en aspiraciones educacionales que favorecen la permanencia.

El cuarto hallazgo se relaciona con el significado que el padre y las madres participantes en este estudio asignan al ingreso y la permanencia de sus hijos e hijas en la educación superior, ya que este paso educativo representa la consecución de una importante aspiración familiar: sus hijos e hijas podrán ser más que ellos y lograrán lo que ellos no pudieron. Siguiendo a Fukushi (2013), lograrán “ser alguien en la vida” y, en consecuencia, tener una mejor calidad de vida. Esta expectativa, junto con las constricciones que generan las reglas de la política educativa de gratuidad, somete a las familias a un enorme esfuerzo psicológico. Siguiendo el planteamiento de Briones y Leyton (2020), surge la interrogante respecto de cómo una política que busca favorecer la movilidad en un sector social de la población tradicionalmente excluido de la educación superior termina reforzando una “épica individual del logro” (p. 20) de carácter sacrificial, que hace aún más problemática para los estudiantes la posibilidad de permanecer en la universidad.

Entre las limitaciones de este estudio es necesario señalar importantes factores contextuales, como fueron las movilizaciones sociales en contra del modelo neoliberal vigente en Chile, o “estallido social”, situación que incidió negativamente en la voluntad de los estudiantes respecto de que sus padres y madres participaran de este estudio. El movimiento social coincidió con la decisión estudiantil del cese de

las actividades docentes, lo cual dificultó el contacto e interés de los estudiantes por esta investigación.

En segundo lugar, y como sugerencia para futuras investigaciones, se hace necesario profundizar en las razones de que una gran cantidad de los estudiantes contactados no autorizaran a sus padres y madres a participar en esta investigación. Dada la etapa del desarrollo psicosocial en que se encuentran los estudiantes al ingresar a primer año de universidad, estos privilegian su independencia y privacidad, y prefieren tomar distancia de cualquier acto que los exponga ante sus familias. Sin embargo, también podría plantearse un interés en evitar exponer a las propias familias al escrutinio externo (Gaete, 2015; Esteinou, 2015; Pulido et al., 2013).

Por otra parte, los resultados de esta investigación plantean la necesidad de profundizar el estudio de la relación entre entorno, participación de las familias y permanencia de estudiantes universitarios de primera generación desde otras perspectivas teóricas que permitan una comprensión más acabada de la dinámica de los elementos y relaciones involucradas. El análisis basado en el modelo de estilos educativos parentales solo aborda dos dimensiones de un complejo sistema de relaciones más amplio y complejo como es aquello que configura la vida familiar. Se hace necesaria una aproximación desde concepciones teóricas con mayor multidimensionalidad para el análisis.

La voz mayoritaria de los entrevistados en este estudio calificó la experiencia universitaria de sus hijos e hijas como “buena o “positiva”. Sería interesante seguir indagando en la percepción de otros integrantes familiares, ya que estos resultados no aseguran que sea una percepción atribuible a todo el “entorno” familiar.

Esta investigación contó con la participación de un solo padre varón. La mayoría de los estudiantes identificaron a sus madres como las personas que más se involucran en su educación. Esta evidencia invita a seguir analizando: ¿Por qué es tan bajo el involucramiento de los padres varones en la educación superior de sus hijos e hijas? ¿Existen diferencias entre padres y madres en los modos cómo se implican en la experiencia universitaria de sus hijos e hijas? Asimismo, se hace

necesario dilucidar si el rendimiento académico de los estudiantes puede hacer una diferencia en la percepción y tipo de apoyo parental.

No obstante los beneficios de una política educativa de acceso gratuito a la educación superior, los resultados de esta investigación sugieren que esta no basta por sí sola para cumplir su objetivo. La asistencia económica no es suficiente para asegurar la permanencia de los estudiantes en la universidad. Se invita a revisar el efecto subjetivo que producen iniciativas cuya estandarización impide la flexibilidad necesaria para articular con coherencia la exigencia académica y la responsabilidad de los estudiantes, reconociendo las limitaciones en las condiciones de entrada de los estudiantes a la educación superior en el contexto de un sistema escolar persistentemente desigual en sus procesos y resultados. Desde las universidades, y siguiendo el ejemplo de lo que se ha ido avanzando en Australia e Irlanda en este campo (Johnston, 2013), se hace indispensable generar instancias de trabajo con los padres, madres o tutores de estos estudiantes que favorezcan el acceso a información, experiencias y recursos que den soporte institucional a un proceso de acompañamiento, cuya privatización en contextos desinformados en materia de expectativas y reglas de operación del mundo universitario (como son las familias de EPG), responde más a intuiciones y sacrificio personal. Hay aquí un desafío de orden ético-institucional relevante de considerar.

REFERENCIAS

- Álvarez-Valdés, C. I. (2023). Estudiantes con gratuidad en universidades prestigiosas: ajustes académicos para permanecer. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-19. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/5894/1231>
- Ayala, M. C., Castro, C., Fernández, V., Gallardo, G., Jouannet, C. y Moreno, K. (2013). *Inclusión, acogida y apoyo hacia los estudiantes desde las instituciones de educación superior*. AEQUALIS.

- Bazán, A., Castañeda, S. y Sánchez, A. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 701-729. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000200701
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1, parte 2), 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Briones, J. y Leyton, D. (2020). Excepcionalidad meritocrática y política de acción afirmativa en la educación superior en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 28(136), 1-31. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.28.5262>
- Canales, A. y De los Ríos, D. (2009). Retención de estudiantes vulnerables en la educación universitaria. *Calidad en la Educación*, (30), 50-83. <https://doi.org/10.31619/caledu.n30.173>.
- Covarrubias, R. y Fryberg, S. (2015). Movin' on up (to College): First-Generation College Students' Experiences With Family Achievement Guilt. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 21(3), 420-429. <https://doi.org/10.1037/a0037844>
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 65-86. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v34n2/art04.pdf>
- Donoso, S. (2010). *Retención de estudiantes y éxito académico en la educación superior: análisis de buenas prácticas. Informe final*. CNED.
- Donoso, S. y Cancino, V. (2018). Caracterización socioeconómica de los estudiantes de educación superior. *Calidad en la Educación*, 26(1), 205-244. <https://doi.org/10.31619/caledu.n26.240>.

- Espinoza, Ó., Larrondo, Y., Corradi, B., Maldonado, K., Sandoval, L. y González, L. E. (2023). ¿Contribuye la gratuidad a la permanencia en la educación superior? Percepciones de estudiantes acerca de su experiencia universitaria. *Calidad en la Educación*, (57), 67-100. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1245/728>
- Esteinou, R. (2015). Autonomía adolescente y apoyo y control parental en familias indígenas mexicanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 749-766. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77340728015.pdf>
- Farooq, M., Chaudhry, A. H., Shafiq, M. y Berhanu, G. (2011). Factors affecting students quality of academic performance: A case of secondary school level. *Journal of Quality and Technology Management*, 7(2), 1-14. <https://doi.org/10.12691/education-2-9-8>
- Flanagan, A. (2017). Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos. *Revista de Educación Superior*, 46(183), 87-104. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602017000300087&script=sci_abstract
- Fukushi, K. (2013). Una aproximación cualitativa al estudiante de primera generación en la educación superior chilena. En *Acceso y permanencia en la educación superior: Sin apoyo no hay oportunidad* (pp. 115-143). AEQUALIS, Foro de Educación Superior.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*. 86(6), 436-443. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf>
- Galaz, B. (2014). *Elementos de permanencia y persistencia de estudiantes indígenas de la educación superior* [tesis de pregrado, Universidad Alberto Hurtado]. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/7320/TRSGalazP.pdf>

- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Derman y J. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio Sonora. <https://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2010/02/guba-y-lincoln-2002.pdf>
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Narcea.
- Ley 20.370. *Diario Oficial de la República de Chile*, 17 de agosto de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=8780678>
- Maccoby, E. y Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*, 4(1), 1-101.
- Ministerio de Educación (2016). Los estudiantes de primer año accederán a gratuidad en 2016 en las universidades adscritas. *Gratuidad*. <http://www.gratuidad.cl/2016/04/27/125-392-estudiantes-educacion-superior-accederan-gratuidad-2016/>
- Ministerio de Educación (2019). Proyectándose al futuro. *Mifuturo*. <https://www.mifuturo.cl/proyectandose-al-futuro/>
- Ministerio de Educación (2023). Educación superior: Casi medio millón de estudiantes ya estudia con gratuidad. *Mineduc*. <https://www.mineduc.cl/casi-medio-millon-de-estudiantes-ya-estudia-con-gratuidad/>

- Olmeda, L. (2016). *Nivel socioeconómico y rendimiento académico: estudiantes resilientes* [tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/21057>
- Parrino, M. C. (2010). *Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros*. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Universidad Nacional de Mar del Plata, 8 al 10 de diciembre. <https://core.ac.uk/download/pdf/30377642.pdf>
- Pulido, S., Castro-Osorio, J., Peña, M. y Ramírez, D. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 245-259. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n1/v11n1a17.pdf>
- SIES. (2019). *Informe de retención de primer año de pregrado - cohortes 2013-2017*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4621/retencion%202017.pdf>
- Silva, M. (2015). *La importancia del primer año universitario. De la teoría a la práctica*. Universidad Iberoamericana.
- Soto, V. (2016). Estudiante de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1157-1173. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562
- Stephens, N., Fryberg, S., Markus, H., Johnson, C. y Covarrubias, R. (2012). Unseen disadvantage: How American universities' focus on independence undermines the academic performance of first-generation college students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1178-1197. <https://doi.org/10.1037/a0027143>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.2307/1170024>

Universidad Autónoma (s. f.). Sistema de Acompañamiento Académico Complementario (SAAC). *Uautonoma*. <https://www.uautonoma.cl/universidad/modelo-educativo/dispositivos-de-apoyo-complementario/>

Universidad Católica Silva Henríquez (s. f.). Programa Nivelación de Estudios. *UCSH*. <https://www.ucsh.cl/vinculacion/nivelacion-de-estudios/>

Universidad de Chile (2023). Programa de Inducción a la Vida Universitaria. *Uchile*. <https://uchile.cl/u176346>

Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2022). Programa de Acompañamiento Estudiantil (PROA). *Alfaguia*. https://www.academia.cl/programas-de-acompanamiento-estudiantil-proa_participa-en-los-talleres-de-apoyo-psicoeducativo-psicosocial-y-academico-para-estudiantes/

Véliz, N. (2016). *Construcción de la relación entre familia y educación en el contexto universitario de estudiantes primera generación PACE-USACH* [tesis de pregrado, Universidad Alberto Hurtado]. https://www.paiep.usach.cl/sites/paiep/files/documentos/veliz_2016_caracterizacion_de_la_relacion_familia_y_educacion.pdf

Villafrade, L. y Franco, C. (2016). La familia como red de apoyo social en estudiantes universitarios que ingresan a primer semestre. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 6(2), 79-90. <https://doi.org/10.15332/erdi.v6i2.1651>

Fecha de recepción: 30 de Agosto de 2023

Fecha de aceptación: 2 de octubre de 2023



Producción de masculinidades hegemónicas digitales: un abordaje desde las comunidades virtuales de exestudiantes de liceos emblemáticos

Production of hegemonic digital masculinities: an approach from the virtual communities of former students of emblematic high schools

Axl Dary Toro Sáez

Ministerio de Desarrollo Social y Familia

RESUMEN

Este estudio busca dar respuesta a cómo se producen las masculinidades hegemónicas en contextos digitales. Para esto, se propuso analizar la producción de masculinidades hegemónicas digitales en comunidades virtuales de exestudiantes en Facebook de los denominados liceos emblemáticos. Se realizó una aproximación etnográfica digital junto con entrevistas a los miembros de estos grupos. Se considera la crisis que atraviesan los liceos emblemáticos a consecuencia del cuestionamiento de la enseñanza de valores tradicionales en sus aulas y se da cuenta de la presencia de un sistema educacional sexista, que se ha encargado de transmitir valores tradicionales y hegemónicos en función del género. Entre los principales resultados de esta investigación destacan: la percepción sobre la producción

Contacto:
dtorosaez@gmail.com

del modelo de masculinidades hegemónica en los liceos emblemáticos y la configuración de patrones hegemónicos como la subordinación, la complicidad y la marginación.

Palabra clave: modelo de masculinidad hegemónica, liceos emblemáticos, interacción digital

ABSTRACT

This study seeks to provide an answer to how hegemonic masculinities are produced in digital contexts. To achieve this, an analysis was proposed to examine the production of hegemonic masculinities in virtual communities of former Facebook students from Emblematic High Schools. A digital ethnographic approach was conducted along with interviews with members of these groups. The study considers the crisis that Emblematic High Schools are going through due to the questioning of traditional values in their classrooms, and it acknowledges the presence of a sexist educational system that has been responsible for transmitting traditional and hegemonic gender-based values. Among the main findings are the perception of the production of the hegemonic masculinity model in Emblematic High Schools and the configuration of hegemonic patterns such as subordination, complicity, and marginalization.

Keywords: hegemonic masculinity model, emblematic high schools, digital interaction

INTRODUCCIÓN

En los últimos 20 años hemos presenciado el surgimiento de distintas movilizaciones estudiantiles, como la “revolución pingüina” en 2006, las marchas universitarias en 2011, el mayo feminista en 2018, incluyendo el “estallido social” en 2019. Estos eventos han abierto espacios para reflexionar sobre el sistema educativo chileno. Con una historia de más de 200 años, este sistema se ha caracterizado por la transmisión de valores hegemónicos en función del género (Redondo, 2009; Gómez, 2015). Estos valores han perdurado a lo largo del tiempo, sobreviviendo bajo el velo de una arraigada tradición institucional y

cristalizándose en la cultura de establecimientos educativos de larga trayectoria como lo son los liceos emblemáticos¹.

En este sentido, Aguayo y Nascimiento (2016) han planteado la necesidad de realizar investigaciones más exhaustivas orientadas a describir las diversas masculinidades que se van produciendo con los avances socioculturales, aconsejando indagar respecto de los nuevos contextos que existen en la interacción social, uno de los cuales es el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como parte integrada de la vida de las personas.

Esta investigación busca dar respuesta a cómo se producen las masculinidades hegemónicas digitales en comunidades virtuales de exestudiantes de liceos emblemáticos. Se espera hacer un aporte al conocimiento científico respecto de las masculinidades en los nuevos entornos de interacción social enmarcado en nuevos y modernos contextos de escolaridad.

1. EL CUESTIONAMIENTO DE LA MASCULINIDAD Y LOS VALORES HEGEMÓNICOS EN LOS LICEOS EMBLEMÁTICOS MONOGENÉRICOS MASCULINOS

Es posible reconocer el sexismo como una característica del sistema educativo chileno, el cual se ha transmitido a través de la enseñanza de valores tradicionales y hegemónicos en función del género en sus aulas. Entre los establecimientos educativos, los liceos emblemáticos monogénicos masculinos aparecen como protagonistas en la producción y mantención de estos valores (Donoso, 2005; Redondo, 2009; Gómez, 2015; Fuenzalida, 2017).

Emblemático entre estos liceos es el Instituto Nacional, que fue fundado en 1813 para aportar a la formación de los intelectuales de la élite criolla chilena. Su objetivo fue expresado por Fray Camilo

1 La nomenclatura “liceos emblemáticos” es la forma en que se denomina en Chile a determinados colegios públicos de excelencia académica, tradición y prestigio que se encuentran en zonas urbanas de la Región Metropolitana (CEM, 2020).

Henríquez: “el gran fin del Instituto es dar a la patria ciudadanos que la defiendan, la dirijan, la hagan florecer y le den honor”; de ello da cuenta su lema institucional: *Labor omnia vincit* (el trabajo todo lo vence). Durante el año 2021, y tras 208 años de historia monogénica, el Instituto Nacional inauguró una matrícula de carácter mixto, ya que luego de un plebiscito la comunidad educativa se decidió integrar a estudiantes mujeres.

Un segundo liceo emblemático es el Internado Nacional Barros Arana (INBA), que nació como una sección del Instituto Nacional en el año 1819. El establecimiento tiene como lema institucional *Mens sana in corpore sano* (mente sana en cuerpo sano). Más tarde, aparece el Liceo Manuel Barros Borgoño, fundado en 1902, inicialmente llamado “Liceo N.º 2 de Hombres de Santiago”; en 1903 se solicita el cambio de nombre en honor a su fundador (Imbb.cl, consultado en septiembre de 2021).

Si bien ha habido cambios a nivel institucional a través de la integración de estudiantes en la matrícula de algunos liceos emblemáticos, el modelo de masculinidad hegemónica transmitido en estos establecimientos se sigue reflejando en la sociedad. Así, y con el fin de cuestionar la transmisión de los valores hegemónicos y tradicionales, se ha planteado la discusión integral del sistema de educación en cuanto al sexismo, el machismo y las masculinidades. Poo y Vizcarra (2020) señalan que existe una experiencia de cambio en relación con la adopción de roles y la identidad. Con ello, el concepto masculinidad enfrenta un proceso de cuestionamiento y transición, ya que surgen diversas formas innovadoras de “ser hombre” que trascienden los valores hegemónicos. En este sentido, Aguayo y Nacimiento (2016) sugieren la necesidad de llevar a cabo nuevas investigaciones con el fin de describir las diversas masculinidades, y los discursos y prácticas situados cultural e históricamente.

1.1. Producción de masculinidades hegemónicas en un contexto de interacción digital

Como consecuencia del desarrollo tecnológico de las últimas décadas, se ha consolidado el uso masivo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como parte integral de la vida de las personas. Estas han reestructurado los modos en que manejamos la información que recibimos y entregamos, dando lugar a nuevas formas de relacionarnos a través de los aparatos tecnológicos, y la posibilidad de transitar fluidamente entre los mundos presencial y virtual (Aguilar y Said, 2010).

Al momento de realizar este estudio, la red social digital más representativa y popular que existe es Facebook. Durante enero del 2021 contabilizó alrededor de 2.740 millones de usuarios activos en el mundo (Statista, 2021). En Chile, en ese mismo año, se contabilizaron aproximadamente 13 millones de usuarios activos (DataReportal, 2021). Esta plataforma virtual ofrece un espacio privado en el que los usuarios que tienen intereses comunes entre sí pueden interactuar, compartiendo información u otras dinámicas (Pi et al., 2013). Estas características permiten llevar a cabo una interacción profunda y sin complejidades entre usuarios de la plataforma, estableciendo así un espacio ideal para los asentamientos de comunidades digitales. Como explican Meishar-Tal et al. (2012), la estructura central de los grupos de Facebook es su Muro de Publicaciones; aquí los miembros de la comunidad tienen la posibilidad de compartir diversos contenidos textuales y audiovisuales, cada uno de los cuales se entiende como un *post*². Hoy en día, existe la posibilidad de que las publicaciones y comentarios posteados puedan ser evaluados por los miembros de la comunidad mediante un sistema de reacciones codificado en categorías como “Me gusta”, “Me encanta”, “Me importa”, “Me divierte”, “Me asombra”, “Me entristece” y “Me enoja”. La organización de los elementos en el Muro es dinámica; los nuevos contenidos se

2 Mensaje o publicación que, generalmente, es utilizado en el contexto de las redes sociales digitales.

muestran en la parte superior, mientras que los más antiguos van descendiendo a la parte inferior del muro, dinámica que organiza las publicaciones en una línea de tiempo.

En este contexto digital, la producción de masculinidades hegemónicas depende de la participación de los miembros de las comunidades virtuales configuradas en los grupos de Facebook. Así, la interacción se presenta específicamente en las acciones como publicar, comentar y reaccionar ante los *posts* o hilos de comentarios. Es importante destacar que los entornos digitales dan la posibilidad de analizar conductas que en lo cotidiano no son visibles, como por ejemplo la adopción de identidades múltiples, la preparación de respuestas e incluso anticipar una variedad de comportamientos en función de los intereses propios (McKenna y Bargh, en Gómez, 2019).

Este modo de producción de masculinidades hegemónicas digitales ha sido contemplado por Vanegas (2020) en su estudio sobre las masculinidades en el ciberespacio. A través de la observación de comunidades virtuales en Facebook e Instagram, reflexiona sobre la relación de estos grupos con personas vinculadas al activismo de las “nuevas masculinidades”. Sostiene que existe la presencia de un modelo de masculinidad hegemónica en el que se dan instancias de dominación de hombres que se consideran más masculinos sobre otros considerados menos masculinos. Concluye que los principales contenidos de las comunidades virtuales se hallan relacionados con la asignación de los roles de género, la relación entre las nuevas masculinidades y la masculinidad hegemónica, la violencia como expresión de la masculinidad hegemónica y la sexualidad como dinámica de poder.

En este contexto surge el interés por estudiar la producción de masculinidades hegemónicas en comunidades educativas virtuales, ubicando el foco de análisis en grupos de Facebook de exalumnos de liceos emblemáticos. Dado que las masculinidades hegemónicas y el sexismo son cuestiones relevantes en la cultura actual, y considerando los nuevos contextos de interacción social a través de las TIC, se hace necesario producir información sobre estos fenómenos. Además,

la investigación se enfoca en exalumnos de liceos emblemáticos masculinos ya que estos completaron el proceso educativo secundario, integrando los aprendizajes hegemónicos en su camino, por lo que se espera encontrar un reflejo de estos valores en la interacción digital.

A partir del desarrollo de internet y las TIC, diversos autores han realizado estudios sobre el uso de las tecnologías, las plataformas digitales y la gestación de las comunidades virtuales, específicamente en Facebook, como una extensión de las instancias de socialización presencial (Albors et al., 2008; Gunawardena et al., 2009; Tinmaz, 2012; Pi et al., 2013). Así, la digitalización de los espacios ha desembocado en nuevas formas de interacción y de vivir que promueven la construcción de una socialización virtual.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Modelo de masculinidad hegemónica

La investigación sobre las masculinidades no es nueva, ya que existe un gran repertorio de estudios en distintas temáticas relacionados con el machismo, los hombres y el género (Valdés y Olavarría, 1997, 1998; Olavarría y Parrini, 2000; De Keijzer, 2001; Bonino, 2002; Guasch, 2006; Olavarría, 2009, 2017; García, 2015; Madrid, 2016). Las masculinidades se presentan de manera diversa, determinadas por contextos históricos, sociales y culturales según se observa en estudios como el rol de la masculinidad en la violencia de género; la sexualidad y salud sexual; la paternidad, el cuidado y la crianza; la interacción con la diversidad sexual LGBTQ+; y en las políticas sobre la igualdad de género (Aguayo y Nacimiento, 2016).

Es posible reconocer unos de los planteamientos iniciales sobre la masculinidad hegemónica en Connell (1997), quien definió este concepto como “las prácticas por las cuales los hombres y mujeres se comprometen con esa posición de género, y los efectos de estas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura” (p. 35). Se da a entender que la masculinidad es producida,

aprendida y transmitida a través de un modelo de relaciones sociales, dicotomizando entre lo masculino y lo femenino.

Por su parte, Demetrakis Demetriou crítica la obra de Connell, sosteniendo que ignora el ámbito relacional fuera de la interacción entre géneros. Así, Demetriou (2001) divide la hegemonía en dos categorías: la externa y la interna. La primera se asocia a la dominación del hombre sobre la mujer, mientras que la segunda se refiere a la lucha por el ascenso social entre hombres, lo que le permite identificar criterios para diferenciar las prácticas que se dan entre estos últimos.

En este escenario, Bonino (2002) desarrolla el concepto de masculinidad hegemónica planteando que, además de ser un modelo de referencia que apunta a la manera aprobada de ser hombre, es una guía para el desarrollo masculino y, a la vez, una pauta que los ubica en una posición relacional de poder respecto de las mujeres. De esta forma, se introducen las normas y valores que van construyendo la imagen y la concepción de ser hombre.

2.2. Modelo de masculinidad hegemónica en la escuela

Una de las principales instituciones en que se da el proceso de producción y reproducción del modelo de masculinidad hegemónica es la escuela. Por tratarse de un mundo social en el que, mediante la educación, se integran los elementos culturales y sociales, se consolida como uno de los socializadores primarios en el que se impulsan nuevos aprendizajes y la recreación de la cultura (Dussel y Trujillo, 2018). Entre estos aprendizajes, Barragán (2006) apunta a los distintos enfoques institucionales que contribuyen a la construcción de un modelo de masculinidad en los estudiantes, siendo la socialización de género, la legitimación social de la violencia, la fragmentación de la violencia y el currículum oculto algunas de sus características. Así, diversos estudios reflexionan sobre la construcción y producción del modelo de masculinidad hegemónica en el marco de la escolaridad.

Astudillo (2004) destaca que las escuelas municipales de bajos recursos económicos socializan a sus estudiantes a través de la

transmisión del modelo de masculinidad hegemónica. De esta manera, en el proceso escolar, el estudiante aprende valores asentados en la dominación masculina, como la obligación de ser heterosexual, que supone el rechazo de lo homosexual y lo femenino; el rol como trabajador proveedor del grupo doméstico; la competencia, que tiene como fin ser el mejor y obtener la aprobación de sus pares; y, por último, el ejercicio de la violencia a través del uso del poder. Astudillo señala que estos valores del modelo de masculinidad hegemónica transmitidos en las escuelas se encuentran legitimados en el mundo adulto, de modo que se ha establecido un consenso sobre ellos en la comunidad escolar.

Madrid (2016) presenta el proceso de construcción de masculinidades a partir de la clase dominante chilena, examinando a exestudiantes de colegios privados de élite. Expone que, entre las prácticas de la lucha por la hegemonía se encuentra la subordinación de las mujeres y hombres que no cumplen los estándares del modelo. Asimismo, muestra las normas que se configuran en torno a la sexualidad, como tener una orientación heterosexual obligatoria y vínculos interpersonales que garanticen la pertenencia a la misma clase social. Además, se manifiesta un patrón de dependencia de las personas de la institución escolar de egreso en el proceso de construirse a sí mismos y diferenciarse del resto y, así, ir luchando por la hegemonía según este modelo de masculinidad.

En relación con los establecimientos emblemáticos, el estudio de Ilabaca (2018) presenta la realidad del Liceo Manuel Barros Borgoño y revela que la construcción de la identidad de sus estudiantes gira en torno al modelo de masculinidad hegemónica. De esta forma, en la lucha por la hegemonía afloran inseguridades y temores de acuerdo con el cumplimiento o no de los valores del modelo.

A partir de los diversos aportes de estos autores se ha ido conformando la conceptualización del modelo de la masculinidad hegemónica en el contexto de la educación escolar. Para efectos de esta investigación, se utilizará una definición compuesta tomando en cuenta las distintas reflexiones consideradas. Por lo tanto, se

comprenderá el modelo hegemónico de la masculinidad como el escenario en el que los hombres comprometidos con su condición de género masculino buscan situarse en una posición dominante (hegemónica) frente a sus pares, a través de la interacción social y la producción de masculinidades hegemónicas, produciendo y reproduciendo sus valores hegemónicos.

2.3. La producción de masculinidades hegemónicas

A partir del trabajo de Connell (1997) es posible dar cuenta de la existencia de patrones en los que se manifiestan las masculinidades, entre estos la complicidad, la subordinación y la marginación hegemónica. Así, este tipo de relaciones “entregan un marco en el cual podemos analizar masculinidades específicas” (p. 16).

Este autor sostiene que la hegemonía es la práctica que le otorga legitimidad al patriarcado y que garantiza la posición dominante de los hombres sobre las mujeres en la sociedad –en este contexto, hombres sobre hombres–. Sin embargo, esta lucha no es una dinámica masiva, ya que la cantidad de hombres que se enfrentan por la hegemonía es escasa. Solo una fracción de los hombres adopta y pone en acción en su totalidad los patrones, normas y valores del modelo de la masculinidad hegemónica. En cambio, los demás hombres, con el fin de evitar la exclusión, se alinean con estos sin tomar parte de manera directa en la confrontación por el ascenso hegemónico (Connell, 1997).

Respecto de la subordinación hegemónica, se comprende como una relación dicotómica entre dos grupos, los dominantes y los subordinados. En perspectiva de Demetriou (2001), los hombres no son homogéneos, por lo que existen distintas prácticas y formas de producir masculinidades orientadas a generar un patrón de subordinación entre ellos. De este modo, la subordinación se comprende como la posición social en la que se ubican los hombres (dominante/subordinado) dentro del modelo de masculinidad hegemónica, en función de las manifestaciones de los valores hegemónicos. Por ende, los hombres que se encuentren alineados con la normativa del

modelo pasarán a oprimir a aquellos hombres que no, dejándolos en una posición subordinada.

Por otra parte, las prácticas de complicidad hegemónica se comprenden como una producción indirecta según las cuales los hombres siguen los lineamientos de los valores hegemónicos de la masculinidad para conseguir los beneficios propios del modelo, pero sin buscar participar en la lucha por la hegemonía. De este modo, las prácticas concretas de los hombres cómplices consisten en la legitimación o deslegitimación de las masculinidades específicas que operan durante la interacción con sus pares. Por ende, estas acciones no conllevan riesgos de exclusión ni rechazo, ya que los hombres siguen manteniéndose alineados a los principios del modelo de masculinidad.

Por otro lado, las prácticas de marginación se encuentran fuera del ámbito relacional. Connell (1997) señala que la subordinación y la complicidad se dan dentro de una dinámica de relaciones sociales; en cambio, la marginación se comprende como la interrelación de esta dinámica con otras estructuras, como la clase social o la raza, que permiten la producción de masculinidades más amplias. De esta manera, la marginación se referirá a las prácticas de exclusión y deslegitimación relacionadas con las estructuras de raza o clase social de un grupo dominante sobre otro. Así, el autor menciona que “la marginación es siempre relativa a una autorización de la masculinidad hegemónica del grupo dominante” (Connell, 1997, p. 15).

2.4. Valores hegemónicos en contexto de enseñanza escolar

De los patrones relacionales que se presentaron existen expresiones concretas en la producción de masculinidades hegemónicas que van configurando la subordinación, la complicidad y la marginación. Los valores hegemónicos se comprenden como el conjunto de comportamientos congruentes con los principios del modelo de masculinidad hegemónica. Estos se transmiten en la dinámica de

enseñanza y aprendizaje escolar y se expresan en las instancias de interacción social.

Kenway y Fitzclarence (1997) proponen cuatro principales valores hegemónicos que se manifiestan en la producción de masculinidades hegemónicas: la representación del cuerpo masculino, la obligación de ser heterosexual, la represión emocional y la competitividad.

En específico, se entiende la representación del cuerpo masculino como las prácticas enseñadas y reproducidas por los hombres en torno a este, acordes con los demás valores hegemónicos. Para Bourdieu (2000), el cuerpo se presenta como una realidad biológica diferenciada entre sexos; sin embargo, el mundo social construye una relación arbitraria de dominación entre estos. Así, se enseña a los hombres a mantener prácticas de su cuerpo congruentes con los valores de la masculinidad hegemónica, a través del uso predominante de los espacios y posturas físicas que denotan poder y seguridad.

La obligatoriedad de ser heterosexual es una de las consignas fundamentales de este modelo. Lomas (2007) menciona que exhibir la heterosexualidad y la conquista sexual es una de las formas de socialización entre el grupo de hombres. Aquí se destacan dos procesos: primero, se considera como una manifestación de poder frente a las mujeres, al exhibir la heterosexualidad y sus conquistas. Segundo, se da la exclusión completa de lo que no se encuentra dentro de los parámetros hegemónicos masculinos. Con ello, se rechaza a los hombres con actitudes femeninas, las disidencias sexuales y los demás comportamientos que no estén establecidos en el modelo hegemónico de la masculinidad.

La represión emocional se concibe como ocultar y rechazar las expresiones de afecto que puedan exhibir los hombres. Camuflar las emociones y los afectos se configura como una parte importante de la producción de masculinidades y el intento por llegar a la hegemonía. Con este propósito se construye una fachada que las contiene: “es un fenómeno psíquico que se produce en determinados hombres, es parte de su educación como tales, incluso una necesidad para acceder a una masculinidad hegemónica” (Subirats en Hernández et al., 2007,

p. 118). De esta manera, se busca presentar el perfil de un hombre estoico y racional que no exterioriza sus impulsos emocionales.

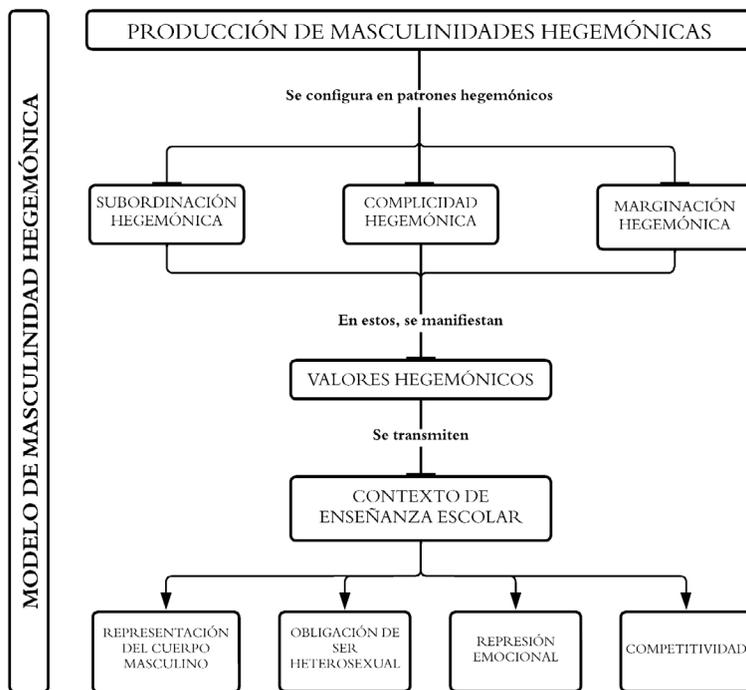
Por último, el componente de la competitividad se considera un elemento importante en la reafirmación de la masculinidad. Díez (2015) sostiene que “es uno de los ejes centrales por los que los chicos reafirman su masculinidad y hacen latente su desprecio hacia aquellas personas que se encuentran en una posición inferior, como es el caso de los homosexuales o las mujeres” (p. 85). Competir permite a los hombres mostrar superioridad frente a los demás y luchar por la hegemonía. En este sentido, un hombre que no compite con sus pares está destinado a ser excluido de este modelo.

En resumen, la producción de masculinidades hegemónicas se da a partir de un modelo de masculinidad. Este se construye principalmente en un marco de aprendizaje escolar. Así, en la escuela se dan la enseñanza y el aprendizaje de valores hegemónicos. Entre estos se encuentran la representación del cuerpo masculino, la obligación de ser heterosexual, la represión emocional y la competitividad. Estos valores se producen y reproducen en distintas dinámicas de la interacción de los individuos. La subordinación, la marginación y la complicidad son los principales patrones en los que se puede apreciar la manifestación de las masculinidades hegemónicas.

3. Estrategia metodológica

Este estudio tiene como objetivo principal analizar la producción de masculinidades hegemónicas digitales en tres comunidades virtuales de exestudiantes de Facebook de liceos emblemáticos. Sus objetivos específicos son describir y analizar la percepción sobre la producción del modelo de masculinidad hegemónica respecto de su trayectoria en los liceos emblemáticos, además de describir y analizar los patrones de la subordinación, la complicidad y la marginación hegemónicas.

Ilustración 1
Esquema teórico



Fuente: Elaboración propia

Para cumplir con este propósito, se realizará la investigación utilizando el paradigma interpretativo, ya que este busca “entender y reconstruir construcciones que la gente sostiene inicialmente, con el objeto de tener un consenso, pero aún estar abiertos a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación” (Guba y Lincoln, 2002, p. 134). La aproximación comprensiva de este paradigma permite rescatar la interpretación de la realidad en la producción de la masculinidad hegemónica entre las comunidades virtuales. Así, el diseño de este estudio es cualitativo, en tanto que se seguirá una lógica y un proceso inductivos, siendo el foco de interés las interacciones que se dan en la comunidad virtual.

3.1. Técnicas de producción de información

A fin de satisfacer los objetivos de este estudio, la primera técnica de producción de datos que se plantea es la aproximación etnográfica digital. Guber (2001) menciona que la etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros, entendidos como “actores”, “agentes” o “sujetos sociales” (p. 5). En este caso, debe tenerse en cuenta que internet toma cada vez más importancia en las distintas dimensiones de la vida de las personas, transformando las formas de relación social, que ahora se trasladan a los entornos virtuales. Domínguez et al. (2007) sostienen que, ante este nuevo escenario, es conveniente impulsar herramientas novedosas para la investigación social en función de los datos que se proponen, por lo que se hace necesario utilizar el corte digital o virtual de la etnografía. Así, en la etnografía digital el uso de internet resulta fundamental: “el estatus de la Red como forma de comunicación, como objeto dentro de la vida de las personas y como lugar de establecimiento de comunidades, pervive a través de los usos, interpretados y reinterpretados, que se hacen de ella” (Hine y Hormazábal, 2011, p. 68).

Respecto de la observación digital, se identificaron las comunidades virtuales de exestudiantes de liceos emblemáticos a través de la plataforma Facebook, activándose las notificaciones de cada grupo para mantener actualizada la información referida a las interacciones dentro de las comunidades, las que fueron observadas semanalmente.

En cuanto a la revisión retrospectiva de las publicaciones en las comunidades virtuales, se fijó como punto temporal el año 2019, que funcionó como límite para evitar la masividad de la información. Ese año, se difundió el resultado de una votación de la comunidad educativa del Instituto Nacional –símbolo de los liceos emblemáticos–, en la cual triunfó la opción de convertir la matrícula exclusivamente masculina en mixta. De esta manera, el 2019 se entiende como una fecha significativa para la discusión de la educación no sexista en los establecimientos monogénicos masculinos.

En una segunda instancia, se recurre a la técnica de las entrevistas semiestructuradas, cuyo uso permitió lograr la construcción de los significados y las representaciones de los participantes en torno al tema de estudio. Para la ejecución de las entrevistas, se procedió a contactar mediante Facebook Messenger a los administradores de los grupos de Facebook. El levantamiento de información se planteó a partir de temas relacionados con la comunidad educativa virtual, la percepción sobre el modelo de masculinidad hegemónica, la producción de masculinidades hegemónicas en la comunidad virtual y las atribuciones de este modelo. A pesar de que se enviaron invitaciones a participar en la entrevista a todos los administradores de los grupos de Facebook, solo se consiguió una entrevista con el administrador de una comunidad virtual. No obstante, se modificó el muestreo realizado y se incluyó a los miembros de las comunidades virtuales que mostraban una mayor interacción en sus respectivos grupos.

Respecto del análisis de datos levantados como resultado de la ejecución de las entrevistas y la observación digital, se utilizó la metodología *grounded theory* (teoría fundamentada). Así, en ambas partes del levantamiento de la información se realizó el análisis en tres etapas, siguiendo a Strauss y Corbin (2002). En primer lugar, se realizó la codificación abierta, proceso mediante el cual se identifican los conceptos. Después, se continuó con la codificación axial, estableciendo la relación de las categorías con sus subcategorías. De esta manera se ordenaron los conceptos significativos que destacaron desde el levantamiento de la información y se estableció la conexión entre estos. Finalmente, se aplicó la codificación selectiva, que integra los elementos teóricos a los datos recogidos a partir de los relatos de los miembros de las comunidades virtuales y de sus publicaciones y comentarios en la plataforma digital.

3.2. Participantes

En la primera parte de este estudio se utilizó un muestreo estructural-etnográfico y se plantearon los siguientes criterios de inclusión:

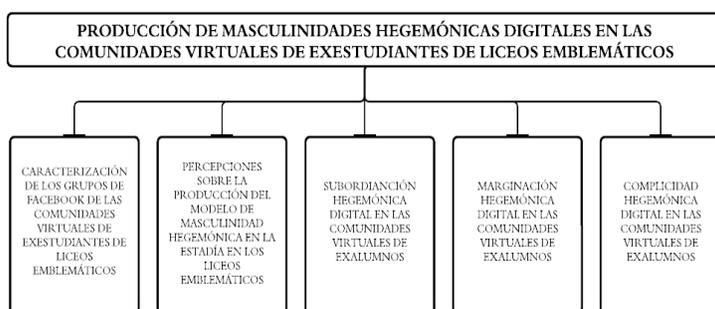
1. El grupo de Facebook pertenece a la comunidad de exalumnos de un liceo emblemático masculino.
2. El grupo de Facebook tiene más de 800 integrantes a la fecha en que se realiza esta investigación.
3. El grupo de Facebook tiene un carácter visible, es decir, cualquier persona puede encontrar ese grupo.
4. El grupo de Facebook se encuentra relativamente activo, es decir, tiene 4 o más publicaciones en el último mes.

En la segunda parte de la investigación, a través de un muestreo intencional (Patton en Flick, 2015), se seleccionaron los casos críticos, es decir, aquellos “en los que las experiencias o procesos que se van a estudiar se hacen especialmente claros” (p. 50). Se buscó la participación de los administradores de los grupos de Facebook de exalumnos. Esta información se encuentra visible para todos los usuarios en la sección de “Información” del grupo de Facebook, por lo que se esperaba contactarlos de acuerdo con el avance de la investigación.

Se procedió a contactar mediante Facebook Messenger a los administradores de los grupos de Facebook, con el fin de mantener la comunicación e interacción dentro de la plataforma digital y establecer un ambiente distendido con los miembros de la comunidad virtual. A pesar de haber enviado la invitación a participar en la entrevista a todos los administradores de los grupos de Facebook, solo se concretó una con un administrador. Como ya señaló más arriba, para superar este límite se modificó el criterio de la muestra estructurada y se consiguió entrevistar a los miembros con mayor participación en las publicaciones y comentarios de la comunidad virtual.

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

Ilustración 2
Resultados del estudio



Fuente: Elaboración propia

4.1. Caracterización de los grupos de Facebook de las comunidades virtuales de exestudiantes de liceos emblemáticos

La comunidad más longeva pertenece a los exestudiantes del INBA. El grupo creado el 25 de abril de 2008 cuenta con dos administradores y –hasta el día en que se realizó esta investigación– 957 miembros en total. Las principales publicaciones son noticias compartidas relacionadas con el INBA, recuerdos de los exestudiantes de su estadía en el establecimiento y de los docentes con quienes compartieron y acerca de las instalaciones del internado.

La siguiente comunidad en orden cronológico corresponde a los exestudiantes del Liceo Manuel Barros Borgoño. Fue creada el 9 de abril de 2009, cuenta con un administrador y 1.829 miembros en total. Entre los principales temas que se comparten en la comunidad están los recuerdos de los exestudiantes de su paso por el liceo, de los docentes con quienes tuvieron sus procesos de aprendizaje y de las instalaciones del establecimiento junto con las aledañas.

A continuación, sigue el grupo de exestudiantes del Instituto Nacional, que fue creado el 10 de agosto de 2011. Esta comunidad cuenta con 5 administradores y 3.519 miembros en total. Las principales

publicaciones que se comparten se relacionan con los recuerdos de los exestudiantes de su tránsito por el establecimiento y de los docentes con los que interactuaron durante su trayectoria escolar.

A partir de los relatos de las entrevistas aplicadas a los administradores y participantes con mayor presencia e interacción dentro de las comunidades virtuales de exestudiantes, se constata que los motivos de sus ingresos a estos grupos de Facebook son diversos.

[...] estar en contacto, unidos y que surjan nuevos contactos, quizás compañeros que no se veían hace tiempo, etcétera (ID1, Generación 91-96)

Cuando se empezaron a crear estos grupos yo me metí al tiro a este grupo [...] porque la verdad, le tengo un cariño muy fuerte (ID3, Generación 05-10)

Nunca me uní con la intención de continuar con la comunidad o por sentido de pertenencia [...] Quizá por eso o porque me invitaron y acepté la invitación, no por motivación personal [...] o probablemente me uní para mantener algún contacto o algo por el estilo, pero no viene de un sentido de pertenencia o algo, simplemente un uso meramente funcional o distractivo de la red social misma. (ID2, Generación 09-14)

Así se expresan las motivaciones de ingreso de algunos miembros de las comunidades virtuales de exestudiantes. Por un lado, algunos declaran unirse a la comunidad para mantener contactos y por cariño al establecimiento, mientras que, por otro, aprovecharon la oportunidad de integrarse a esa comunidad por el hecho de ser usuarios de la plataforma Facebook.

4.2. Percepciones sobre la producción del modelo de masculinidad hegemónica en la estadía en los liceos emblemáticos

Respecto del modelo de masculinidad hegemónica, se indicó anteriormente que la escuela es una de las principales instituciones en las que se desarrolla el proceso de producción y reproducción del

modelo de masculinidad hegemónica. Considerando los relatos de las entrevistas realizadas, pueden reconocerse distintas percepciones referidas a la producción del modelo de la masculinidad hegemónica durante la estadia de los exestudiantes en los liceos emblemáticos.

En primer lugar, se da cuenta de la experiencia de miembros de las comunidades virtuales en su ingreso a los liceos emblemáticos. En estas entrevistas, se relata el impacto que tuvo en ellos el cambio de entorno educativo, especialmente sobre aquellos exestudiantes –en ese momento estudiantes– que transitaron de establecimientos mixtos a uno exclusivamente masculino.

Digamos desafiante y también con algo de incertidumbre porque era algo nuevo [...] que era diferente, diferente al estar en un colegio común ¿cachái?³. (ID1, Generación 91-96)

Claro 7.º y 8.º básico perdidísimo, no cachaba⁴ nada, fuera un colegio de puros hombres también, yo había venido de puros colegios mixtos y eso también fue muy extraño para mí cuando comencé a entrar. (ID2, Generación 09-14)

La verdad es que como colegio de hombres se notaba que era colegio de hombres en ese tiempo [...] la convivencia es bastante, generalmente, podría decirse buena, pero para los estándares de hoy no tanto, a lo mejor un poco tóxica, a lo mejor no. (ID3, Generación 05-10)

Respecto de la producción del modelo de masculinidad hegemónica, uno de los primeros acercamientos que tuvieron a esta experiencia los exestudiantes en los liceos emblemáticos se dio en el marco de la relación entre compañeros. En este sentido, se verifica una exigencia de validación entre sus pares, según la cual los estudiantes procuran encajar en las dinámicas que se generan para no quedar excluidos.

3 Español de Chile: “¿comprendes?”.

4 Español de Chile: “comprendía”.

Convivir con hartos hombres empezaba como a contribuir a tener ciertas ideas como de dominancia, de tener que ser severo [...] era el día a día, en la manifestación con otro, en hacerte validar, porque también estás entrando en la adolescencia, una etapa en que te defines con los demás, de validarte con las relaciones interpersonales que tenías, la relación con las cabras⁵ del uno [Liceo N.º 1 Javiera Carrera], la relación que tenías con las cabras, las primeras amistades que eran fuera del colegio que era con mujeres. (ID2, Generación 09-14)

O sea, sí, en esa época había como esa visión de que los hombres no tienen que ser así o no podían ser así ¿cachái? De tener como esas actitudes como medias diferentes al común de los demás. (ID1, Generación 91-96)

[...] uno ve todo esto y lo normaliza un poco, era natural como va sucediendo, como uno se comporta y uno se comporta de acuerdo a los que están ahí. (ID3, Generación 05-10)

Así, se dan instancias en las que se busca potenciar los comportamientos que obedecen al modelo de masculinidad hegemónica. Destaca, en esos relatos, la relación con las estudiantes de liceos emblemáticos femeninos y evitar asumir comportamientos fuera del lineamiento de la masculinidad, como las conductas afeminadas. En los casos en que se transgredían estos principios de masculinidad hegemónica, las consecuencias se expresaban mediante abusos verbales con los que se buscaba “molestar” a los pares que no habían respetado el modelo.

En séptimo había chicos que eran... o sea, yo no sé si eran homosexuales o tenían ciertos rasgos, digamos que se podría decir femeninos [...] Pero si eran, no sé, caminaban diferente o se paraban diferente o hablaban más agudo, y esos chiquillos, bueno, uno lo pasaba supermal porque lo molestaban mucho. (ID1, Generación 91-96)

El discurso de lo “maricón” también era superhabitual, como para tratarnos despectivamente entre nosotros (ID2, Generación 09-14)

5 Español de Chile: “niñas”.

Muchas veces había dedicación a molestar a unos estudiantes más que otros por su comportamiento, por sus notas; se usaba mucho la palabra “weco” o “gay” en ese momento para molestar, pero nunca una forma, así como “ay me dan asco los gay”, sino que era más como una forma de molestar que en ese momento era divertida. (ID3, Generación 05-10)

De esta forma, se da cuenta de una dinámica ruda y agresiva que se manifiesta en situaciones de ofensas verbales, en especial referidas a la homosexualidad.

Asimismo, se destaca también el rol de los docentes en la producción del modelo de masculinidad hegemónica. En esta línea, resaltan conductas bruscas y agresivas que eran empleadas en el proceso pedagógico en el aula.

Me acuerdo de que había un profe que siempre llegaba a la sala con el libro de clases y como era gordo y era pesado, como pa' llamar la atención y pa' decir, bueno, ya estoy aquí, ya llegué, lo dejaba caer sobre la mesa y sonaba ¡pam! Y el que no estaba viendo llegaba a saltar del ruido del libro y hablaba así ronco, fumaba adentro de la sala, nunca vi a una profesora fumar; él fumaba, se sentaba arriba de la silla, entonces quedaba a un nivel más arriba que todos ¿cachái? Porque todos estaban sentados en la sentadera y él se sentaba en el respaldo, entonces quedaba más arriba ¿cachái? Ahí hay otra acción que también marca un poco el decir “yo estoy sobre ti”. (ID1, Generación 91-96)

No tenía pelos en la lengua para hablar garabatos en la sala, pero no es que le dijera a alguien que era un tal por cual [...] era como “y estos tal por cuales conquistaron América” por tal tipo; era como más que insultar, era muy coloquial para explicar, y a nosotros nos encantaba porque era aprender historia con lo más cercano que es chileno posible y un profesor muy simpático, que entendía que daba miedo de repente. Siempre tiraba sus tallas, y si no le ponías atención, no sabías cómo, pero te tiraba un lápiz en el puesto: “usted no me está tomando atención”. (ID3, Generación 05-10)

En este sentido, resalta también el rol en la transmisión de valores tradicionales que se caracterizan por responder al modelo hegemónico de la masculinidad.

Los profesores nos trataban de inculcar como el poder... o sea, no todos, pero sí algunos como bien así más marcados, el ser buenos hijos, el ser buenos ciudadanos. (ID1, Generación 91-96)

Entonces los discursos de familia que había por parte del establecimiento, por parte de profesores y directivos igual estaban muy arraigados a lo clásico poh, al hombre y a la mujer, y cuando te enfrentabas a familias que tenían diversidad o complicaciones en ese asunto la respuesta es general ¿cachái? En eso no fueron muy buenos. (ID2, Generación 09-14)

[...] es lo que pasa cuando colocas a puros hombres, vas a tener este producto, que cuando colocas a puros profesores que son viejos y tienen perspectivas antiguas, enseñarles a puros hombres, vas a tener este suceso. (ID2, Generación 09-14)

Sí había profesores de la vieja escuela que te decían que los hombres no lloraban y que teníamos que ser de acero y que casi todo depende de nosotros. (ID3, Generación 05-10)

A partir de estos relatos es posible descubrir en las percepciones de los miembros de las comunidades virtuales la presencia de un rol activo de los docentes en la producción del modelo de masculinidad hegemónica durante la estadía de los estudiantes en los liceos emblemáticos.

Es importante cuestionar otras relaciones presentes en esos contextos en las que seguiría produciéndose el modelo de masculinidad hegemónica. Si bien este se observó en la relación estudiante-docente, no se manifestaron en los relatos elementos del modelo en la relación docente-docente. Considerando que los docentes hombres se encuentran en la cúspide de la jerarquía del modelo hegemónico, desde donde pueden expresar estos valores tradicionales hegemónicos, mientras que las docentes mujeres están abajo en esa escala, se infiere que la relación entre estos es de mayor intensidad. Así se potenciaría la

configuración del modelo de masculinidad hegemónico según el cual los docentes hombres dominan a las docentes mujeres y propician un ejemplo que los estudiantes siguen e integran, continuando la producción y reproducción de sus directrices.

Finalmente, se registra la interacción de los exestudiantes con la institución a través del sentimiento de pertenencia al liceo emblemático forjado en el periodo estudiantil.

Se generaba hartazgo como esta identidad, por un tema como de por la historia y siempre, por lo que yo veía, siempre estaba como asociado como a ser ciudadanos ejemplares. (ID1, Generación 91-96)

La búsqueda de lo masculino, sobre todo porque el colegio era de hombres y nunca se cuestionó eso; entonces obviamente que si tú hablas de los mejores, que ese era el discurso que tenía el colegio, obviamente iban a ser puros hombres, porque nunca se cuestionó eso. (ID2, Generación 09-14)

Se destaca la formación de una identidad institucional basada en los valores que rigen la colectividad educativa. En este sentido, aspiraciones que se expresaban como “ser los mejores” o “ser ciudadanos ejemplares” se plantean como el resultado de estar alineado con las enseñanzas y valores transmitidos en los liceos emblemáticos.

4.3. Subordinación hegemónica digital

Es posible dar cuenta de distintas dimensiones en las cuales se manifiesta la subordinación hegemónica durante la interacción digital de las comunidades de exestudiantes. Esta emerge a través de discursos verbales agresivos. Se plantea que esta manera de resolver los conflictos responde a la producción del modelo de masculinidad hegemónica de los liceos emblemáticos. Como sostiene Barragán (2006), la legitimación social de la violencia es uno de los elementos que se transmiten en el contexto del aprendizaje escolar. De este modo es posible identificar escenarios de legitimación de la violencia en las aulas de clase en el siguiente relato:

Había situaciones superviolentas, sobre todo en 7.º y 8.º y más adelante, como el querer sobreponerse el uno al otro, usando en ciertos casos la violencia. Me acuerdo de una dinámica que había hartado en 8.º, que era como el “sacrificio maya”: te bajaban los pantalones, te tiraban al pasillo, te agarraban, te subían a la mesa y te pescaban a charchazos en la guata. (ID2, Generación 09-14)

Asimismo, la relación de dominación/subordinación se expresa en otras situaciones, como la referida al lenguaje inclusivo, entre estudiantes que lo aprobaban y los que se encontraban en contra de su uso. Así, la posición dominante la sostienen los miembros que están a favor, mientras que los que están en contra son atacados mediante un discurso agresivo y violento, como se expresa en los textos de las siguientes capturas de pantalla de conversaciones en un chat:

Imagen 1
Publicación 1 y comentarios

Le dan color con la "e" culia... tiempo atrás, cuando estalló el tema, encontraba que era una soberana estupidez el lenguaje inclusivo y como buen matemático y weon cuadrado para algunas cosa, creía que una letra no hacía la diferencia para incluir a alguien o no. La wea es que soy un chucheta a cagar que ama usar las muletillas y licencias del lenguaje, y fue en ese momento que caché mi error y lo aweonao que estaba siendo.

El lenguaje así como las ciencias o nuestras creencias científicas cambian. Las matemáticas, la física, etc, cambia, se adaptan a los nuevos conocimientos adquiridos. En fin, sin darme cuenta comencé a usar el cabres cuando estoy en un grupo mixto y se volvió algo natural, no se me cayó el pené, ni me hice multiplésexual.

No sea weon, sea un buen y entienda que el mundo ya no es como cuando salimos de 4to.

58 personas más 24 comentarios

Una cosa es que te guste usar muletillas y licencias del lenguaje y las uses, genial y todo, otra cosa es decir que está incorrecto no usarlos, que todos deben usarlo o sino no son incluyentes, y que si no creen que como tú que el usarlo es bueno, es de fachos.

Me gusta Responder · 2 años 7

Por qué chucha se victimizan tanto weón oh xD

Me gusta Responder · 2 años 4

Para mí no hay nada más victimista que decir que una letra me ofende y me invisibiliza y que por eso hay que cambiarla y obligar a todos a hablar de otra manera. Estamos en la era de las víctimas y ofendidos, mientras a más grupos sociales "oprimidos" pertenezcas, más razón tienes hoy en día. Es la moda actual. Créeme, que al tipo que se le ocurriera cambiar la "o" por la "e" en cualquier otro momento, todos se darían cuenta lo burdo que es, pero en la sociedad de lo políticamente correcto, sentirse diferente y discriminado te da poder. EN mi caso, más que victimizarme, planteo otro punto de vista, y si en serio no te interesan los distintos puntos de vista, es válido, pero no me concierne.

Me gusta Responder · 2 años 3

Eeeeh ya. Ahora sigue llorando pq no te dejan ser facho sin decirte facho xD

Me gusta Responder · 2 años 3

Yaaa empezó el de la real academia jajaj

Me gusta Responder · 2 años 1

el chaleco amarillo

Me gusta Responder · 2 años

Tú lo has dicho, tiene sentido en un grupo MIXTO. cuántas egresadas de sexo femenino tiene el para usar el "ex alumnes"???

Me gusta Responder · 2 años 2

yo sí tuve compañeros que actualmente son trans, así que sí está correcta esa E

Me gusta Responder · 2 años 5

que tu no hayas tenido, o no te hayas enterado, solo hace ver que la invisibilización es real, no sea weoncoito, salga de su burbujita y notará la diferencia (que en realidad no es mucha para nosotros, pero sí para ellos/zas/es)

Me gusta Responder · 2 años 1

Imagen 2
Publicación 2 y comentarios



En las imágenes 1 y 2 se observa a miembros de las comunidades virtuales de exestudiantes dando su opinión en torno al uso del lenguaje inclusivo. Se evidencia un discurso agresivo mediante el cual plantean sus puntos de vista. También resalta la manera en que se indica que el uso del lenguaje inclusivo es una práctica que no despoja a los hombres de su referencia a la masculinidad hegemónica, aludiendo al valor hegemónico de la representación del cuerpo del hombre, según la cual ser de sexo masculino y conservar los genitales es primordial para mantenerse dentro del modelo hegemónico de la masculinidad.

En definitiva, se puede dar cuenta de la existencia de una dinámica de dominación/subordinación hegemónica en las comunidades virtuales de exestudiantes. Esta se expresa en función del uso del lenguaje inclusivo. Así, el grupo dominante corresponde a los exestudiantes que se encuentran a favor y utilizan este código expresivo, mientras que en el grupo subordinado están aquellos que rechazan la utilización del lenguaje inclusivo.

4.4. Complicidad hegemónica digital

Las prácticas concretas de los hombres cómplices consisten en la legitimación o deslegitimación de las masculinidades específicas en situaciones que acontecen durante la interacción con sus pares. De este modo, la complicidad supondría evitar riesgos de exclusión o rechazo, ya que los hombres seguirían manteniéndose alineados a los valores hegemónicos.

En este sentido, se entiende que la masculinidad hegemónica cómplice es una interacción difusa, ya que se desarrolla en dinámicas de consenso y legitimación de los participantes respecto de las masculinidades que se producen. Ante esta situación, se consideró las reacciones de los exestudiantes en Facebook como criterio para dar cuenta del factor de la complicidad en las masculinidades hegemónicas. Así, es posible observar distintos escenarios en los cuales se puede advertir este patrón en función de la posición dominante en situaciones de subordinación y marginación hegemónicas registradas

en cada comunidad. De esta manera, se utilizan las reacciones para legitimar o deslegitimar las publicaciones y comentarios.

En la dinámica de dominación/subordinación en función del uso del lenguaje inclusivo, se puede dar cuenta de publicaciones y comentarios legitimados por la comunidad.

Imagen 3
Publicación 1: comentarios de legitimación

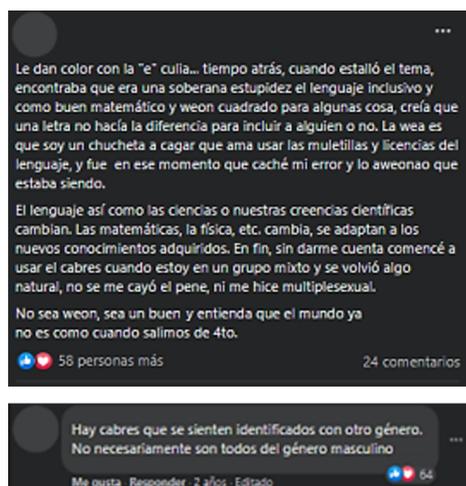


Imagen 4
Publicación 2: comentarios de legitimación



También se observaron los siguientes comentarios deslegitimados por los miembros de las comunidades virtuales de exestudiantes de liceos emblemáticos.

Imagen 5

Publicación 1: comentarios deslegitimados

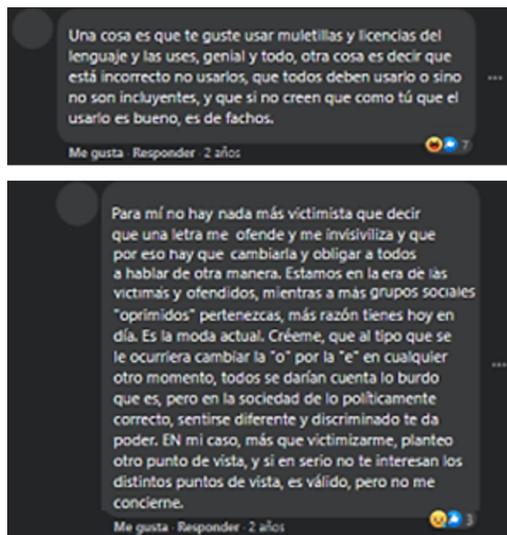


Imagen 6

Otros comentarios deslegitimados



En estos casos se expresa la complicidad en la dinámica de subordinación hegemónica en función del uso del lenguaje inclusivo; al igual que en la situación anterior, se da una interacción digital utilizando las reacciones “Me gusta”, “Me encanta” y “Me divierte”, las dos primeras

utilizadas para la legitimación de la producción de masculinidades, y la última para la deslegitimación.

4.5. Marginación hegemónica digital

Se observaron elementos de la marginación hegemónica respecto de las estructuras de clase social. Por ejemplo, hubo quienes se referían a los estudiantes y exestudiantes que se mostraban a favor de las manifestaciones sociales como pertenecientes a una clase social más baja. Según la visión estigmatizada, este grupo de personas tendría su origen en dicha clase social. Por otra parte, no se rescataron elementos de marginación hegemónica en función de la estructura de raza que fueran evidentes alusiones a esta.

Es importante mencionar que se percibieron múltiples publicaciones y comentarios respecto de la ideología política de los miembros de las comunidades virtuales que fueron consideradas en la configuración de las dinámicas de dominación/subordinación hegemónica en los exestudiantes. De esta manera, se propone la posición política de los miembros de las comunidades virtuales como una estructura significativa para la marginación hegemónica.

Imagen 7
Publicación 3 y comentarios



Imagen 8
Publicación 4 y comentarios

Un saludo para todos los que van a votar por el Rechazo y fueron alimentados con punta cereal, iban a la leche en las escuelas, se les ha fallecido algún familiar esperando en el hospital, han pedido fiado en un almacén, han tenido a sus hijos en jardines junji, han tenido tarjeta Junaco, han arreglado su casa con beneficio del serviu, están colgados de la luz o con el medidor intervenido, tienen el medidor del agua con un afilero, se han puesto braquitos pasado los 23 años porque antes era imposible, son forasas, viven donde les alcanza, sacan un depa a 30 años, han hecho ritos o bingos para costear enfermedades, han tenido que viajar a Santiago porque en regiones no hay buenos profesionales, han tenido que estudiar una carrera que no quieren sólo por que no les alcanzaba lo económico, tienen que trabajar hasta los 100 años para poder comer, sacan todo en cuotas para no estar hasta el cuello mes a mes, no pueden viajar a conocer su país porque es carísimo, no conocerán las 7 tazas ya que están jacos, le tienen que poner rejas a las casas por que no tienen guardias, tienen que comprar autos de segunda mano, cotizan remedios en todas las farmacias para no quedar corto a fin de mes, si algún cuico les atropella y mata a algún familiar no se va preso por que la cárcel es sólo para los pobres, los traen de pasapados, pero aún así votaran por el Rechazo.

El chiste se cuenta sólo, por todo eso #YoApruebo!!!
Copia y pega
Chile despertó

30 54 comentarios 2 veces compartido

Rechazo 🤔, sídros. Me gusta Compartir 48 sems

Yo corazón, RECHAZO Me gusta Compartir 48 sems

Yo Rechazo, no estoy para empeorar la situación Me gusta Compartir 48 sems



Me gusta Compartir 48 sems

Rechazo. El murió amigos va ser historia y si gana el apruebo con mayor rapidez. Solo será un recuerdo a ningún político le importa. No sueñen atermizan. Me gusta Compartir 48 sems

cuál es el fundamento de ese comentario? Me gusta Compartir 48 sems

Yo APRUEBO por un con historia Me gusta Compartir 48 sems

Me gusta Compartir 48 sems

Y éste pobre y triste huevon se dice la mierda en la que está nuestro país es gracias a los parásitos de la izquierda, que son igual que las moscas, donde se paran la cagan, mejor culpa a tus padres que te engendraron, porque era la obligación de ellos darte lo que tú necesitabas para poder desarrollarte como ser humano y no el estado, seguramente en los países donde el comunismo lleva más de 60 años están mejor pobre huso, las niñas en Cuba y Venezuela para llevar algo de comer se prostituyen por 5 dólares, no tienen que comer, no tienen nada, la libertad no la conocen, pero huevones cómo tú adoran ése sistema, en Chile nadie se muere de hambre, allá sí, y si se compran un auto de segunda mano es por su esfuerzo, allá ni siquiera esto pueden, las casas donde vive una familia con cueva tiene 18 metros cuadrados, así que si eso quieres para ti, andate a vivir en cualquiera de esos parásitos

Me gusta Compartir 48 sems

Me gusta Compartir 48 sems

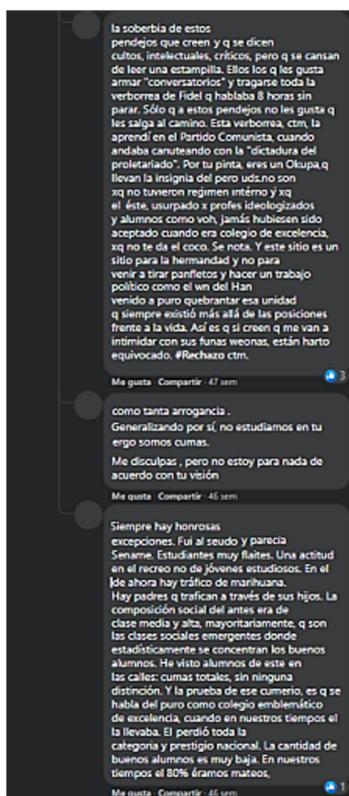
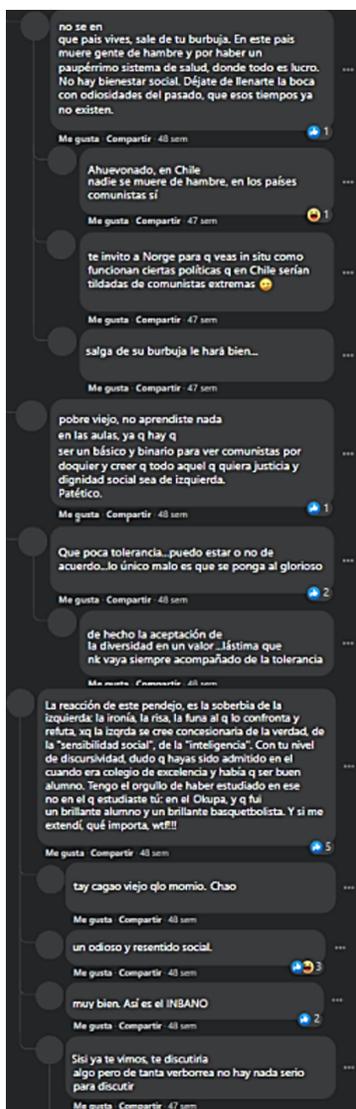
puta q eres fome. Anda al psiquiatra aweonao... Pero igual callampa desaparece así de claro... Me gusta Compartir 48 sems

Ud. Vive del miedo y del pazzo. Quién te ha dicho a ud que por decir lo que dijo Marcelo significa que queremos estar como los comunistas y el desastre que hay en Cuba y Venezuela? Por el contrario existe un firme convencimiento de que este país lo tienen sacustrado un puñado de políticos y operadores corruptos q se venden a quien les paga la campaña, que nuestro país no aprovecha el potencial que existe en muchos y año tras año perdemos importantes cerebros que podrían aportar al país. Primero deje sus odios del pasado y segundo calga en cuenta de lo que plantea mauroicio para opinar sobre cuestiones del presente... A nosotros en el nos dieron una educación privilegiada, que pocos en el país la podían recibir, se da cuenta que este país sería más grande aún si en todos los colegios del país se enseñara como lo fue en el Los parásitos están en la izquierda y en la derecha pero de la política que se sirven de ella para llenarse los bolsillos solamente... Me gusta Compartir 48 sems

Te quedo claro nelson fome y poco informado Me gusta Compartir 48 sems

Imagen 9

Continuación publicación 4, comentarios



En estas interacciones virtuales se evidenciaron posiciones políticas definidas. Por un lado, se encuentra la izquierda, orientación vinculada

con el etiquetado de los exestudiantes como comunistas y progresistas, y con los participantes de las manifestaciones sociales. Mientras que, por el otro, la derecha, a cuyos exestudiantes se les menciona como tradicionales, antiguos y “fachos”. De esta manera, y generalmente a través un discurso violento y agresivo, se generan disputas en las comunidades virtuales a consecuencia de publicaciones con tintes políticos.

En este sentido, en el caso de que un exestudiante se encuentre en el grupo dominante de la subordinación hegemónica, pero sostenga una posición política que no sea congruente con la de este grupo, no tendrá legitimación social dentro de la lucha por la hegemonía del modelo de masculinidad.

CONCLUSIONES

Este estudio busca responder a cómo se producen las masculinidades hegemónicas digitales en tres comunidades virtuales de exestudiantes de Facebook de liceos emblemáticos del Gran Santiago. A fin de contestar esta pregunta y satisfacer los objetivos de investigación, se presentan enseguida los principales descubrimientos de la investigación.

Respecto del primer objetivo específico, referido a la descripción y análisis de la percepción sobre la producción del modelo de masculinidad hegemónica a partir de la trayectoria de los exestudiantes de liceos emblemáticos, se da cuenta de la existencia de múltiples situaciones en las que se produce y reproduce el modelo de masculinidad hegemónica en estos, principalmente a través de prácticas violentas y del uso del poder, en congruencia con lo planteado por Barragán (2006) y Dussel y Trujillo (2016), que reconocen la existencia de este modelo en las instituciones escolares.

En cuanto a la relación entre compañeros en los liceos emblemáticos, en estas dinámicas de sociabilidad emerge la exigencia de la validación entre pares. En estos procesos surgen instancias de producción de masculinidades, según las cuales los estudiantes deben cumplir con los principios del modelo de masculinidad hegemónica, como construir

amistades con mujeres de liceos emblemáticos femeninos, no expresar conductas afeminadas y “comportarse de acuerdo a los que están ahí”, con el fin de pertenecer al grupo dominante de los estudiantes. Asimismo, se verifica el uso de la violencia para sobreponerse al otro. Así, actos como “el sacrificio maya” eran utilizados como métodos de humillación de los estudiantes. En esta línea, también resalta el uso de la violencia con intenciones de “marcar territorio” entre hombres, generalmente de las cohortes de estudiantes más grandes hacia los más pequeños.

Por otro lado, se constata que el estamento docente masculino resulta ser un actor clave en la producción del modelo de masculinidad hegemónica en los liceos emblemáticos. Muchos de ellos expresaban conductas agresivas y violentas durante el proceso pedagógico en las aulas de clases. En su posición de docentes masculinos, destaca el uso del poder para llamar la atención de los estudiantes. También, se pone de manifiesto la transmisión de valores tradicionales característicos del modelo de masculinidad hegemónica como el poder, la heterosexualidad y la represión emocional, lo que es congruente con lo planteado por Kenway y Fitzclarence (1997) sobre los valores hegemónicos como la representación del cuerpo masculino, la obligación de ser heterosexual, la represión emocional y la competitividad.

Respecto de los objetivos específicos, en cuanto a la subordinación hegemónica planteada por Connell (1997) y desarrollada por Demetriou (2001), es posible dar cuenta de que en las comunidades virtuales de exestudiantes se evidenció una relación de dominación/subordinación en el contexto del uso del lenguaje inclusivo. Siendo fieles a los valores hegemónicos de la producción del modelo de masculinidad transmitido e integrado durante su permanencia en los liceos emblemáticos, las interacciones mediante publicaciones virtuales entre los grupos de dominados y subordinados arrojan un carácter agresivo y violento.

En definitiva, se da una dinámica de subordinación hegemónica que se configura en función del uso del lenguaje inclusivo. En este proceso, al grupo dominante se adscriben los que utilizan y defienden

este código, mientras que los que se manifiestan en contra de la inclusividad textual aparecen como subordinados. Se destaca que, siendo fieles a los valores hegemónicos de la producción del modelo de masculinidad hegemónica, las interacciones entre los grupos dominados y subordinados mediante las publicaciones digitales tienen un carácter agresivo y violento. Resaltan, además, algunos matices políticos en el criterio de dominación/subordinación, ya que el empleo del lenguaje inclusivo se percibe como una expresión política.

Respecto de la complicidad hegemónica digital, esta aflora como resultado de una producción indirecta de masculinidades. Es decir, hombres que siguen los lineamientos de los valores hegemónicos y que, sin luchar por una posición hegemónica, se benefician de las utilidades que genera este modelo de masculinidad. De este modo, las prácticas concretas de los hombres cómplices consisten en la legitimación o deslegitimación de las masculinidades específicas en las situaciones de interacción con sus pares.

Así, se da cuenta de múltiples reacciones de legitimación y deslegitimación de las publicaciones y comentarios de los miembros de la comunidad al momento de manifestar los valores hegemónicos. No obstante, se plantea que la complicidad hegemónica, en este contexto, debe operar como un complemento de las dinámicas de subordinación y marginación hegemónicas. Esto debido a que, si bien existen y se observan reacciones, estas no mantienen una carga significativa al momento de interactuar en relaciones de dominación/subordinación o de marginación en las comunidades virtuales.

Por último, es necesario hacer alguna observación en relación con los elementos de la marginación hegemónica, que se expresa mediante prácticas de alejamiento social relacionadas con estructuras sociales fuera de las relacionales. Se verificó que la clase social y la raza aparecen como las principales estructuras en las que se hacía patente una marginación hegemónica en la interacción de los exestudiantes en sus comunidades digitales; sin embargo, a partir de los resultados de esta investigación, surge otra dimensión que intervendrá como

una tercera estructura, además de las propuestas por Connell (1997), la posición política.

A partir del estallido social en octubre de 2019, y luego con el plebiscito nacional de 2020 y la posterior instalación de la convención constitucional, la participación política ha sido un tema país; de hecho, en la época de las elecciones presidenciales de 2021 se intensificó la discusión política en la vida cotidiana de los ciudadanos. Es por esta razón que se propone la posición política como una estructura de la marginación hegemónica, ya que siendo congruente con el periodo de observación de las aproximaciones etnográficas (2019-2021), esta se instala en un ambiente altamente politizado que no podía dejar de permear a las comunidades virtuales de exalumnos de los liceos emblemáticos de este estudio.

Considerando los resultados de la investigación, es posible afirmar que los patrones de subordinación, marginación y complicidad se relacionan estrechamente entre sí. De ahí la constatación de que en la dinámica de dominación/subordinación se encuentran elementos de la marginación hegemónica, en la que se margina por la lucha de la hegemonía a los miembros de las comunidades, mientras que los demás miembros realizan una interacción cómplice a través de reacciones que legitiman estos eventos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguayo, F. y Nascimiento, M. (Eds.). (2016). Dos décadas de estudios de hombres y masculinidades en América Latina: Avances y desafíos. *Sexualidad, Salud y Sociedad*, 22, 207-220.
- Aguilar, D. y Said, E. (2010). Identidad y subjetividad en las redes sociales virtuales: Caso de Facebook. *Zona Próxima*, 12, 190-207. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155013>

- Albors, J., Ramos, J. y Hervás, J. (2008). New learning network paradigms: Communities of objectives, crowdsourcing, wikis and open source. *International Journal of Information Management*, 28(3), 194-202. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2007.09.006>
- Barragán, F. (2006). Educación para el presente sin violencia: Masculinidades, violencia sexista e interculturalidad. *Investigación en la Escuela*, 59, 5-17. <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2006.i59.01>
- Bonino, L. (2002). Masculinidad hegemónica e identidad masculina. *Dossiers Feministes*, 6, 7-35. <https://raco.cat/index.php/DossiersFeministes/article/view/102434>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama. <http://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondu-Pierre-ladominacion-masculina.pdf>
- Centro de Estudios Mineduc (2020). Liceos Emblemáticos y Bicentenario 2019. *Apuntes, 1-2020*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18877>
- Donoso, R. (1997). La organización social de la masculinidad. En T. Valdés y J. Olavarría (Eds.), *Masculinidades: poder y crisis*. Isis Internacional. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarría.pdf>
- DataReportal. (2021). *Digital 2021: Chile*. <https://datareportal.com/reports/digital-2021-chile?rq=Chile>
- De Keijzer, B. (2001). Hasta donde el cuerpo aguante: Género, cuerpo y salud masculina. *Masculinidades y Perspectiva de Género en Salud* (pp. 137-152). www.gub.uy/ministerio-industria-energia-mineria/sites/ministerio-industria-energiamineria/files/documentos/noticias/hasta_donde_el_cuerpo_aguante_genero_cuerpo_y_salud_masculina_b.keijzer_2003.pdf
- Demetriou, D. (2001). Connell's Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique. *Theory and Society*, 30(3), 337-361.

- Díez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68, 79-98. <https://doi.org/10.35362/rie680201>
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos Valdivia*, 31(1), 113-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Domínguez, D., Beaulieu, A., Estalella, A., Gómez, E., Schnettler, B. y Read, R. (2007). Etnografía virtual. *Forum: Qualitative social research*, 8(3). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0703E19>.
- Dussel, I. y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40, 142-178. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata. <https://dpp2017blog.files.wordpress.com/2017/08/disec3b1o-de-la-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Fuenzalida, D. (2017). *La ley de inclusión escolar y los liceos emblemáticos: Un proceso en curso y nubes negras en el horizonte. Estudio de caso del Liceo José Victorino Lastarria*. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168022>
- García, L. (2015). *Nuevas masculinidades: Discursos y prácticas de resistencia al patriarcado*. FLACSO Ecuador. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/55344.pdf>
- Gómez, P. (2015). Educación secundaria segregada por sexo: Lo que se esconde detrás de la “tradición”. *Última Década*, 23(43), 97-133. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362015000200005>
- Guasch, Ó. (2006). *Héroes, científicos, heterosexuales y gays. Los varones en perspectiva de género*. Bellaterra. <https://kolectivoporoto.cl/wpcontent/uploads/2016/02/Oscar-Guasch-Heroes-cientificos-heterosexuales-y-gays-2006.pdf>

- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Gunawardena, C., Hermans, M., Sanchez, D., Richmond, C., Bohley, M. y Tuttle, R. (2009). A theoretical framework for building online communities of practice with social networking tools. *Educational Media International*, 46(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/09523980802588626>
- Hernández, F., Vidiella, J., Herraiz, F. y Sancho, J. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 342, 103-125. <https://core.ac.uk/download/pdf/19959625.pdf>
- Hine, C. y Hormazábal, C. (2011). *Etnografía virtual*. Editorial UOC. <http://libroselectronicos.cervantes.es/opac?id=00027908>
- Ilabaca, E. (2018). *Construcción de masculinidad en liceos de varones: La experiencia del Liceo Manuel Barros Borgoño de la comuna de Santiago*. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/152712>
- Internado Nacional Barros Arana. *Nuestra historia*. <https://www.inba.cl/index.php/nosotros/nuestra-historia>. Consultado el 30 de julio de 2021.
- Kenway, J. y Fitzclarence, L. (1997). Masculinity, Violence and Schooling: Challenging “poisonous pedagogies”. *Gender and Education*, 9(1), 117-134. <https://doi.org/10.1080/09540259721493>
- Liceo Instituto Nacional. *Reseña Histórica*. <https://institutonacional.cl/el-instituto/resena-historica/> [consultado el 30 de julio de 2021]
- Liceo Manuel Barros Borgoño. *Historia*. <https://www.lmbb.cl/historia/>. [consultado el 3 de septiembre de 2021]
- Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83-101. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re342/re342_05.pdf

- Madrid, S. (2016). La formación de masculinidades hegemónicas en la clase dominante: El caso de la sexualidad en los colegios privados de elite en Chile. *Sexualidad, Salud y Sociedad* (22), 369-398. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.17.a>
- Meishar-Tal, H., Kurtz, G. y Pieterse, E. (2012). Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 33. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1294>
- Olavarría, J. (2009). La investigación sobre masculinidad en América Latina. En J. Toro, *Lo masculino en evidencia. Investigaciones sobre masculinidad*. Universidad de Puerto Rico. <https://joseolavarría.cl/wp-content/uploads/2019/02/la-investigacion-sobremasculinidad-en-america-latina.pdf>
- Olavarría, J. (2017). *Sobre hombres y masculinidades: Ponerse los pantalones*. Crea Equidad: Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. https://joseolavarría.cl/sdm_downloads/sobre-hombres-y-masculinidades-ponerse-los-pantalones/
- Olavarría, J. y Parrini, R. (Eds.). (2000). *Masculinidad/es, identidad, sexualidad y familia: Primer encuentro de estudios de masculinidad*. FLACSO; Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Red de Masculinidad. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0056016.pdf>
- Pi, S.-M., Chou, C.-H. y Liao, H.-L. (2013). A study of Facebook Groups members' knowledge sharing. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1971-1979. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.04.019>
- Poo, A. y Vizcarra, M. (2020). Cambios en los significados de la masculinidad en hombres del sur de Chile. *Interdisciplinaria Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 37(2), 195-209. <https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.2.12>

- Redondo, J. (2009). La educación chilena en una encrucijada histórica. *Diversia*, 1(1), 13-39. <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Revista-Diversia-01.pdf>
- Statista. (2021). Las redes sociales preferidas en 2021. *Statista Infografías*. <https://es.statista.com/grafico/13646/numero-de-usuariosactivos-mensuales-en-redes-sociales-y-servicios-de-mensajeria/>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Tinmaz, H. (2012). Social Networking Websites as an Innovative Framework for Connectivism. *Contemporary Educational Technology*, 3(3), 234-245. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6080>
- Valdés, T. y Olavarría, J. (Eds.). (1997). *Masculinidad/les: poder y crisis*. Isis Internacional. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/downloads/2014/08/Masculinidad-poder-y-crisis-Valdes-y-Olavarria.pdf>
- Valdés, T. y Olavarría, J. (Eds.). (1998). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. FLACSO. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/2019/02/masculinidades-y-equidad-de-generoen-america-latina.pdf>
- Vanegas, J. (2020). *Masculinidad y ciberespacio: un estudio de las nuevas masculinidades*. Universidad de Cundinamarca.

Fecha de recepción: 26 de mayo de 2023

Fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2023



Agotamiento profesional docente. Estudio de caso de un colegio subvencionado de la comuna de Dalcahue, Chiloé

Teacher's burnout. Case study of a subsidized school in the commune of Dalcahue, Chiloé

Juan Vargas Aguilar | Natalia González Orellana |

Constanza Jensen Heresi

Pontificia Universidad Católica de Chile

RESUMEN

El presente artículo describe una investigación-acción en contexto educativo cuyo objetivo fue crear un plan de acción basado en una capacitación que concientice al equipo directivo, sostenedoras y profesores sobre el agotamiento profesional, sus repercusiones y el reconocimiento docente. Con este fin, se levantó información mediante encuestas y entrevistas, y luego se realizaron capacitaciones a los grupos objetivos del trabajo. Como parte de los resultados, destaca la apreciación positiva del equipo directivo del proceso de implementación, así como un incremento en la percepción de bienestar por parte de los docentes en la encuesta de cierre.

Contacto:
jbvargas@uc.cl
negonzalez@uc.cl
constanza.jensen@gmail.com

Palabras clave: agotamiento profesional docente, burnout, reconocimiento, investigación-acción.

ABSTRACT

This article describes an action-research in an educational context whose objective was to create an action plan based on training that raises awareness among the management team, owners and teachers about professional burnout, its repercussions and teacher recognition, to carry out measures that increase the sense of well-being in educators. For this, information was collected through surveys, interviews and then training was carried out for the target groups of the work, in order to create the action plan. As part of the main results, the management team's positive appreciation of the implementation process stands out, as well as an increase in the perception of well-being by teachers in the closing survey.

Keywords: professional teachers burnout, burnout, recognition, action-research

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación, los profesores cumplen un rol fundamental en el desarrollo y formación de las nuevas generaciones. Sin embargo, la labor docente se encuentra cada vez más exigida (cfr. Informe Teaching and Learning International Survey (TALIS), 2019; Hargreaves y Fullan, 2014; Ávalos y Valenzuela, 2016 y Arón y Milicic, 2000), lo que ha llevado a un aumento significativo en los niveles de desgaste profesional de los educadores (cfr. Eligeeducar, 2021 y Gaete Silva et al., 2017). Esta situación, también conocida como *burnout* o agotamiento profesional, consiste en “una respuesta prolongada ante estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo, y es definido por las tres dimensiones de desgaste emocional, despersonalización e ineficacia” (Maslach, et al., 2001, p. 399, en Arias y Juárez, 2012, p. 72). Se trata de un fenómeno que afecta

negativamente tanto la salud físico-emocional como el desempeño laboral de los profesores.

La comprensión de los factores que contribuyen al agotamiento docente se ha vuelto una prioridad en la búsqueda de estrategias para fomentar el bienestar laboral de los educadores. En este sentido, el propósito de este estudio fue crear un plan de acción a partir de una capacitación que concientice al equipo directivo, sostenedoras y profesores sobre el agotamiento profesional, sus repercusiones y el reconocimiento docente. Para ello, se empleó una modalidad mixta que combina enfoques cuantitativos y cualitativos, basándose en la metodología de la investigación-acción. Se aplicaron cuestionarios estandarizados a una muestra representativa de docentes (12 de un total de 16) de diferentes niveles educativos, que evidenciaron la problemática del agotamiento profesional en la escuela en la que se hizo la intervención, y se realizaron entrevistas en profundidad para obtener perspectivas más detalladas y enriquecer la comprensión de los factores del desgaste profesional.

Los resultados de este estudio proporcionaron información valiosa para el diseño e implementación de estrategias que promuevan la calidad de vida laboral de los docentes. Además, junto con el equipo de gestión del colegio, se propuso explorar el reconocimiento docente como una forma de abordar esta situación. Asimismo, se examinó cómo el reconocimiento puede influir en la motivación, compromiso y satisfacción laboral de los maestros y cómo puede contrarrestar el desgaste ocupacional. Finalmente, cabe mencionar que se trabajó con el equipo docente para levantar propuestas que fueron implementadas por los directivos del establecimiento, las cuales recibieron una valoración positiva de los profesores.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN PLANTEADO

Agotamiento profesional (*burnout*)

Entre las razones que explicarían el abandono de la docencia, una de las más importantes parecería vincularse con el agotamiento

profesional o *burnout*. Entre las definiciones más ampliamente aceptadas del *burnout* se encuentra la proporcionada por Maslach y Jackson (1981), quienes lo entienden como una respuesta prolongada a estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo, y que se manifiesta a través del desgaste emocional, la despersonalización y la ineficacia (Maslach et al., 2001; Galicia y García, 2012). Este fenómeno se ha destacado por su influencia negativa en la salud física y mental de los profesores, así como en el entorno de aprendizaje, de modo que incide en los objetivos educativos (Durán et al., 2005; Galicia y García, 2012).

El desgaste emocional, caracterizado por la pérdida de recursos emocionales debido a las demandas de estudiantes, colegas y familias (Galicia y García, 2012), se acompaña de despersonalización e ineficacia, que se reflejan en actitudes deshumanizadas hacia los estudiantes y el entorno laboral, incluyendo el sentimiento de falta de realización profesional (Salanova et al., 2005; Galicia y García, 2012). Dado el contacto directo de los docentes con los estudiantes y la amplia gama de factores que los presionan, como la complejidad de la labor educativa y la variedad de roles y responsabilidades asignadas, los docentes son particularmente vulnerables al agotamiento (Galicia y García, 2012).

Este agotamiento no solo repercute en los docentes, sino que también afecta a los estudiantes de la institución educativa en su conjunto (Malbrán, 2022), entendiendo que son los profesores quienes están en contacto directo con los alumnos durante toda su jornada escolar influyendo decisivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se ha establecido una conexión entre este agotamiento y la percepción de falta de control en el entorno laboral de los docentes, lo que, a su vez, puede desencadenar situaciones de estrés, depresión, ausentismo y una disminución en la satisfacción laboral (Thompson y Spacapan, 1991; Arón y Milicic, 2000).

Los factores principales que contribuyen al agotamiento profesional incluyen las relaciones con directivos y colegas, las condiciones económicas, la infraestructura física, el contexto de los estudiantes y

una carga docente excesiva (Arón y Milicic, 2000). Este agotamiento se manifiesta en síntomas como enfermedades somáticas, trastornos mentales, problemas de sueño, falta de motivación y una disminución de la autoeficacia (Arón y Milicic, 2000; Malbrán, 2022). En Chile, se han detectado niveles elevados de agotamiento entre los docentes, con un 57% de ellos mostrando signos de agotamiento extremo, equiparable al síndrome de *burnout* (Colegio de Profesores, 2021).

De ahí que, para mejorar la retención de docentes y sus condiciones de trabajo, es esencial abordar este problema a través de un diagnóstico temprano y la implementación de medidas de apoyo (Galicia y García, 2012).

Desafíos de la profesión docente

La profesión docente enfrenta desafíos significativos para retener a sus educadores en el sistema y atraer a nuevos profesionales jóvenes a la enseñanza. En el caso de Chile, esto se manifiesta en preocupantes titulares como por ejemplo: “La otra cara del regreso a clases: licencias médicas de profesores crecieron hasta un 353% en la Región Metropolitana” (Tralma, 2020). Según el informe TALIS de 2018 (OECD, 2019), el 27% de los docentes en Chile tienen 50 años o más, lo que indica la necesidad de renovar una cuarta parte de la fuerza laboral docente en la próxima década. Además, se observa una alta tasa de deserción entre los jóvenes, con un 20% que abandonan la profesión en los primeros cinco años de trabajo (Simonsen, 2021). Esta problemática también es común en otros lugares, ya que estudios como el de Hargreaves y Fullan (2014) muestran que alrededor del 30% de los educadores renuncian durante los primeros años, llegando casi al 50% en escuelas de extrema pobreza en Estados Unidos.

Estas dificultades están relacionadas con los desafíos habituales de la profesión docente. Hace veinte años, los docentes ya se sentían abrumados, con el aula convertida en un lugar en el que se acumulan problemas y demandas, con falta de tiempo para planificar, brindar retroalimentación, realizar investigaciones y tener una vida personal

equilibrada, como señalan Hargreaves y Fullan (2014). De acuerdo con Gaete Silva et al. (2017), las principales causas de la deserción docente a nivel mundial incluyen la percepción de la desprofesionalización de la labor docente, un entorno laboral negativo, la sobrecarga de trabajo, las dificultades relacionadas con el comportamiento problemático y la diversidad extrema de los estudiantes, así como los problemas salariales.

En este contexto, Kenneth Leithwood (2009) resalta la influencia de las emociones de los docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la eficacia docente individual y colectiva, la satisfacción laboral, el compromiso organizacional, el estrés, el agotamiento y el ánimo. Por otro lado, Hargreaves y Fullan (2014) señalan que existe una correlación entre el compromiso docente y el rendimiento académico; los autores reiteran los “efectos consistentes sobre la efectividad percibida y real en relación con el rendimiento escolar” (p. 86), estableciendo que para que se manifieste esta emoción es fundamental un equilibrio en tres dimensiones: la vida personal del maestro, la vida profesional y las características de la escuela. Ambos autores coinciden en la existencia de una conexión entre las emociones positivas de los docentes y los resultados académicos de los estudiantes, destacando la influencia del liderazgo, la cultura y la estructura de la organización educativa en estas emociones. Esta interacción entre factores emocionales y desafíos profesionales subraya la complejidad de la profesión docente y la importancia de abordar estas cuestiones de manera integral.

Asimismo, en el texto *The Code and Covid* Müller y Baum (2020) presentan los dilemas éticos a los que se enfrentan las comunidades educativas al retorno luego del confinamiento por Covid-19, centrados en diferentes casos a nivel estudiantil, familiar y comunitario, reflexionan sobre estas disyuntivas. En esa línea, señalan que es responsabilidad ética del profesor abordar las ideas que traen las y los educandos sobre la pandemia, particularmente al pensar en el desarrollo emocional durante la crisis sanitaria.

Müller y Baum (2020) plantean que los niños y niñas pueden ser más vulnerables a sentimientos de ansiedad, estrés, tristeza y otras emociones negativas durante eventos traumáticos que interrumpen su vida diaria, por ejemplo, el cierre de la escuela o tener menos eventos sociales, el distanciamiento social y el confinamiento domiciliario. Por tanto, durante estos tiempos, el apoyo emocional de los maestros es crucial.

En esa misma línea, es importante considerar la contingencia mundial expresada por Rebecca London (2020), en “When Schools reopen, don’t neglect recess”, quien plantea que, en la actualidad, con la pandemia global y el cierre abrupto de las escuelas, la comunidad educativa en su totalidad ha experimentado una forma de trauma y angustia colectiva, y a medida que los colegios vuelven a abrir, todos necesitarán un espacio para sanar antes de un involucramiento total en el proceso de aprendizaje.

RECONOCIMIENTO DOCENTE

El reconocimiento docente es esencial en el ámbito educativo, ya que se ha demostrado que tiene un impacto significativo en el compromiso de los profesores y en la cultura escolar (Movsessian, 2018). Este reconocimiento se orienta hacia múltiples objetivos, como la mejora de la calidad de la enseñanza, la promoción de la carrera docente y la identificación de las fortalezas y debilidades de los educadores, además de servir como herramienta efectiva para reducir el agotamiento docente al aumentar la motivación y la satisfacción en el trabajo.

El reconocimiento docente se manifiesta en diversas formas, incluyendo premios, certificaciones, oportunidades de crecimiento profesional proporcionadas por las instituciones, así como el agradecimiento y reconocimiento expresado por los estudiantes a través de notas, cartas, comentarios y encuestas de satisfacción. Este tipo de reconocimiento actúa como un estímulo para que los educadores continúen en la profesión (Carrasco-Aguilar y Luzón, 2019). Además, el reconocimiento entre colegas de trabajo es esencial, ya que valida

el esfuerzo individual y fomenta un ambiente colaborativo en los equipos, mientras que la falta de este reconocimiento puede llevar a la insatisfacción y, en ocasiones, al abandono de la profesión (OECD, 2019). Por lo tanto, el reconocimiento desempeña un papel crucial en la motivación y compromiso de los educadores, mejorando así la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el entorno educativo (Andrews, 2011).

El reconocimiento docente desempeña un papel crucial en la educación por diversas razones. En primer lugar, está estrechamente relacionado con la motivación de los educadores. Cuando los profesores son reconocidos por su trabajo, destacándolos por su labor, se promueve su autosuficiencia y se estimula su motivación intrínseca, experimentan un mayor compromiso con sus responsabilidades, lo que se traduce en un mejor desempeño en el aula y, en última instancia, en una educación de mayor calidad para los estudiantes (Andrews, 2011). Según el autor, al mejorar la motivación de los profesores, se promueve un mayor respeto por la profesión docente, tanto de los apoderados como de los estudiantes, con la finalidad última de mantener maestros de calidad en las escuelas.

Además, el reconocimiento fomenta la colaboración entre los docentes, creando un ambiente de trabajo en equipo en el que pueden compartir experiencias y conocimientos, reduciendo el aislamiento y el agotamiento profesional. Esto contribuye a una retención más alta de los docentes en sus puestos de trabajo, ya que los maestros reconocidos tienden a estar más comprometidos y, por lo tanto, son más propensos a permanecer en la misma institución educativa (Hodges, 2017).

El reconocimiento también tiene un impacto positivo en la autoestima de los docentes y en su bienestar personal, lo que contribuye a reducir el estrés y la ansiedad laboral. Esto fortalece su capacidad para relacionarse efectivamente con los estudiantes y tener un impacto positivo en la calidad de la educación (Movsessian, 2018). Además, el reconocimiento influye en la reputación de la institución educativa, de modo que afecta en la percepción de la calidad de la institución y

atrae a más estudiantes y docentes talentosos. Los premios docentes no solo reconocen una trayectoria ejemplar, sino que también promueven el desarrollo de proyectos educativos transformadores a nivel individual e institucional (Feixas y Zellweger, 2020).

Dinham y Scott (2002) indican que el reconocimiento no solo genera orgullo en los empleados por su trabajo, sino que también les ayuda a reconocer la validez de sus esfuerzos y a alinearse con los objetivos de la organización. Este mismo principio se aplica a los maestros, ya que el reconocimiento aumenta la probabilidad de que introduzcan cambios positivos en su enseñanza (OECD, 2012).

METODOLOGÍA UTILIZADA

El presente estudio se enmarca en la metodología de investigación-acción, la que cuenta con tres fases elementales, según Stringer (2007). En nuestra investigación, estas consistieron en:

- 1) *Observar*: recolección de datos contextuales de la institución, aplicación de encuesta a docentes y entrevistas al equipo de gestión.
- 2) *Pensar*: analizar e interpretar la información recolectada en la fase de observación y ponerla en diálogo con la bibliografía investigada respecto del *burnout* y el reconocimiento docente, para así crear las capacitaciones.
- 3) *Actuar*: implementar capacitaciones al equipo directivo, sostenedoras y profesores, recolectando propuestas y, finalmente, crear un plan de acción para implementar mejoras.

Los investigadores proponen que el proceso de investigación-acción sea cíclico, es decir, que luego de la fase de implementación del plan de acción, se realice una reflexión y vuelva a comenzar el ciclo (Hernández et al., 2014). En este proyecto, se sigue aquella visión.

FASE 1: OBSERVAR

Antecedentes de la institución

El caso estudiado se sitúa en un colegio particular subvencionado con 13 años de trayectoria y está ubicado en la comuna de Dalcahue, provincia de Chiloé. Esta zona del sur de Chile cuenta con una población fija de 155.000 habitantes y se caracteriza por una identidad patrimonial muy arraigada en el respeto y valoración de su entorno medioambiental y cultural, rescatando las tradiciones de sus ancestros.

La misión del colegio es brindar a los estudiantes una formación integral, de calidad e inclusiva, promoviendo el respeto por la diversidad, el medioambiente y la identidad chilota. El enfoque o modelo pedagógico es cognitivo-constructivista, lo que favorece la creación de ambientes de aprendizaje, trabajo colaborativo y aprendizajes significativos. Los sellos de la institución son el ambiental, la inclusión y la pertenencia cultural.

El colegio tiene una matrícula de 250 estudiantes, un promedio de 31 alumnos por sala y un curso por nivel. La planta docente es de 22 profesores, incluidos los directivos, y un total de 16 asistentes de la educación. El equipo directivo es una dupla compuesta por el director y la coordinadora académica (quien también ejerce como coordinadora del Programa de Integración Escolar, PIE) y adicionalmente está el Equipo de Convivencia Escolar, compuesto por un profesor encargado y una psicóloga.

El nivel socioeconómico de las familias es “medio-bajo” y la escolaridad de las madres, padres y apoderados se ubica, principalmente, en el rango de “Enseñanza Media incompleta”. A su vez, el Índice de Vulnerabilidad Escolar es cercano al 90%, entre estudiantes preferentes y prioritarios; estos últimos representando el 62% de la matrícula total.

Según datos entregados por la dirección y los propios consultados, la categoría de desempeño asignada por la Agencia de la Calidad en Enseñanza Básica al colegio corresponde a “media”. En SIMCE, en Lenguaje y Matemática, se aprecian alzas de puntaje de 2017 a 2019 en

ambas asignaturas. Respecto de los indicadores de Desarrollo Personal y Social, en el ítem “Autopercepción y autoevaluación académica” hubo una variación positiva entre una medición y otra, mientras que “Motivación escolar” no presenta variaciones significativas.

Resultados de encuesta a docentes (septiembre 2022)

En el mes de septiembre de 2022 se aplicó una encuesta a 13 de los 16 profesores con el propósito de obtener información sobre sus percepciones respecto del agotamiento profesional. Con este fin, se les presentó un instrumento con 36 preguntas, empleando una escala Likert de grado de acuerdo con cuatro valores. Se abordaron las categorías de “percepción de agobio”, “valoración de colegas o pares”, “evaluación del equipo de gestión”, “apreciación de los estudiantes”, “compromiso con la institución” y “clima organizacional”. Para fines de este artículo, se exponen a continuación las respuestas a las preguntas relacionadas con el criterio de agobio. En ellas, se percibe un alto grado de consenso.

Tabla 1
Respuestas proporcionadas por los docentes

Afirmación	“muy de acuerdo”	“medianamente de acuerdo”
He notado un aumento en mi nivel de agobio tras la pandemia.	30,77%	61,54%
Mi carga laboral se ha incrementado tras el retorno a la presencialidad.	23,08%	53,84%
He pensado en recurrir a ayuda profesional (psicólogo, psiquiatra o médico especialista) debido a mi estado anímico.	46,15%	23,08%
Afirmación	“siempre”	“casi siempre”
He tenido dificultades para conciliar el sueño y/o descansar.	15,38%	53,84%
Me siento más irritable que de costumbre.	7,69%	61,54%

Resultados entrevistas a equipo de gestión (octubre 2022)

En el mes de octubre de 2022, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas: al director, a la coordinadora académica y al encargado de convivencia escolar. La aplicación de estos instrumentos tuvo el objetivo de obtener información sobre aspectos como el agotamiento profesional y otros factores que afectan la motivación de los docentes en su día a día. Surgieron diferentes respuestas con algunas coincidencias en temas como el agotamiento profesional, la planificación diaria, las situaciones conductuales de los estudiantes, la comunicación con los apoderados y los desafíos que todo esto implica para la institución educativa.

En cuanto al agotamiento profesional y los factores asociados, se destaca el cansancio como una dificultad significativa. El director reconoce que la intensidad del colegio puede ser un problema y menciona que algunos docentes han tenido que llevar trabajo a casa debido a la falta de tiempo. Esto se confirma con los resultados de la encuesta, en la que los docentes reportan un aumento en su carga laboral posterior a la pandemia.

Para finalizar, es importante destacar la disposición del director hacia el cambio. Él expresa: “Estamos súper abiertos a si hay que cambiar algo que vaya en beneficio de todos nosotros, si se puede cambiar”. Además, menciona que necesita ayuda para identificar cómo adecuar la carga laboral y que desea involucrar parte de su gestión en esta revisión. Dice: “No sé cómo hacer de esa carga un poco menos pesada. Es uno de los desafíos que personalmente pretendo asumir”.

FASE 2: PENSAR

Considerando los datos recolectados en el levantamiento de información sobre el contexto educativo, se estableció la metodología que se iba a implementar, la que consistió en elaborar capacitaciones para el equipo docente, directivos y sostenedoras respecto del agotamiento profesional (*burnout*) y sus repercusiones. Asimismo, se consideró

la relevancia del reconocimiento docente con el fin de mejorar la sensación de bienestar en los educadores. Esto, para luego recolectar propuestas y así crear el plan de acción.

Fortalezas y oportunidades de mejora del establecimiento de estudio

Las fortalezas de la institución van en la apertura inicial a la participación en el estudio e investigación, considerando su disponibilidad de tiempos, recursos y motivación a querer mejorar en la temática expuesta. Además, al ser una escuela pequeña, es más fácil abarcar tanto el alcance de los instrumentos que se utilizarían, como las capacitaciones e instancias de reunión. Igualmente, como se puede observar en los resultados obtenidos por DIA, las entrevistas y la encuesta inicial, existe una buena evaluación en general hacia el equipo directivo, profesores y clima organizacional dentro de la institución. Ello permite tener un buen punto de partida para los acuerdos y el trabajo que se va a realizar con el colegio.

En cuanto a las oportunidades de mejora, se verifica lo planteado desde la bibliografía: ha habido un incremento en la percepción de agotamiento pospandemia y, como consecuencia de este, en el quehacer docente, lo que demuestra así que existe una instancia que es necesario mejorar en el establecimiento educativo. Esto se comprueba a su vez con los resultados de la encuesta inicial y de las entrevistas al equipo directivo, lo que justifica realizar una intervención en la institución, a través de un plan de acción integrado por propuestas coconstruidas entre el equipo directivo, las sostenedoras y los docentes.

FASE 3: ACTUAR

Intervención en el colegio

Considerando el diagnóstico efectuado en la institución y los referentes bibliográficos consultados, se plantea la siguiente hipótesis de acción para abordar la problemática:

Si se implementa un plan de acción con medidas dirigidas a abordar el desgaste profesional, basado en un diagnóstico previo, el equipo docente del establecimiento reducirá los niveles de agotamiento profesional, lo que impactará en los resultados de los estudiantes.

En relación con las capacitaciones, estas fueron realizadas en abril de 2023. Durante la fase de *pensar*, se tomó la decisión de incluir antecedentes contextuales del establecimiento, referentes y definiciones teóricas de agotamiento profesional, *burnout*, realidad nacional e internacional y una última sección de sugerencias bibliográficas para incrementar la sensación de bienestar en la escuela, instancia en la que también se abrió la palabra a las sugerencias de cada equipo. Además, se realizaron dos dinámicas de rutinas de pensamiento, “Yo con Yo” y “SQA” (lo que sé, lo que quiero saber y lo que aprendí). Este modelo se replicó de manera general en las tres capacitaciones, cuyos participantes fueron, en primer lugar, el equipo directivo (director y coordinadora académica); en segundo lugar, 17 docentes y profesionales de apoyo; y, en último lugar, las tres sostenedoras. Estas instancias consistieron en un modelo común al que se le introdujeron algunas modificaciones sobre todo con los profesores, debido al espacio físico en que se realizaron estas jornadas, privilegiando así dinámicas colaborativas. A su vez, como la reunión con las sostenedoras fue la última en realizarse, se socializaron propuestas levantadas desde el resto de la comunidad educativa para conocer su percepción.

Las capacitaciones fueron realizadas presencialmente y se tomó acta de dichas reuniones. Las instancias fueron sumamente provechosas y bien evaluadas por el colegio, lo que queda expresado en el acta aprobada por el equipo directivo, cuyos miembros señalaron: “Quedamos con las ganas de profundizar en nuestros conocimientos de las temáticas expuestas y estamos muy satisfechos con la instancia, así como con lo compartido”; y las sostenedoras: “Reconocemos y damos las gracias por el trabajo realizado, claridad de los términos, nuevos saberes. A su vez, creemos que la investigación será un gran aporte para el quehacer institucional”.

En el caso de los profesores, estos fueron distribuidos en cuatro grupos diversos con similar cantidad de integrantes, considerando aspectos como género, antigüedad en el colegio, ciclos en los cuales se desempeñan y asignaturas impartidas. De esta manera, se buscó garantizar la pluralidad de voces al momento de dialogar y cada grupo recibió un nombre asociado a un concepto que iba profundizar: *aprendizaje, colaboración, comunicación y motivación*. En dicho espacio, se realizaron dinámicas para levantar propuestas con base en lo sugerido por la literatura, aquellas prácticas vigentes y considerando la factibilidad del contexto. Estas propuestas se dialogaron en grupos hasta lograr una jerarquización de las mismas que fue socializada. Finalmente, todos los docentes consensuaron propuestas.

Igualmente, algunos de los profesores entrevistados entregaron sus apreciaciones sobre la modalidad empleada para abordar el tema y expresaron la importancia que le asignan:

Con respecto al levantamiento de propuestas, me gustó mucho que se escuchó cada inquietud que tenía el profesor y que se tomó con mucho respeto. (Docente 1)

Lo encuentro de suma importancia. [...] puedes exponerlo sin miedo a ningún cuestionamiento o futuras represalias, y eso es súper importante para mí. (Docente 2)

Que los profesores se junten, comenten cosas, es una buena instancia para sacar conclusiones y llevar a cabo quizás algunas acciones. (Docente 3)

Es muy importante incluir la voz de los docentes, puesto que muchas decisiones se suelen tomar desde un escritorio y en las manos de personas que ya no se encuentran en aula. [...] que no estuviese el equipo directivo creo que también ayudó a plantear las propuestas con mucha más apertura y sinceridad. (Docente 4)

Con respecto a las fortalezas y oportunidades de mejora en la forma de trabajo, los entrevistados señalaron diversos aspectos. Como fortalezas, se destaca que “La forma de organización me pareció

divertida, fueron dinámicas y fueron motivadoras. [...] Una de las mayores fortalezas es que tenían muy dominado el tema, sabían cómo plantearse a los profesores” (Docente 1). “En la actualidad es muy importante tener este tipo de capacitaciones y levantar propuestas desde los profesores; necesitamos estar constantemente actualizándonos en nuestras necesidades para trabajar en mejores condiciones y propiciando cuidarnos a nosotros mismos” (Docente 4).

Como oportunidades de mejora, se mencionan dos. Primero: “Involucrar a todos los que participamos dentro de un aula; puede ser también involucrando a las asistentes de la educación, ya que son parte importante del trabajo” (Docente 1). La Docente 4 coincide: “Se podría ampliar a las asistentes de la educación, puesto que es sumamente importante escuchar a cada una de las personas que trabajan directamente con los estudiantes”. Otra oportunidad es: “El tiempo juega mucho en contra; si vas a tener una actividad donde se aborda un tema que es importante, entonces tener mucho tiempo para eso” (Docente 3). La Docente 2 agrega: “Como detalle, sería como mejorar el tiempo que se destinó para el final; se hizo la lista de propuestas que todos los grupos expusieron y eso fue como un poquito más apresurado”.

PRINCIPALES HALLAZGOS

En relación con el plan de acción, este pudo realizarse gracias a las instancias descritas anteriormente. Este busca sistematizar medidas que el establecimiento ya implementaba, crear nuevas oportunidades orientadas a incrementar la sensación de bienestar y, además, el plan no involucra un gasto monetario significativo para el colegio. Para llegar a su versión final, se realizaron reuniones con el equipo directivo con el objetivo de afinar las propuestas.

El plan de acción comprende dos apartados: acciones ya realizadas y nuevas acciones. Las primeras hacen alusión a prácticas para aumentar el bienestar que son realizadas por la institución, pero se sistematizan y, a su vez, transparentan al equipo de profesores para

su conocimiento y apropiación. Por su parte, las nuevas acciones son aquellas que surgen a partir de las capacitaciones y propuestas, tanto del equipo directivo como de sostenedoras y el equipo docente.

A continuación, se enuncian las propuestas comprendidas dentro del plan, según su clasificación.

Tabla 2
Plan de acción: acciones ya realizadas

Acciones ya realizadas	
Acción	Explicación
1. Cambiar la planificación	Se elimina la planificación diaria para pasar a una por unidad, logrando así más eficacia en el tiempo de elaboración del instrumento y revisión del mismo.
2. Implementar jornadas de autocuidado	Una vez al mes los estudiantes se retiran a las 14:00 y se realizan jornadas de autocuidado con docentes. Ejemplo: deportivas. Incluir una sistematización, planificación y socialización previa a los docentes. A su vez, se propone contar con un calendario de estas jornadas y que este sea presentado a los profesores al inicio del año escolar.
3. Usar plataformas digitales	Uso de plataformas como: appoderado.cl, tabulatest, pleno y mejoremos.cl para automatizar procesos. Cada una de estas plataformas apunta a distintas áreas del colegio para así facilitar el trabajo de la mayor cantidad de personas posible.
4. Trabajar colaborativamente con el PIE	Se asignan horas semanales para trabajar con la/el educador/a el PIE de cada curso y establecer una coordinación de ajustes de contenidos y propuestas de adecuación.
5. Otorgar días administrativos	Cuatro días administrativos anuales (dos por semestre, no acumulables). A su vez, se establece el siguiente protocolo para su uso: <ul style="list-style-type: none"> - Deben ser solicitados al director con una anticipación mínima de una semana. Luego de consensuar, se solicita hoja de permiso en secretaría. - Estos dos días pueden ser divisibles en cuatro medias jornadas. - Restricciones: no puede haber más de dos docentes con permiso un mismo día y no se pueden tomar en el mes de diciembre.

Acción	Explicación
6. Otorgar permisos extraordinarios	Se dan permisos extraordinarios y excepcionales para atender, en la jornada y sin descuento, asuntos médicos. Esto, previa conversación con dirección.
7. Entregar bono a profesores jefe	Entrega de bono bimensual para docentes con jefatura de curso (son cinco bonos al año). Los montos en cada caso están asociados al cumplimiento de ciertas tareas.
8. Otorgar un bono de reconocimiento de permanencia	Se entrega un bono de reconocimiento según cantidad de años en el colegio en enero, el que queda delimitado mediante un protocolo interno del establecimiento, que fue socializado con el equipo de profesionales.
9. Trabajar con un banco de materiales	Cuentan con acceso a plataformas desde las cuales es posible acceder a material para utilizar en clases o evaluaciones. También, se cuenta con recursos físicos que pueden ser solicitados para el trabajo en clases.
10. Reconocer los hitos institucionales	Se entregan regalos por el día del profesor, asistente y aniversario del colegio. Además, se reconoce con un acto conmemorativo y saludo personalizado de parte de las sostenedoras del establecimiento.
11. Entregar uniformes a los docentes	Se entrega un polar y poleras institucionales para cada docente y asistente del colegio.
12. Restringir uso del WhatsApp	Su uso no es obligatorio y se promueve la institucionalización de nuevas plataformas de comunicación como appoderado.cl.
13. Flexibilizar horario post capítulos	En los capítulos (actividad interna del establecimiento), se entrega comida o colaciones y, en aquellos que implican pernoctar en el colegio, se garantiza que los docentes tengan el día siguiente libre.
14. Flexibilizar horario sin estudiantes	Se definirán con antelación las fechas y horarios en que se realizarán estos cambios. Una vez que los estudiantes salen de vacaciones, todos los funcionarios del colegio retrasarán su entrada. Se plantea que esto quedará estipulado cuando se acerque la fecha, para determinar horarios y días específicos, resguardando avisar con anticipación al personal.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, se consolidaron propuestas que el colegio ya realizaba, pero con ayuda de las propuestas levantadas por los docentes y los diversos equipos que participaron en las capacitaciones se establecieron directrices para que su aplicación fuese más clara.

A su vez, se acompañó al equipo directivo para crear los protocolos correspondientes a las acciones del tipo “días administrativos” y, así, transparentar este beneficio entre los funcionarios.

Tabla 3
Plan de acción: nuevas acciones

Nuevas acciones	
Acción	Explicación
1. Presentar un calendario mensual de actividades	<p>A comienzos de mes, en el primer consejo, se socializa y comparte el calendario mensual de actividades actualizado, realizado por el equipo directivo. Además, se imprimirá y quedará publicado en la sala de profesores para ser revisado durante todo el mes. En este aparecerán: capítulos, jornadas de autocuidado y consejos ordinarios, consejos de capacitación, celebraciones y conmemoraciones del mes, valor del mes, efemérides, reuniones de apoderados.</p> <p>Es importante considerar que en este calendario no se van a contemplar aquellas actividades urgentes o que aparezcan con menos anticipación. Sin embargo, desde el equipo de trabajo se sugiere que esto sea incluido, cuando se tome conocimiento, de manera manual en el calendario, además del envío de información por las vías correspondientes.</p>
2. Elegir mejor compañero entre pares	<p>Se escogerá, una vez al año, una persona por asistentes y una persona por profesores, en una votación secreta (mediada por el equipo directivo) en conmemoración del cierre del año escolar.</p>
3. Entregar un reconocimiento a profesores por un valor del mes	<p>El equipo directivo, en consejo ordinario de profesores, reconocerá a los docentes según “el valor del mes”. Este valor aparecerá en el calendario mensual.</p> <p>Valores año 2023 sugeridos (modificables por el equipo directivo):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayo: Sustentabilidad - Junio: Pertenencia cultural - Agosto: Inclusión - Septiembre: Colaboración - Octubre: Responsabilidad - Noviembre: Innovación educativa - Diciembre: Perfil institucional <p>Las sostenedoras y el equipo directivo van a reconocer 3 veces al año a todos los profesores (inicio año escolar, fin primer semestre y fin año escolar) por medio de desayunos, almuerzos colaborativos, cajas de regalo u otras maneras que el equipo directivo y/o las sostenedoras estimen conveniente.</p>

Acción	Explicación
4. Garantizar el tiempo de planificación	<p>Se plantea la necesidad de garantizar, en la mayoría de los casos, como horario protegido la jornada de los miércoles de 16:00 a 18:00 hrs. para la planificación y coordinación entre docentes.</p> <p>Es importante mencionar que, si bien se espera poder garantizar dicho espacio para el desarrollo de instancias de planificación y/o coordinación, también estos espacios podrán ser utilizados para el desarrollo de autocuidados u otro tipo de actividades, atendiendo a que en dicho día y horario está la gran mayoría de los funcionarios.</p>
5. Retomar las celebraciones	<p>Festejo de los cumpleaños (cada dos meses) para así celebrar a quienes cumplan años en periodo de vacaciones, y también se propone retomar la celebración de Navidad en comunidad. Se mantendrá el saludo personalizado por parte de las sostenedoras. Se sugiere que el área de Convivencia Escolar se haga cargo de la organización y calendarización de fechas de estas celebraciones.</p>
6. Gestionar el tiempo en consejos de profesores	<p>Para gestionar el tiempo en los consejos ordinarios de profesores, que se realizan los días lunes de cada mes, se sugieren los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Planificación previa: Antes de la reunión, en el calendario mensual, se enviarán las fechas y temáticas generales que se abordarán en cada consejo. 2. Priorización de información: Para la planificación del consejo, será importante categorizar la naturaleza de la información determinando si requiere un encuentro presencial o no. En caso contrario, podría ser socializado por vía de correo institucional, con el compromiso de acusar recibo. 3. Asistentes al consejo: Evaluar la pertinencia de los citados al consejo para la entrega de la información, velando por proteger la confidencialidad de los casos abordados en dichas instancias. 4. Establecer límites de tiempo: Es importante establecer límites de tiempo para cada tema tratado en la reunión. Asimismo, se recomienda establecer límites de tiempo para las discusiones en la reunión del consejo de profesores; esto permitirá mantener el control del tiempo utilizado y garantizar que se aborden todas las tareas y temas importantes.
7. Realizar pausas para el primer ciclo en la jornada de la tarde	<p>Dado que, después del almuerzo, el primer ciclo tiene tres módulos de clase, se sugiere la realización de alguna pausa en la que las y los estudiantes puedan ir al baño o realizar una breve actividad de motivación. Esto, sujeto a revisión de los horarios de cada profesor.</p>

Acción	Explicación
8. Promover la formación continua	<p>Promover el envío de información sobre capacitaciones gratuitas que se estén realizando a través del CPEIP o universidades. Se realizó un catastro de las capacitaciones vigentes, que fue enviado al equipo directivo para su socialización el primer semestre, información que fue compartida también el segundo semestre, incorporando nuevas alternativas de capacitación. Se envió un formulario de Google para que los docentes entregaran sugerencias de temáticas de capacitaciones, se resumieron las propuestas y se envió una minuta por correo al equipo directivo.</p> <p>Con base en las propuestas del consejo de profesores, se realizarán capacitaciones con agentes externos una vez al semestre.</p>
9. Realizar consejos amenos	<p>Se propone que una vez al mes haya un consejo que tenga algunos alimentos y bebidas frías o calientes para los docentes y asistentes, considerado como un gesto de reconocimiento y motivación.</p>
10. Mejorar la comunicación desde lo sutil	<p>Intencionar la comunicación en los consejos e instancias formales del colegio desde la “gestión sutil” (cfr. Majluf, 2011), llevada a la práctica a través de propuestas dadas en este plan de acción como el reconocimiento docente. Esto va en la línea de mantener la “cultura amigable” que se lleva a cabo en el colegio.</p>
11. Entregar minuta de beneficios al personal	<p>Al comienzo del año escolar, se entrega un carpeta del profesor que contenga una minuta en la que se señalan todos los beneficios actuales de la comunidad, tanto de docentes como de asistentes. En esta, a su vez, aparecen los protocolos para acceder a ellos. Fue elaborada y entregada a los funcionarios a partir de lo expuesto en la reunión.</p>

En la Tabla 3 se evidencian las nuevas acciones aprobadas, resultado de las capacitaciones realizadas con las sostenedoras, el equipo directivo y el consejo de profesores. Es importante señalar que surgieron ideas variadas desde los docentes, pero se seleccionaron las que concitaron un mayor acuerdo con los otros estamentos participantes y, sobre todo, las que garantizaban la continuidad regular de las clases de los estudiantes y un beneficio directo a los docentes, facilitando, a su vez, la gestión del equipo directivo.

Como parte de este plan, y para facilitar su aplicación, se elaboró y envió un listado de capacitaciones docentes *online* para promover

el perfeccionamiento docente en distintas áreas y un cuestionario en *Google Forms* para recoger información sobre los intereses de desarrollo de los profesores. Sobre este último, destaca que ante la pregunta “Pensando en una capacitación futura: ¿Cuál es(son) la(s) temática(s) que más te gustaría o interesaría abordar?”, algunas de las respuestas fueron: inclusión (diversidad sexual, educación inclusiva, inteligencia emocional), didácticas (de las ciencias naturales y matemática), estrategias y recursos metodológicos; y, por último, aprendizaje basado en proyecto (ABP). Respecto de la segunda pregunta, “Pensando en la realidad del colegio y tus estudiantes: ¿Cuál es(son) la(s) temática(s) que más te gustaría o interesaría abordar?”, las respuestas fueron: “estrategias de enseñanza colaborativa”, “características y cómo trabajar con los estudiantes con necesidades educativas especiales pensando específicamente en los diagnósticos que tenemos en el colegio”, “diversidad sexual” y “violencia de género”.

Para entregar la información al profesorado se confeccionó una infografía con las ocho nuevas acciones sugeridas para sistematizar en el colegio, la que fue visada por la dirección antes de ser socializada con los docentes. En conversaciones sostenidas, que se expresan a continuación, se aprecia un buen nivel de conformidad respecto del plan de acción, pues reflejan aspectos solicitados explícitamente en la capacitación y también las voces de otros estamentos (equipo directivo y sostenedoras).

Para cerrar, se realizó una entrevista con el equipo directivo para evaluar el proceso de implementación del plan de acción, así como la efectividad para abordar el agotamiento profesional en el colegio, y para facilitar la labor de ellos en sus puestos de liderazgo. En dicha instancia, comentaron: “Ha sido como positivo. Las ideas que ustedes nos han presentado han sido como muy prácticas y como bien concretas. [...] Es como fácil poder llevarlas a cabo”; “Yo valoro mucho la mirada externa de los detalles. Generalmente, desde este tipo de rol [...], uno se queda como con los procesos más estructurales [...]. Pero muchas veces los detalles, las sutilezas, la gestión sutil, como ustedes la mencionaron, en algún momento es la que hace y marca

la diferencia”; “He valorado la generación de espacios adicionales a los que se tienen por normativa”. Precisan, sin embargo, que les hubiese gustado contar con más tiempo para medir de manera más eficiente el impacto; también, expresan la necesidad de haber contado con información en relación con el punto crítico que se mantuvo en ambos instrumentos aplicados este año, que dice relación con la compatibilidad entre vida laboral y personal.

Por último, los profesores valoraron positivamente la construcción e implementación del plan y su incorporación en la elaboración del mismo, lo cual queda reflejado en las entrevistas de cierre con docentes, quienes manifestaron que: “Si un profesor está bien, está grato en su trabajo, va a buscar las estrategias para enseñar a sus estudiantes y, en ese sentido, haber participado en este plan me hizo sentir escuchada y valorada” (Docente 1). Por otro lado, la Docente 2 señala que: “Haber sido parte de la elaboración de un plan, donde se incorporaron propuestas nuestras, es un gran aporte al trabajo colaborativo y también un reconocimiento a nuestra labor”. Finalmente, la Docente 4 agrega: “Es sumamente importante sentirse escuchado y valorado, pues esto aumenta nuestra motivación y el sentido de pertenencia con el colegio al que se pertenece”.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las conclusiones de la investigación se dividen en dos áreas: el agotamiento profesional y el reconocimiento docente como una solución a esta problemática. En relación con el primero, esta investigación se hizo cargo de las dimensiones “vida profesional” y “características de la escuela” que Hargreaves y Fullan (2014) plantean que deben ser trabajadas en equilibrio por el docente para aumentar su efectividad percibida, la que repercute en el rendimiento del colegio. Eso se puede apreciar en las acciones de consejos amenos, el calendario mensual de actividades, el tiempo de planificación y gestión del tiempo de los consejos de profesores, todas las cuales se

dirigen a impactar en la percepción tanto de la eficiencia como de la eficacia dentro de la escuela.

En segundo lugar, tal y como exponen Gaete Silva et al. (2017), una de las variables asociadas a la deserción docente es la percepción por parte de los profesores en servicio de una desprofesionalización de la actividad docente, así como un ambiente laboral con escasos recursos y apoyo insuficiente. Por ende, dentro del plan de acción se incorporaron acciones asociadas a promover la capacitación del cuerpo de profesores y aumentar sus recursos disponibles, desde cursos gratuitos, como expresa la instancia de formación continua en el plan.

A su vez, se realizó la encuesta de intereses de profundización para que así el equipo directivo cuente con el insumo de qué temáticas les gustaría abordar a su profesorado. Esto se condice con lo propuesto por García-Huidobro et al. (2016), respecto de que un factor de agobio son los insuficientes espacios formales de participación de los/as profesores/as en decisiones relevantes de sus establecimientos, por lo que incluir su voz en la construcción del plan y en la solicitud de capacitaciones visibiliza su postura y reconocimiento respecto de las temáticas que les incumben.

En esa misma línea, hubo una excelente disposición del cuerpo docente por participar, lo que refleja un alto grado de reflexión sobre su quehacer profesional y un sentido de pertenencia a su institución. Se refuerza el hecho de que la voz de los profesores debiese ser escuchada en los diferentes organismos colegiados porque, tal como se señala en García-Huidobro et al. (2016), “la participación de los/as docentes es fundamental para una gestión educacional de calidad [...]. Es necesario fortalecer la participación del profesorado en las políticas educativas en general y en los procesos escolares en particular” (p. 8). Complementando, Arón y Milicic (2000) refieren que “los profesores con una buena autoestima son capaces de generar un clima social fortalecedor para los estudiantes en que estos pueden desarrollar sus potencialidades” (p. 10).

Por último, resalta lo que ya exponían con preocupación tanto Balayar y Langlais (2022), Engel de Abreu et al. (2021) y Véliz-

Burgos y Dörner-Paris (2020), en cuanto hoy en día, en nuestro contexto pospandémico, se hace cada vez más apremiante educar en las dimensiones socioemocionales. En este proceso, los docentes deben ser un grupo de prevención, pero, a su vez, ser escuchados en sus necesidades; serán ellos quienes cuiden del aprendizaje de los estudiantes, y por ello, hay que cuidarles, velando por que su espacio de trabajo garantice su bienestar a fin de que puedan realizar a cabalidad su labor.

Como lo plantea Leithwood (2009), se concluye que es fundamental el rol de los líderes en este contexto, ya que que se apunta a metas con claridad y tenacidad, persiguiendo su cumplimiento, lo que se complementa con lo señalado en el MBDLE: “una buena gestión implica planificar, desarrollar capacidades, instalar procesos y asegurar la calidad de dichos procesos, responsabilizarse y dar cuenta de resultados” (Mineduc, 2015, p. 9).

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, una conclusión general del trabajo es la validez del modelo aplicado, que puede ser fácilmente trasladable a otras instituciones para generar un trabajo teórico y luego práctico en relación con el agotamiento profesional. Se propone en la Figura 1 un esquema de síntesis con los pasos ejecutados.

Figura 1
Síntesis de los pasos ejecutados



En relación con la segunda línea de conclusiones, respecto del reconocimiento docente, es fundamental seguir fortaleciendo su conocimiento y apropiación, ya que a menudo los profesores pueden limitar su significado únicamente a incentivos económicos. Sin embargo, los estudios indican que los incentivos monetarios no son los más recomendables, ya que aunque pueden generar un entusiasmo inicial, su impacto no contribuye a la motivación y la permanencia de los profesores (Movsessian, 2018). McCollum (2011) refuerza esta idea al afirmar que el reconocimiento monetario no produce efectos duraderos.

Ampliar esta comprensión del reconocimiento docente fomenta un ambiente de motivación en el que los profesores se sienten inspirados a seguir creciendo y mejorando. Esto tiene un impacto positivo en la calidad de la educación y en el bienestar de los educadores (Feixas y Zellweger, 2020). Es por eso que se presentaron iniciativas dentro del plan de acción como la elección de mejor compañero entre pares, retomar las celebraciones y garantizar el tiempo de planificación, que iban en pos del reconocimiento docente basado en estrategias no monetarias.

Por ello, es esencial promover una cultura que resalte y fomente la valoración docente en todas sus formas. Brindar a los profesores un reconocimiento auténtico refuerza su sentido de pertenencia, mejora su satisfacción laboral y contribuye a su desarrollo profesional continuo. El reconocimiento se convierte así en un catalizador del vínculo pedagógico (Cuesta, 2019).

CONCLUSIONES

Este estudio se propuso crear un plan de acción basado en una capacitación que concientice al equipo directivo, sostenedoras y profesores sobre el agotamiento profesional, sus repercusiones y el reconocimiento docente, y su objetivo fue abordado en su totalidad. Las tareas se realizaron mediante el levantamiento de información y antecedentes contextuales, junto con las capacitaciones descritas con anterioridad, así como mediante las encuestas y trabajo con el equipo directivo.

Este plan reúne acciones que se subdividen en las ya realizadas por el establecimiento educativo, que fueron delimitadas y sistematizadas para una mejor aplicación en dicho contexto, más acciones nuevas, que nacen desde la teoría y las propuestas de los equipos con los que se trabajó. En esa línea, se congenian prácticas específicas para abordar el agotamiento profesional, pero también para beneficiar el reconocimiento docente considerando su relevancia en la mejora del bienestar de los funcionarios.

Sobre las proyecciones de esta investigación, es sumamente relevante todo el proceso asociado a las capacitaciones y cómo, gracias a ellas, se realiza el plan de acción. Al trabajar desde un punto de vista teórico el agotamiento profesional y las repercusiones que tiene en un establecimiento educacional, sobre todo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el equipo directivo y las sostenedoras pudieron vislumbrar con mayor claridad, pero también precisión, la urgencia de ocuparse de la temática e implementar acciones concretas para mejorar el bienestar docente en el colegio. Asimismo, al incorporar la

visión de los profesores en todo el proceso, ayuda a su involucramiento y compromiso dentro de las acciones del plan.

Si bien las escuelas en nuestro país conocen la experiencia del agotamiento profesional, no se logra vislumbrar masivamente sus consecuencias en los estudiantes. De ser así, cada vez más centros educativos incluirían capacitaciones y planes para abordar este problema, y al mismo tiempo, ayudar a construir comunidades motivadas por la sensación de bienestar. El proceso aplicado a esta escuela puede ser replicado en otras, y según los resultados obtenidos, podría tener efectos favorables, más aún en un largo plazo, si este se desarrolla con proyección en el tiempo.

Respecto de las limitaciones de esta investigación, en primer lugar, el presente es un estudio de caso y, como tal, sus resultados se comprenden en una realidad particular y, de momento, no extrapolable a cualquier contexto. En otro sentido, están los factores de comunicación y tiempo, pues entre el equipo directivo y el de investigación hubo dificultades en el intercambio de información, así también, para obtener respuestas. Esto se pudo solucionar con contacto vía telefónica, ya que a través del correo electrónico se generaron desfases que crearon retrasos, los que implicaron ajustes en el trabajo investigativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrews, H. (2011). Apoyando a los maestros de calidad con reconocimiento. *Revista Australiana de Formación del Profesorado*, 36(12), 59-70. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n12.5>
- Arias Galicia, F. y Juárez García, A. (Coord.). (2012). *Agotamiento profesional y estrés: hallazgos desde México y otros países latinoamericanos*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Arón, A y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-466. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/28806>

- Ávalos, B. y Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Balayar, B. y Langlais, M. (2022). Parental Support, Learning Performance, and Socioemotional Development of Children and Teenagers During the COVID-19 Pandemic. *The Family Journal*, 30(2), 174-183. <https://doi.org/10.1177/10664807211052496>
- Carrasco-Aguilar, C. y Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Colegio de Profesores (18 de mayo de 2021). La pseudo normalidad y el agobio laboral que viven los docentes en pandemia. <https://www.colegiodeprofesores.cl/2021/05/18/la-seudo-normalidad-y-el-agobio-laboral-que-viven-los-docentes-en-pandemia/>
- Cuesta Moreno, O. J. (2019). Funciones del reconocimiento en la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31(1), 81-101. <https://doi.org/10.14201/teri.19011>
- Dinham, S. y Scott, C. (2002). Awards for teaching excellence: Intentions and realities. En *Australian Association for Research in Education Conference*, Brisbane, 1-5 diciembre. 1-32.
- Eligeeducar (2021). Estudio proyecta que podrían faltar más de 26 mil docentes idóneos para 2025. <https://eligeeducar.cl/notas-sobre-nuestros-estudios/estudio-proyecta-que-podrian-faltar-mas-de-26-mil-docentes-idoneos-para-2025/>
- Engel de Abreu, P., Neumann, S., Wealer, C., Abreu, N., Coutinho Macedo y E., Kirsch C. (2021). Subjective Well-Being of Adolescents in Luxembourg, Germany, and Brazil During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Adolescent Health*. 69(2), 211-218. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2021.04.028>

- Feixas, M. y Zellweger, F. (2020). Premios docentes con impacto: más allá del reconocimiento a la excelencia. *Red U*, 18(1), 193-209. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13249>
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F. y Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 123-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- García-Huidobro, J. E., Treviño, E. y Montecinos, C. (2016). Informe ejecutivo de resultados y propuestas. [Mesa sobre Ley 20.501, Condiciones para la Docencia y Agobio Laboral.] Chile. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/Info-Mesa-de-Condiciones-Agobio-23-FEB-2016.pdf>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
- Hodges, T. (8 de mayo de 2017). Why appreciating teachers is more important than you think. *Gallup*. <https://news.gallup.com/opinion/gallup/210041/why-appreciating-teachers-important-think.aspx>
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- London, R. (2020). When schools reopen, don't neglect recess. *Phi Delta Kappa International*, 102(1), 26-27. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/26977138>
- Majluf, N. (2011). *Los desafíos de la gestión*. El Mercurio Aguilar.
- Malbrán, V. (2022). Importancia de la gestión educativa como variable en la prevalencia del síndrome de burnout en docentes secundarios en Chile [tesis de magíster, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/63260>

- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. University of California, Consulting Psychologists Press. https://www.researchgate.net/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual.
- Maslach, C., Schaufeli, W. y Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McCollum, S. (2001). How Merit Pay Improves Education. *Educational Leadership*, 58(5), 21-24.
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2239>
- Movsessian, J. (2018). *The Need for Teacher Recognition and its Impact on School Culture* [tesis de magíster, California State University, San Marcos]. <http://hdl.handle.net/10211.3/206437>
- Müller, M. y Baum, A. (2020). The Code and Covid-19. *National Association for the Education of Young Children*. 75(4), 72-77. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/27011136>
- OECD. (2012). The importance of teacher recognition [Policy brief]. *Teaching in Focus*, 1. <https://doi.org/10.1787/5k4220vw98ms-en>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11,(2-3), 215-231. <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/243.pdf>
- Simonsen, E. (9 de abril de 2021). El 20% de profesores se retira en los primeros 5 años de vida laboral y las especialidades más críticas son educación parvularia y media. *CIAE*. https://www.ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&id=2206&langSite=es

- Stringer, E. (2007). *Action Research* (3.ª ed.). Sage Publications.
- Thompson, S. C. y Spacapan, S. (1991). Perceptions of control in vulnerable populations. *Journal of Social Issues*, 47(4), 1-21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1991.tb01831.x>
- Tralma, D. (14 de octubre de 2020). La otra cara del regreso a clases: licencias médicas de profesores crecieron hasta un 353% en la Región Metropolitana. *Vergara 240*. <https://vergara240.udp.cl/licencias-medicas-de-profesores-crecieron-hasta-un-353-en-la-region-metropolitana/>
- Véliz-Burgos, A. y Dörner-Paris, A. (2020). The Individual Versus the Community in Times of Health Crisis. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE1), e502. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE1.502>

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2023

Fecha de aceptación: 2 de enero de 2024



RESEÑA

Un mar sin orillas

Bunster Bustamante, M. (2023). *Elección de carrera, elección de vida*. Ediciones Universidad Finis Terrae.

Introducción

¿*Qué quieres ser cuando grande?* Aunque aparentemente infantil, esta pregunta encierra una problemática que cobra especial relevancia en los últimos años de la educación secundaria e involucra, personal y profesionalmente, a los distintos actores del entorno escolar: estudiantes, profesores, orientadores, psicólogos educacionales y padres.

En este contexto, *Elección de carrera, elección de vida* es un libro ilustrativo e inspirador. Aborda el proceso de elección de carrera desde una perspectiva integral de la persona, considerando la existencia y su sentido como elementos centrales en la toma de decisiones fundamentales. Como apunta Ruth de Jesús en el prólogo, “la obra destaca por su originalidad al plantear la necesidad de mirar al origen y la causa final como ejercicio imprescindible en la elección de carrera”, enraizando en una antropología clásica los aportes de la psicología contemporánea en el ámbito de la orientación vocacional.

Su autora, María José Bunster Bustamante, es psicóloga por la Pontificia Universidad Católica de Chile y magíster en psicología integral de la persona por la Universidad Finis Terrae. Su quehacer clínico se enfoca en jóvenes en proceso de discernimiento vocacional, específicamente en lo relativo a la elección de carrera. Por eso el libro ofrece consejos prácticos para ayudar a los jóvenes a elegir una carrera adecuada y presenta casos de estudio que ilustran el proceso

de reflexión y análisis de sí mismos que se requiere para tomar una decisión fundada e informada.

Aspectos generales de la obra

El libro propone que la elección de carrera no debe ser entendida como un proceso aislado, sino como parte de un camino de reflexión y análisis personal que permita a los jóvenes encontrar su propio rumbo. Con un estilo claro y directo, la autora explica que la evaluación psicométrica puede ser una herramienta útil en la orientación vocacional, pues se basa en el conocimiento de los diversos factores involucrados en la elección de carrera, cómo se relacionan entre sí y cómo pueden predecir que la elección de carrera será exitosa. La idea de base es la del “calce” o “ajuste”, es decir, la persona realizará una elección de carrera más acertada cuanto más calcen sus intereses, habilidades, rasgos de personalidad y motivaciones con las características de las diferentes ocupaciones. Bunster puntualiza que muchos psicólogos aplican una batería de tests antes de efectuar un proceso de orientación vocacional individual, que incluye instrumentos para medir las habilidades o aptitudes, siendo los instrumentos más utilizados la escala de Stanford-Binet y el WAIS (Wechsler Adult Intelligence Scale), en sus versiones actualizadas. Sin embargo, advierte que este tipo de evaluaciones debe ser utilizada en conjunto con otras estrategias y herramientas, a saber, reflexionar sobre los intereses, habilidades y valores, investigar sobre las carreras de interés, hablar con personas que trabajen en esas carreras, participar en actividades extracurriculares relacionadas y buscar la guía de un profesional en orientación vocacional.

Desde un análisis crítico, cabe afirmar que, no obstante la lucidez de este planteamiento, el valor agregado de la obra radica en la antropología que subyace a la comprensión de la orientación vocacional y en el diálogo que establece entre la psicología vocacional y la filosofía de Aristóteles y santo Tomás de Aquino. A partir de esta reflexión filosófica, resalta la importancia de la libertad en la elección, ya que

ninguna persona o test puede dar una respuesta inequívoca sobre la carrera que se ha de estudiar. Por consiguiente, cada persona debe elegir su carrera desde la voluntad y el entendimiento, comprendiendo que toda elección implica una renuncia y que cada carrera es un medio para el fin último, que es la felicidad.

Contenido de los capítulos

El libro está estructurado en seis capítulos. Comienza con una revisión histórica de la psicología vocacional, que se ocupa del estudio del proceso de elección de carrera. En forma clara y concisa, la autora expone que la psicología vocacional es una disciplina que se remonta a la primera década del siglo XX y que comprende una dimensión teórica, que busca elaborar marcos conceptuales para explicar los procesos de exploración, elección y reevaluación de la carrera; una dimensión investigativa, que se enfoca en la investigación empírica de estos procesos, y una dimensión práctica, que se ocupa de la orientación vocacional y de la intervención en casos de desajuste vocacional. Además, hace una revisión bien documentada de las principales teorías y aportes conceptuales desarrollados por exponentes de la psicología vocacional. Destaca a Frank Parsons, padre de la psicología vocacional, quien identifica tres factores en la elección: el conocimiento de sí mismo, el conocimiento de los trabajos y profesiones, y un verdadero razonamiento acerca de las relaciones entre ambos.

El segundo capítulo se pregunta qué motiva la elección y presenta la carrera como un bien que contribuye a la realización personal, a la felicidad y al bien común. Por consiguiente, en la tercera parte se propone la elección de carrera como elección de un amor, en el que el joven pasa de impresiones, fantasías y un conocimiento superficial o parcial de las distintas carreras a un conocimiento profundo y objetivo de su esencia.

El capítulo cuatro analiza la importancia de la esperanza en el proceso, pues permite mirar la carrera como un bien futuro, arduo y posible. Con un acabado conocimiento de las tendencias

generacionales, María José Bunster muestra cómo el contexto actual ha exacerbado el materialismo, el individualismo y el inmediatismo respecto de los jóvenes de generaciones anteriores, moldeando la relación con el esfuerzo, la tolerancia a la frustración, la paciencia y la postergación de la gratificación inmediata. Así adquiere sentido el énfasis que Bunster da a la palabra *interior* —tema del quinto acápite—, entendida como la voz de la conciencia que guía al joven en su camino hacia la realización personal. Por último, la obra propone dos virtudes fundamentales para una elección ordenada y conforme a la recta razón: la prudencia, para considerar todas las variables involucradas en la elección de carrera y ponderar la relevancia de cada una, y la fortaleza, que permite perseverar en la elección pese a las dificultades propias del camino.

En síntesis, utilizando la metáfora del psiquiatra Pablo Verdier el día de la presentación, *Elección de carrera, elección de vida* evoca “un mar sin orillas”, pues amplía el horizonte de la psicología vocacional para adentrarse en la profundidad que solo la filosofía clásica aporta a la comprensión de lo humano. De ahí la importancia de su lectura para los agentes e interlocutores del ámbito educacional.

Valentina Velarde Lizama
Universidad Finis Terrae

