



REVISTA

REALIDAD

EDUCATIVA



finis
Universidad Finis Terrae
Facultad de Educación, Psicología y Familia

JULIO 2024, v. 4, n.º 2, ISSN: 2452-6134

Revista Realidad Educativa
e-ISSN: 2452-6134

Volumen 4, nº 2
DOI de número: 10.38123/rre.v4i2

Director y Editor General

Mg. Sebastián Escobar González

Consejo editorial

Dr. Danyal Farsani
Dra. Patricia Soto
Dr. (c) David Santibáñez
Dra. Verónica Gubbins
Dra. Carolina Álvarez
Dra. Ana María Yuivar-Carneiro
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

Aporte desde la perspectiva docente a la creación de una ruta de resolución de conflictos en contextos escolares	7
--	---

Laura Johanna González Rincón

Nohora Liliana Pinzón

Emilce Yadira Nieto Rivera

Heidy Marcela Yate Bautista

Carolina Arango Jaramillo

Inclusión y trabajo colaborativo: sistematización de una experiencia dentro de una institución de educación inicial	40
---	----

Diana Vásquez Salazar

Educación imaginativa y estudiantes con alta capacidad: las comprensiones de Egan como posible respuesta a su atención	63
--	----

Paula Salazar Tello

Representaciones sociales de la repitencia escolar en docentes y directivos de un colegio en el norte de Chile	81
--	----

Pablo Arce Barahona

Carlos Iribarren Paniagua

Yury Vásquez Lavín

Morphological and semantic priming in word recognition	105
--	-----

Afsane Askari

Sallar Mahdi-Kamo

Investigadores jóvenes

La educación emocional en la primera infancia:
Implicancia de las prácticas docentes efectuadas
después de la pandemia

Carolina Núñez Barahona

151

Presentación

El séptimo número de *Revista Realidad Educativa* se enfoca principalmente en dos de nuestras secciones destacadas: Investigación Educativa e Investigadores Jóvenes. A continuación, ofrecemos una breve reseña de los artículos científicos incluidos en esta edición, los cuales contribuyen a la discusión sobre distintos temas relacionados con el fenómeno educativo.

El primer texto, titulado “Aporte desde la perspectiva docente a la creación de una ruta de resolución de conflictos en contextos escolares”, corresponde al de Laura González Rincón y colaboradores, en el cual analizan este tipo de conflictos y presentan una estrategia de mediación para abordarlos. El segundo trabajo es de Diana Vásquez, “Inclusión y trabajo colaborativo: sistematización de una experiencia dentro de una institución de educación inicial”, en el que, mediante una metodología cualitativa, la investigadora propone acciones de mejora inclusiva, considerando la participación de los docentes, los niños y niñas y sus familias. “Educación imaginativa y estudiantes con alta capacidad: las comprensiones de Egan como posible respuesta a su atención” se titula el tercer artículo, de Paula Salazar, que invita a los lectores a reflexionar sobre la propuesta de la Imaginación Educativa y su relación con el uso del lenguaje y las emociones. El cuarto texto es de los autores Pablo Arce, Carlos Iribarren y Yury Vázquez, quienes presentan “Representaciones sociales de la repitencia escolar en docentes y directivos de un colegio en el norte de Chile”, una investigación cualitativa en la que se analiza el fenómeno de la repitencia como fracaso y oportunidad, además de las condiciones vitales y familiares que explican estas percepciones

entre diferentes miembros de una comunidad educativa. El último texto de esta sección corresponde al trabajo de Afsane Askari y Sallar Mahdi-Kamo, titulado “Imprimación morfológica y semántica en el reconocimiento de palabras”, que estudia cómo hablantes nativos y no nativos reconocen palabras, una cuestión relevante en el contexto de la incidencia de la migración en la realidad educativa.

La segunda sección de este número, Investigadores Jóvenes, brinda un espacio para que investigadores emergentes de pre y posgrado den a conocer sus aportes en el campo educativo. En esta ocasión, presentamos el artículo de Carolina Núñez, “La educación emocional en la primera infancia: Implicancia de las prácticas docentes efectuadas después de la pandemia”, que recoge una investigación cualitativa en la que se analizaron las prácticas y creencias de cuatro educadoras de párvulos referidas a los desafíos que supuso la educación socioemocional después de la crisis sanitaria del covid-19, así como las estrategias que se pueden implementar para fortalecer las competencias emocionales en el aula.

Como es usual, al concluir esta séptima edición de *Revista Realidad Educativa* quisiera agradecer a cada una de las y los investigadores que aportaron a ella con sus valiosas comunicaciones. Además, a la Dra. Consuelo Salas Lamadrid, por su ayuda y coordinación técnica; a la decanatura de la Facultad de Educación, Psicología y Familia de la Universidad Finis Terrae, por su apoyo al financiamiento de esta publicación; y a nuestros lectores y lectoras, que revisan y consideran estos trabajos permitiéndonos proyectar nuevas propuestas de difusión investigativas.

Mg. Sebastián Escobar González
Editor *Revista Realidad Educativa*
Julio 2024

Aporte desde la perspectiva docente a la creación de una ruta de resolución de conflictos en contextos escolares

Contribution from a teacher's perspective to the creation of a conflict resolution pathway in school contexts

Laura Johanna González Rincón | Nohora Liliana Pinzón

Emilce Yadira Nieto Rivera | Heidy Marcela Yate Bautista

Carolina Arango Jaramillo

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Bogotá, Colombia

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo compartir el aporte de los docentes a la creación de una ruta de resolución de conflictos escolares que se elabora gracias al análisis de los resultados obtenidos en una encuesta aplicada en el marco del proyecto de investigación “Creación de ruta orientadora para la resolución de conflictos escolares en las instituciones educativas públicas del nivel de educación media de la ciudad de Bogotá y los departamentos de Meta, Quindío y Cesar”. Se busca analizar, identificar y clasificar los conflictos escolares que se presentan en estos departamentos, así como las estrategias de mediación de los actores educativos, a fin de contribuir con este insumo al diseño de una ruta de resolución de conflictos. El método

Contacto:

lauraj.gonzalezr@gmail.com

lilianita9110@gmail.com

Yadita8803@gmail.com

heidymaryb@gmail.com

arangojaramilloc@yahoo.com

de investigación empleado fue el no experimental, de nivel descriptivo y mixto; la encuesta diseñada como instrumento de recolección de datos fue validada por expertos temáticos y aplicada a la muestra focalizada de docentes de las instituciones de educación media de las regiones objeto de estudio. Algunas de las discusiones giran en torno a la disminución de la violencia en estos departamentos y la recepción y la resolución de los conflictos informados según criterio propio de cada actor. Finalmente, se concluye valorando el diseño de una ruta metodológica que unifique criterios y buenas prácticas, y que facilite estrategias para abordar situaciones de conflictos, sean leves, moderados o fuertes, con protocolos que involucren a todos los actores de la comunidad educativa.

Palabras clave: conflicto social, solución de conflictos, ruta de orientación, percepción global, violencia

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the results of the survey conducted within the framework of the research project “Creation of a Guiding Path for the Resolution of School Conflicts in Public Educational Institutions at the Secondary Level of Bogotá and the Departments of Meta, Quindío and Cesar”. The objective is to analyze, identify and classify the school conflicts that occur in these departments, as well as the mediation strategies of the educational actors, in order to contribute with this input to the design of a conflict resolution path. The research method used was non-experimental, descriptive and mixed level; the survey designed as a data collection instrument was validated by thematic experts and applied to the targeted sample of teachers, counselors and coordinators of secondary education institutions in the regions under study. Some of the discussions revolve around the reduction of violence in these departments, reception and resolution of conflicts reported according to the criteria of each actor, concluding on the importance of designing a methodological route that unifies criteria, good practices and facilitates strategies. to address conflict situations, whether mild, moderate or strong, with protocols that involve all actors in the educational community.

Keywords: social conflict, conflict resolution, guiding path, global perception, violence

INTRODUCCIÓN

El ambiente en las aulas de clase se funda en una convivencia sana que forma parte de una construcción colectiva de la comunidad escolar. Por esta razón, es imperativo considerar aquellas situaciones que se presentan diariamente y que pueden afectar el desarrollo normal de las clases; de este análisis nace la propuesta de creación de una ruta orientada a identificar y dar posibles soluciones a este tipo de conflictos. Esta ruta parte de las percepciones de los docentes y busca otorgar a las instituciones un instrumento que contenga los parámetros específicos para la prevención y articulación de las diferentes problemáticas que puedan darse en el entorno escolar. Como dice Aguilar Soto (2001), “La construcción colectiva de las normas de convivencia: la necesidad de construir nuevas formas de participación de los actores escolares en la vida institucional incluye la posibilidad de crear colectivamente las normas que rigen la convivencia en la escuela” (p. 290).

Al revisar los estudios que se han llevado a cabo acerca de la percepción que de los conflictos tiene los principales actores que intervienen en el proceso educativo, se evidencia la necesidad de contar con herramientas y estrategias que contribuyan a mediar de manera oportuna y asertiva en esos conflictos recurrentes, pero estas propuestas deben ir más allá de una serie de “recetas o pasos a seguir”; requieren de un proceso continuo que define espacios, tiempos y actividades en las que se involucre toda la comunidad educativa.

El presente artículo se centra en el análisis del papel principal de los docentes en estos contextos, así como variables subsecuentes como los tipos de conflictos y las estrategias de mediación. Se utiliza como instrumento de recolección de datos una encuesta que permite, a través de una metodología no experimental, de corte descriptivo y enfoque mixto, acercarnos al ambiente escolar y establecer la tendencia de los conflictos más comunes que influyen en los grupos de estudiantes de la educación media del país, y la forma como los docentes se enfrentan a ellos para resolverlos. Ortega (1998) afirma que implícitamente “la convivencia encierra un cierto bien común

que es conveniente respetar; lo que favorece la espontánea resolución de conflictos de forma dialogada y justa” (p. 51).

Por consiguiente, el objetivo declarado de esta investigación es compartir el aporte de los docentes a la creación de una ruta de resolución de conflictos escolares que se elabora gracias al análisis de los resultados obtenidos en una encuesta aplicada en el marco del proyecto de investigación “Creación de una ruta orientadora para la resolución de conflictos escolares en las instituciones educativas públicas del nivel de educación media de la ciudad de Bogotá y los departamentos de Meta, Quindío y Cesar”. Se dan a conocer los diferentes tipos de conflictos que se presentan en las instituciones estudiadas, clasificándolos con el objetivo de identificar estrategias de mediación que puedan emplearse desde la perspectiva de los agentes que administran la convivencia en las instituciones educativas del país. Se entiende la mediación no como una solución impuesta por terceras personas, como en el caso de los jueces o árbitros, sino que esta es creada por las partes (Rozenblum, 1998).

Con el fin de contrarrestar las consecuencias que dejó la pandemia de covid-19, se ideó la construcción de una ruta de mediación de conflictos escolares que oriente a la comunidad y permita prevenir y mediar los hechos de violencia más comunes que se producen tras el tiempo de encierro al que obligó la crisis sanitaria. Como lo mencionan Gallego y Méndez (2018), “los conflictos son inherentes al individuo y surgen a través de interacciones con otros; es importante encontrar formas más inteligentes de lidiar con ellos. En ocasiones es necesario contar con un mediador o un tercero que intervenga sin participar en el conflicto y así pueda resolverse a satisfacción de los perjudicados” (p. 256).

Por último, el diseño de esta ruta orientadora para la resolución de conflictos escolares tuvo en cuenta los resultados arrojados en la encuesta a docentes de las instituciones educativas públicas focalizadas en la ciudad de Bogotá y los departamentos de Meta, Quindío y Cesar, instituciones que apoyaron el proyecto y de las cuales hacen parte como cuerpo docente algunas de las investigadoras. Además, se

tuvieron en cuenta los antecedentes investigativos que sirvieron como base para establecer y corroborar en qué han variado esos aspectos que originan los conflictos en la actualidad y qué soluciones o ideas pueden plantearse considerando estos cambios. Se abordarán los procesos metodológicos que llevaron a elaborar conclusiones teniendo en cuenta los procesos de análisis resultantes de las intervenciones de los encuestados.

A continuación, se presentan los antecedentes, el marco conceptual y teórico, así como la metodología empleados en este estudio. Asimismo, se incluyen los resultados obtenidos, los cuales serán un insumo para diseñar una ruta de intervención que aborde la resolución de los problemas de convivencia originados en las aulas de clase.

ANTECEDENTES

Teniendo en cuenta el incremento de los índices de violencia en instituciones de educación media que reportan diferentes estamentos nacionales, como el LEE, Minsalud y el Ministerio de Educación Nacional, en 2021 el sistema de información en salud pública SIVIGILA reportó al menos 60.020 casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes, una gran parte de estos derivados de agresiones y discriminación de todo tipo en los entornos escolares, los que afectan gravemente la salud mental de la población más joven del país (Minsalud, 2023).

Haciendo un rastreo de la literatura producida en Colombia con respecto a la resolución de conflictos en el aula, podemos decir que a partir del proceso de paz que se llevó a cabo entre el Estado colombiano y las FARC (2012-2016), surge la necesidad de implementar una Cátedra de Paz en las aulas de todo el país y en todos los niveles. En ese marco se configura la “resolución de conflictos” como un tema central de la escuela.

Uno de los antecedentes que se identificaron a nivel nacional en la Costa Atlántica muestra una “Ruta de atención integral desde la dimensión preventiva en la convivencia escolar en 3º”, tesis para la

obtención de título de pregrado cuyo objetivo es, según Mancilla Tuiran (2018):

comparar la forma cómo implementa la Institución Educativa Escuela Normal Superior Nuestra Señora de Fátima y la Institución Educativa Policarpa Salavarrieta de Sabanagrande, Atlántico, la Ruta de Atención Integral; a partir de la dimensión preventiva, para mejorar la convivencia escolar en 3° grado, se identificaron las estrategias de prevención, aplicación de protocolos para disminuir conflictos utilizados por los docentes. (p. 20)

Las técnicas aplicadas son el grupo focal y la entrevista con los docentes de la institución, a partir de lo cual se recolectó información relevante para identificar lo que compete a la prevención de conflictos para fortalecer la convivencia escolar.

La Universidad de la Costa, encabezada por los investigadores Brochero Osorio y Gutiérrez de Alba (2023), trabajaron en el diseño de una “Ruta pedagógica mediada por las TIC como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar” e identificaron las causas que originan los conflictos que afectan la convivencia en las aulas educativas. Este estudio caracterizó los comportamientos estudiantiles que reflejan relaciones disruptivas, como ausencia de valores sociales, problemáticas familiares e influencia negativa del contexto social.

Con el ánimo de disminuir los conflictos en el aula, se presenta una propuesta que consiste en el diseño de una ruta pedagógica mediada por las TIC que contribuya al fortalecimiento de la convivencia escolar, posibilitando un ambiente de paz a partir de la resolución pacífica de estos problemas utilizando para ello el diálogo, la mediación y el cumplimiento de acuerdos escolares. La propuesta se enmarca en una investigación con un enfoque racionalista crítico, bajo el método deductivo, cuyo resultado arrojó elementos interesantes en cuanto a la coherencia entre los requerimientos del ente legal/teórico con la implementación de directrices para resolver problemas de convivencia, atendiendo a la influencia del contexto, la familia, la normalización de la violencia y la población inclusiva.

En la ciudad de Bogotá se identificó la investigación titulada “Estrategias para la resolución del conflicto escolar entre los estudiantes de grado cuarto de la I.E.D Reino de Holanda”, cuyo objetivo principal fue la formulación de una estrategia de aprendizaje significativo mediada por las TIC para minimizar el conflicto escolar entre los estudiantes de grado cuarto de la I.E.D Reino de Holanda. La investigación fue de tipo cualitativo. En un primer momento se diagnosticaron diversas formas de agresión como eje del conflicto escolar y como respuesta a la problemática en cuestión; finalmente, se promueve el desarrollo de competencias ciudadanas para que los estudiantes se relacionen de forma asertiva y afronten el conflicto de manera pacífica y constructiva.

En esta propuesta, los estudiantes disponen de una página web que contiene tres unidades didácticas con actividades a través de las cuales pueden desarrollar su potencial creativo, adquirir nuevos conocimientos y desarrollar habilidades que les permitan formular propuestas para la solución pacífica del conflicto escolar (Campos et al., 2017).

En otro de los contextos nacionales, Antioquia, destaca la tesis de maestría “Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz”, que busca hacer un diagnóstico de las principales problemáticas socioeducativas relacionadas con la convivencia escolar que se presentan en los establecimientos públicos de la región. En este estudio se utiliza un método cuantitativo basado en entrevistas y una encuesta, y los datos se sistematizan a través de IBM SPSS Statistics 24.0. La aplicación de instrumentos tomó como muestra 209 docentes y directivos, quienes dieron respuesta a cuatro categorías de análisis: violencia entre pares, riesgo familiar, problemáticas macroestructurales y problemática de drogas. Los resultados evidencian que la mayor incidencia de situaciones problemáticas se concentra en la categoría de riesgo familiar y tiene relación directa con una percepción de negligencia de los padres, las madres y los cuidadores frente a la satisfacción de las necesidades básicas de los estudiantes (Cabrala Villalba et al., 2017).

Por otro lado, en un contexto internacional, la sede en Quito de la Universidad Complutense investigó la relación entre las variables que conforman los componentes de la convivencia, identificando el conflicto y las acciones de convivencia para determinar los comportamientos más afines a las estrategias utilizadas por el profesorado para encarar estas situaciones. Se parte de la premisa de que la naturaleza de la convivencia escolar se presta para que los estudiantes interactúen con actitudes positivas y negativas, provocando conductas y conflictos de distinta índole y diferente intensidad.

El diseño de la investigación fue cuantitativo, de tipo descriptivo, con un nivel correlacional no experimental. La población de estudio fueron los estudiantes de grado noveno y décimo de Educación General Básica de la ciudad de Quito; y el instrumento para la recolección de datos que se utilizó fue la encuesta. Los resultados arrojaron las estrategias más utilizadas por los docentes, como viabilizar el abordaje de la solución de conflictos; mientras que las acciones de convivencia de mayor relación fueron la participación de estudiantes y docentes en el establecimiento de normas, expresión y regulación de emociones, trabajo dentro del currículo de clase, educación en valores, cooperación en las actividades de clases (Remache et al., 2023).

Complementaria a la investigación anterior, se registra otra investigación internacional de la Universidad de Turquía, que tiene como finalidad implementar una estrategia de formación denominada “We can resolve our conflicts”. La investigación, denominada *The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students*. (Akgün y Araz, 2014, pp. 18-32), nos muestra cómo se debe hacer el análisis sobre la implementación del programa de capacitación “We can resolve our conflicts”, el cual está enfocado en estudiantes de primaria y tiene la finalidad de evaluar la efectividad de dicho programa de capacitación en la resolución de conflictos en la escuela. Investigación que sirve como base fundamental para crear las herramientas e instrumentos que permitan medir la eficacia de la cartilla que se propone.

MARCO CONCEPTUAL

Enmarcamos nuestra propuesta dentro de la pedagogía social, enfoque en el que destacan autores como Fernández (2013), Ortega (2018), Vallejo (2005) y Quintana (2003), quienes proponen elementos importantes para mediar y mejorar los ambientes escolares, y cuyos principales ámbitos de reflexión y acción son la familia y la escuela. La educación social es la base de esta disciplina pedagógica, que tiene como pilar fundamental el desarrollo de las personas para su integración armónica a la sociedad. A partir de aprendizajes, saberes, educación o conocimiento, los estudiantes pueden afrontar los desafíos sociales que aparecen a lo largo de su vida, entre los que se encuentran los conflictos que se producen en los diferentes ámbitos de interacción personal.

Es por esto que la pedagogía social aparece como una herramienta educativa que genera en los seres humanos potencialidades y fomenta el desarrollo de los niños para que aprendan a vivir y convivir en la sociedad. Se aplica en tres niveles: preventivo, correctivo y optimizador, con el ánimo de promover actitudes, valores y conductas que faciliten la vida en comunidad, la convivencia. Como dice Limón (2016), se aspira a lograr la plena inclusión y el desarrollo social orientado al bien común y a la mejora de la calidad de vida, principalmente, aunque no exclusivamente, de las personas y grupos en situaciones de vulnerabilidad (p. 35).

La noción de conflicto se refiere a intereses, necesidades u objetivos contrapuestos (Vallejo, 2005) y, en esa medida, está presente de manera inevitable en las relaciones sociales de cualquier tipo. Sin embargo, el conflicto no es negativo necesariamente, ya que puede abrir oportunidades para transformar la realidad y construir colectivamente una cultura de la paz (Del Pozo Serrano et al., 2018).

La convivencia escolar es un escenario muy adecuado para aplicar la pedagogía social en caso de presentarse conflictos. Fernández (2013) señala acertadamente que “la convivencia se conquista cuando se involucran todos los agentes; la convivencia no implica que no

existan conflictos, sino, más bien, la situación en que los conflictos se resuelven de forma no violenta” (p. 174).

Asimismo, hablamos de mediación como estrategia de resolución de conflictos que implica negociar entre las partes hasta encontrar una solución que se adecúe a sus demandas. Esta negociación puede ser colaborativa o competitiva. El primer caso se presenta cuando ambas partes participan voluntariamente en la negociación, mejorando la comunicación y, en ocasiones, renunciando a intereses personales. En la negociación competitiva, en cambio, las partes no se ponen en el lugar del otro y se aferran a su posición, buscando el mayor reconocimiento posible de la demanda propia (Vallejo, 2005).

Del abordaje de estos conceptos y su respectiva correlación con las diferentes problemáticas que desencadenan conflictos en las instituciones educativas, se puede constatar la ausencia de la capacidad para asumir responsabilidades. Esta situación conduce a que se presenten situaciones que afectan el entorno y el contexto, y no se clarifique la relevancia de la incidencia de la autoridad en la toma de decisiones colectivas e individuales que afectan a toda la población estudiantil.

Para Vallejo (2005), más allá de contextualizar los conflictos como un concepto, hay que entenderlos como una acción que nos lleva a comprender que los más comunes en las instituciones educativas se producen en las relaciones interpersonales entre el alumnado, y entre estudiantes y el profesorado, y son “de rendimiento, de poder y de identidad” (p. 4). En definitiva, se puede deducir que el conflicto como lucha de intereses y reflejo de los contextos sociales se manifiesta a menor escala en la educación media, pero con gran incidencia en los comportamientos futuros de los integrantes de la comunidad educativa.

Conforme a lo expuesto, para entender mejor el conflicto y poder plantear estrategias de resolución es necesario conocer el contexto escolar y las dinámicas que allí se entretienen. En Restrepo (2006), contexto, interacción y conocimiento en el aula se piensan como

construcciones sociohistóricas y, como tales, contienen los valores, creencias, temores, expectativas y metas aceptables para cada época; participan en ellos individuos vinculados por diferentes tipos de relaciones y que comparten algunos principios, con posiciones que varían de acuerdo con las condiciones de la situación. (p. 134)

El conflicto, por tanto, es una determinante del espacio-tiempo que está en constante cambio y transformación, lo que posibilita la generación de nuevas condiciones de vinculación interpersonal que afectan el comportamiento de los sujetos de manera individual y colectiva. La capacidad de resolver conflictos es una habilidad importante para todos los estudiantes, incluidos aquellos que tienen trastornos de conducta; por esta razón es importante idear estrategias para la enseñanza de resolución de conflictos haciendo uso de la mediación, la negociación, la controversia constructiva y las reuniones en el aula. (Bullock y Foegen, 2002).

Por otra parte, uno de los conceptos que le otorga relevancia a la identificación de conflictos se refiere a la inteligencia emocional, que estudia el comportamiento humano y permite identificar las características del comportamiento; esta dimensión de la persona aporta información en torno a la generación de conflictos derivados de la psique humana, lo que facilita la creación de estrategias dinámicas y propositivas encaminadas a la resolución de conflictos. Estas estrategias están dirigidas a facilitar la creación de espacios incluyentes y diversos basados en el diálogo y la mediación. Bisquerra et al. (2015) establecen la relación entre la inteligencia emocional y la educación, afirmando que el dominio de la inteligencia emocional aporta significativamente al éxito académico, al aprendizaje colaborativo, a la adaptación social, a la toma de decisiones y al bienestar desde el diálogo.

Entonces, la mediación no se propone como un diálogo individual y enfocado en la resolución de las necesidades personales, sino que permite que se construyan estrategias de mediación colectivas por medio del ejercicio del intercambio de ideas. Se entiende el diálogo como “una escucha activa por las partes implicadas para que haya un entendimiento de ideas y que estas fluyan y se transformen,

haciendo que haya una toma de conciencia del resto de personas” (Prado Rodríguez, 2021, p. 11). Pero el diálogo y la mediación también se vuelven un ejercicio de enseñanza-aprendizaje en el cual las medidas implementadas no son de carácter autoritario, sino que, por medio de la escucha activa, crean la posibilidad de reconocer al otro y aceptar las diferencias.

En este contexto conceptual se hace imperioso conocer la percepción de los docentes sobre los conflictos escolares y sobre las estrategias de mediación, toda vez que es a través de sus experiencias que se construyen propuestas de mejoramiento de las diferentes problemáticas de convivencia que se viven en las instituciones educativas del país a fin de fortalecer las formas de identificación y solución de los conflictos; con ello, se permite implementar en el aula estrategias que resuelvan de manera integral los desacuerdos que ocasionan enfrentamientos entre los actores, con el fin de mejorar el ambiente escolar y promover el bienestar de la comunidad educativa en su conjunto. Aguilar Talero (2021) lo señala del siguiente modo:

El diseño de una propuesta de intervención pedagógica para manejar la resolución de conflictos, a partir de la formación de líderes mediadores y de la empatía, dirigida a estudiantes y padres de familia, se constituye en una oportunidad para estructurar una gestión educativa como proceso dinamizador de la formación integral. (p. 245)

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de esta investigación se empleó una metodología no experimental que posibilita la aplicación de encuestas al personal docente, directivo y orientador, así como a la población estudiantil en las aulas de clase, sin la intervención de un agente externo perteneciente al núcleo investigador que condicione las respuestas de la población objeto de estudio. En cuanto al nivel descriptivo y el enfoque mixto, se emplean para dar cuenta de los hallazgos recabados en los instrumentos de recolección de datos y realizar su

interpretación. Igualmente, se propone una ruta de atención de los conflictos escolares mediante el enfoque de los principales actores del campo educativo.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El tipo de muestreo seleccionado para la investigación es no probabilístico, específicamente por conveniencia, ya que permite elegir población accesible por la proximidad de los investigadores (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018): docentes de instituciones de educación media ubicadas en Bogotá, en los departamentos de Meta, Quindío y Cesar, en Colombia, que ejercieran sus asignaturas en los grados 10 y 11, lo cual permite analizar las características de las situaciones conflictivas producidas en cada establecimiento respecto de la manera de abordarlas según los protocolos existentes. De la misma forma, se establecen posibles similitudes entre categorías y subcategorías abordadas en la encuesta que favorecen el diseño de una ruta de orientación de los conflictos con altas y eficaces proyecciones a otras instituciones educativas del país.

Se focalizó la población del nivel de educación media, toda vez que los estudiantes de estos grados se preparan para la incorporación profesional y laboral en la sociedad, y requieren demostrar habilidades para el manejo de conflictos; además, en estos niveles el alumnado aparece como un modelo de conducta para los estudiantes de grados inferiores, de modo que a partir de actividades y rutas de atención activadas desde sus diferentes espacios, pueden contribuir al ejemplo del buen manejo de los conflictos.

Se seleccionaron instituciones en las que los investigadores están vinculados a ellas, situación que facilitó el estudio: Institución Educativa Oficial Distrital Francisco de Paula Santander de la ciudad de Bogotá D.C.; en el Quindío, Institución Educativa Oficial Policarpa Salavarrieta; en el Departamento del Cesar, Institución Educativa Agropecuaria Oficial Los Ángeles; finalmente, en Meta

se seleccionó la Institución Educativa Oficial Capitán Miguel Lara. El total fue de 234 docentes participantes.

Cabe señalar que las instituciones educativas son de carácter público y contaron con la autorización de las directivas en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos para los fines del estudio abordado.

INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS

El instrumento seleccionado para recabar los datos fue la encuesta, la cual se estructuró a partir de la sección de *datos demográficos* que permitían conocer aspectos relacionados con la población docente, directiva docente y orientadores; estos eran referidos a la edad cumplida, el cargo, tiempo ejercido de labor, y área y tiempo de vinculación a la misma.

La sección de *funcionamiento institucional* hacía referencia a la frecuencia de conflictos percibidos por el docente en las aulas de clase; esto apuntaba a identificar los tipos de conflictos, una de las variables de la categoría docentes.

Por otra parte, la sección *en la institución educativa* hacía alusión a las estrategias de mediación que empleaba el docente para mediar y solventar las problemáticas de convivencia producidas en las aulas.

En cuanto a la sección *dentro de la institución*, se refería a aquellos espacios donde se presentan con frecuencia este tipo de problemáticas, con la finalidad de intervenir pedagógicamente en ellos. La última sección hace alusión a la eficacia del protocolo o *ruta de atención* manejada por la institución para solventar los conflictos.

Las anteriores secciones de la encuesta apuntan a identificar los tipos de conflictos más comunes en las instituciones escolares; como también, a analizar aquellas falencias o carencias que se detectan en las estrategias de mediación utilizadas por parte de la comunidad educativa; asimismo, se busca aportar al diseño de una ruta de orientación de conflictos desde la percepción de los docentes.

RESULTADOS O HALLAZGOS

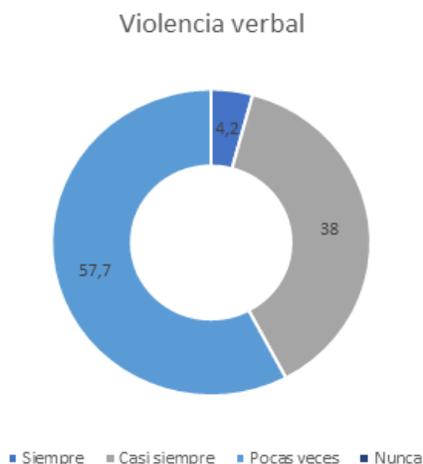
A continuación, se presentan los resultados referidos a las dos categorías propuestas: *tipos de conflictos* y *estrategias de mediación*. La primera de ellas cuenta, además, con dos subcategorías: *manejo de conflictos entre estudiantes y docentes* y *conflictos entre estudiantes desde la mirada docente*.

Tipos de conflicto:

Los tipos de conflicto que más se presentan se relacionan con los episodios de violencia dentro de la clase (producida entre docentes y estudiantes), la violencia psicológica y la violencia verbal (ambos ocurren entre estudiantes). Se trata de conflictos que obtuvieron mayor porcentaje de respuesta en las opciones “siempre” y “casi siempre”, aunque las respuestas “pocas veces” son las que prevalecen.

El tipo de conflicto más frecuente es la violencia verbal, que ofrece respuestas de 42,2% para las opciones de “siempre” y “casi siempre”, 57,7% para la opción de “pocas veces”, y ninguna respuesta para la opción “nunca”.

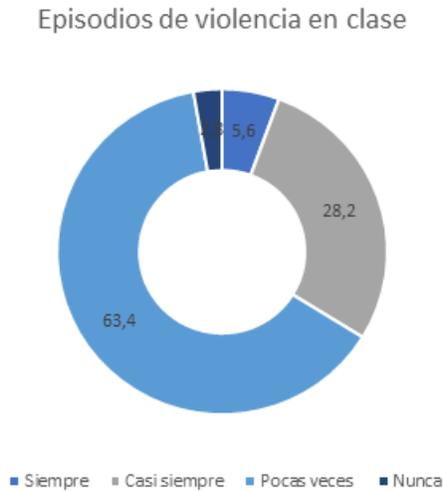
Figura 1. Violencia verbal



Elaboración propia

Respecto de episodios de violencia mediante los cuales los estudiantes interrumpen el normal desarrollo de la clase, encontramos que las respuestas “siempre” y “casi siempre” corresponden al 33,8%, mientras que la respuesta “pocas veces” suma un 63,4%; la respuesta “nunca” cuenta solamente con un 2,8%.

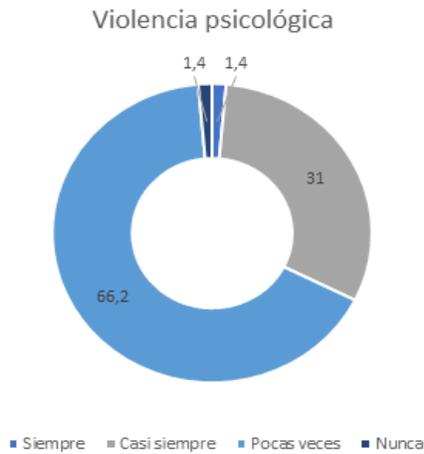
Figura 2. Episodios de violencia en clase



Elaboración propia

Por otro lado, respecto de la violencia psicológica, los resultados arrojan que el 32,4% de encuestados identifican que este tipo de conflicto ocurre “siempre” o “casi siempre”, mientras que el 66,2% indica que “pocas veces”; el 1,4% considera que “nunca”.

Figura 3. Violencia psicológica



Elaboración propia

En este orden de ideas, se puede decir que el tipo de conflicto que prevalece es la violencia verbal, ya que tiene el mayor porcentaje de respuestas “siempre” y “casi siempre” (38,92%) y, además, es el único tipo que, según la percepción de los encuestados, está presente en todos los contextos analizados. Episodios de violencia durante el desarrollo de la clase y violencia psicológica también aparecen con un nivel de ocurrencia muy similar (31,18% en el primer caso y 29,88% en el segundo).

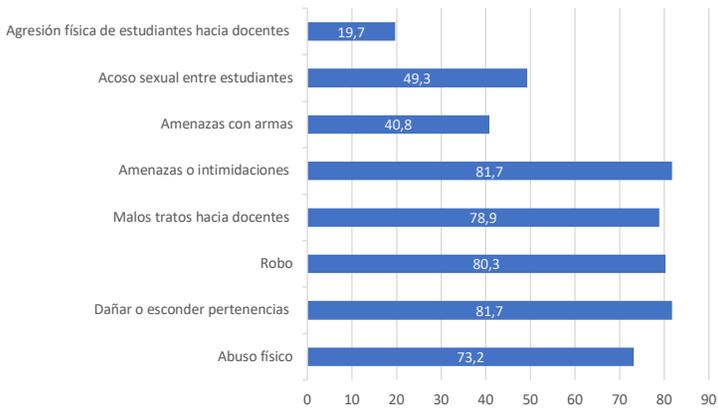
Figura 4. Tipos de conflicto principales



Elaboración propia

Es importante consignar que existen otros tipos de conflicto cuyos porcentajes de respuesta no fueron tan altos en las opciones “siempre” y “casi siempre”, pero sí son bastante significativos en la opción “pocas veces”. En ese sentido, son conflictos que están presentes, aunque no ocurran con tanta frecuencia. Estos se representan en la siguiente figura:

Figura 5. Otros conflictos



Elaboración propia

ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN

Frente a las preguntas relacionadas con las estrategias de mediación de los docentes para manejar las situaciones conflictivas, se ofreció la opción de dar múltiples respuestas. Es así como encontramos que las respuestas recurrentes (superiores al 60%) se refieren a comunicar el problema al director de grado u orientador pedagógico, hacer la anotación en el registro de observación del estudiante y hablar a solas con los estudiantes implicados.

Las dos primeras dan cuenta de un manejo de los conflictos a partir de protocolos generalizados que no buscan resolver los conflictos desde la raíz, sino que los disuelven, es decir, se abordan como situaciones problemáticas que interrumpen el normal desarrollo de las clases y deben ser superadas en el mismo momento en que se producen, ya sea escalando la situación con otra persona responsable (director de grupo, coordinador, orientador) o dejando registro escrito en el observador (lo que también supone una sanción, por las repercusiones que puede tener en el futuro para el estudiante). La tercera opción es más afín con el concepto de mediación, en tanto se basa en el diálogo como estrategia para llegar a acuerdos entre las partes con el apoyo de un tercero.

En el rango del 40% al 60% aparecen las opciones de hablar con la familia y proponer una acción restaurativa de la falta o una sanción pedagógica. Esta última alternativa es la que abre la puerta a procesos de resolución que contemplen elementos relacionados con el reconocimiento del otro, la empatía y la reparación del daño. Sin embargo, el mayor porcentaje que obtuvo fue de 53% para el caso de *bullying*; seguido de un 52% para *daño y/o robo de pertenencias*.

Las demás opciones, como *sacar de clase a los implicados*, *cambiar de sitio al estudiante*, *proponer un grupo conciliador para una sanción correctiva* y *comunicar los hechos al consejo directivo*, tuvieron resultados muy bajos, lo que implica que son medidas que se toman con poca frecuencia. No se seleccionó en ninguna ocasión la opción de *ignorar lo sucedido*. Por el contrario, se busca pasar de estilos más individualistas

a modos más evolucionados de resolución de conflictos, como son los de colaboración y compromiso.

Llama la atención que se haga poca alusión a la conformación de un grupo conciliador y a las propuestas de acciones restaurativas como estrategias de manejo de conflictos en el aula, ya que se trata de medidas que pueden darse simultáneamente con las mencionadas anteriormente, como informar al director de grupo y realizar la observación por escrito, lo que permitiría así una intervención más integral para la resolución del conflicto presentado.

Por otro lado, es importante mencionar la incongruencia en las respuestas frente a la imposición de sanciones por parte de los docentes. El 43,75% refieren que esto sucede “casi siempre”, mientras que el 42,3% expresan que “pocas veces”. La discrepancia entre el 43,75% de los encuestados que afirman que la imposición de sanciones por parte de los docentes ocurre “casi siempre” y el 42,3% que dicen que sucede “pocas veces” sugiere una incongruencia en las percepciones de los encuestados sobre este tema. Esta discrepancia podría deberse a varios factores, como diferencias en las experiencias personales de los encuestados, interpretaciones diferentes de lo que constituye una “sanción”; por ejemplo, aquellos que respondieron que las sanciones ocurren “casi siempre” podrían haber experimentado personalmente más situaciones donde se impusieron sanciones, lo que podría influir en su percepción. Por otro lado, aquellos que indicaron que sucede “pocas veces” podrían estar basando su respuesta en una definición más estricta de lo que consideran una sanción, o podrían no haber estado expuestos a tantas instancias de sanciones en su entorno educativo.

En cuanto al trámite de las sanciones por parte de la rectoría y/o la coordinación, la mayor parte de las respuestas señala que ocurre “pocas veces” (52,1%), lo que implica una necesidad urgente de examinar la operatividad de estas instancias referidas al manejo de los conflictos de convivencia en la escuela.

En cuanto a las actividades para fomentar la coexistencia pacífica al interior de las instituciones educativas, destacan las relacionadas con los trabajos y debates en clase acerca del manual de convivencia

(74,6%), la sensibilización frente a las características personales de los estudiantes (reconocimiento de la diferencia, con un 52,1%), y la implementación de programas alrededor del tema de la convivencia (46,5%). Sin embargo, vale la pena constatar que no se plantean opciones que impliquen la participación de los estudiantes en los procesos de resolución de conflictos entre pares. Surge así la necesidad de establecer la figura de mediadores o de un grupo conciliador que incluya a los estudiantes y aporte tanto a la prevención como al manejo adecuado de los conflictos.

Con respecto al comportamiento de los estudiantes frente a los problemas de convivencia (desde la perspectiva docentes), es evidente la recurrencia a amigos, compañeros y docentes para solucionarlos, respuestas que refuerzan la necesidad de complementar este instrumento de investigación con otro que aborde el punto de vista de los estudiantes (tal como propone el proyecto marco, del cual se desprende este análisis), para diseñar una ruta de resolución pacífica de conflictos que considere también la mirada del alumnado directamente afectado por las situaciones conflictivas estudiadas. Esta propuesta debe incluir estrategias efectivas que propendan a la prevención, el manejo y la resolución de conflictos de convivencia en el marco de la dinámica escolar.

PROPUESTA DE DISEÑO DE UNA RUTA ORIENTADORA PARA LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Con respecto al aporte que este artículo hace al diseño de una ruta de orientación para las instituciones públicas del país referida a las estrategias para mediar en los conflictos que se manifiestan en el entorno escolar, se tuvo en cuenta los postulados teóricos de la pedagogía social y la justicia escolar restaurativa (en adelante JER) como diseño de política pública de Bogotá; este planteamiento se articula con la normatividad vigente, como la ley 1620 de 2013 en lo referente a la creación y función del sistema de convivencia escolar.

Cabe agregar que, de acuerdo con esta ley, se crea en las instituciones educativas una ruta de atención a la convivencia escolar que tiene como objetivo la creación de mecanismos para prevenir, proteger, detectar tempranamente y denunciar ante las autoridades competentes aquellas vulneraciones a los derechos humanos que se están registrando en las aulas escolares (Ortega, 2018).

Del mismo modo, la citada ley otorga a las instituciones educativas la libertad de establecer estrategias encaminadas al cumplimiento de estos objetivos teniendo en cuenta las recomendaciones de la UNESCO (2015), en clave de acciones restaurativas en la escuela; el organismo internacional enfatiza la necesidad de recuperar el enfoque humanista de la educación, la dimensión ética del aprendizaje y la importancia de construir relaciones significativas, así como rechazar la violencia, la intolerancia, la discriminación y la exclusión (Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales, 2023).

En este contexto, la implementación de herramientas como el *Manual de convivencia* y la creación de órganos institucionales como el Comité de Convivencia Escolar permiten trabajar en la prevención, promoción y atención eficaz de los conflictos; estos mecanismos abogan por el desarrollo de una convivencia sana. Paralelamente, posibilitan la identificación de nuevas alternativas que fortalezcan la convivencia escolar. De ahí el aporte que la presente investigación hace a la propuesta de diseño de una cartilla que logre abordar una ruta de orientación a conflictos escolares desde las perspectivas de los principales actores educativos: docentes y estudiantes, ya que están inmersos en problemáticas de convivencia que requieren de estrategias de mediación eficaces. Con esta propuesta se busca solventar los conflictos escolares desde mecanismos como la prevención, la promoción, la atención y el seguimiento.

Por su parte, la pedagogía social promueve una formación del sujeto que priorice su ser en sociedad. La individualidad no es un factor clave, dado que el ser humano es un ser que se desarrolla en sociedad. La cultura y las estructuras sociales inciden en la formación y el comportamiento del ser humano; de ahí la necesidad

de intervenir pedagógicamente en el desarrollo de competencias sociales desde estructuras como la escuela. Giménez (2005) afirma que “la convivencia exige tolerancia en el sentido no de concesión graciosa paternalista y misericorde al otro, al que se domina, sino en el sentido de aceptar aquello que es diferente” (p. 10).

En la pedagogía social como teoría crítica se parte del principio de que las formas individuales de comportamientos disociales y las estructuras sociales de una sociedad determinada tienen entre sí una dependencia funcional; de ahí que la pedagogía social, como señala Rald (1984), citado en Mendizábal (2016), es un concepto social crítico que analiza, en un primer paso, las estructuras sociales y, en un segundo paso, intenta transformarlas de una manera pedagógicamente responsable, a fin de evitar o minimizar las causas de la disociabilidad (p. 57).

Podemos decir que esta disciplina busca promover el aprendizaje y el desarrollo social a través de la interacción y la participación de la comunidad. De ahí que sea necesario diseñar dentro de las instituciones educativas propuestas pedagógicas tendientes a la consolidación y el desarrollo de espacios de prevención y manejo de conflictos que consideren el tipo de relaciones que se entretengan en el espacio escolar, como los mecanismos o herramientas sociales de los cuales hacen uso los miembros de las comunidades educativas para forjar estas relaciones.

La encuesta aplicada a docentes y estudiantes en el marco del presente proyecto tiene como objetivo visibilizar y aportar desde la óptica de estos a la identificación de tipos de conflictos escolares y las estrategias de mediación que se emplean en el tejido de sus interacciones. Es así como “Se incide con claridad en el enfoque preventivo y en la necesidad de profundizar en el conocimiento de los factores sociales para lograr la integración social de las personas con problemas” (Mendizábal, 2016, p. 56).

Ahora bien, es primordial que se establezcan aspectos relacionados con este enfoque educativo en la respectiva ruta que se busca proponer. Estos se refieren a la participación como mecanismo para promover la adquisición de habilidades y la responsabilidad sociales a partir

de factores como la empatía. Otro de los componentes significativos en el contexto de una pedagogía a lo largo de la vida es reconocer que el aprendizaje no se limita a la educación o a la escuela formal, sino que está permeado por todos los ámbitos de la vida social y en comunidad. En cuanto a la reflexión crítica, es necesario favorecer un análisis del entorno y las estructuras sociales, como también, de las respuestas sociales del individuo y del colectivo; y sobre la ciudadanía en comunidad (De Armas, 2003).

Por su parte, el desarrollo de habilidades tiene que ver con el manejo de la comunicación asertiva, los procesos de resiliencia y de restauración de manera individual y colectiva. Finalmente, el empoderamiento es un aspecto que invita a que las personas sean agentes activos de su propio aprendizaje, sin descuidar la vida en comunidad o el tejido de apoyo y la comunicación ciudadana. Básicamente, la pedagogía social plantea que somos individuos, pero vivimos en comunidad y, como tales, debemos interactuar en ella, respetarla y vivir en paz.

Como señala Mendizábal (2016), es necesario repensar los conceptos de sociedad y de educación, en especial de esta última, atisbando cómo puede contribuir a resolver los conflictos planteados en las esferas más comunes de la convivencia y de las interacciones sociales.

En cuanto a la JER mencionada anteriormente, se aborda desde sus supuestos conceptuales; esto es, desde sus tres pilares. El primero hace mención a darle un lugar central al daño, es decir, que la acción con la que se dañó a una persona sea el eje sobre el que se trabaje, involucrando a toda la comunidad educativa para subsanar los perjuicios ocasionados por tales acciones.

El otro pilar consiste en la asunción de responsabilidades por parte de la persona que comete el daño y la implicación de la sociedad y la comunidad como partícipes garantes en la restauración del daño.

En cuanto al compromiso y la participación, se explicita la necesidad de involucrar a quien genera el daño, la persona afectada, y toda la comunidad, en general. Esos tres actores definen cómo se puede hacer justicia. Este enfoque responde a un modelo inclusivo y de convivencia que busca construir la paz desde los escenarios escolares.

En este diseño de cartilla que aborda la ruta de atención a conflictos escolares se retoman las estrategias puntuales que se emplean desde la Justicia Escolar Restaurativa en el marco del diseño de la política pública de Bogotá. Estas estrategias incluyen círculos de paz, círculos de aprendizaje, reuniones restaurativas, círculos de diálogo, círculos concéntricos y declaraciones afectivas.

En este marco conceptual aparecen los cuatro componentes sobre los cuales se estructura la propuesta de diseño de la ruta orientadora para la resolución de conflictos de este proyecto investigativo, fundado en la ley 1620 de 2013 y la JER. El primer componente hace referencia a la *prevención*, acción formativa que se implementa antes de que se afecte a una persona de la comunidad educativa; posteriormente, la *atención* y el *seguimiento*, que son acciones posteriores.

En la JER se trabaja en términos de diálogo y socioemocionalidad; por ende, la cartilla aborda en el primer momento los componentes de *prevención y promoción*, enmarcados en el eje transversal del *diálogo*. Para el componente de *prevención*, las subsecuentes estrategias son el desafío, cuenta palabras, contando tus historias, etcétera; para el componente de promoción, actividades como debatiendo ideas y entrevistas, entre otros. Seguidamente, aparece la *atención y seguimiento*, segundo momento, cuyo eje transversal es la socioemocionalidad. Para el componente de *atención*, actividades como botiquín de las emociones, diálogos y empatía. En cuanto al *seguimiento*, dinámicas como ¿rompiendo reglas?, ¿somos tan diferentes?

Las estrategias que se proponen según cada componente son actividades que se plantean como guía para el docente y también para fortalecer el diálogo desde la prevención y la promoción; la dimensión de la socioemocionalidad se enfoca desde la atención y el seguimiento, de modo que la ruta responde a la ley 1620, pero con una articulación desde la JER; y con un enfoque fortalecido desde el diálogo y las competencias del siglo XXI. Se contemplan las demandas de atención social, las cuales son muy numerosas, crecientemente complejas y precisan intervenciones muy especializadas, por ejemplo, en cuestiones de carácter emocional. Desde esta perspectiva, la

educación social se compromete con el ser humano a lo largo de su vida para apoyar a las personas en la superación de sus crisis y en la minimización de sus consecuencias (Rabelo, 2010).

DISCUSIONES

Considerando los hallazgos de la investigación, procedemos a contrastar sus resultados con las investigaciones realizadas y los conceptos esbozados inicialmente. Una de las particularidades de esta investigación fue la baja incidencia de situaciones de violencia en las instituciones focalizadas para el estudio; los porcentajes altos se dieron en la categoría “pocas veces” con un promedio de 65%, lo cual, inferimos, puede obedecer a la localización sociodemográfica de estas instituciones, ya que los estudios se llevan a cabo en municipios muy apartados en los que la influencia mediática, social y cultural externa no es tan fuerte; por el contrario, los estudios abordados en otras investigaciones se llevaron a cabo en departamentos mucho más grandes y centralizados como Antioquia, Bogotá y Costa Atlántica; según un estudio realizado por el Laboratorio de Economía y Educación (LEE), estos territorios presentan un mayor índice de casos de violencia escolar, reportando al Valle del Cauca con un 21%, Medellín con 13% y Barranquilla con 12% (LEE, 2022); además, evidencian problemáticas como falta de disciplina en las aulas, situaciones barriales como barras bravas, consumo y venta de drogas, abandono escolar y poca participación familiar en la crianza (Vega et al., 2017).

Algunas de las investigaciones de la literatura especializada coinciden con los resultados evidenciados en este estudio, como, por ejemplo, la categoría *tipos de conflictos*; es el caso de Cabrales Villalba et al. (2017), quienes constataron los siguientes factores causales: “riesgo familiar, problemáticas macroestructurales, violencia entre pares y problemática de drogas”, coincidiendo con la subcategoría *conflictos entre estudiantes*. En esta investigación se incluyen situaciones muy similares a las expuestas en este estudio, pero con la diferencia en

que se enfocó en incidentes entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes como grandes grupos.

Los resultados arrojados en la encuesta coinciden con la necesidad de que la ruta orientadora planteada sea también una estrategia preventiva, como se destaca en la investigación de Mancilla Tuiran (2018), quien lo plantea como una categoría aparte y en la investigación en discusión se considera como un hecho integrado de la ruta orientadora para la resolución de conflictos escolares, como afirman Ureta y Corvalán (2009): “La creciente violencia evidenciada en nuestra sociedad, especialmente por jóvenes adolescentes escolares, es una alerta clara de la deficiente e insuficiente formación en resolución de conflictos que las familias y grupos intermedios de nuestra sociedad ofrecen a los jóvenes en plena formación de su conducta y maduración de su proyecto de vida” (p. 4).

Teniendo en cuenta que la mayoría de las respuestas del formulario apuntan con un porcentaje muy alto a que “pocas veces” se presentan situaciones de violencia en los entornos escolares estudiados, se abre un hilo de discusión frente a las estadísticas de grandes instituciones como el Ministerio de Educación Nacional, el cual afirma que en Colombia hay 11 millones de niños en edad escolar, de los cuales el 70% ha experimentado algún tipo de violencia escolar y 37% ha vivido acoso escolar, no solo por parte de compañeros, sino también de directivos de las instituciones educativas o docentes (Minsalud, 2023). Estos datos difieren de los resultados obtenidos en nuestra investigación. Una de las razones que podría explicar esta diferencia radicaría en que los conflictos de convivencia no son reportados a las instancias pertinentes y que se evita a toda costa difundirlos, ocultando los hechos por miedo a represalias o porque no se lleva la trazabilidad de estos casos, de modo que los actores prefieren no denunciar, pues podrían estimar que esta acción no llevaría a corregir o remediar la situación de violencia.

Es necesario implementar una pedagogía social que incluya como metodología una ruta orientadora ya sea en formato físico o digital; este último facilita el acceso de toda la población y permite la difusión

masiva de mensajes y contenidos a través de diferentes canales de comunicación; se trata de una estrategia cuya implementación se reitera en otras investigaciones consultadas, como también la existencia de los protocolos generalizados, el desarrollo de competencias ciudadanas y el diálogo asertivo y constante. El exceso de permisividad, la falta de disciplina, la violencia social generalizada y la falta de manejo de habilidades emocionales se listan como causas que ocasionan escenarios de violencia psicológica, verbal y física (Cardona y Montoya, 2018).

CONCLUSIONES

Lo expuesto en este artículo permite arribar a las siguientes conclusiones: en primer lugar, los hallazgos encontrados en la encuesta aplicada a los coordinadores, orientadores y docentes con respecto a la variable *tipos de conflictos* deja entrever que su mayor número se presenta entre estudiantes, y con menor frecuencia entre estos y sus docentes; el maltrato psicológico y verbal es el más frecuente. A pesar de esto, también se percibe que ninguno de estos conflictos tiene una preponderancia absoluta en los diferentes contextos indagados.

En segundo lugar, con respecto a las estrategias utilizadas por los profesores para tratar las problemáticas que se presentan en sus aulas, se puede concluir que siguen el protocolo o ruta de atención establecida por el colegio, pero que no se ahonda en las causas que dieron origen a la situación conflictiva, motivo por el cual es necesario implementar dentro de las aulas escolares una ruta de atención pensada desde pares y en la que el estudiante mediador de conflicto sea más visibilizado por sus compañeros y ejerza un papel preponderante en el fomento de una sana convivencia. Aunado a esto, la apertura de espacios de convivencias escolares en las instituciones educativas es una estrategia pedagógica eficaz para la prevención y resolución pacífica de conflictos.

Por otro lado, los resultados de la encuesta a estudiantes evidencian que los mecanismos de mediación que emplean los maestros no contribuyen a solventar sus conflictos, con un porcentaje del 66,4%,

lo que hace dudar del porqué la mayoría de los alumnos manifiestan esta percepción respecto del manejo de conflictos dentro del aula escolar. En consecuencia, se evidencia la necesidad imperiosa de proponer rutas orientadoras considerando las percepciones de docentes y estudiantes, a fin de que contribuyan en conjunto a construir una convivencia armónica dentro y fuera de las aulas.

Por último, se suscita la siguiente interrogante: existiendo una ruta de atención en los colegios para tratar los problemas de convivencia, diseñada por el Ministerio de Educación, ¿por qué no se evidencia una disminución de los conflictos, sino que, por el contrario, los casos de violencia tienden a aumentar en las instituciones educativas? De ahí que sea necesario diseñar una ruta que ahonde en las particularidades de cada contexto, cuestión que requeriría leer con profundidad el marco social en el que están inmersas las instituciones educativas.

Este estudio permite resignificar las rutas de atención que operan dentro de las instituciones educativas, las que se establecen a partir de los puntos de vista y concepciones de las directivas y los comités de convivencia, por una ruta de atención que involucre a los actores principales, que son los maestros y los discentes; que considere las relaciones que se entretienen en el ambiente escolar y también los espacios de formación que se otorgan al interior de las instituciones para el manejo de las emociones y el desarrollo de las competencias ciudadanas.

Diseñando un protocolo basado en el contexto particular de las instituciones educativas, con la participación de estudiantes y docentes; y abriendo espacios de formación en el ámbito de la convivencia escolar, se logrará dar un manejo eficaz de la resolución de conflictos emergentes en las relaciones escolares.

Las consideraciones anteriores pueden integrarse en una propuesta pedagógica y educativa para el manejo pacífico de conflictos dentro de las aulas escolares, pensada desde la subjetividad tanto del estudiante como del docente, es decir, desde sus auténticas percepciones y vivencias en sus entornos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar Soto, J. F. (2001). Construcción de cultura democrática. En M. C. Herrera y C. J. Díaz, *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (pp. 281-292). INNOVECEPECS.
- Aguilar Talero, C. R. (2021). *Gestión de conflictos escolares: formando líderes para manejar la empatía como mediación en la resolución de conflictos* [tesis doctoral, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. UPTE. <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/9041>
- Akgün, S. y Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1), 30-45.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Brochero Osorio, E. y Gutiérrez de Alba, A. (2023). *Ruta pedagógica mediada por las TIC como estrategia para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Corporación Universidad de la Costa.
- Bullock, C. y Foegen, A. (2002). Constructive conflict resolution for students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(3), 289-295.
- Cabrales Villalba, L., Contreras García, N., González Romero, L., Rodríguez Mendoza, Y. (2017). *Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del Caribe colombiano: análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz* [tesis de maestría, Universidad del Norte]. UNINORTE <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/7693>
- Campos, Y. D., Jurado, F. M. y Rivera, M. F. (2017). *Estrategias para la resolución del conflicto escolar entre los estudiantes de grado cuarto de la I.E.D Reino de Holanda*. <http://hdl.handle.net/11371/1448>.

- Cardona, A. R y Montoya Páez, V. H. (2018). Las representaciones sociales del conflicto: una mirada desde la escuela. *Perseitas*, 6(2), 425-446.
- De Armas, H. (2003). *La mediación en la resolución de conflictos*. Universidad de Barcelona.
- Del Pozo Serrano, F. J., Jiménez Bautista, F. y Barrientos Soto, A. (2018). Pedagogía y educación sociales en Colombia: cómo construir la cultura de paz comunitaria en el postconflicto. *Zona Próxima*, (29), 32-51. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0004>
- Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales. (2023). *Justicia Escolar Restaurativa en Bogotá*. Secretaría de Educación Distrital.
- Fernández, I. (2013). *Guía para la convivencia en R en Bogotá: una apuesta por la construcción de paz en la escuela*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Gallego, A. y Méndez, L. (2018). *Mediación del conflicto escolar: una estrategia de intervención para la convivencia escolar*. Universidad de la Costa.
- Giménez, C. (2005). Convivencia: conceptualización y sugerencias para la praxis. *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid (oMci)*, 1, 7-31.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Laboratorio de Economía y Educación (LEE). (2022). *Análisis de las últimas pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos*. Universidad Javeriana.
- Limón. (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *Holos*, 5, 52-69.
- Mancilla Tuiran, I. (2018). *Ruta de atención integral desde la dimensión preventiva en la convivencia escolar*. Universidad de la Costa.

- Mendizábal, M. R. (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *Holos*, 5, 52-69. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554869007>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Ley 1620. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf
- Ministerio de Salud. (2023). La violencia en entornos escolares es una verdadera epidemia. *Boletín de Prensa*, 118. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/La-violencia-en-entornos-escolares-es-una-verdadera-epidemia.aspx>
- Ortega Ruiz, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. <https://idus.us.es/handle/11441/87897>
- Ortega, M. (2018). *Módulo I. Círculos restaurativos en ámbitos educativos*. Ministerio de Educación de Ecuador.
- Prado Rodríguez, J. (2021). *Habilidades sociales para la resolución de conflictos y la convivencia: estudio de caso* [tesis de maestría, Universidad de Oviedo]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/60238/TFM_JessicaPradoRodriguez.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Quintana Cabañas, J. M. (2003). Hitos para una Pedagogía Humanista, en M. L. Amigo (Ed.) *Humanismo para el siglo XXI* (pp. 261-267). Universidad de Deusto.
- Rabelo, M. (2010) Primeros auxilios psicológicos e intervención en crisis desde el trabajo social. *Documentos de Trabajo Social*, 47, 121-133. http://www.trabajosocialmalaga.org/archivos/revista_dts/47_07.pdf
- Remache M. G., Rosero Ponce N. V. y Córdor Quimbita B. H. (2023). Estrategias educativas en la solución de conflictos escolares en adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 701-716. <https://doi.org/10.5209/rced.80036>

- Restrepo, M. C. (2006). Contexto, interacción y conocimiento en el aula. *Pensamiento Psicológico*, 2(7), 133-148. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/63>
- Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela*. Aique.
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Ediciones UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Ureta, B. y Corvalán R., (2009). Mediación de conflictos: una pedagogía social activa en la educación para la democracia. *XIX Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social* (pp. 17-52). <https://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-017-052.pdf>
- Vallejo, A. P. (2005). La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. En M. Pérez y A. Rivera, *La orientación escolar en centros educativos* (pp. 319-357). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vega Umbasía, L. A., Fernández-Gallego, A. A., Giraldo-Navia, N. R. (2017). Los entornos sociales y su relación con el conflicto y la violencia escolar en las ciudades de Armenia y Manizales, Colombia. *Sophia*, 13(1), 34-46.
- Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto*, 24(3), 115-129.

Fecha de envío: 4 de noviembre de 2023
Fecha de aceptación: 13 de marzo de 2024



Inclusión y trabajo colaborativo: sistematización de una experiencia dentro de una institución de educación inicial

Experience of inclusion and collaborative work: systematization of an experience within an initial education institution

Diana Vásquez Salazar

Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile

RESUMEN

Este artículo deriva de la investigación en una institución de educación inicial, como parte del programa de Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo de la Universidad Central de Chile. En el núcleo de esta narrativa (Gil, 1997), está la travesía como educadora y directora, que se enfoca en la relevancia de las dimensiones en un plan de desarrollo inclusivo. Se llevó a cabo una investigación e intervención para revisar procesos pedagógicos con enfoque inclusivo, presentando antecedentes teóricos que respaldan la investigación. El objetivo fue crear acciones de mejora, especialmente a nivel comunitario, con la participación activa de docentes, niños y familias. La metodología es cualitativa, con revisión de documentos y entrevistas. Se presentan conclusiones y recomendaciones, esperando que esta intervención contribuya al desarrollo de una cultura inclusiva que genere los cambios necesarios para fortalecer el sentido de pertenencia de todos los actores.

Palabras clave: inclusión, trabajo colaborativo, educación inicial, diversidad

Contacto:
dianavasquez@uft.cl

ABSTRACT

This article stems from research conducted in an early education institution as part of the Master's program in Management and Educational Leadership at the Universidad Central de Chile. At the core of this narrative (Gil, 1997) lies my journey as an educator and director, focusing on the relevance of dimensions in an inclusive development plan. An investigation and intervention were carried out to review pedagogical processes with an inclusive approach, presenting theoretical background supporting the research. The goal was to create improvement actions, especially at the community level, with the active participation of teachers, children, and families. The methodology is qualitative, involving document review and interviews. Conclusions and recommendations are presented, with the hope that this intervention contributes to the development of an inclusive culture, bringing about necessary changes to strengthen the sense of belonging for all stakeholders.

Keywords: inclusión, collaborative work, early childhood education, diversity

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo contemporáneo, la inclusión se posiciona como un principio fundamental para fomentar la equidad y la participación activa de todos los miembros de una comunidad educativa. En el contexto de las políticas públicas que abogan por la inclusión y la igualdad de oportunidades, como la Ley de Inclusión Educativa (Mineduc, 2015), se insta a los espacios educativos a ofrecer educación de calidad, asegurando el desarrollo integral de niños y niñas. La presente investigación se inscribe en las propuestas emanadas desde políticas públicas que reconocen la diversidad y la inclusión como valores fundamentales en el proceso educativo, concentrándose en una institución de nivel inicial que adopta un proyecto de inclusión como piedra angular de su filosofía educativa.

El problema que orienta este estudio se enfoca en la necesidad de comprender y fortalecer las dimensiones que conforman el plan de desarrollo de una institución con orientación inclusiva. Reconociendo la complejidad inherente a este desafío, se lleva a cabo

una investigación e intervención detalladas que involucran a toda la comunidad educativa. El propósito es examinar críticamente los procesos pedagógicos inclusivos para identificar áreas de mejora y, en última instancia, construir un entorno en el que educadoras, niños y familias se sientan integralmente partícipes del proyecto educativo.

En la sección teórica, se exponen los fundamentos conceptuales que sustentan esta investigación, respaldados por una revisión constante de marcos teóricos que proporcionan el contexto necesario para abordar la complejidad de la inclusión en el entorno educativo.

El objetivo principal de esta investigación es crear acciones de mejora, especialmente en el ámbito de la comunidad escolar, con el fin de fomentar un sentido de pertenencia y compromiso compartido con el proyecto inclusivo. Para lograrlo, la metodología adoptada se enmarca en el paradigma *cualitativo*, abordando un estudio descriptivo de experiencia. Se utilizan diversos instrumentos y procedimientos de investigación, como la revisión de documentos institucionales, cuestionarios de indicadores de inclusión (Booth y Ainscow, 2015; UNESCO, 2000) y entrevistas abiertas. El análisis de los datos recopilados permitió la construcción de categorías, dimensiones y unidades de análisis que facilitaron su posterior triangulación.

La relevancia de la intervención radica en el objetivo de generar acciones y estrategias metodológicas que consoliden un espacio abierto a la creación y participación activa en las experiencias de aprendizaje de todas y todos los estudiantes. En este sentido, a través de diagnósticos y estrategias, se logra conocer las acciones pedagógicas favorables en el ejercicio de la dinámica inclusiva, identificando mejoras en las prácticas colaborativas entre educadoras diferenciales, educadoras de párvulos y otros actores clave de la institución.

En definitiva, el impacto de esta intervención se visualiza desde la praxis y las prácticas inclusivas, que hoy por hoy son una realidad en las escuelas y jardines infantiles de nuestro país, teniendo en cuenta los desafíos que implican tanto en lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Finalmente, las reflexiones se dirigen directamente a la institución en la que se realiza el estudio, con la aspiración de que las sugerencias propuestas sirvan como catalizador para el desarrollo de una cultura inclusiva que impacte positivamente en la comunidad educativa. Este artículo no solo busca compartir los hallazgos, sino también contribuir a la construcción de entornos educativos que fomenten el sentido de pertenencia y participación de cada uno de los actores involucrados.

REVISIÓN LITERARIA

La temática de la inclusión en el ámbito educativo ha adquirido una importancia crucial y es reconocida por organismos como la UNESCO (2005) como una oportunidad para enriquecer la sociedad a través de la valoración de la diversidad y las diferencias individuales. La educación inclusiva, conceptualizada como la adaptación de aulas ordinarias con programas educativos exigentes para cada estudiante, ha emergido como un componente fundamental en la transformación de procesos de aprendizaje y la configuración de comunidades educativas inclusivas (Stainback y Stainback, 2007).

El cambio paradigmático hacia la educación inclusiva, centrado en los derechos (Florian y Black-Hawkins, 2010), aboga por la alineación de las prácticas educativas con las expectativas y necesidades de todos los estudiantes. Este enfoque evolutivo y constante destaca la importancia de fortalecer la personalización y considerar la diversidad como un elemento fundamental para la valorización igualitaria de todas las personas (Booth y Ainscow, 2015).

En el contexto histórico de Chile, la educación inclusiva encuentra sus raíces en la atención centrada en los niños y niñas, especialmente aquellos que enfrentan dificultades en sus aprendizajes y presentan necesidades educativas para acceder al currículo común. Este enfoque resalta la importancia de proporcionar apoyos significativos para llevar a cabo estrategias inclusivas (Coll et al., citado en Larraguibel, 2012).

La educación inclusiva, como piedra angular, demanda apertura, voluntad y competencias para comprender, aceptar, acoger y apoyar

las circunstancias, expectativas, necesidades y estilos personales de cada niño y niña. Este enfoque no solo democratiza las oportunidades de aprendizaje, sino que también contribuye a mejorar la calidad educativa y a fomentar la participación activa de todos los miembros de la comunidad. En resumen, la literatura revisada destaca la educación inclusiva como un camino hacia la construcción de comunidades educativas más equitativas y enriquecedoras.

En el contexto educativo actual, cabe preguntarse: ¿Qué posición histórica estamos tomando las y los educadores de este país respecto de la instauración de un paradigma inclusivo? Durante varios años, diversas iniciativas han impulsado la redefinición de la educación para personas con necesidades educativas especiales (NEE), con el objetivo de derribar progresivamente las barreras que han limitado el acceso de muchos estudiantes a condiciones menos restrictivas. Estas iniciativas buscan promover prácticas que no solo salvaguarden sus derechos, sino también los de todos los miembros de la comunidad. En sintonía con este propósito, la institución objeto de este estudio ha manifestado su compromiso para responder de manera coherente a estas necesidades, alineándose con sus principios generales y reflejando estos valores inclusivos y respetuosos en su filosofía institucional.

Es importante destacar que esta orientación inclusiva también se evidencia en la adhesión de la institución a la UNICEF (2006), que aboga por la necesidad de brindar atención y educación de calidad a la primera infancia a nivel mundial, según lo señalado por Larraguibel (2012). Este enfoque se plasma no solo en las políticas institucionales, sino también en la cultura y prácticas implementadas, a fin de consolidar un ambiente que promueve la inclusión y el respeto hacia todos los integrantes de la comunidad educativa.

El objetivo principal de la Declaración de Incheon, ratificada durante el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2015), es “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Por consiguiente, se asume el compromiso de abordar todas las formas de exclusión y marginación, así como las disparidades y desigualdades en el

acceso, la participación y los resultados de aprendizaje, estableciéndose asimismo que “ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado por todos” (p. 7). En este sentido, existe el compromiso de implementar los cambios necesarios en las políticas educativas y de enfocar esfuerzos orientados a ese propósito.

El proyecto que se presenta en este artículo viene a complementar este trabajo minucioso y arduo, el cual, mediante el compromiso afectivo del equipo y un trabajo profesional permitió cimentar las primeras bases de una educación inclusiva. Podemos declarar que este espacio educativo brinda experiencias en las que todos los niños y las niñas, independientemente de sus características, condiciones personales, culturales o sociales, discapacidades o enfermedades, entre otras, son agentes activos de su proceso de enseñanza y aprendizaje, enfocado desde la premisa ineludible de nuestra esencia primera como sujetos de derecho, pues nuestro fin, según las directrices oficiales, es “Mejorar la calidad y equiparar oportunidades para aprender” (Mineduc, 2015).

Las *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, por su parte, destacan la importancia de garantizar el acceso, participación y aprendizaje de todos los niños y niñas, reconociendo y valorando su diversidad, promoviendo la equidad y generando ambientes educativos inclusivos que respondan a las necesidades y características de cada niño y niña (BCEP, 2018).

La intervención realizada en el nivel parvulario es parte fundamental de un camino que requería de nuevas estrategias, un orden que permitiera el éxito y las mejoras necesarias. A pesar de la vasta experiencia de la institución en atención a la primera infancia, del constante perfeccionamiento y del trabajo colaborativo con diferentes instituciones, el proyecto de inclusión requería de claridad para alcanzar sus objetivos y especialmente potenciar y creer que lo que se realiza tiene un sentido. Existe la conciencia de que el futuro que se avecina demanda un enfoque humanista, centrado en el bienestar y el desarrollo integral de los niños y la niñas. Nos impulsa la convicción del valor de crear entornos educativos que

ofrezcan experiencias diversas, brindando una atención diferenciada y ajustada a las necesidades individuales de cada uno, sin caer en estigmatizaciones. Era necesario validar que la idea de inclusión supone que todos somos diferentes y plantea a la escuela el desafío de poner en marcha objetivos, contenidos, y un sistema de enseñanza y de evaluación que asuman esa diversidad y procuren incluir a todos en el proyecto educativo de la comunidad (Valdez, 2019). En este contexto, el papel del educador adquiere una importancia central, según lo planteado por Larraguibel (2012), ya que sus creencias, actitudes y prejuicios influyen directamente en el desarrollo de las prácticas inclusivas (Larraguibel, p. 86). Se hace imprescindible contar con educadores que no solo respeten y valoren las diferencias, sino que también consideren enriquecedoras las diversas expresiones culturales. Este compromiso redefine la educación y transforma la sociedad, estableciendo la inclusión, la diversidad y el respeto a las particularidades individuales como fundamentos esenciales de la formación de los estudiantes.

La visión subyacente implica la creación de entornos educativos que no solo desempeñen el papel de facilitadores del aprendizaje, sino que también sirvan de fuentes de inspiración y celebración de la riqueza inherente a cada niño y niña. De esta forma, se abre un camino hacia un futuro más equitativo y compasivo, en el que se reconoce, valora y fomenta la singularidad de cada persona como un elemento que enriquece al conjunto de la sociedad.

En el ámbito del aula, Stainbak y Stainbak (2007) proponen que la filosofía adoptada en espacios más reducidos debe reflejar un sentido de pertenencia que integre la vida cotidiana de la escuela. La diversidad, según estos autores, refuerza y brinda mayores oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

En el caso de la institución investigada, se puede visualizar una curva de aprendizaje pionera en la implementación de este medio único y diferenciado, afianzado en una cultura organizacional que enfatiza el componente de las habilidades blandas para el desarrollo exitoso de las prácticas pedagógicas. A lo largo del proceso de aprendizaje,

como institución se generaron espacios de ensayo y error, para luego llegar a este nuevo proyecto que introduce innovación, la cual es fundamental que sea sostenible en el tiempo. Por ser una organización pequeña, se facilita la permanencia y transmisión de la cultura. Este aspecto se corrobora a través del proceso de diagnóstico, que revela que la cultura organizacional ya está arraigada en las personas que conforman la comunidad educativa.

En consonancia con esta perspectiva, Stainbak y Sainbak (2007) abogan por las aulas inclusivas como redes naturales de apoyo. En este tejido virtuoso participan compañeros, amigos, familias, equipos educativos y demás actores, todos los cuales fomentan el aprendizaje cooperativo entre pares y la colaboración profesional, entre otros aspectos.

METODOLOGÍA O PROCEDIMIENTO.

El presente estudio adopta la teoría fundamentada según las directrices de Andréu et al. (2007) con el objetivo de explorar la dinámica de la educación inclusiva en una institución de educación inicial. La metodología abarca dos fases cruciales.

Primera fase: Microanálisis y codificación abierta

Se realizó un minucioso microanálisis de registros extensos, siguiendo las indicaciones de Assael y Soto (1992). Este proceso involucró la anotación sistemática de preguntas, impresiones, reacciones, interpretaciones y reflexiones. Se identificaron conexiones con otros elementos teóricos y observaciones. La etapa concluyó con una codificación abierta mediante la técnica del etiquetado.

Segunda fase: Construcción de categorías

Se identificaron núcleos temáticos y se construyeron categorías basadas en la codificación abierta y las directrices de Prieto (2001). Dos categorías centrales emergieron: “Inclusión como necesidad de

todos los miembros de una comunidad educativa” y “Proyecto de educación inclusiva: énfasis en el trabajo colaborativo” (p. 21).

Interpretación y refinamiento continuo

Utilizando referentes teóricos pertinentes (Assáel y Soto, 1992), se interpretaron las categorías, se anticiparon sus significados y se analizaron sistemáticamente los relatos seleccionados. Constantemente se buscaron contraejemplos para generar nuevas interrogantes. Se procedió a un refinamiento continuo a fin de redefinir y desglosar categorías, buscar conexiones entre distintos tópicos, así como levantar problematizaciones teóricas que enriquecieran el análisis.

Contribución y perspectivas futuras

Este enfoque metodológico aporta una comprensión rica y matizada de la dinámica de la educación inclusiva. Las categorías generadas no solo ofrecen una síntesis de las manifestaciones observadas, sino que también constituyen pilares para la comprensión del fenómeno estudiado. Las conclusiones y recomendaciones finales se derivan de este proceso, y esperamos que esta investigación sirva como referencia para futuros estudios en el ámbito de la educación inclusiva.

RESULTADOS

Categoría 1: Inclusión como necesidad de todos los miembros de una comunidad educativa

En la institución educativa en la que se llevó a cabo el proyecto y el estudio del mismo, la inclusión tiene dos grandes acepciones.

Por un lado, se trata de un proceso vinculado a minimizar o eliminar las limitaciones en el aprendizaje y en la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. Este es el significado predominante expresado por los distintos actores entrevistados. Al mismo tiempo, también se alude a la inclusión vinculándola específicamente con la incorporación de niños y niñas con alguna

discapacidad o necesidad educativa especial a los espacios educativos. Cabe destacar, sin embargo, que este es un significado subsumido en la concepción anterior.

Subyace así la noción de la inclusión como una convicción, un derecho de todos quienes pertenecen a una comunidad, en este caso, educativa. En este escenario se ha conformado una noción de realidad en la cual se ha naturalizado, en oposición a la noción hegemónica, que todos pueden aprender y participar. En otras palabras, la exclusión no es una posibilidad en esta institución educativa.

La importancia de la investigación y sus resultados se manifiesta claramente en el contexto del nivel parvulario, donde los hijos e hijas de las funcionarias asisten, y algunos de ellos están escolarizados en distintos niveles de la institución. Este ejemplo ilustra la firme convicción de las educadoras de que la exclusión no debería ser considerada como una alternativa en los procesos educativos.

Un aspecto interesante surge cuando las estudiantes de educación diferencial, durante su práctica profesional, plantean a la directora del establecimiento la dificultad que experimentan al tratar con niños y niñas con necesidades especiales, sabiendo que las madres de estos niños están presentes en el mismo entorno educativo. Ante esta situación, la directora responde destacando la necesidad educativa y la importancia de implementar condiciones que permitan la participación de estos niños y niñas, asegurando que se beneficien de la experiencia educativa.

El significado de la inclusión, según lo expresado por las entrevistadas, comprende la idea de un proceso en el que las responsabilidades son compartidas entre educadores, profesionales de apoyo e incluso los propios niños y niñas.

Nos movemos en distintas realidades, a veces uno no ve la diferencia y a veces queremos que seamos todos iguales; pero eso es imposible, todos somos diferentes y hay que incluir todas las necesidades e incluso las nuestras. (Directora)

Dentro de la institución, el enfoque de inclusión no solo aborda las limitaciones en el aprendizaje de todos los miembros, sino que también se enfoca específicamente en la incorporación de niños con discapacidades. La triangulación metodológica desplegada garantiza coherencia en los informes al recoger perspectivas del equipo de gestión, educadoras, padres y apoderados. Esta metodología robusta refuerza la validez y la representatividad de los resultados obtenidos, subrayando la relevancia de la investigación para la promoción de prácticas inclusivas y para la comprensión de los desafíos y logros en el contexto educativo del nivel parvulario.

Yo, es primera vez que trabajo en un jardín con tema de inclusión: este proyecto educativo que recibe a todos y a todas, niños cada uno con sus diferencias individuales. Yo no lo manejo perfectamente como la directora, pero creo que es un supermegaproyecto. Yo, hace muchos años atrás, ... llegó un estudiante y luego se incorporó otro y otro; es maravilloso trabajar con necesidades educativas especiales y hay familias también. (Educatora nivel medio menor y mayor)

Categoría 2: Proyecto de educación inclusiva: énfasis en el trabajo colaborativo

Las profesionales entrevistadas plantean que el proceso educativo con los párvulos está en un constante desarrollo que implica permanentes cambios en su propuesta pedagógica y funcionamiento, con el fin de dar respuesta continua a la diversidad de necesidades educativas de toda la comunidad. Esto se materializa en que cada postulante es aceptado independientemente de su condición, lo que genera que cada cierto tiempo las educadoras traten con niños y niñas con características que les son desconocidas. En este contexto se activa una serie de acciones para enfrentar esta situación, entre las que destacan el trabajar colaborativamente, aprender en conjunto con otros sobre inclusión, y estudiar y adaptar las características del jardín a los nuevos requerimientos de los estudiantes.

Para mí significa que todos y todas tienen distintos desafíos, independientemente de niños con educación regular o niños que tengan dificultades que requieran de un educador; que tenga que implementar mayores herramientas para conseguir un aprendizaje o un desarrollo motor o una herramienta emocional, eso tiene que ver con la inclusión para mí. Todos son bienvenidos, independientemente de las condiciones, características, lugares culturales, de donde vengan o como sean. (Educatora nivel sala cuna)

Trabajo colaborativo

En el marco de la investigación, se ha identificado la práctica educativa como una experiencia que se asume colectivamente, trascendiendo la esfera de los profesionales para abarcar a toda la comunidad escolar. Esto se ve reflejado principalmente en el trabajo colaborativo entre las educadoras de párvulos y las educadoras diferenciales. Se constata una concepción amplia que reconoce que la práctica educativa no es exclusiva de los docentes, sino que involucra a los diversos actores que desempeñan roles fundamentales en la construcción y evolución del entorno educativo.

Un aspecto destacado de este enfoque es la promoción del trabajo colaborativo a través del intercambio social. La investigación revela que, mediante la colaboración, los diferentes actores participantes en la práctica educativa asumen roles diversos, contribuyendo de manera significativa a la identificación de problemas y la generación de soluciones. El trabajo aislado de los docentes no tiene cabida; la colaboración es parte importante del desempeño de los estudiantes, ya que es el centro educativo el que educa y los docentes deben estar dispuestos y ser expertos en colaboración (Marina, 2011).

Las entrevistas realizadas a las educadoras y al equipo de gestión han proporcionado evidencia clara de la buena organización que se articula en torno a este enfoque. La interacción y la comunicación efectiva entre los miembros de la comunidad educativa han propiciado

un ambiente adecuado para el intercambio de ideas, la identificación de desafíos y la propuesta de soluciones constructivas.

Entonces yo siento que hacemos un gran esfuerzo; en todo, todos hacemos un gran esfuerzo, un trabajo en equipo, un trabajo colaborativo para que estemos bien. Estamos todos bien donde estamos. (Directora)

Es un proceso de la comunidad educativa; no es solo un crecimiento personal. (Directora)

Este enfoque no solo enriquece la calidad de la enseñanza, sino que también fortalece a la comunidad educativa en su conjunto, estableciendo bases sólidas para la identificación y resolución conjunta de los desafíos que se presentan.

Porque la co-docencia hay que entenderla como dos disciplinas, de dos seres que deben de alguna manera trabajar en forma alineada para conseguir un objetivo en común, que tiene que ver con que los niños puedan aprender o puedan desenvolverse de la mejor manera con los desafíos que tengamos que resolver. Pero para mí eso es la co-docencia, un trabajo en equipo que al principio es difícil porque existen egos profesionales. (Entrevista educadora de párvulos)

Aprender en conjunto con otros

Una de las estrategias a través de las cuales la institución ha enfrentado el desarrollo de la inclusión es el aprender en conjunto con otros. Esta estrategia consiste en coordinarse con instituciones, profesionales y padres para informarse sobre las características de las necesidades, trastornos y discapacidades que les eran desconocidas. Las entrevistas reflejan la importancia de esta capacitación a través de la coordinación permanente con las familias y otros profesionales que permitan vislumbrar las estrategias docentes que es necesario seguir.

Hicimos el nexo con la Universidad Metropolitana, la cual nos envió a estudiantes de educación diferencial a través de la escuela Hans Asperger

(Escuela para niños y niñas con autismo). Las estudiantes de último año también nos entregaron todos sus conocimientos e indicaciones, eso nos permitió sentirnos más seguros de lo que hacíamos. (Directora)

Lo que nosotros hacemos es pedirle a la familia la ayuda necesaria que nos permita conocer y aprender sobre la necesidad de su hijo, la diferencia que tiene con el resto, cuénteme, de qué se trata; y ahí nosotros podemos ayudar, y lo mismo que hace usted lo podemos hacer acá. (Directora)

Un niño que ya no está acá tenía autismo y otra niña tenía microcefalia; ahora tenemos un niño con síndrome de Down. Es que uno tiene que aprender mucho de ellos y la co-docencia con el grupo diferencial es enriquecedora para uno; vivirlo desde lo que va aprendiendo, muchas cosas desde la diferencia, y que hay que estar preparado para todo esto. (Educatora nivel medio menor y mayor)

Tenemos un vínculo con la escuela Hans; ahí se hacen intercambios de prácticas pedagógicas y también acá se hace acompañamiento del aula, donde nosotras mismas vamos a hacer observaciones de clases a nuestras mismas colegas para ver: “A ti te resultó esto, a mí no”. Y hacemos reuniones técnico-pedagógicas entre las técnicas y las educadoras. (Educatora nivel sala cuna)

Desde hoy, tías, Lucas va a usar tal tipo de zapatos que le va a ayudar mejor y ellas también como, ¿quién se los recomendó?, ¿cómo se hace?, ¿y por qué?, ¿para qué?, ¿cuántas horas? Entonces ellas se informan de uno y además preguntan o se informan ellos en sus otras redes. (Apoderada)

Formación continua y adaptación al entorno

La educación continua de los educadores desempeña un papel crucial en la evolución constante de los espacios educativos, ya que no solo enriquece la práctica docente individual, sino que también contribuye a la adaptación y transformación de los entornos educativos en verdaderos centros dinámicos de producción de conocimiento y aprendizaje, proporcionando herramientas actualizadas y metodologías innovadoras que les permiten mejorar constantemente sus habilidades

pedagógicas. La adquisición de nuevos conocimientos se traduce directamente en prácticas más efectivas y enriquecedoras para los estudiantes.

Lo que yo he hecho es estudiar mucho, mucho, o sea todo lo que..., hubo un tiempo del TEA, éramos todas expertas en autismo; entonces, hacíamos capacitaciones, íbamos a cursos, miles de cursos de autismo.

Pero con los años me sorprende con algo nuevo y me dicen tal cosa y yo les digo es que es eso, explíqueme; los papás me traen libros, los papás me dicen “tía, aquí está toda la información”. Hay que investigar, ser profesional con lo que a uno le gusta y con lo que puede servir para los estudiantes. (Directora)

La formación continua despierta la sensibilidad de los docentes hacia las diversas necesidades de los estudiantes, promoviendo la creación de ambientes inclusivos. Este enfoque no solo atiende las diferencias individuales, sino que también transforma los espacios educativos en entornos enriquecedores donde cada voz es apreciada (Stainbak y Stainbak, 2007). Se destaca de manera enfática la necesidad de que los maestros se comprometan plenamente con la inclusión y reconozcan a todos sus estudiantes como miembros valiosos con pleno derecho a aprender. Subrayan que este compromiso debe surgir de una convicción personal y genuina, y que las ventajas de la inclusión se manifiestan a través de una actitud positiva por parte de cada maestro.

La institución ha ido realizando adecuaciones de su infraestructura física y curricular en correspondencia con las necesidades de sus estudiantes.

Y la idea es que hagan la misma actividad, que la adecuación se trate de la misma tarea que van a realizar todos los niños; si son lápices, por ejemplo, el niño con dificultades manifiesta no quiero lápices: será tempera, será papel arrugado o será lo que ellos quieran para sentirse ellos cómodos, haciendo la misma actividad al igual que sus compañeros. Entonces, eso es un poco el aporte desde lo profesional. (Directora)

Retroalimentación de la experiencia con los padres

La última iniciativa llevada a cabo en este centro educativo consiste en anticipar a los padres sobre la experiencia que se vive en el jardín infantil, aun cuando esto conlleve la posibilidad de que algunos opten por no inscribir a sus hijos en este nivel, o incluso decidan retirarlos una vez que ya han comenzado su escolarización.

En este contexto, la investigación resalta la necesidad de implementar acciones que faciliten una incorporación más efectiva de los padres y apoderados. Esto implica sensibilizarlos mediante acciones pertinentes que respeten la filosofía y cultura de la institución, especialmente entre aquellos padres cuyos hijos no tienen necesidades educativas específicas o alguna discapacidad.

Y cuando Lucas fue a esa prueba, digamos [se refiere a una prueba realizada en la Teletón], para saber si él estaba siendo educado en algún centro, los pasó todos. O sea, me decían “se ve como que él sí asiste a un jardín, sabe permanecer sentado en alguna actividad”, me decía; “aplaude cuando hay canciones, se integra en esto, sabe los cambios de actividad, hay un montón de cosas”, me decía, que, como educadoras, psicólogos, podemos darnos cuenta de que sí, efectivamente, asiste a un centro educacional. (Apoderada)

Explicitación de los procedimientos utilizados para garantizar la rigurosidad de los resultados obtenidos

El principal método para garantizar la rigurosidad de los resultados obtenidos consistió en la triangulación (Prieto, 2001). Primero, una triangulación metodológica, con la utilización de distintas técnicas de recolección y producción de información: cuestionario de indicadores de inclusión-Bristol (2000) y entrevistas abiertas. Basándonos en los análisis cuantitativos y cualitativos realizados, hay coherencia en lo informado por los participantes a través de ambas técnicas.

También se realizó una triangulación de datos, reuniendo información desde las perspectivas de directivos, profesores/as y padres y apoderados, lo que permitió contrastar estas visiones.

Finalmente, se implementó una triangulación de las investigadoras a fin de que las codificaciones del análisis cualitativo fueron realizadas por separado por la autora de este artículo (educadora de párvulos) y la profesora guía de su tesis de magíster (psicóloga), consensuando con posterioridad una única codificación.

Organización del monitoreo y las metas, evaluación del proyecto

El proceso de monitoreo, evaluación y control del proyecto se realizó con base en las entrevistas, y la revisión de los documentos y cuestionarios. Este seguimiento comenzó antes de llevar a cabo la intervención y ha sido el instrumento de gestión que permitió, y permite, hasta ahora, revisar de manera periódica los aspectos sustantivos del proyecto, con el propósito de optimizar los procesos, resultados e impactos. Las metas base que sustentan este monitoreo son:

- Crear comunidad
- Establecer valores inclusivos
- Desarrollar una escuela para todos
- Organizar el apoyo para atender a la diversidad
- Gestionar el aprendizaje
- Movilizar los recursos

Durante la intervención se visualizaron los aspectos más débiles del proyecto. En el caso específico del trabajo realizado, el ítem “Desarrollar una escuela para todos” se evaluó como más débil que las otras metas; por lo tanto, se creó un cuadro que permite la revisión permanente (Di Virgilio y Solano, 2012).

Monitoreo de revisión del proyecto	
Qué	Revisión continua del avance del proyecto
Por qué	Analizar la situación actual Identificar dificultades y buscar soluciones Descubrir tendencias y patrones Medir progresos Tomar decisiones sobre recursos humanos y financieros
Cuándo	Continuamente
Cómo	Observación directa Registros Informes

IMPACTO Y PROYECCIONES

Efectos en las personas involucradas

El impacto del proyecto se reflejó en la apertura a la diversidad tanto de los estudiantes como de las familias. Las educadoras diferenciales desempeñaron un papel fundamental al fomentar el trabajo colaborativo y establecer una comunidad educativa inclusiva. La ejecución de este proyecto permitió visualizar y evidenciar la transformación que implica recorrer el camino hacia la inclusión. En palabras de Paulo Freire, reconocemos que “No somos seres de adaptación, sino de transformación; nuestra naturaleza nos impulsa no a adaptarnos a las dificultades, sino a convertirlas en posibilidades” (2006). Del mismo modo, la perspectiva de Maturana (1992) nos indica que

El educar se configura en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro, y al convivir con el otro, se transforma espontáneamente, de modo que su forma de vivir se vuelve progresivamente más congruente con la del otro en el espacio de la convivencia. Por lo tanto, el simple acto de convivir con la diferencia nos obliga a replantear la manera en que concebimos la educación y cómo nos preparamos para ella. (pp. 29-30)

El proyecto se validó principalmente gracias a la implementación de estrategias centradas en la creación de comunidad, el fomento de valores inclusivos y el establecimiento de una escuela para todos, los cuales demostraron ser elementos clave para alcanzar los objetivos iniciales.

A través de la organización del apoyo para atender a la diversidad y la gestión adecuada del aprendizaje, se logró una movilización exitosa de recursos que permitieron abordar las necesidades individuales de cada estudiante de manera efectiva. La ejecución de este proyecto no solo permitió visualizar, sino también evidenciar la transformación que implica el camino hacia la inclusión educativa.

El compromiso con la inclusión no solo transformó la dinámica educativa dentro de los niveles parvularios, sino que también impactó positivamente en la vida de los estudiantes y sus familias, promoviendo un entorno en el que cada uno se siente valorado, respetado y apoyado en sus procesos de aprendizaje.

DESAFÍOS Y NUEVOS CONOCIMIENTOS

El liderazgo transformacional se ha vuelto esencial para impulsar cambios significativos centrados en establecer una dirección clara orientada a promover el desarrollo tanto de individuos como de la organización en su conjunto. Se destaca la imperativa necesidad de fortalecer políticas inclusivas, así como la importancia de la transparencia y la colaboración en los procesos de cambio. Según Bass y Avolio, citados en Cruz-Ortiz et al. (2013), este tipo de liderazgo se caracteriza por un enfoque relacional que evidencia la dinámica social estratégica, global y compleja que surge al interactuar con otros en una institución. Esto resalta la importancia crítica de cultivar un liderazgo transformacional para abordar y liderar eficazmente los procesos de cambio.

Con el fin de fortalecer la meta de “Desarrollar una escuela para todos”, es fundamental contar con un plan de acción que identifique y aborde los aspectos más débiles en relación con esta: estrategias

específicas orientadas a promover la inclusión y la diversidad en el entorno escolar.

Acciones

Fomentar la participación activa de todos los que son parte de la comunidad educativa.

Diseño de actividades inclusivas, adaptando material y utilizando prácticas de evaluación diferenciada.

Capacitación permanente del personal educativo, en relación con las necesidades que se van levantando en el nivel parvulario (pedagogía inclusiva, diversidad cultural, necesidades educativas especiales, entre otras).

Asignación de recursos específicos para apoyar la inclusión y la diversidad. Contratación de personal especializado, adquisición de material y equipo adaptado, y creación de programas de apoyo académico para la educación emocional.

CONCLUSIÓN: VIABILIDAD DEL PROYECTO

En el contexto educativo actual, la investigación e intervención llevadas a cabo en la institución de educación inicial con proyecto inclusivo, plantean una reflexión crítica sobre la posición histórica de los educadores en el país en relación con la adopción de un paradigma inclusivo en el ámbito educativo. Mediante diversas iniciativas a lo largo de los años, se ha buscado reposicionar la educación de personas con necesidades educativas especiales, con el propósito de superar las barreras que han limitado el acceso a condiciones menos restrictivas para muchos estudiantes. En este contexto, la institución objeto de estudio ha demostrado un compromiso coherente con los principios de inclusión, evidenciando un enfoque respetuoso y proactivo en su cultura, políticas y prácticas.

El proyecto presentado complementa este esfuerzo continuo, consolidando las bases de una educación inclusiva mediante el compromiso afectivo del equipo y un enfoque profesional. La institución se posiciona como un espacio que posibilita experiencias para todos los niños y niñas, independientemente de sus características, condiciones personales, culturales o sociales. Este enfoque se alinea con la premisa fundamental de garantizar los derechos de todos los

miembros de la comunidad educativa, siguiendo el principio rector de “Mejorar la calidad y equiparar oportunidades para aprender” (Mineduc, 2015).

La intervención propuesta es parte integral de un camino que requería estrategias innovadoras para abordar los desafíos y buscar mejoras significativas. Si bien la institución cuenta con experiencia en la atención de la primera infancia e implementa un constante perfeccionamiento en el área, el proyecto de inclusión demandaba una claridad renovada y la firme convicción en la relevancia de las acciones emprendidas. Aunque la institución es pequeña y dispone de recursos limitados, se espera que los resultados de este proyecto marquen el inicio de un cambio más amplio, en el que el enfoque humanista propicie experiencias diversas y una educación sin estigmatizaciones, asentando las bases de una nueva perspectiva tanto en la educación como en la sociedad.

Considerando los aspectos más relevantes de la institución, sus desafíos y mejoras, se concluye que el proyecto es viable en términos de recursos financieros y humanos. A pesar de las limitaciones, la organización ha demostrado habilidad para trabajar con base en la diversidad, fomentando la inclusión a nivel organizacional y en la comunidad educativa. La curva de aprendizaje de la institución en la implementación de este enfoque único se afianza en su cultura organizacional, que respalda el desarrollo exitoso de prácticas pedagógicas inclusivas. Por medio de un proceso de ensayo y error, la institución ha alcanzado una innovación sostenible en el tiempo, gracias a la consolidación de una cultura arraigada en las personas que conforman la organización, lo que asegura la transmisión efectiva de estos valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andréu Abela, J., García-Nieto Gómez-Guillamón, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativa*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Assáel, J. y Soto, S. (1992). *Cómo aprende y cómo enseña el docente: Informe de Seminario*. PIIE; ICI.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17276/indice%20de%20inclusion.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. CSIE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15049>
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M. y Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Revista Universidad y Empresa*, 15(25), 13-32. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/2871>
- Florian, L. y Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal* 37(5), 813-828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Tierra.
- Larraguibel, E. (2012). La inclusión en la educación parvularia. Reflexiones pedagógicas. *Docencia*, 48. https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/docencia_48.pdf
- Marina, J. A. (2011). Los docentes, conciencia educativa de la sociedad. *Participación Educativa*, 16, 2-3. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016147914>

- Maturana, H. (1992). Emociones y lenguaje en educación y política. Dolmen.
- Ministerio de Educación. (2015). Ley 20.854. De Inclusión Escolar que regula la admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben financiamiento estatal. 8 de junio de 2015. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Ministerio de Educación. (2016). *Trabajo colaborativo. Base para el desarrollo profesional docente*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. MINEDUC. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/bases-curriculares-de-educacion-parvularia/>
- Prieto, L. (2001) Aprendizaje activo en el aula universitaria. *Revista Comillas*, 64(124), 173-196. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6558>
- Stainbak, S. y Stainbak, W. (2007). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículum*.
- Valdez, D. (2019). *Autismo: cómo crear contextos amigables*. Paidós.
- Virgilio, M. y Solano, R. (2012). *Monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos sociales*. CIPPEC-UNICEF.

Fecha de envío: 13 de diciembre de 2023

Fecha de aceptación: 16 de abril de 2024



Educación imaginativa y estudiantes con alta capacidad: las comprensiones de Egan como posible respuesta a su atención

Imaginative education and high-ability students: Egan's understandings as a possible response to his attention

Paula Salazar Tello

Universidad de Los Andes, Santiago, Chile

RESUMEN

La condición de alta capacidad es una realidad educativa aún no reconocida a nivel legislativo en Chile; sin embargo, para muchos docentes es necesario buscar herramientas pedagógicas que permitan una adecuada atención de los estudiantes que presentan esa condición. Consecuentemente con ello, este trabajo pretende poner en reflexión cómo la Educación Imaginativa, particularmente en su propuesta del uso del lenguaje a través de las comprensiones, puede ser un enfoque relevante de considerar para la atención en aula de esta realidad.

Palabras clave: altas capacidades, educación imaginativa, comprensión filosófica e irónica

Contacto:
plsalazar@miuandes.cl

ABSTRACT

The condition of High Ability is an educational reality that has not yet been recognized at the legislative level in Chile; however, it is essential for many teachers to seek pedagogical tools that allow an appropriate attention to students with this condition. Consequently, this work aims to reflect on how Imaginative Education, particularly in its proposal of using language through comprehension, can be a factor to consider for attention in the classroom to this reality.

Keywords: high-ability, giftedness, imaginative education, philosophic and ironic comprehension

1. PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

En Chile, desde noviembre del año 2019, se encuentra en el Senado para su estudio y tramitación el proyecto de ley titulado “Normas especiales para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades”, cuyo fin es visibilizar la realidad educativa de los estudiantes que presentan esta condición en nuestro país y crear programas de atención y evaluación diferenciados en atención a sus características propias (Diario Constitucional, 2019). Actualmente, el Decreto Supremo 170 (2009) y el Decreto 83 (2015) determinan que los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) sean beneficiarios de una adecuación curricular y de su integración en los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica; así se promueve una enseñanza diversificada y la atención educativa de la diversidad estudiantil presente en las aulas. Sin embargo, en el sistema escolar nacional aún no se considera a los estudiantes con *alta capacidad* o *altas capacidades cognitivas* como alumnos que requieren una adecuada atención a sus particulares formas de aprendizaje. Se trata de una falencia que incide en que estos estudiantes aún se encuentran invisibilizados en el sistema educativo nacional y, como consecuencia de ello, no reciben una educación adecuada a sus particulares formas de aprendizaje.

Según García-Cepero (2010), “la población de estudiantes talentosos chilenos podría encontrarse entre 39.000 y 310.000 estudiantes” (p. 11); por tanto, y al igual que se ha dispuesto con los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), los estudiantes con alta capacidad cognitiva (AC) requieren en la actualidad de una atención específica de acuerdo con sus características propias de aprendizaje. Esta necesidad supone que el sistema educativo nacional implemente las medidas necesarias para garantizar los aprendizajes adecuados de los estudiantes con alta capacidad, en concordancia con sus potencialidades de desarrollo natural.

En este contexto, en el presente artículo se planteó la pregunta: ¿Podría ser la propuesta de la Educación Imaginativa una opción para la atención adecuada de la condición de alta capacidad?

2. REVISIÓN DE CONCEPTOS

Para contestar la pregunta relacionada con la incorporación de la Educación Imaginativa en la atención de los estudiantes con alta capacidad, se presentan conceptos que es necesario desarrollar en función de los objetivos de la presente investigación. Estos son: alta capacidad y Educación Imaginativa en cuanto estrategia para la atención de esta condición.

2.1. Conceptualización de alta capacidad

La definición del concepto de *alta capacidad*, como se conoce hoy, es el resultado de un largo proceso de investigación sobre la inteligencia que se inició en Europa a comienzos del siglo XX, buscando seleccionar los mejores estudiantes para recibir instrucción académica. Al indagar respecto de ello, Ardila (2011) indica que “los primeros intentos formales [...] se deben a Alfred Binet (1857-1911), quien fue comisionado por el gobierno francés para encontrar una forma de seleccionar a los estudiantes que tenían habilidades para cursar estudios en las escuelas francesas” (p. 98). Trujillo y Rivas (2005)

agregan que “fue Binet, a principios del siglo XX, quien, junto con [Théodore] Simon, diseñó las primeras pruebas de inteligencia...” (p. 10). En Estados Unidos también se observan avances en la investigación del tema a principios del siglo XX; así, Covarrubias (2018), refiriéndose al investigador norteamericano Lewis Terman, y su vinculación con la noción de alta capacidad, señala que “en 1916 [Terman] utilizó el término *superdotado* para referirse a los individuos con un CI mayor a 130 puntos” (p. 55). En este mismo orden de ideas, Artiles hace hincapié en la relación de los términos *superdotación* y *alta capacidad* (2013), e indica:

Históricamente, la superdotación ha sido asociada a la alta capacidad intelectual de los sujetos, siendo la inteligencia el criterio más utilizado para identificar a estos alumnos. En este sentido, hablar de superdotación conlleva necesariamente a hablar de inteligencia, ya que, como se puede comprobar [...], el concepto de superdotación ha ido evolucionando paralelamente a los distintos modelos teóricos de la inteligencia que se han centrado en determinar qué capacidades psicológicas son características de estos sujetos. (pp. 137-138)

Por su parte, Albes et al. (2013) agregan:

Los modelos y conceptos de inteligencia han evolucionado, y a lo largo de los siglos XX y XXI se ha pasado de la inteligencia psicométrica a la inteligencia como un concepto dinámico, cambiante y desarrollable a lo largo de la vida. [...] como aporta Castelló, la concepción estática y unitaria de la inteligencia ha dejado paso a “una concepción dinámica y no como rasgo único, sino como una constelación de capacidades irregulares que van variando a lo largo de la vida. (p. 10)

Sternberg (1997) ya había explicado que en el rendimiento superior las personas evidencian la utilización de una serie de procesos cognitivos específicos para procesar la información, para enfrentarse a la novedad o para solucionar problemas. El autor fue más allá del CI y distingue las inteligencias analítica, creativa y práctica. Asimismo, Guirado (2015) expresa: “Las altas capacidades son un concepto

que reúne en una misma categoría toda la diversidad existente en la inteligencia excepcional, agrupando la superdotación con todos los talentos y las experticias o habilidades desarrolladas a través de la experiencia” (p. 18).

Por otra parte, y en relación con los conceptos vinculados a alta capacidad, Díaz y Pomar (2003) señalan que “se han usado diferentes calificativos para designar a aquellos que sobresalían por uno u otro campo de actuación. Talento, genio, superdotado, eminencia, prodigio, precoz son algunos de estos términos” (p. 176). Los investigadores que han desarrollado modelos respecto de los diferentes estilos de aprendizaje difieren en sus conceptualizaciones para abordar sistemáticamente cada estilo en particular, en concordancia con la crítica de Albes et al. (2013), quienes indican que “con frecuencia se usan de manera indiscriminada y de forma sinónima términos específicos como superdotación, talento, precocidad, prodigio, genio, bien dotado, etcétera” (p. 11). Gagné (2015), centrándose solo en dos términos, propone una diferenciación entre los conceptos de talento y dotación, aclarando que:

dotación designa la posesión y el uso de capacidades naturales sobresalientes sin entrenamiento y espontáneamente expresadas, también llamadas aptitudes o dones, en al menos un dominio de capacidad, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de los compañeros de su edad; y *talento* designa el dominio excepcional de competencias desarrolladas sistemáticamente. Conocimientos y capacidades, en al menos un campo de la actividad humana, en un grado que coloca al individuo, por lo menos, entre el 10% superior de “compañeros”, aquellos que han acumulado una cantidad similar de aprendizaje en el mismo tiempo. (pp. 15-16)

Esto es coincidente con la conceptualización de Renzulli (2015), quien “diferencia taxativamente entre potencialidad y rendimiento”. Por esta razón, emplea el término “alumnos de alto potencial” (*high-potential students*), que en cierta forma se podría asimilar, aunque con importantes matices, al de alumno con alta capacidad. Por consiguiente,

cuando este autor emplea la palabra “*gifted*”, superdotado, la usa como un adjetivo y no como un sustantivo, de modo que no hablará de alumnos “superdotados” (*gifted students*), sino que se referirá a la presencia o ausencia de comportamientos o conductas superdotadas (*gifted behaviors*) en los estudiantes (Renzulli, 2015).

Otra forma de identificación del fenómeno se da considerando factores psicobiológicos, como lo propone el Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España (2014), que lo expresa de la siguiente manera:

Las altas capacidades, desde la perspectiva no reduccionista y científica, constituyen un proceso de transformación ontogenética, de origen y fundamento biogenético y sustrato neurobiológico. Su naturaleza y configuración es de carácter neurobiológico, neuropsicológico y epigenético; por tanto, se trata de un proceso cuya identificación requiere el diagnóstico biopsicosocial. (p. 9)

Esta institución enfatiza la importancia del necesario y adecuado diagnóstico para identificar fehacientemente la condición de alta capacidad, situándola en la categoría de necesidad educativa especial y, por tanto, reconociendo que debe ser abordada por docentes competentes. Existen, asimismo, las definiciones de organismos oficiales americanos, como la National Association for Gifted Children (2020), según las cuales esta condición se expresa a partir de las capacidades naturales de los individuos: “Los estudiantes con dones y talentos se desempeñan, o tienen la capacidad de desempeñarse, en niveles más altos en comparación con otros de la misma edad, experiencia y entorno en uno o más dominios” (p. 1). Del mismo modo, en reunión de expertos en alta capacidad, a principios de los años noventa del siglo pasado, el Grupo Columbus declaró:

La alta capacidad es un desarrollo asincrónico en el que las habilidades cognitivas avanzadas y una mayor intensidad se combinan para crear experiencias internas y conciencia que son cualitativamente diferentes de la norma. La singularidad de las personas con AC las vuelve particularmente

vulnerables y requiere modificaciones en la crianza, la enseñanza y el asesoramiento para que se desarrollen de manera óptima. (1993)

Asimismo, la caracterización de los estudiantes con altas capacidades se presenta a través de una variedad de miradas teóricas referidas a la inteligencia. A continuación, se detallan y relacionan las más importantes.

En primer lugar, se tiene la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg, compuesta por tres subteorías. Prieto y Sternberg (1991) las explican del siguiente modo:

a) la componencial, que se refiere a las relaciones entre la inteligencia y el mundo interno o mental del sujeto; b) la experiencial, que intenta entender la inteligencia en términos de relaciones entre el individuo y su experiencia a lo largo de su vida; y c) la contextual, que considera la inteligencia en función de las relaciones del individuo con su mundo externo o contexto. (p. 78)

En segundo lugar, nos encontramos con la propuesta teórica acerca de la sobreexcitabilidad intelectual de Dabrowski, formulada en 1946, cuyos estudios señalan “la existencia de una serie de factores básicos que, al ponerse en funcionamiento, generan diversas disarmonías entre las estructuras y funciones mentales; conflictos cuya finalidad es conducir al individuo al desarrollo de su psique (Pardo, 2004). Benito (1992) explica que “la sobreexcitabilidad intelectual incluye hacer preguntas, búsqueda, análisis, resolver problemas, la capacidad de esfuerzo intelectual sostenida”, definición coincidente con las características expresadas por Sternberg en relación con sus metacomponentes, que corresponden a procesos ejecutivos de nivel superior. Entre las características que Dabrowski menciona como observables se pueden mencionar las conocidas mediante la sigla OEs, “overexcitabilities”, que Tourón (2019) señala como sobreexcitabilidad intelectual, sobreexcitabilidad imaginativa, sobreexcitabilidad psicomotora y sobreexcitabilidad sensorial.

Un tercer modelo es el de Barbara Clark, que se refiere a las funciones del desarrollo cerebral, y que Gómez y Mir (2011) explican de esta

forma: “los alumnos con altas capacidades presentan un desarrollo avanzado y acelerado de las funciones del cerebro, incluyendo los sentidos físicos, las emociones, la cognición y [...] la intuición y la percepción” (p. 20). Gómez y Mir (2011), a través de una pirámide, representaron el mecanismo de las altas capacidades; en la base se representa el componente físico, que implica los sentidos y el movimiento; la cara lateral izquierda simboliza el componente cognitivo, el cual implica el pensamiento analítico, secuencial y líneas del hemisferio izquierdo del cerebro; la cara lateral derecha representa el componente afectivo, que plasma el aspecto emocional y social y, por consiguiente, la cara oculta de la pirámide representa el componente espiritual; por último, cabe destacar un componente que abarca el volumen interior de la pirámide en forma de espiral, que simboliza la intuición. El desarrollo de las altas capacidades, para estas autoras, requiere de la implicancia de estos cinco componentes. Por su parte, Clark (1988) propone las siguientes características cognitivas referidas a los estudiantes con altas capacidades: cantidad extraordinaria de información, retención inusual, comprensión avanzada, variedad inusual de intereses y curiosidad, alto nivel de desarrollo lingüístico, alto nivel de habilidad verbal, alto nivel de habilidad visual y espacial, capacidad inusual para procesar la información, procesos de pensamiento acelerado, procesos de pensamiento flexible, síntesis comprensiva, temprana habilidad para retrasar las conclusiones, alta capacidad para ver relaciones inusuales y diversas relaciones y figuras generales, y habilidad para generar ideas originales y soluciones.

2.2. Educación Imaginativa

Respecto de los antecedentes de la Educación Imaginativa, es necesario mencionar los aportes de Vigotsky, que Egan (en Egan y Judson, 2018) reconocerá como gran influencia para su propuesta pedagógica, al indicar que “se basa en la obra del psicólogo ruso Lev Vygotsky (1896-1934) [...] en la forma en que los alumnos adquieren una comprensión cada vez más rica del mundo (p. 17). De esta manera,

el paradigma de la Educación Imaginativa se transforma, gracias al influjo de Vigotsky, en un importante aporte a la educación. Egan (2018) señala al respecto: “Según Vygotsky, comprendemos el mundo mediante el empleo de unos instrumentos intelectuales mediadores que, a su vez, influyen en el tipo de comprensión que obtenemos (p. 81). Vygotsky (2009) hace un estudio sobre la relación entre el desarrollo técnico y el lenguaje, que es lo que llevará a la idea de signos como herramienta dentro del lenguaje, idea que luego inspirará a Egan y lo llevará a hacer su propuesta de comprensiones a través de la evolución del lenguaje, que es el sello de la Educación Imaginativa.

Entonces, el principal aporte de Vigotsky a la Educación Imaginativa es el concepto de herramienta cognitiva, que puede ser definido, según Egan (2008), como “cosas que permiten a nuestros cerebros hacer obras culturales” (p. 40).

Luego, la dimensión práctica de la propuesta de Kieran Egan reside en haber ordenado las herramientas cognitivas basadas en el lenguaje a través de un sistema de comprensiones. En *Mentes educadas* (2018), este investigador explica de la siguiente manera qué entiende por comprensiones:

Caracterización de la educación en términos de una nueva categoría (tipos de entendimiento), mediante la consideración de la imaginación, la acumulación de conocimientos, y el desarrollo psicológico trabajando juntos. Estos cinco tipos de entendimientos distintos caracterizan mejor el proceso de desarrollo educacional que los derivados de corrientes educacionales psicológicas y filosóficas. Estos entendimientos corresponden a: somático, mítico, romántico, filosófico e irónico. (p. 48)

Luego, en el mismo texto, explicita su planteamiento:

Mi propuesta es que el desarrollo educativo es un proceso cuyo centro de interés y cuyo atractivo intelectual empiezan con una construcción del mundo de carácter mítico; más adelante se establecen “románticamente” los límites de la realidad y la magnitud de la realidad y, por último, se sitúan “filosóficamente” los rasgos principales del mundo mediante unas cuadrículas organizadoras. En esta actividad “filosófica”, los estudiantes

se ven a sí mismos como partes de procesos complejos; se propone establecer la verdad acerca de estos procesos complejos; se propone establecer la verdad acerca de estos procesos con una cierta urgencia psicológica, porque así descubrirán la verdad sobre sí mismos (p. 200).

Otra influencia de la Educación Imaginativa, y que profundiza la propuesta de Egan, es la del filósofo francés Jean-Jacques Rousseau, quien, en su *Emilio, o De la educación* (1762) afirma:

La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable; ¿y qué se pretende educar a un niño por la razón? Esto es comenzar por el fin, es querer hacer el instrumento de la obra. Si los niños razonasen, no tendrían necesidad de ser educados; pero al hablarles desde su temprana edad en un lenguaje que ellos no comprenden, se les acostumbra a administrar palabras, a controlar todo cuanto se les dice, a creerse tan sabios como sus maestros, a convertirse en discutidores y tercos. Conocer el bien y el mal, percibir la razón de los deberes del hombre, no es asunto para un niño. La naturaleza quiere que los niños sean antes niños que hombres. Si nosotros pretendemos alterar este orden, produciremos frutos precoces, que no tendrían ni madurez, ni sabor, y no tardarán en corromperse; tendremos jóvenes doctores y viejos niños. La infancia tiene modos de ver, de pensar, de sentir, que le son propios; nada es menos sensato que querérselos sustituir con los nuestros. (1985, pp. 96-97)

Rousseau comienza a concebir la idea de que hay que ajustar la educación a lo que el niño es en su naturaleza y no tratar de que aprenda como lo haría un adulto. Egan, enfocándose en este respeto hacia el niño, usa como herramienta formativa el desarrollo del lenguaje para crear su esquema de comprensiones, que es la propuesta práctica de su teoría.

Se trata de un planteamiento que se enfoca en cómo el estudiante capta la realidad mediante la herramienta del lenguaje en distintas etapas de su crecimiento; esta observación ofrece un esquema que muestra distintas etapas de comprensión de acuerdo a su desarrollo lingüístico,

y en cada comprensión se constata una serie de herramientas que le son propias, todo esto siguiendo las ideas de Rousseau y Vigotsky.

Otro autor que influyó a Egan es John Dewey, el filósofo y educador estadounidense que también planteó en sus escritos la importancia de crear experiencias con sentido para prepararse para el futuro:

Vivimos siempre en el tiempo que vivimos y no en algún otro tiempo, y solo extrayendo en cada tiempo presente el sentido pleno de cada experiencia presente nos prepararemos para hacer la misma cosa en el futuro. Esta es la única preparación que a la larga cuenta para todos. (1960, p. 59)

En cada una de las comprensiones de Egan se proponen herramientas que forman experiencias que irán preparando de forma real al estudiante para su vida futura, y es por su realismo que logran “enganchan” las emociones.

Un punto importante que es necesario considerar antes de revisar cada comprensión y sus herramientas es que el concepto mismo de *comprensiones* no se asocia a edades específicas o etapas determinadas de desarrollo. El mismo Egan (2018) explicará:

En otro texto he asociado a los “tipos de entendimiento” con particulares rangos etarios, el mítico hasta los siete u ocho años, romántico desde ahí hasta los catorce años, y así sucesivamente. ¿Cómo se hace esta conexión?, ¿existe alguna investigación que evidencia una predisposición a ser “románticos” entre los ocho y los catorce años? No, la conexión se basa en las causas relacionadas que impulsan el desarrollo cultural y educacional. Entonces me he enfocado en esas técnicas y tecnologías que sustentan tipos particulares de entendimiento, cosas como el lenguaje, la alfabetización, la escritura, etcétera. (p. 52)

En el mismo texto, Egan (2018) reafirma: “Las edades que yo indico son estimaciones basadas en observaciones del tiempo que suelen tardar los estudiantes en desarrollar y dominar con fluidez los usos pertinentes del lenguaje” (p. 52).

Entonces, un punto que ahora queda claro es que el sistema que propone este autor no se basa tanto en edades, sino en el desarrollo de las herramientas cognitivas basadas en el lenguaje. Esta idea puede ser asociada con la definición de alta capacidad del Grupo Columbus que vimos en el primer apartado, la que presenta la alta capacidad como un desarrollo asincrónico, lo que permite postular la idea de que un estudiante con esta condición puede tener, según el enfoque de Egan, una comprensión que esté por sobre el promedio de la que evidencian sus compañeros de la misma edad.

En la Tabla 1, se observa el modelo de los tipos de comprensión propuesto por Egan. En cada comprensión se mencionan sus correspondientes herramientas.

Tabla 1. Esquema de comprensiones de Egan

Comprensión somática	Comprensión mítica	Comprensión romántica	Comprensión filosófica	Comprensión irónica
Prelingüística	Lenguaje oral	Lenguaje escrito	Lenguaje racional	Lenguaje reflexivo
Sentidos del cuerpo	Historias	Extremos y límites de la realidad	Necesidad de generalidad	Límites del lenguaje
Respuestas emocionales	Lo abstracto y las emociones	Emociones, asombro y admiración	De jugador trascendente a agente histórico	Uso auto-reflexivo del lenguaje
Humor	Opuestos binarios y su mediación	Asociación con las cualidades heroicas	Esquemas generales y sus anomalías	Modulación de los distintos tipos de comprensión
Lo inesperado	Vívidas imágenes mentales	Cuestiones de detalles (colecciones)	Búsqueda de la autoridad y la verdad	Apreciación por la ambigüedad
Musicalidad	Chistes y humor	Humanización y personificación del conocimiento	Procesos sobre resultados	La postura socrática
Ritmo	Metáforas	Cambio de contexto y juego de roles		Coalescencia
Patrones	Sentido de misterio y acertijos			
Gestos y comunicación (mimética)	Juego y dramatización	El ojo gráfico		

Fuente: Basada en lo propuesto por Annabella Cant (2013) y traducido por Carolina López (2014).

Por último, se hace una breve mención de cada uno de los tipos de comprensión para identificar sus principales características.

COMPRENSIÓN SOMÁTICA

La primera comprensión es la somática. Egan (2018) comienza hablando de ella así: “el hecho de llamarla ‘somática’ indica que es una comprensión general basada en el cuerpo y que difiere bastante de los tipos de comprensión basados en el lenguaje...”.

Es importante aclarar que el investigador ve esta comprensión como una verdadera manera de adquirir una visión del mundo, a pesar de no estar basada en el lenguaje. Lo expresa de la siguiente manera:

para mi razonamiento es muy importante el hecho de que los niños muy pequeños que aún no emplean el lenguaje tienen una comprensión del mundo. No se trata de una percepción “animal”; se trata de una “perspectiva” inconfundiblemente humana del mundo. Esta comprensión inicial se basa en nuestra percepción característicamente humana, en nuestro cerebro, en nuestra mente, en nuestro corazón y en cualquier otra cosa que pueda emplear nuestro cuerpo para orientarse. (p. 252)

COMPRENSIÓN MÍTICA

La comprensión mítica emerge con la aparición del lenguaje oral. La base de esta comprensión es el uso actual que se le puede dar a las herramientas cognitivas de las culturas orales; al respecto, Egan (en Egan y Judson, 2018), dice lo siguiente:

No nos dedicamos, claro está, a preparar a los niños para vivir en una cultura oral. Lo que estamos haciendo es prepararlos para una cultura alfabetizada-y-oral. No se trata tanto de que la alfabetización haya borrado las culturas orales, sino más bien de que se ha construido sobre ellas. (p. 22)

COMPRENSIÓN ROMÁNTICA

La comprensión romántica se vincula con la alfabetización de los niños; al respecto, Egan y Judson (2018) señalan:

Los niños desde los 7 u 8, hasta aproximadamente los 15 años, no aceptan fácilmente la existencia de las hadas, del conejo de Pascua o de resultados mágicos a través de unas habichuelas mágicas. En cambio, se interesan cada vez más por dotar de sentido el mundo real [...]. Al tiempo que se vuelven alfabetizados, interiorizan un nuevo conjunto de herramientas cognitivas que conforma profundamente la manera en que se involucran y dotan de sentido la realidad. (p. 90)

COMPRESIÓN FILOSÓFICA

En palabras de Egan (2018), “La característica esencial de la comprensión filosófica es un pensamiento teórico sistemático y una creencia insistente en que la verdad solo se puede expresar en sus términos” (p. 173).

Siguiendo con su categorización, Egan explica en detalle en qué consiste esta comprensión, partiendo desde sus orígenes históricos: “El nuevo lenguaje conceptual que se desarrolló en la Grecia antigua se destacaba por un empleo cuantitativo y calculatorio del lenguaje semejante a colocar las unidades de discurso en un orden nuevo y aritmético: un lenguaje racionalizado” (p. 176).

COMPRESIÓN IRÓNICA

La última comprensión propuesta por Egan (2018) es la irónica. Este tipo se constata cuando se es capaz de notar, de manera autónoma, las falencias de los esquemas generales, lo que confiere al lenguaje una mayor flexibilidad. Esta situación permite dar espacio a la reflexión.

Respecto de esta comprensión, Egan señala lo siguiente:

El componente esencial de la ironía es un alto grado de reflexividad sobre el propio pensamiento, y una sensibilidad refinada hacia la naturaleza limitada y cruda de los recursos conceptuales que podemos emplear para comprender el mundo. Es decir, la ironía supone una flexibilidad mental suficiente para reconocer la insuficiente inflexibilidad de nuestra mente y de los lenguajes que empleamos cuando intentamos representar el mundo. (p. 237)

3. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión al revisar los conceptos de alta capacidad y Educación Imaginativa, y para contestar la pregunta inicial de nuestra reflexión, se puede decir que los estudiantes con alta capacidad, de acuerdo a lo indicado por el Grupo Columbus, presentan un desarrollo asincrónico, es decir, su edad mental no coincide con la cronológica, lo que hace que tengan una capacidad intelectual por sobre la media, como lo plantea Renzulli (2015); asimismo, se establece que, entre estos indicadores superiores a los de la media, existe una mayor capacidad de análisis y de resolución de problemas. Junto con ello, tienen una imaginación y una emotividad bastante desarrolladas. En cuanto la Educación Imaginativa enfatiza el “enganche de las emociones” mediante la imaginación, este enfoque puede ser una respuesta apropiada para estos estudiantes; del mismo modo, se puede postular que adquirirán las comprensiones de nivel superior, la filosófica y la irónica, con la guía adecuada, por lo que toda actividad que implique llevarlos a la reflexión, como debates o rutinas de pensamiento, ofrecen una alternativa positiva para captar su atención en el aula.

Al concluir no podemos dejar de constatar que queda abierto un tema que merece una reflexión más profunda, relacionado con el uso del lenguaje. Es necesario enfatizar que la división que propone Egan respecto de las comprensiones se asocia al empleo del lenguaje, de modo que la respuesta a cómo podemos atender a los estudiantes que evidencian la condición de alta capacidad en el aula puede sustentarse en la forma en que les comunicamos los contenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*, Gobierno Vasco, España. https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_

esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf

- Arancibia, V. (2009). La educación de alumnos con talentos: una deuda y una oportunidad para Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 4(26), 3-15. <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/la-educacion-de-alumnos-con-talentos-una-deuda-y-una-oportunidad-para-chile.pdf>
- Ardila, R. (2011). Inteligencia, ¿qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009
- Artiles, C., Jiménez J., Rodríguez, C. y García, E. (2013). Necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de altas capacidades intelectuales: identificación e intervención temprana. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 135-154.
- Benito, Y. (1992). *Aproximación a la teoría de la desintegración positiva de Dabrowski*. Centro Huerta del Rey.
- Clark, B. (1988). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school* (3ª ed.). Merrill Publishing Company.
- Consejo General de los Colegios Oficiales de Médicos de España et al. (2014). Diccionario. *Altas capacidades*. <https://altascapacidadescse.org/cse/diccionario.pdf>
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Losada.
- Diario Constitucional. (2019). *Proyecto establece normas especiales para identificar y promover la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes con altas capacidades cognitivas*. <https://www.diarioconstitucional.cl/2019/11/26/proyecto-establece-normas-especiales-para-identificar-y-promover-la-trayectoria-educativa-de-ninos-ninas-y-adolescentes-con-altas-capacidades-cognitivas/>
- Díaz, O. y Pomar, C. (2003). Nueva concepción de necesidades educativas especiales: la superdotación. *UBRAL, Revista Semestral*

- de Educación, Cultura y Sociedad*, 3(4). https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/umbral/contenidos/v03_n04.htm
- Educación Imaginativa México*. <https://www.educacionimaginativa.mx/>
- Egan, K. (2008). *The future of education: reimagining our schools from the ground up*. University Press.
- Egan, K. (2018). *Mentes educadas*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Egan, K. y Judson, G. (2018). *Educación imaginativa: herramientas cognitivas para el aula*. Editorial Narcea.
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento, la perspectiva DGMT/CMTD. *Revista de Educación*, 368(1). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>.
- García-Cepero, M. (2010). *Estudiantes sobresalientes en establecimientos educacionales municipalizados de la Segunda Región. Fundamentos para una política pública para el desarrollo del talento en la escuela*. Proyecto FONIDE n.º 20912.
- <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-UCdelNorte-CaridadGarc%C3%ADa.pdf>
- Garrido, J. (2009). *Adaptaciones Curriculares. Guía para Profesores Tutores de Educación Primaria y Educación Especial*. CEPE.
- Gómez, M. y Mir, V. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea.
- Guirado, A. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades? Preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. Graó Educación.
- Ministerio de Educación de Chile. *Diversificación de la enseñanza*, <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educactiva/diversificacion-la-ensenanza/#:~:text=La%20diversificaci%C3%B3n%20de%20la%20ense%C3%B1anza,docentes%20y%20la%20comunidad%20escolar>

- Ministerio de Educación de Chile. *Documento de preguntas frecuentes: Decreto 83/2015*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2019/07/PREGUNTAS-FRECIENTES-D83-actualizaci%C3%B3n-2019_-1.pdf
- National Association for Gifted Children. (2019). *A definition of giftedness that guides best practice*. NAGC. <http://www.nagc.org/>
- Pardo, R. (2005). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski. *Revista Complutense de Educación*, 15(2), 431-450. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404220431A>
- Renzulli, J., Gaesser, A. (2015). Un sistema multicriterial para identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368(4). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Rousseau, J. J. (1985). *Emilio*. EDAF.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa. Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Paidós.
- The Columbus Group. (1993). ¿Qué son las altas capacidades? En *Preguntas Frecuentes*. Fundación de Altas Capacidades. Chile. <https://altascapacidades.cl/que-son-las-altas-capacidades/>
- Vigostky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3.ª ed. en Biblioteca de Bolsillo). Crítica.

Fecha de envío: 27 de noviembre de 2023

Fecha de aceptación: 8 de enero de 2024



Representaciones sociales de la repitencia escolar en docentes y directivos de un colegio en el norte de Chile

Social representations of school repetition in teachers and directors of a school in northern Chile

Pablo Arce Barahona | Carlos Iribarren Paniagua | Yury Vásquez Lavín

Colegio Academia Tarapacá, Iquique, Chile

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es dar cuenta del contenido de la representación social de la repitencia escolar entre docentes y directivos de un colegio de la ciudad de Iquique, en el norte de Chile. La metodología empleada fue de tipo cualitativo y consistió en la realización de seis grupos de discusión, en los cuales se integró un total de treinta y cinco participantes. Los resultados del análisis estructural del discurso identifican un núcleo central que describe la repitencia escolar como fracaso y oportunidad, además de elementos periféricos que la asocian con la inmadurez del estudiante y el abandono de la familia, y que la evalúan como una política educativa necesaria y positiva en el largo plazo. Se concluye que el contenido de esta representación social difiere de estudios anteriores respecto de las consecuencias de la repitencia escolar, pero sí es concordante con las investigaciones precedentes en materia de representaciones sobre el fracaso escolar.

Contacto:

parce@academiatarapaca.com
ciribarren@colegioacademiatarapaca.com
yvasquez@academiatarapaca.com

Palabras clave: decreto 67/2018, trayectoria escolar, fracaso escolar

ABSTRACT

The objective of this research is to report the content of social representations of school repetition among teachers and directors of a school in the city of Iquique, in the north of Chile. The research involved the use of qualitative methodology and it focused on six discussion groups with a total of thirty-five members. The result of the analysis shows that there is a central part that defines grade repetition as both a failure and an opportunity. In addition, other important elements were identified that can explain grade repetition, such as immature students and family abandonment. The analysis shows that grade repetition is necessary and can have a positive effect on the student in the long run. In conclusion, the content of this social representation differs from previous research on the consequences of grade repetition, but it is consistent with previous research on the representation of school failure.

Keywords: decree 67/2018, school trajectory, school failure

1. INTRODUCCIÓN

El 31 de diciembre de 2018 se publica en Chile el Decreto Supremo 67, que aprueba las nuevas normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. En sus orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018, el Ministerio de Educación (2018) insta a los establecimientos a considerar la repitencia como medida excepcional y a optar por estrategias alternativas, basadas en la detección y apoyo temprano a los estudiantes con dificultades, el seguimiento continuo y la decisión de promoción con un acompañamiento focalizado, intensivo y monitoreado.

Asimismo, se plantean resguardos y sugerencias para el acompañamiento pedagógico a los estudiantes en situación de riesgo de repitencia, tales como el seguimiento continuo de las medidas, el ofrecimiento de oportunidades de aprendizaje orientadas a enriquecer la experiencia formativa y el mantenimiento sistemático de la comunicación con madres, padres y apoderados, a fin de involucrarlos

en estos procesos (Mineduc, 2018). El mencionado decreto entró en vigor el año 2020.

En el contexto de este cambio normativo, una institución educativa de dependencia particular subvencionada y ubicada en la comuna de Iquique decide crear una unidad especializada en el abordaje de la repitencia y la deserción escolar, con la finalidad de detectar tempranamente a estudiantes con dificultades, proveer apoyos pedagógicos pertinentes y otorgar seguimiento continuo. Luego de una exhaustiva revisión bibliográfica en la materia, se opta por denominar a esta nueva unidad como Departamento de Trayectoria Escolar, en función de las potencialidades teóricas y metodológicas que ofrece esta noción.

Las *trayectorias escolares* son definidas como los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema (Terigi, 2007). A través de su organización y sus determinantes, podemos distinguir entre trayectorias escolares teóricas y reales. Las trayectorias escolares teóricas son aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar, mientras que las trayectorias escolares reales, o no encauzadas, son aquellos itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema, y cuyo transitar por la escolarización es heterogéneo, variable y contingente (Terigi, 2014).

El concepto de trayectoria escolar pretende superar la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, enlazando las biografías individuales de los estudiantes con las condiciones institucionales del campo educativo; así se permite analizar de qué manera las condiciones del sistema escolar intervienen en la producción de trayectorias escolares específicas (Frassa y Muñoz Terra, 2004; Donini, Gorostiaga y Pini, 2005).

Hasta el año 2020 en Chile existían más de 186 mil menores y jóvenes de entre 5 y 21 años que abandonaron el sistema escolar, cifra que aumentó en 39.498 casos para el año 2021 (Mineduc, 2022). En Educación Media, solo un 14% de los estudiantes tiene una trayectoria

escolar regular, vale decir, se mantienen en el mismo establecimiento, no repiten de curso ni desertan; en el 86% restante, las rutas son muy irregulares, destacando la alta proporción de estudiantes que se cambian de establecimiento, repiten de curso o desertan del sistema en algún momento del ciclo escolar (Treviño et al., 2016).

La perspectiva del derecho a la educación nos exige encontrar estrategias que permitan superar la situación actual, en la que muchos niños, niñas y adolescentes ven incumplidos sus derechos educativos. Del mismo modo, es necesario avanzar hacia trayectorias escolares continuas y completas, construyendo posibilidades educativas que prevengan la repitencia y la deserción escolar. Para la construcción de trayectorias educativas adecuadas, se sugieren cinco grandes líneas de acción: atención a las condiciones pedagógicas que producen el riesgo educativo; sistemas de seguimiento de las trayectorias escolares; diseño de alternativas para la escolarización; producción de saber pedagógico; e intersectorialidad precisa (Terigi, 2009).

En atención a la necesidad de producir saber pedagógico, el nuevo departamento traza una línea de investigación destinada a identificar las representaciones sociales sobre la repitencia escolar que portan los distintos estamentos de la comunidad educativa, partiendo por estudiantes, continuando con docentes y directivos, y finalizando con padres, madres y apoderados. La presente investigación tiene por objetivo presentar el contenido de la representación social sobre la repitencia escolar de docentes y directivos de este colegio ubicado en el norte de Chile, identificando su núcleo central, elementos periféricos y jerarquías (Cuevas, 2016).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Primeramente, abordaremos la noción de repitencia escolar, tanto en su relación con el fenómeno de la deserción escolar como en sus causas y consecuencias. La repitencia escolar se define como la acción de cursar nuevamente un grado o nivel ya cursado, debido a que no se han adquirido las competencias para acceder al siguiente

nivel formativo, ya sea por rendimiento deficiente del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico (González et al., 2015). La repitencia es una condición previa a la deserción escolar, pues si bien un estudiante que repite no necesariamente abandonará el sistema educativo, quienes desertan suele tener en común haber repetido anteriormente en más de una ocasión (Santos, 2009; Román, 2013). De esta manera, la repitencia se instala como uno de los predictores más fuertes de deserción escolar (Sepúlveda y Opazo, 2009).

Respecto de las causas de la repitencia y la deserción escolar, los factores o variables más asociadas a estas son el género masculino, el carácter monoparental y el bajo nivel socioeconómico de la familia, la baja escolaridad y el escaso involucramiento de los padres en las actividades académicas, el asentamiento rural y la asistencia a escuelas de menores recursos (Espinoza et al., 2012; Gómez, 2013; Meriño, 2021; López Zorro y Jiménez Larrotta, 2017). En la misma línea, especial atención adquiere la transición entre los niveles de primaria a secundaria, periodo que concentra las mayores tasas de repitencia y deserción escolar (Monarca et al., 2012; Román, 2013).

Respecto de las consecuencias, la evidencia es consistente en señalar que la repitencia tiene más efectos negativos que positivos para los estudiantes, porque pese a que pueda creerse que es una medida pedagógicamente favorable, aporta poco a los aprendizajes de los estudiantes y se asocia a consecuencias negativas para ellos, especialmente a la baja autoestima personal y académica; de hecho, el estudiante se percibe como el único responsable del fracaso escolar (CIAE, 2011; UNESCO, 2015).

A continuación, abordaremos la noción de *representación social* y su utilidad para analizar fenómenos del campo educativo. La teoría de las representaciones sociales surge en Francia en la década de 1960, en el área de la psicología social, como una forma específica de conocimiento asociado al sentido común y lo cotidiano (Materán, 2008). A partir de la noción de representación colectiva de Durkheim y las investigaciones pioneras de Moscovici, las representaciones sociales se definen como esquemas mentales socialmente generados

que regulan la comunicación y el comportamiento de los sujetos y hacen inteligible para los mismos la realidad física y social (Alasino, 2011; Jodelet, 2011).

Entendidas como una guía para la acción, las representaciones sociales permiten comprender y explicar la realidad, definir la identidad y especificidad de los grupos, conducir los comportamientos y las prácticas, y justificar *a posteriori* las posturas y los comportamientos (Abric, 1994; Sautu et al., 2007). Las representaciones sociales tienen que reunir tres elementos: un objeto de representación, un sujeto que construye la representación y un contexto particular en el que surge la representación (Cuevas, 2016).

El enfoque de las representaciones sociales es pertinente para el estudio del campo educativo por varias razones: permite interpretar los sentidos que los actores de la comunidad educativa asignan al espacio y los procesos educativos (Piña Osorio y Cuevas Cajiga, 2004); facilita el acceso a las subjetividades de los actores sin perder de vista los aspectos institucionales, por lo que favorece la construcción de la planificación curricular y de la normativa institucional (Mireles Vargas, 2011); finalmente, permite evaluar las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos y las implicancias de estas en la configuración de las trayectorias educativas (Alasino, 2011; Jodelet, 2011).

Por último, abordaremos los hallazgos de investigaciones previas sobre representaciones sociales del fracaso y la repitencia escolar entre docentes. Los primeros estudios en la temática apuntan a una defensa identitaria tendiente a preservar, validar y legitimar al cuerpo de profesores a través de un “principio de causalidad de la falta”, que interpreta el fracaso en términos de responsabilidad parental, vale decir, que traslada sobre los padres la responsabilidad por la falta de adaptación de ciertos estudiantes al régimen escolar (Baudelot y Establet, 1975; Prost, 1993; Dubet, 1997).

Los estudios más recientes en la materia indican que la categoría de *estudiante repitente* o *desertor* tiene, por sus connotaciones desfavorables, incidencia negativa en las expectativas recíprocas de docentes y pares, en la autoimagen de los estudiantes así categorizados

y en sus posibilidades de participación grupal (Villalonga, 2011). La estigmatización y las bajas expectativas docentes, sumadas a los problemas de convivencia escolar con pares (*bullying*), producen una baja autoestima y una falta de confianza en la propia capacidad de aprender por parte de quienes atraviesan itinerarios educativos más precarios (Espinoza et al., 2012; Rondón, 2018; Villalonga, 2013).

3. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Respecto del diseño de investigación, y considerando que las representaciones sociales son socialmente construidas, de carácter simbólico-emocional, y permiten la inteligibilidad grupal de una realidad física y social (Alasino, 2011; Jodelet, 2011), se elige un diseño fenomenológico con el propósito de explorar, describir y comprender los discursos de los docentes y los directivos del colegio en torno a la repitencia escolar. El objetivo es identificar los elementos comunes presentes en esos discursos (Hernández Sampieri et al., 2014).

Asimismo, existen dos principales enfoques en las investigaciones de representaciones sociales, el procesual y el estructural (Banchs, 2000). El enfoque procesual tiene como propósito identificar e interpretar el contenido de la representación social como producto de un contexto histórico-social, mientras el enfoque estructural busca conocer la organización de la representación social particular, identificando los ingredientes del núcleo central, sus elementos periféricos y jerarquías (Cuevas, 2016). El presente estudio se enmarca en el segundo enfoque.

En cuanto a la recolección de datos, se opta por la técnica de la entrevista grupal, en su variante de grupo de discusión, que consiste en un cuestionario abierto o temario que se descompone en múltiples dimensiones por medio de preguntas orientadas hacia la reproducción testimonial del sentido de la acción (Canales, 2006). La entrevista grupal es una herramienta indispensable en cualquier estudio de representaciones sociales, pues permite acceder al universo de pensamiento de los sujetos y al contenido de la representación

social mediante la argumentación del discurso (Moscovici, 1979; Jodelet, 2008).

El grupo de discusión brinda acceso a precomprensiones de actuación y a conjuntos de saberes, acciones y experiencias típicas de los sujetos, adecuándose a los objetivos de una investigación con enfoque en las representaciones sociales. El guion de la discusión se organizó a partir de los tópicos recurrentes que aparecieron en la revisión bibliográfica: repitencia como política pública, concepción del fracaso escolar, perfil de estudiantes repitentes, factores o causas de la repitencia escolar, y consecuencias de la repitencia escolar.

Tabla 1
Guion del grupo de discusión

Pregunta inicial: ¿Qué ideas o palabras asocias a la noción de repitencia escolar?	
Tópicos	Preguntas
La política de repitencia escolar.	¿Qué opinas sobre la repitencia escolar como política educativa? ¿De qué manera se relaciona la repitencia escolar con la segregación del sistema educativo? ¿De qué manera se relaciona la repitencia escolar con la excelencia o calidad del sistema educativo?
La responsabilidad de la repitencia escolar.	¿De quién(es) es la responsabilidad de la repitencia escolar? ¿Cuánto de la repitencia escolar es responsabilidad del propio estudiante repitente? ¿Cuánto de la repitencia escolar es responsabilidad de la familia del estudiante repitente? ¿Cuánto de la repitencia escolar es responsabilidad del colegio del estudiante repitente?
El perfil de la repitencia escolar.	¿Cuál es el perfil del estudiante repitente escolar? ¿Repiten más los hombres que las mujeres? ¿Repiten más los hijos de padres con menor escolaridad? ¿Repiten más los estudiantes de menores recursos socioeconómicos?
Los factores de la repitencia escolar.	¿Cuáles son los factores o causas de la repitencia escolar? ¿Cuáles son los factores personales que inciden en la repitencia escolar? ¿Cuáles son los factores familiares que inciden en la repitencia escolar? ¿Cuáles son los factores pedagógicos que inciden en la repitencia escolar?

La repitencia escolar y el quehacer áulico.	<p>¿Cómo han abordado el trabajo dentro del aula con estudiantes repitentes?</p> <p>¿Cómo han abordado el tema de las expectativas de desempeño con los(as) estudiantes repitentes dentro del aula?</p> <p>¿Cómo han abordado el tema la comunicación y la participación de los(as) estudiantes repitentes dentro del aula?</p> <p>¿Cómo han abordado el tema de la ubicación espacial de los(as) estudiantes repitentes dentro del aula?</p>
Las consecuencias de la repitencia escolar.	<p>¿Cuáles son los efectos o consecuencias de la repitencia escolar?</p> <p>¿Qué cambios genera la repitencia escolar en el papel del propio estudiante repitente?</p> <p>¿Qué cambios genera la repitencia escolar en el papel de la familia del estudiante repitente?</p> <p>¿Qué cambios genera la repitencia escolar en el papel del colegio del estudiante repitente?</p>
Pregunta final: ¿Qué pasos o soluciones propones para superar la repitencia escolar?	

En relación con el muestreo, se opta por uno de carácter intencionado y teórico (Taylor y Bogdan, 1987), seleccionando conscientemente casos de estudio de acuerdo con el potencial para el desarrollo de nuevas intelecciones teóricas halladas en una máxima variabilidad de casos. Los criterios utilizados para la selección de participantes incluyeron género, edad, título profesional, cargo que desempeña en la escuela, asignatura que desarrolla, niveles en los que imparte clases, antigüedad como trabajador en el sistema educativo y antigüedad como trabajador del colegio.

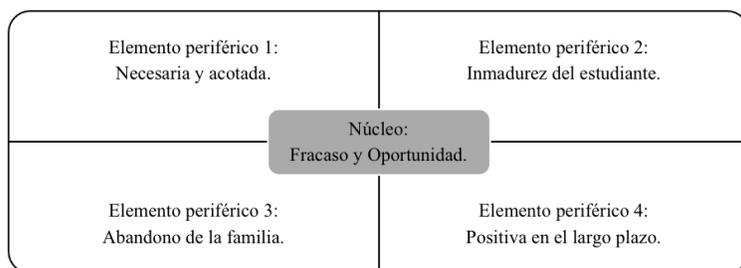
Respecto de los participantes, ascienden a un total de treinta y cinco. Veintitrés son miembros del cuerpo docente y los restantes doce son integrantes del equipo directivo del colegio. El trabajo de campo se extendió desde el 19 al 30 de junio del año 2023, y consistió en la realización de seis grupos de discusión, cuya duración osciló entre los 43 y los 59 minutos. Cuatro de estos grupos focales fueron realizados con docentes y los restantes dos con directivos, con un promedio de seis asistentes por cada uno. Todos los grupos de discusión se efectuaron en dependencias del mismo establecimiento.

Finalmente, el proceso de transcripción y análisis de datos se desarrolló entre los meses de septiembre y noviembre de 2023. En esta etapa se empleó el análisis estructural del discurso (Martinic, 2006), con la finalidad de identificar los principios organizadores del discurso de los docentes y los directivos en torno a la repitencia, identificando unidades básicas de sentido y recomponiéndolas en categorías dicotómicas de oposición, equivalencia y jerarquía. Dado que el enfoque de esta investigación es de tipo estructural, se consideró que este tipo de análisis era el más adecuado para identificar tanto el núcleo central como los elementos periféricos que dan forma a la representación social de la repitencia escolar en este estamento de nuestra comunidad educativa.

4. RESULTADOS

A continuación, se presenta la estructura de la representación social de la repitencia escolar entre docentes y directivos del colegio siguiendo la conceptualización propuesta por Abric (1994), de un núcleo central organizador y un conjunto de elementos periféricos que constituyen el contenido concreto de la representación.

Figura 1
Representación social de la repitencia escolar
en docentes y directivos del colegio



4.1. El núcleo central: la repitencia escolar como fracaso y oportunidad

Toda representación social se estructura alrededor de un núcleo central o elemento fundamental que determina su organización y significación. El núcleo central o estructurante constituye la base común propiamente social y colectiva de la representación, y desempeña un papel esencial en la estabilidad y coherencia de esta, garantizando su conservación en el tiempo (Abric, 1994). El núcleo evoluciona en forma muy lenta, pues su origen es relativamente independiente del contexto inmediato donde los sujetos verbalizan o emplean sus representaciones (Flament, 1989).

En el presente estudio, el núcleo estructurante está dado por la dicotomía *fracaso/oportunidad*. Esta concepción ambivalente es la que genera y organiza las distintas imágenes, informaciones y actitudes que tanto docentes como directivos tienen sobre la repitencia escolar, y les permite conciliar elementos que pudiesen parecer contradictorios.

Ante la pregunta “¿Qué palabras o ideas asocian con la repitencia escolar?”, docentes y directivos concuerdan en mencionar que, si bien la repitencia conlleva un fracaso, es también una oportunidad, pues permite reforzar conocimientos indispensables para la formación escolar futura y posibilita a los alumnos alcanzar la madurez. Asimismo, constituye la posibilidad de resarcir errores del pasado o aprender de los mismos, respuesta muy frecuente en el marco de la escuela y de los procesos educativos que ella desarrolla:

Una palabra... Oportunidad. ¿Por qué? Argumentar breve... Porque creo que hay veces que el estudio no es lo principal de un chico; puede tener una situación de salud, a veces, o simplemente una situación familiar, y creo que, en vez, como dice el profe, de que pase con lo mínimo, es mejor... Uno lo ve como una oportunidad de volver empezar de nuevo. Hay veces que uno comete errores y no puede empezar de nuevo, pero el colegio yo creo que sí, po'. Vuelvo a hacer un nivel (*se ríe*). Así que eso. (Docente, grupo de discusión 2)

Yo estoy de acuerdo. Pienso que, como... en coherencia con la palabra que dije —que es una oportunidad—, las escuelas están construidas en base a fracasos y a éxitos, por lo tanto, no tiene por qué ser una connotación negativa, sino que una oportunidad de poder hacer las cosas de una mejor forma, entendiendo sí que el proceso de rehacer un curso sea realmente visto de esa forma: como una oportunidad de poder instalar aprendizajes que son... o sea, habilidades que son importantes, obviamente, para el proceso que viene a continuación. (Directivo, grupo de discusión 6)

El núcleo central u organizador de esta representación devela un importante nudo crítico para la implementación del Decreto 67 en este establecimiento, pues la connotación favorable que el estamento de la comunidad escolar estudiada le asigna a la repitencia escolar entra en directa contradicción con las orientaciones ministeriales. Mientras docentes y directivos del colegio consideran la repitencia como una medida pedagógica útil, las directrices del MINEDUC recalcan que la repitencia no ha demostrado ser una medida que apunte a un mayor logro de los aprendizajes ni al fortalecimiento de conductas o habilidades relacionadas con la superación y el esfuerzo en los estudiantes (Mineduc, 2018).

4.2. Elementos periféricos: la repitencia escolar como necesaria, como producto de la inmadurez del estudiante y el abandono de la familia, y como positiva en el largo plazo.

Como esquemas organizados alrededor del núcleo central, los elementos periféricos constituyen lo esencial del contenido de la representación y su lado más accesible: informaciones retenidas, juicios formulados, estereotipos y creencias (Abric, 1994). Su función consiste en anclar la representación a la realidad, revistiéndola de términos concretos que sean comprensibles y transmisibles de inmediato, permitiendo así que la representación se adapte a las evoluciones del contexto y sostenga las contradicciones que fuesen apareciendo en el camino (Flament, 1989).

En el presente estudio, los elementos periféricos surgen del análisis crítico que docentes y directivos realizan de la repitencia escolar, tanto en el contexto nacional general como en su comunidad educativa particular. Partiendo de sus experiencias con estudiantes repitentes, los discursos de docentes y directivos develan juicios sobre política de repitencia, estereotipos de estudiantes repitentes y creencias sobre las consecuencias a corto y largo plazo de esta medida. A continuación, se aborda cada uno de estos elementos en detalle.

4.2.1. LA REPITENCIA ESCOLAR COMO POLÍTICA NECESARIA Y ACOTADA

Consultados sobre “¿Qué opinan de la repitencia escolar como política educativa?”, docentes y directivos coincidieron en considerarla una medida necesaria, en tanto que instrumento administrador de justicia acorde a los resultados obtenidos y el nivel de madurez demostrado. Sin embargo, creen que su uso debe ser acotado y excepcional, como última opción, y una vez agotadas todas las demás instancias de apoyo al estudiante:

Claro. De la u... Entonces, entré a trabajar súper joven, y yo siento que mi proceso madurativo tampoco era el acorde a mi curso... Me sentía súper inmaduro, yo no pensaba como el resto... Entonces, el tema de la repitencia, para mí, así, objetivamente, el lograr algo para ir avanzando, para ver si es que merezco yo pasar o no, yo lo veo... Más que todo, también, está el cómo yo fui criado, lo veo como que, es lo... sería lo justo, por ejemplo, para un curso de cuarenta alumnos, en donde yo veo que alumnos se sacan la... no sé po', la... estudian, y día y noche, para lograr sus objetivos, y lograr... Pero dentro de toda esta variable, y este espectro de alumnos que tenemos, algunos que no están maduros lo suficiente... no en lo cognitivo, sino en un tema personal, ¿cierto? El tema de la repitencia, por lo menos para mí, se me hace necesario en esos aspectos, bajo ese camino yo creo. (Docente, grupo de discusión 1)

Yo siento que es necesario, pero también debe regularizarse. O sea, como decían, por ejemplo, hay instancias, quizá, cuando ya es flojera y se le han agotado todas las oportunidades, donde sí es necesario que el alumno repita y le va a servir como una experiencia de que tiene que ser

responsable. De que cada acción que él tenga tiene una consecuencia. Pero siento que también hay que entrar, quizá, a hilar más fino, de repente, y establecer ciertos rangos de la repitencia. Quizá, poner ciertas características que indiquen realmente que una persona debe repetir, y no necesariamente como porque tiene un promedio tres nueve, como dijeron también recién. Pero siento que sí es necesario, y es una forma también de ayudar a quienes, quizá, son flojitos y tienen que entender que esto es un tema serio y que va a tener repercusiones en la vida. (Docente, grupo de discusión 2)

A diferencia del núcleo central, este primer elemento periférico muestra un mayor grado de congruencia entre las creencias de docentes y directivos del establecimiento con las orientaciones ministeriales para la implementación del Decreto 67. En ambos casos se advierte la necesidad de transitar hacia una política en que la repitencia escolar siga siendo una posibilidad, pero que se considere como excepcional. Así, se desea colocar el énfasis en el despliegue de estrategias pedagógicas que permitan prevenir y abordar las dificultades de los estudiantes, evitando en la medida de lo posible aplicar esta medida extrema que sería la repitencia (Mineduc, 2018).

4.2.2. LA REPITENCIA ESCOLAR COMO PRODUCTO DE LA INMADUREZ DEL ESTUDIANTE Y EL ABANDONO DE LA FAMILIA

Consultados por “¿Cuáles son las causas de la repitencia escolar en esta comunidad educativa?” y “¿Cuál es el perfil de los estudiantes que repiten en este colegio?”, docentes y directivos hacen foco en dos factores esenciales.

El primer factor, de carácter individual y atribuido al estudiante, es la inmadurez. En alumnos más pequeños se asocia con baja autoestima, comportamiento disruptivo y conductas agresivas dentro del aula. En alumnos más grandes se asocia con desmotivación y desinterés por lo académico, resultando en bajas calificaciones y constantes incumplimientos de los deberes escolares.

El segundo factor, de carácter colectivo y atribuido a la familia, es el abandono parental. La responsabilidad de la repitencia es

mayormente atribuida a los padres, quienes son sindicados como figuras ausentes, despreocupadas y negligentes a la hora de brindar apoyo pedagógico y socioemocional a sus pupilos.

Dentro de las características del alumno, tenemos varios, así como icónicos para nosotros po', que han sido alumnos tremendamente disruptivos, ¿ya? alumnos disruptivos... que esa característica disruptiva va asociada a una baja autoestima, ¿ya? y a conflictos familiares profundos. Son como las tres... la fórmula: Problemas en la casa —problemas serios en la casa— de agresividad o, incluso de... ¿cómo se llama? ¿Cuándo...? Negligencia, cuando los dejan ser, cuando no hay una persona que se preocupe de ellos, ¿verdad?, generan una baja autoestima, un carácter disruptivo, y muchas veces hasta pudiese ser un poco agresivo en su trato, ¿ya? Eso yo lo he visto, al menos, con cuatro o cinco alumnos que me ha tocado con repitencia. (Docente, grupo de discusión 5)

Lamentablemente, que un alumno repita o no repita, primero que todo va a depender del trabajo que se haga desde la casa, desde lo emocional que en la casa le entreguen sus padres o sus tutores o el adulto que sea responsable. Llevándolo desde un niño pequeño, ¿no es cierto?, que no sabe cómo guiar, cómo hacer un trabajo, una tarea, tiene que haber un adulto supervisando; hasta ese estudiante que ya es más grande, que ya se supone que tiene una independencia. Ahora, por otro lado, llevándolo ya a un estudiante más grande, cuando uno ve que ha hecho todo el trabajo, desde el colegio, un trabajo con el hogar... vemos que el alumno no tiene las habilidades adecuadas para poder avanzar al siguiente nivel, yo siento que, por ese lado, corresponde que el alumno pueda quedarse, para poder superar las brechas, pero obvio, con un respaldo y un apoyo al año siguiente potente hacia ese estudiante. (Docente, grupo de discusión 4).

Los pasajes contenidos en estos dos elementos periféricos hacen vislumbrar una de las grandes preocupaciones en torno a la repitencia que está contenida en las orientaciones ministeriales. Se trata del hecho de que el estudiante se perciba a sí mismo como el único responsable de su fracaso escolar, llevándole a pensar que no tiene las capacidades

necesarias y que se le ha castigado por fallar (Mineduc, 2018). La mirada que los docentes y directivos de este establecimiento tienen de la repitencia no considera aspectos incidentes vinculados a su labor pedagógica, tales como las estrategias de enseñanza y evaluación que ellos determinan emplear, y si estas son realmente adecuadas a las necesidades de sus estudiantes de turno.

4.2.3. LA REPITENCIA ESCOLAR COMO UNA MEDIDA POSITIVA EN EL LARGO PLAZO

Ante la pregunta “¿Cuáles son los efectos o consecuencias de la repitencia escolar?”, docentes y directivos distinguen entre consecuencias de corto y de largo plazo. Entre las consecuencias de corto plazo se mencionan culpa, frustración, desmotivación y un sentirse fuera de lugar, tanto por parte del alumno como de su familia. Es decir, a corto plazo prima una visión más bien negativa de la repitencia.

Entre las consecuencias de largo plazo se mencionan madurez, autonomía y logro académico, graficados en la adquisición efectiva de conocimientos y habilidades esenciales para los niveles siguientes. En síntesis, a largo plazo prevalece una visión más bien positiva de la repitencia, tanto entre los estudiantes como entre sus padres.

Hay consecuencias, claramente, emocionales, tanto como para el padre —puede ser negativa o positiva— como también para el estudiante y para las demás personas que se sienten también responsables de la acción. Entonces, yo creo que esa situación emocional también afecta a toda la comunidad que está alrededor del estudiante, y yo creo que principalmente al propio estudiante. Porque, en una primera etapa, también se puede sentir frustrado; se puede sentir que no es parte de lo que le cuesta o se puede sentir... se puede culpabilizar; y también, desde la perspectiva de cómo la familia también lo acepta, lo asimila, y como también ellos mismos le dan la contención y el apoyo al estudiante en este caso. (Directivo, grupo de discusión 6)

Yo pienso, o sea, creo que, en un principio, ninguna familia, ningún alumno le va a encontrar lo positivo a la repitencia. O sea, yo pienso que en un principio todo va a ser negativo, todo va a ser: “Claro, y los

profesores son los culpables”, y todo eso. Pero a medida que van... yo creo que, transcurriendo el tiempo, ellos van encontrando lo positivo en este proceso. Yo tomo el caso, por ejemplo, de un estudiante del año pasado que era de mi jefatura. Yo alcancé a conocerlo de manera presencial, todo séptimo. Al apoderado y todo, conversamos, se le dio... la ayuda, que la posibilidad de la repitencia, blablabla. Repitió. Y ahora está en el curso del profesor y resulta que, hoy en día, el estudiante es otro estudiante, o sea, en clase participa, cuando viene a clase... La tuve que citar hace poco a la apoderada para felicitarla porque el alumno es un elemento, pero súper positivo dentro de los alumnos presenciales que están aquí asistiendo normalmente. Entonces, en esa misma reunión, el apoderado, claro, ahora ve la madurez a la que llegó su hijo, y a lo mejor está viendo y se está encontrando con lo positivo que tuvo esta repitencia, cosa que no lo vio el año pasado cuando yo le estaba informando que el niño iba a repetir, por ejemplo. O sea “El colegio es el responsable; los profesores son los responsables; y son malos, son malos, blablablá”, y todo eso. “No lo ayudaron”, y un millón de cosas. Pero resulta que hoy la señora ya se dio cuenta que, prácticamente... encontró lo positivo, y se dio cuenta de que, al estudiante, lo que le faltaba, era la madurez, hacerse responsable él solo —y que lo está haciendo— y el mismo estudiante se da cuenta de ese avance y madurez que logró. Pero... yo creo que eso toma tiempo. En mi punto de vista, toma tiempo. (Docente, grupo de discusión 1)

En este cuarto y último elemento periférico radica el mayor foco de tensión entre las creencias de esta comunidad educativa y las nuevas orientaciones ministeriales en torno a la repitencia escolar. Docentes y directivos atestiguan que ven consecuencias favorables en el largo plazo asociadas tanto al rendimiento escolar como a la madurez socioemocional de los estudiantes, y que estas serían percibidas de igual forma por padres, madres y apoderados con el paso del tiempo. Por el contrario, las directrices oficiales son enfáticas en señalar que la repitencia trae aparejados perjuicios de tipo académico (menor desempeño), socioemocional (menor autoestima) y económicos (acceso a trabajos de menor competencia y salario), convirtiéndola en el principal predictor de ausentismo y deserción escolar (Mineduc, 2018).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una primera conclusión de nuestra investigación es que la representación social de la repitencia escolar entre los docentes y los directivos del colegio estudiado tiene una connotación mayormente positiva y favorable. A nivel del núcleo central, se asocia principalmente con una oportunidad de mejora, tanto en lo académico (logro de objetivos) como en lo socioemocional (madurez). A nivel de los elementos periféricos, esta política educativa es vista como necesaria y positiva en el largo plazo, pues actuaría como un punto de inflexión o catalizador del cambio favorable en los estudiantes y sus familias; encauzaría, así, sus trayectorias educativas. A este respecto, los resultados que emanan de la presente investigación aportan un punto de vista disímil al de estudios precedentes, en los que la repitencia muestra en primer lugar consecuencias negativas, sobre todo por su directa relación con la deserción escolar (CIAE, 2011; Espinoza et al., 2012; Rondón, 2018; Villalonga, 2013; UNESCO, 2015).

Una segunda conclusión de nuestra investigación es que la representación social de la repitencia escolar entre los docentes y los directivos del colegio estudiado se sustenta en una interpretación del fracaso escolar como algo esencialmente externo al quehacer pedagógico y áulico. En los elementos periféricos se aprecia que los principales factores o variables que explican la repitencia escolar están dados por la inmadurez de los estudiantes y el abandono de sus padres, excluyéndose cualquier autocrítica respecto de sus prácticas como educadores y su potencial impacto en las trayectorias escolares de sus educandos. En este sentido, los hallazgos del presente estudio son concordantes con la evidencia acumulada en investigaciones previas, referida a la defensa identitaria del gremio docente y su traspaso a terceros de la responsabilidad por el fracaso escolar (Baudelot y Establet, 1975; Prost, 1993; Dubet, 1997; Villalonga, 2011).

Para finalizar, nos gustaría abordar algunas potencialidades y limitaciones de esta investigación para el campo de los estudios de representaciones sociales aplicados al ámbito educativo, así como

sus alcances en el actual contexto de modificación de las normas de calificación, evaluación y promoción en nuestro país.

En cuanto a las potencialidades, creemos que estudiar el fenómeno de la repitencia escolar en un contexto de zona extrema y en una escuela particular subvencionada ayuda a ampliar el entendimiento de la problemática, permitiendo su contraste con la realidad municipal y metropolitana, donde están centrados los pocos estudios en la materia. Asimismo, el uso del enfoque de las representaciones sociales nos permitió descubrir causas y consecuencias de la repitencia escolar que no se dejan vislumbrar en los estudios de carácter más cuantitativo, tales como la inmadurez del estudiante, la falta de compromiso parental y el favorable cambio de actitud *a posteriori*. Por último, creemos que estudiar el fenómeno de la repitencia escolar mediante la técnica del grupo de discusión contribuye a afianzar la noción de que esta no es un hito, sino un proceso que impacta en la trayectoria educativa de un estudiante desde mucho antes y hasta mucho después de la aplicación de la medida.

En cuanto a las limitaciones, apreciamos principalmente una. Y es que, por tratarse de un estudio de caso único, sus resultados son solo aplicables a la realidad de esa institución específica, la que representa una situación particular respecto del fenómeno que se investiga. Los presentes resultados no son extrapolables a otras instituciones educativas, aun cuando existiesen similitudes en aspectos como la ubicación geográfica o el tipo de financiamiento.

Finalmente, y en el marco de la actual modificación de las normas de calificación, evaluación y promoción, consideramos que la investigación educativa bajo el enfoque de las representaciones sociales constituye un novedoso aporte, pues ayuda a develar las creencias y a administrar de mejor manera las tensiones que suscita la implementación del Decreto 67/2018, sobre todo a nivel de las relaciones entre los distintos estamentos de la comunidad escolar.

A partir de este estudio de caso, creemos que es posible y necesario ampliar el debate sobre la repitencia escolar como objeto de representación a otros sujetos y contextos de representación,

no solo con el fin de implementar correctamente este cambio normativo, sino también como una forma de ir delineando un sistema de aseguramiento de las trayectorias educativas que prevenga efectivamente el riesgo de exclusión educativa, el ausentismo crónico y la deserción escolar en Chile.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (1994). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(4), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie5641500>
- Banchs, M. A. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representations*, 9, 3-1. http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf
- Canales Cerón, M. (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (pp. 265-287). Lom.
- CIAE (2011). La (in)amovilidad del desempeño educativo de los estudiantes chilenos: realidad, oportunidades y desafíos. *Evidencias para Políticas Públicas en Educación, Selección de Investigaciones Sexto Concurso Fonide, Centros de Estudios Mineduc, Artículo N.º 5*. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/Informe-Final-F611165-UCHILE-Juan-Pablo-Valenzuela.pdf>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109&lng=es&tlng=es

- Donini, A., Gorostiaga, J. y Pini, M. (2005). *Informe hemisférico comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*. UNSAM. OEA. AICD. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E. y Loyola, J. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(4), 5. <https://doi.org/10.35362/rie6041288>
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E. y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 18(1), 136-150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022785010>
- Frassa, J. y Muñiz Terra, L. (2004). Trayectorias laborales: origen y desarrollo de un concepto teórico metodológico. *Cuartas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos del IDES*.
- Gómez, G. (2013). Los efectos de la repitencia en tanto que política pública en cuatro países del cono sur: Argentina, Brasil, Chile y Uruguay. Un análisis en base a PISA 2009. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4), 59-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6503073>
- González, J. A. T., Correa, D. A. y García, L. A. G. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto latinoamericano. *Cultura, Educación y Sociedad*, 6(2), 175-205. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/904>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Alcance de la Investigación. En *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 32-63. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v3n5/v3n5a2.pdf>

- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 21(1), 133-154. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-948520110001000006&lng=es&tlng=es
- López Zorro, W. y Jiménez Larrotta, Á. (2017). La repitencia escolar en la Institución Educativa Técnica de Santa Sofía Boyacá. *Educación y Territorio*, 7(12), 51-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7993889>
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el análisis estructural de discurso (pp. 299-319). En M. Canales Cerón, *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Lom.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>
- Meriño-Montero, I. (2021). Repitencia escolar: análisis y reflexiones en un establecimiento educacional en la comuna de Valparaíso, Chile. *Revista Innova Educación*, 3(1), 20-38. <https://doi.org/10.35622/jrie.2021.01.002>
- Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación. (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. 31 de diciembre de 2018. <https://bcn.cl/2f7jk>
- Ministerio de Educación. (2018). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Biblioteca Digital del Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf>
- Mireles Vargas, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, (36), 1-11. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X20110001000006&lng=es&tlng=es

- Monarca, H. A., Rappoport, S. y González, A. F. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3), 49-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230792004>
- Moscovici, S. (1981). *Representaciones sociales*. Universidad Complutense de Madrid.
- Piña Osorio, J. y Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativos*, 26 (105-106), 102-124.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.002>
- Rondón, M. y Jiménez, D. D. L. (2018). El caso de Ignacio: un niño repitente de 3.º de primaria. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 5(2), 51-57. <http://dx.doi.org/10.47554/revie2018.5.35>
- Rondón, M. (2018). Estudio exploratorio sobre el efecto de la repitencia en el autoconcepto de estudiantes de primaria. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 5(1), 44-53. <https://doi.org/10.47554/revie2018.5.40v>
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Centro de Políticas Comparadas de Educación, CPCE.
- Opazo, C. y Sepúlveda, L. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿volver la mirada hacia el sistema escolar? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135. <https://doi.org/10.15366/reice2009.7.4.006>
- Sautu, R., Boniolo, P. y Perugorria, I. (2007). Las representaciones sociales de la corrupción en la clase media. En R. Sautu (Comp.), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Lumiere.

- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Paidós.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación [Argentina].
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas (p. 71). En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. Organización para los Estados Iberoamericanos-Editorial Metas Educativas.
- Treviño, E., Villalobos, C., Vielma, C., Hernández, C. y Valenzuela, J. P. (2016). Trayectorias escolares de los estudiantes y agrupamiento al interior del aula en los colegios chilenos de enseñanza media. Análisis de la heterogeneidad académica al interior de las escuelas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53(2). <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.5>
- UNESCO (2015). ¿Es la repitencia efectiva? *TERCE En la Mira*, (1). www.unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242916s.pdf.
- Villalonga Penna, M. M. (2011). Aproximaciones teóricas sobre el fenómeno de la repitencia escolar y sus implicancias en las relaciones áulicas y en el quehacer psicológico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(1), 46. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/24790>
- Villalonga Penna, M. M. (2013). La repitencia escolar en niños de educación primaria: representaciones docentes de una problemática educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie6111276>

Fecha de envío: 21 de diciembre de 2023

Fecha de aceptación: 3 de abril de 2024



Morphological and semantic priming in word recognition

Imprimación morfológica y semántica en el reconocimiento de palabras

Afsane Askari

Bartar Language Academy, Bandar Abbas, Iran

Sallar Mahdi-Kamo

Department of English, American, and Celtic Studies,
The University of Bonn, Germany

ABSTRACT

Word recognition is investigated along with semantic priming. While semantic priming has received attention among scholars investigating language processing in the last five decades, the literature lacks an investigation of semantic priming in word recognition among native and non-native German-speakers. To investigate the differences in how native speakers (L1) and non-native speakers (L2) of recognize words, and their corresponding speed, we designed two experiments consisting of two conditions; when the primes are associated with the target word, and when the primes are not related to the target word. For the semantic category, identical conditions were designed; when the primes are associated with the target word, and when they are not related to the target word. Reaction Time (RT) and accuracy were obtained during the experiments on both groups (L1 and

Contacto:
afsane.askari2015@gmail.com
s5samahd@uni-bonn.de

L2). The experiment was controlled by the DMDX software package. The results indicate that there are no such differences among native speakers (L1) and non-native speakers of the German language unless in individual choices. There are similarities among first language speakers (L1) and second language speakers (L2) in both categories—morphology and semantics. The delay would occur when non-native speakers see a word in morphological and semantic priming.

1. INTRODUCTION

Word recognition plays a great role in understanding the way humans process language (Khatin-Zadeh et al., 2022a, b). Word recognition is described as letters serving as the building blocks of words in alphabetic writing techniques, which shows the recognition of letters in the central models of visual word processing (Yab & Balota, 2015). Word recognition is investigated along with semantic priming (Banaruee et al., 2017), concepts meaning is derived from a suppressive-oriented process, where unnecessary features of a concept in a relevant context are filtered out, thus primes can initiate which salient feature is primarily considered during the process (Khatin-Zadeh et al., 2017; 2019a, b). In this vein, priming has received attention for use in morphology, semantics, and phonology. Semantic priming has received attention among scholars investigating language processing in the last five decades (e.g., Khatin-Zadeh, 2023; McNamara, 2005; McDonough & Trofimovich, 2011; Meyer & Schvaneveldt, 1971). To study semantic priming, the participants are provided with a cue word (e.g., TREE) followed by either a semantically related (e.g., PLANT) or unrelated (e.g., TRAM) target word. It is considered as the decrease in the response latency for the target words that are semantically related to their cue words in comparison to unrelated items (Meyer & Schvaneveldt, 1971).

McClelland and Rumelhart (1981, 1982) investigated the effect of words on letter recognition. They present a model with three layers: one layer each for features, letters, and words. In addition, several

models for visual word recognition in human language processing have been described (see McClelland & Rumelhart, 1981; Jacobs & Grainer, 1994; Coltheart et al., 1977; Forster, 1976; Grossberg & Stone, 1986; Carr & Pollasteck, 1985). Moreover, a compelling discussion has recently covered the investigation of word recognition with priming in the native (L1) and non-native language (L2), particularly in morphology and semantics; in the context of German (e.g., refer to Askari et al., 2017; Bayen & Smolka, 2020; Hasenäcker et al., 2016; Lüttmann et al., 2011) and in English (e.g., see Jiang & Wu, 2022; Diependaele et al., 2011). The related literature lacks sufficient support in comparing the speed of native and non-native German speakers in word recognition, and the potential differences among the first language and second language speakers in word recognition based on the semantic priming effects. Hence, this study aimed to examine how morphological and semantic priming affects word recognition among native and non-native German speakers. It might be assumable that native speakers (L1) and non-native speakers (L2) of a language would differ in their word recognition abilities, and native speakers would relatively be quicker and more accurate than the L2 learners. The delay would occur when non-native speakers see a word in morphological and semantic priming. The current investigation employed two experiments (similar to Lüttmann et al., 2011, and Diependaele et al., 2011) and two conditions: 1. when the primes are associated with the target word (e.g., *aufstehen-STEHEN*), and 2. when the primes are not related to the target word (e.g., *prestehenis-STEHEN*). For the semantic category, identical conditions were designed; 1. when the primes are associated with the target word (e.g., *mitteilen-KOMMUNIZIEREN*), and 2. when they are not related to the target word (e.g., *tecommunizlos-KOMMUNIZIEREN*).

1.1. Word Recognition

Word recognition is described as the building blocks of words are letters in alphabetic writing approaches, which shows the recognition of letters in the central models of visual word processing (Yab &

Balota, 2015). In other words, the letters are the core in the model of word recognition that constructs a word to be formed. McClelland and Rumelhart (1981,1982) investigated the impact of words on letter recognition. They present a model that includes three layers: one layer represents features, one represents letters, and one layer represents words. The word level exists in the model so as to permit word representations to affect letter recognition (Schade, 2023). The model represents two kinds of linkages, which are facilitation and inhibition. Moreover, a number of basic approaches are involved in successful word recognition within a lexicalist framework (e.g. Jacobs & Grainger, 1994). First, it is essential for the reader to encode the input stimulus by constructing some representation of the sensory input signal. Second, the input code must be matched against abstract long-term memory representations, which is a lexical code. Lastly, some matching must be met in the reader's vocabularies (Davis, 2010). According to Carr and Pollatsek (1985), the model of visual word recognition can be attached to many features. For instance, the category of models of word recognition includes the essential difference between identical coding systems versus lexical instance models.

Moreover, Jacobs and Grainger (1994) divided the visual word recognition model into several families: Logogen and multi-component models, Serial search and verification models, Dual-route models, Resonance, Interactive-activation, and Parallel distributed processing models (It describes the prototype of a canonical resonance model of McClelland and Rumelhart, 1981), Parallel coding systems models, and Fuzzy logical models. First, the *Logogen and multi-component model* is described by Morton (1969), which is mathematical as a format, perceptual identification as in a task, and percentage correct in the dependent variable. Also, it is a deterministic, localist, macro, modular, interval, performance, parallel, and static model. The model includes the frequency effect. Rumelhart and Siple (1974) described the model as Morton's (1969), except in adding the word superiority effect. However, Coltheart et al. (1977) explained the

model somewhat different in format (verbal), task (lexical decision task), and dependent variable (reaction time correct). Their model also includes frequency effect and orthographic neighborhood. Second, *Serial search and verification model* is explained by Forster (1976). It is verbal in format. Its task is lexical decision task, and its dependent variable is reaction time correct. The model is a deterministic, localist, macro, modular, ordinal, performance, serial, and static. It includes the frequency effect. Paap et al. (1982) described the Serial search and verification model differently: the model is based on algorithm(format), perceptual identification and lexical decision task(task), percentage correct and reaction time correct (dependent variable). The model also includes micro as a modular. It has frequency effect, word superiority effect, and orthographic neighborhood. Third, the *Dual route model* in visual word recognition is represented by Coltheart and Rastle (1994), which is based on an algorithm as a format, lexical decision task and naming task (as a task), and correct reaction time (as a dependent variable). The Dual route includes deterministic, localist, micro, interval, performance, parallel, and dynamic features. Most importantly, frequency effect, word superiority effect, orthographic neighborhood, and regularity or consistency existed in the Dual route model. Fourth, *Resonance, interactive-activation, and parallel distributed processing model*: McClelland and Rumelhart (1981) described the model as depending on an algorithm in format, perceptual identification in a task, and percentage correct in the dependent variable. According to McClelland and Rumelhart, the model is deterministic. It is localist, micro, and interactive. It also covers interval, parallel, performance, and dynamic features. The model contains the frequency effect, word superiority effect, and orthographic neighborhood effect. Grossberg and Stone (1986) provided a different explanation of the model in several features and formats. As they explained, it is verbal in formatting, lexical decision task in tasking, perceptual correct and correct reaction time in the dependent variable. The features of the model compared to McClelland and Rumelhart

include macro, distributed, ordinal, and static. However, Jacobs and Grainger (1992) developed the Resonance, interactive-activation, and parallel distributed process model in format (algorithm) and a task (lexical decision task and perceptual identification) specifically. The model has involved the word superiority effect and orthographic neighborhood (for a recent review of the psychological models in language processing, see Banaruee et al., 2023 a). Fifth, the *Parallel coding system model*, is defined by Carr and Pollastock (1985), which is based on verbal (format), lexical decision tasks, naming tasks, perceptual identification (tasks), and correct percentage and correct reaction time (dependent variable). The model attached to several features: macro, modular, deterministic, localist, ordinary, parallel, and static. It holds the frequency effect, word superiority effect, and regularity or consistency effect. Besner and McCann (1987) have shown some fluctuations to the Parallel coding system in the task (e.g., lexical decision and naming tasks) and in the dependent variable (e.g., correct reaction time). Their model has an orthographic neighborhood effect, but it does not have a word superiority effect. Lastly, *Fuzzy logical model* illustrated by Massaro and Cohen (1991), its format is based on mathematics, its task is perceptual identification, its dependent variable is the correct percentage, and the correct reaction time frame. It is dynamic and it contains only the word superiority effect. Finally, visual word recognition functions, as it is a computational model (as presented by McClelland & Rumelhart, 1981), but not in all languages; for instance, Arabic and Kurdish: pronounce the word as it is. If their speakers hear a word (a word they have not heard for years), they would easily write a word without spelling errors. The speakers memorize the word according to how it sounds not how it is written (shape). In contrast, the languages such as English, French, and German, the speakers memorize the shape and the sound of the word at the same time; therefore, errors in the spelling occur when a word is rarely used.

1.2. Priming: Morphology, Semantic, Orthographic

Orthographic neighborhood is a word that could be replaced by a single letter of a target word (Coltheart, et al., 1977). For instance, the neighbors of a German word *lassen* would be *fassen*, *lessen*, *passen*, and *nassen*. However, Yates (2005) explained that the quickened pronunciation, semantic classification, and reading, from which the words with multiple phonological neighbors react quicker than those words within which have few phonological neighbors in a lexical decision. Some scholars (e.g., see Banaruee et al., 2022; Forster, 1998; Kinoshita & Lupker, 2004) argued that the primes could be masked —conscious processing is concisely minimized. Also, the prime could be unmasked, which is consciously available. When the masked priming paradigm is performed by the participants, they are not conscious of the connection between the prime and the target. The two-word row is introduced in the priming paradigm that enables somewhat similar dimensions, such as in morphology (sleeping-SLEEP), in phonology (deep-SLEEP), in semantic (bed-SLEEP), and in orthography (bleep-SLEEP). Furthermore, Rastle et al. (2000) claim that the masked morphological priming paradigm is a tool of a morphological process that investigators trust, by which the recognition of the target word is facilitated. For instance, the word *SLEEP* is facilitated by the word *sleep* —masked presentation of related words morphologically. Also, Rastle et al. (2004) noted that masked morphological priming effects are identical in extent for transparent (e.g., cleaner—CLEAN) and opaque (e.g., corner—CORN). Regardless, Meyer and Schvaneveldt (1971) hold the view that the semantic priming effect directs to the concentrated result when words are remembered faster, which are prime-related semantically, such as tea-COFFEE. The pair words (target specifically) are slower identified when they are prime-unrelated (e.g., salt-COFFEE). The semantic priming effect is mostly a vivid amenity when the effect reflects between the two words that are connected (Khatin-Zadeh et al., 2023a, b, c; McNamara, 2005). Nevertheless, vocabulary plays an important role in semantic priming, especially with second language

speakers. Yap et al. (2009) claimed that vocabulary knowledge affects the effects of priming and word frequency. Lastly, priming effects are crucial in all aspects of identifying word recognitions task, specifically morphology and semantic.

1.3. German: Second Language/Bilingual

The study by Baayen and Smolka (2020) conveys modeling morphological priming in German: naive discriminative learning. They investigated the priming experiment for transparent and opaque pairs. They show the results of a model that includes computational implementation of Word and Paradigm Morphology (WPM) and Naive Discriminative Learning (NDL). As they claimed, the semantic similarity measure is emanated from distributional semantics that enables the prediction of lexical decision latencies, from where a naive discriminative learning network is derived. In addition, they suggested that several studies revealed the German language shows identical priming for transparent and opaque prime-target pairs, which signifies the intervention of lexical accessibility in the stem, and an independent of degrees of semantic formatting. More, in the study by Hasenäcker, Beyersmann, and Schroeder (2016), they examined masked morphological priming effects on German adults and children. They ran an experiment with comparable suffixes such as suffixed word primes: *herzlein-HERZ*, suffixed non-word primes: *herztum-HERZ*, non-suffixed non-word primes: *herzekt-HERZ*, and unrelated controls: *kraftlos-HERZ*. As they argued, priming in adults directed to facilitation from suffixed conditions relative to non-suffixed non-words, which delivers evidence for embedded stem priming and morpho-orthographic stem priming. On the other hand, children demonstrated facilitation somewhat in the same as adults, but they did not show the difference between the suffixed and non-suffixed conditions, which shows that the children did not make use of morpho-orthographic segmentation. Moreover, Lüttmann, Zwitterlood, and Bölte (2011) researched the effect of derived verbs on

the production and recognition in morphology: related simple verbs using a production and a comprehension task. The target verb such as *zählen* was primed by morphologically related verbs: semantically transparent as in *verzählen*, semantically opaque as in *erzählen*, semantically related as in *rechnen*, and phonologically related as in *zähmen*. The results indicated that morphologically related complex verbs delivered faster picture naming latencies in the production task and faster lexical decision latencies in the comprehension task. On the contrary, the verbs that are related semantically did not reveal any reliable effects.

Furthermore, Jiang and Wu (2022) studied the first and second-language differences by reaching English native speakers and non-native speakers in the masked priming paradigm using a lexical decision task. They did not use any semantic or morphological connection. Their stimuli contained prime-target pairs with orthographical overlapping at the *pre and post-position* of a word, such as *rubber-rub* and *stage-age*. There are two interpretations of the first and second language difference: one focusing on the representational aspect and another concentrating on the processing characteristics of the second language speakers' lexicon. Their results show that orthographic priming with second language speakers for words was with both overlap positions. However, Heuven et al. (1998)'s study on bilinguals (English and Dutch speakers) showed that the orthographic neighbors in Dutch delayed in responses times to the target word when it was an English word in Dutch. They use progressive demasking and lexical decision experiments. The facilitation was shown by Monolingual English speakers because of English neighbors not because of the effect of Dutch neighbors. Besides, examining a second language or bilingual speakers, Diependaele et al. (2011) used three experiments by masked morphological priming lexical decision task on English native speakers, Spanish-English, and Dutch-English bilinguals. They used stem priming with transparent suffixed primes such as *viewer-view*, opaque suffixed, or pseudo-suffixed primes as in *corner-corn*, and form control primes like *freeze-free*. Their data do not indicate significant

distinctions among the three experiments. Their data verified that bilinguals mainly choose the same processing techniques as native speakers as Lemhöfer et al. (2008) hypothesized it.

However, morphology, semantics, and phonology in priming affect a speaker who understands more than one language. The processing of identifying a word delays because a speaker judges a word that has been seen or heard, and thinks to which language that word belongs, especially when a speaker is familiar with German, French, English, Spanish, or a very identical language in alphabetic writing system; for instance, German, French, Spanish, English, Italy, all of which have almost similar alphabets. A speaker who knows two or more such languages delays in word recognition even if it is a single millisecond second. But a speaker who knows only a mother tongue language (e.g., German). A speaker would be faster at recognizing German words than those who know more languages. At the same time, if a speaker were familiar with only Japanese, English, and Arabic, a speaker would not have problems with word delaying recognition; instead, a speaker would recognize a word as a native speaker does.

2. METHODOLOGY

This section contains the study's design, which includes the layout of the two experiments. The participants are also detailed along with information about their age and language abilities. The procedure demonstrates the control that was applied to the experiments. Further, this section includes the research questions and the null hypothesis. It contains the prediction, which foresees the investigation's findings. Finally, the methods used for data analysis in this study are explained.

2.1. Design

This study was designed similar to the research by Lüttmann et al. (2011) and Diependaele et al. (2011). Hence, two experiments were designed. In experiments, there were (40) German words employed

as word targets. Each target had a pair with two primes: a related and an unrelated word. The unrelated primes were non-words that shared the stem of the target word: the beginning and the end of the target word were manipulated. There were words matched to the related primes on length and frequency for all items consistently. Related primes were either a morphological relative of the target (e.g., *aufstehen*-*STEHEN*) or a word that shared the same stem as existed in the target (*verstehen*-*STEHEN*), or unrelated such as *prestehenis*-*STEHEN*.

The semantic category contained verbs that are semantically related to the target such as *mitteilen*-*KOMMUNIZIEREN*, and all words for the semantic category come from German online dictionary (<https://synonyme.woxikon.de/>) as synonyms. It also included primes verbs that were not semantically related to the target as in *tecommunizlos*-*KOMMUNIZIEREN*. The morphology package contained (20) target words: (10) primes were related to the target and (10) primes were not related to the target. The semantics package also included (20) target words; (10) primes were related, and (10) primes were not related to the target word. In both experiments, all primes and targets were represented in the infinitive form; for example, *kauf+en*. There were morphological and semantic priming related and unrelated primes to the target.

2.2. Participants

In the present study, there were two groups of participants: German native speakers and non-native speakers of the German Language –whose first language was not German. In experiment one, there were (25) German native speakers aged (25 to 31). There were non-native speakers of the German language in the second experiment. Their mother tongue was not German, they were (27) participants aged (22 to 33). The second group was formed by participants who had lived for more than six years in Germany (only two subjects lived in Germany for five years). The subjects, who lived for more than five

years in Germany, showed their language proficiency level in German language (e.g., B2 in TELC and some showed C1). The participants who live in Germany for five years (only two participants) showed their proof of German language proficiency (e.g., B1 in TELC). Each group of German native speakers (L1) and German non-native speakers (L2) participated in both experiments. The participants agreed the digital consent form (in German language) before participating in the experiments (see appendix).

2.3. Procedure

Forster and Davis (1984) used the strategies of masked priming in visualization experiments. There were two experiments in the present study —each experiment consisted of two trials: morphology and semantic priming. First, a hash sign acted as the focal point for 500 ms. Second, a row of hash signs for 500 ms acted as the mask. Third, the stimuli occurred on a computer screen in black letters in Times New Roman font, size 36 with a white background. Fourth, the primes were shown in lowercase and the targets are in uppercase. Fifth, each experiment session contained 40 prime-target pairs: 20 morphological primes (10 related and 10 unrelated to the target) and 20 semantic primes (10 related and 10 unrelated to the target). Lastly, the subjects were asked to act as quickly and accurately as possible to press a button if the target was a word and avoid any action when the target was a non-word. Participants were tested individually in a quiet room by using a Dell laptop screen. The instructions were provided to the participants before running the experiments. Reaction Time (RT) and accuracy were obtained during the experiments on both groups (L1 and L2). The experiment was controlled by the DMDX software package similar to Forster and Forster (2003).

2.4. Research Questions/Null Hypothesis

The research questions of the study are described as follows:

- What are the differences among the first language and second language speakers in word recognition priming; to what extent their choices on accuracy are similar or different in deciding on words?
- Are second-language speakers of German (L2) as fast as native speakers of German (L1) in word recognition?

The null hypothesis: there would be a difference between the native speakers (L1) and non-native speakers (L2) in word recognition. Native speakers would be faster and more accurate than non-native speakers. The non-native speakers would be delayed because when they see (hear) a word, the input word would activate many related words that are connected to the target at the same time. The non-native speakers would be in the inhibition process to decide on the target word; in this process, they would be delayed.

2.5. Prediction

The prediction was that the L1 speakers would recognize the words more accurately and fluently in the morphological priming of the prime-related target. They would also be quicker in the semantic-related priming target than second language (L2) participants. Unrelated priming targets in German L1 would be a few milliseconds slower than related priming targets. Their reaction time and accuracy would be superior to those of second group participants. On the other hand, the non-native group (L2) would have some delays in recognizing words in both morphology and semantic primes. The second language speakers would be slower because when they see the words, they have to categorize in their minds which word belongs to which language; thus, deciding on words so fast would be delayed. In other words, when a word is seen, the inhibition would activate

the word relatedness (specifically morphologically) in the mind. In the activation process (because the German language is not usually used at first), there would be a delay for the non-native group in word recognition (even if in 00001 ms). However, the L1 speakers of German would not have such difficulties because of the cultural effect (what they see and hear is German, and the German language is usually at the first to be used); and because of the times they speak it the most. The cultural effect for non-native speakers' group is the same in many ways (depending on which language comes first for them), but L1 is more experienced than L2 are in German.

2.6. Analyzing the Data

The reaction time (RT) and accuracy were main focus for analyzing the data. The priming effect is generally taken into accounts. The accuracy of the data was based on participants' responses below (10,000 <) milliseconds. For the morphological and semantic primes-related, the answers (10,000 < ms) were considered accurate (e.g., 7,000 ms). The responses were considered not accurate when a participant spent more than (10,000 > ms). For the morphological and semantic not prime-related, the accuracy was measured below (13,000 < ms), such as (11,000 ms), which was considered accurate. The reaction was not accurate when they were above (13,000 > ms). Reaction time for both groups was analyzed in linear regression using *JASP* software. Accuracy and priming effect were quantified in *Microsoft Excel*.

3. RESULTS

The two experiments analyses are included in this part. In the first experiment, there are morphological primes that are (un)related to the target, and semantic primes that are (un)related to the target. The second experiment contains morphological primes (un)related target (L2), and semantic primes (un)related target (L2). Additionally,

the joining analyses of the two groups—native German speakers (L1) and non-native speakers (L2) are included in this section. This section concludes with a discussion, that connects the findings of the current study to previous researches in the field.

3.1. Experiment One

The native German group is involved in experiment one. They have been tested on morphological priming lexical tasks: primes (un)related to the target. They also have been tested on a semantic lexical task, which includes primes (un)related to the target. More, table (1) indicates the age and number of participants in experiment one.

Table 1 Descriptive Statistics

	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Age	24	0	25.542	3.934	20.000	33.000
Native speakers (L1)	24	0				

3.1.1. MORPHOLOGICAL PRIMES RELATED TARGET (L1)

The results of native speakers of German in morphological primes related to reaction time show that the responses out of (10) primes that are connected to the target are between (6-12 ms) as presented in chart (1), which points fast responses in word recognizing.

However, table (2) of German native speakers suggests the participants' reaction time in *mean*, *standard deviation (SD)*, and *standard errors (SE)*. The *mean* reveals that most of the responses are close to one another since the *standard deviation* and *standard error* are transient.

Chart 1

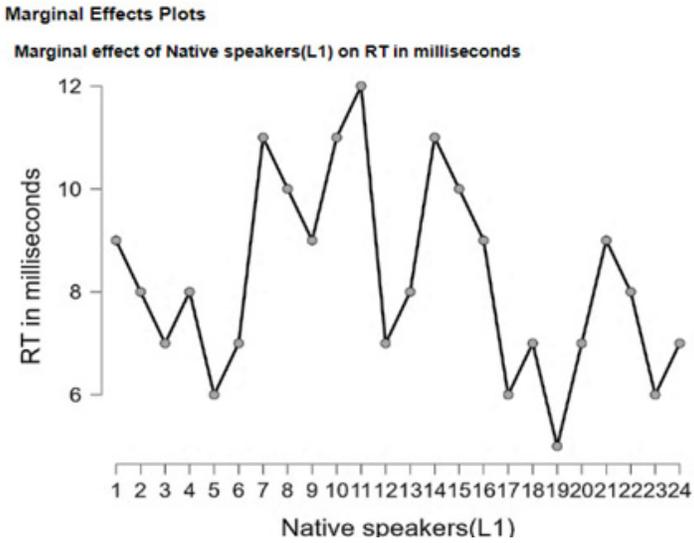


Table 2 Descriptives

	N	Mean	SD	SE
RT in milliseconds	24	8.250	1.871	0.382

Moreover, table (3) implies when the participants (N=24) decided on priming-related to target in morphological lexical task experiment. The *t-value* (21.604) in a table (3) approves the reaction of the participants in determining whether the prime-related pair (e.g., anmachen-MACHEN) is a German or not a German word. It assures most German native speakers are fast since *the p-value* is <.001, which confirm significant results. Table (3) below is a short summary of two participants in the reaction time. For all (24) participants' reaction time, see the appendix (table 3) for details.

Table 3 Coefficients

	Model	Unstandardized	Standard Error	Standardized	
				t	p
H ₀	(Intercept)	8.250	0.382	21.604	< .001
H ₁	(Intercept)	9.000	NaN	NaN	NaN
	Native speakers(L1) (2)	-1.000	NaN	NaN	NaN
	Native speakers(L1) (24)	-2.000	NaN	NaN	NaN

3.1.2. MORPHOLOGICAL PRIMES NOT RELATED TARGET (L1)

Native speakers (L1) reveal different results when the primes are not related to the target, as illustrated in a chart (2). The participants were delayed in making a decision on German words. The fastest reaction time is (11,000 ms), and the delaying process is (19,000 ms). It makes clear the effect of priming when primes are not related to the target. There is no a participant that could finish (10) unrelated words trial in less than (10,000 ms). The reaction times with German native speakers are delayed when the primes are not target related.

Furthermore, table (4) displays somehow distinctions from the prime morphological-related target. It illustrates that the *mean* is large; the reaction time of participants' responses is fairly close to one another. However, there is a difference in *means*, *standard deviation (SD)*, and *standard errors (SE)*, which reveal participants are faster when the primes are associated with the target, and they are somewhat slower when the primes are not related to the target in the morphological priming category.

Chart 2

Marginal Effects Plots

Marginal effect of Native speakers(L1) on RT in milliseconds

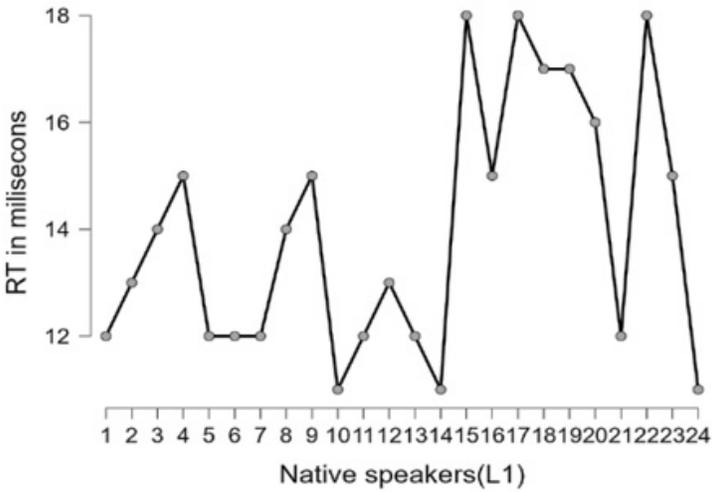


Table 4 Descriptives

	N	Mean	SD	SE
RT in milliseconds	24	13.958	2.386	0.487

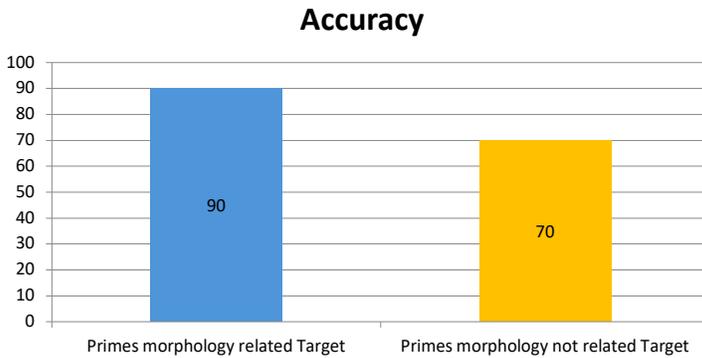
Besides, the *t-value* (28.657) in table (5) points to the reaction of the participants, which assures that the responses are somehow fast, but not fast as the primes target related. The *p-value* is <.001, which comforts that the participants are rather fast-not fast enough as primes related to target. The *p-value* indicates the significant results (For all the participants' reaction time, see table (5) in appendix).

Table 5 Coefficients

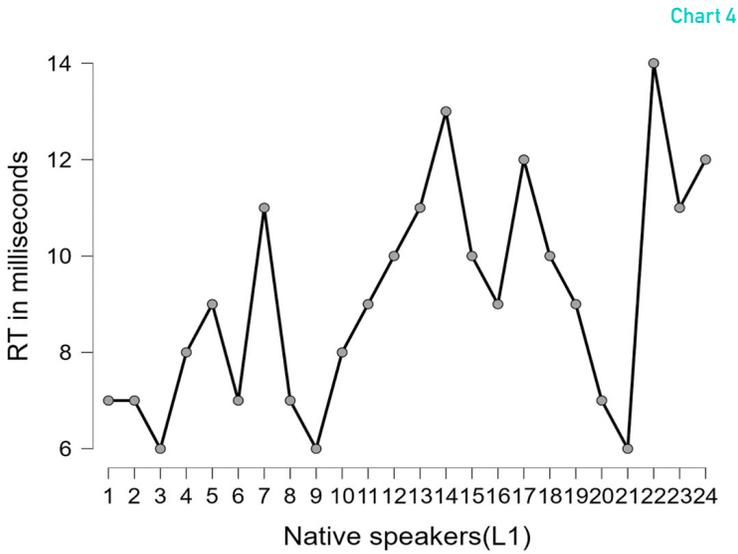
Model	Unstandardized	Standard Error	Standardized		95% CI	
			t	p	Lower	Upper
H ₀ (Intercept)	13.958	0.487	28.657	< .001	12.951	14.966
H ₁ (Intercept)	12.000	NaN	NaN	NaN	NaN	NaN
Native speakers (L1) (2)	1.000	NaN	NaN	NaN	NaN	NaN
Native speakers (L1) (24)	-1.000	NaN	NaN	NaN	NaN	NaN

Furthermore, the accuracy of native speakers (L1) in the prime’s morphological-related-to-the-target category shows (90%) accuracy, as shown in chart (3). However, it is (70%) when the primes are not related to the target.

Chart 3 Native Speakers (L1)



3.1.3. SEMANTIC PRIMES RELATED TARGET (L1)



German native speakers are quick in the semantic category when the primes are linked to the target. Fourteen subjects determined (10) target words in less than (10,000 ms), as shown in chart (4).

However, in table (6), the *mean* is enormous than the *standard deviation* and *standard errors*, which suggests the reaction time of group one in semantic primes linked to the target. Furthermore, the *t-value* in a table (7) notices that the reaction time of all participants is neighbored since the *t-value* is large (19.360). However, the *p-value* with (<.001) confirms that the participants' responses are so tight to one another. It reveals the significant results (see detail of table (7) in the appendix).

Table 6 Descriptives

	N	Mean	SD	SE
RT in milliseconds	24	9.125	2.309	0.471

Table 7 Coefficients

	Model	Unstandardized	Standard Error	Standardized	
				t	p
H ₀	(Intercept)	9.125	0.471	19.360	< .001
H ₁	(Intercept)	7.000	NaN	NaN	NaN
	Native speakers (L1) (2)	9.002×10 ⁻¹⁶	NaN	NaN	NaN
	Native speakers (L1) (24)	5.000	NaN	NaN	NaN

3.1.4. SEMANTIC PRIMES NOT RELATED TARGET (L1)

German native speakers present their reaction time from (12.000 ms) to (20.000ms) when the primes are not connected to the target words. As the chart (5) indicates, the native group of Germans in the semantic category did not complete the (10) unrelated primes to the target in less than (10,000 ms). Moreover, the *mean* is extensive, as demonstrated in table (8). Regardless, it does not explain that native speakers of German are fast in the semantic category when the primes are not associated with the target. However, German native speakers are fast in their reaction time in the semantic prime related target. The standard error (SE) is larger (0.642) in primes-not-related-target than primes-related-target (0.471). Further, the *t*-value in table (9) shows the responses of native speakers of German are related to one another since the *t-value* is immense (25.889). The *p-value* (<.001) assures that the responses are tied (the reaction time of all participants of table (9) can be seen in appendix). The results are recognized as significant.

Chart 5

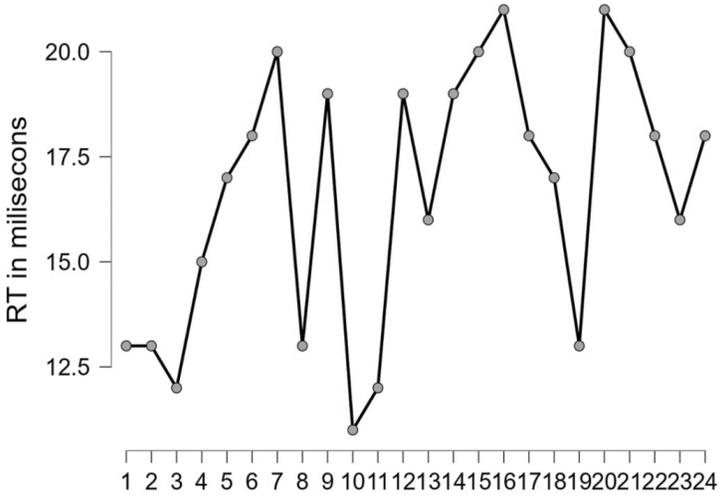


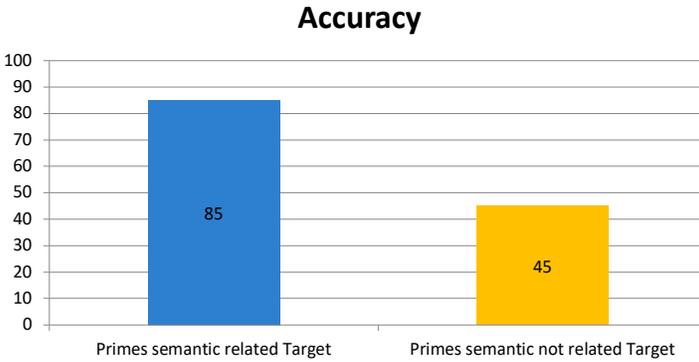
Table 8 Descriptives

	N	Mean	SD	SE
RT in milliseconds	24	16.625	3.146	0.642

Table 9 Coefficients

	Model	Unstandardized	Standard Error	Standardized	
				t	p
H ₀	(Intercept)	16.625	0.642	25.889	< .001
H ₁	(Intercept)	13.000	NaN	NaN	NaN
	Native speakers (L1) (2)	2.750×10 ⁻¹⁵	NaN	NaN	NaN
	Native speakers (L1) (24)	5.000	NaN	NaN	NaN

Chart 6 Native Speakers (L1)



Furthermore, the accuracy of the German group (L1) in semantic category: primes (un)related to the target is shown below (chart 6). The participants are more accurate when the primes are target-related (85%). The participants are less accurate (45%) when the primes are not associated with the target.

3.2. Experiment Two

The second group (L2) of German participated in the second experiment. They tested (similar as experiment one) on morphological and semantic priming-(un)related. Table (10) indicates the age and number of participants in experiment two.

Table 10 Descriptive Statistics

	Valid	Missing	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Age	24	0	25.833	4.459	14.000	35.000
Second Group (L2)	24	0				

3.2.1. MORPHOLOGICAL PRIMES RELATED TARGET (L2)

The second speakers of the German show (8000ms-14000ms) in morphological priming in target related. It also shows that the second

language (L2) speakers are fast when (12) participants determine (10) morphological primes in less than (10,000 ms), as illustrated in *standard error*, which implies that the reaction time of L2 is tight to one another in the morphological category in primes connected to chart (7). Also, table (11) indicates the *mean* is higher than the *standard deviation* and the target words. Nevertheless, table (12, details in appendix) indicates the confirmation of reaction time of the second group (L2) through *t-value* and *p-value*. The reaction time of the participants are connected to one another as the t-value is large (25.748), and it is confirmed when the p-value is small (<.001) and indicates the significant results.

Chart 7

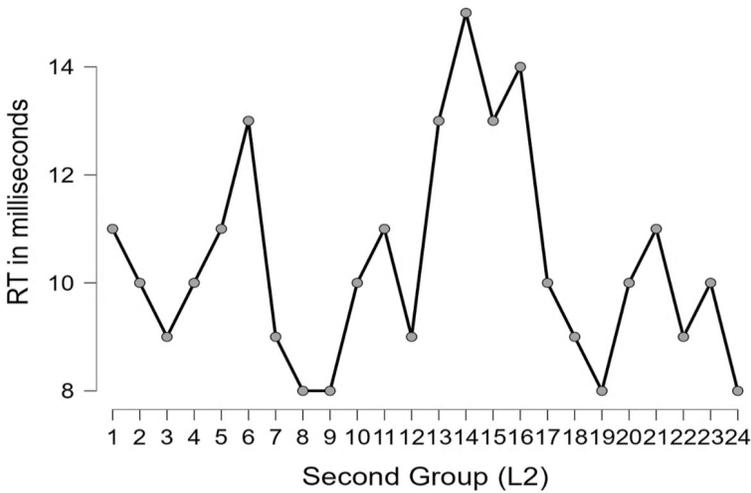


Table 11 Descriptives

	N	Mean	SD	SE
RT in milliseconds	24	10.375	1.974	0.403

Table 12 Coefficients

	Model	Unstandardized	Standard Error	Standardized	
				t	p
H ₀	(Intercept)	10.375	0.403	25.748	< .001
H ₁	(Intercept)	11.000	NaN	NaN	NaN
	Second Group (L2) (2)	-1.000	NaN	NaN	NaN
	Second Group (L2) (24)	-3.000	NaN	NaN	NaN

3.2.2. MORPHOLOGICAL PRIMES NOT RELATED TARGET (L2)

As shown in chart (8), the second group of non-native speakers (L2) has demonstrated (15,000ms to 20,000ms) in deciding on words when the primes are not associated with targets. The participants do not complete the (10) unrelated primes in less than (10,000ms). This indicates the priming effect is influential. Nevertheless, when the primes are not associated with the target, the participants' reaction time is delayed.

Chart 8

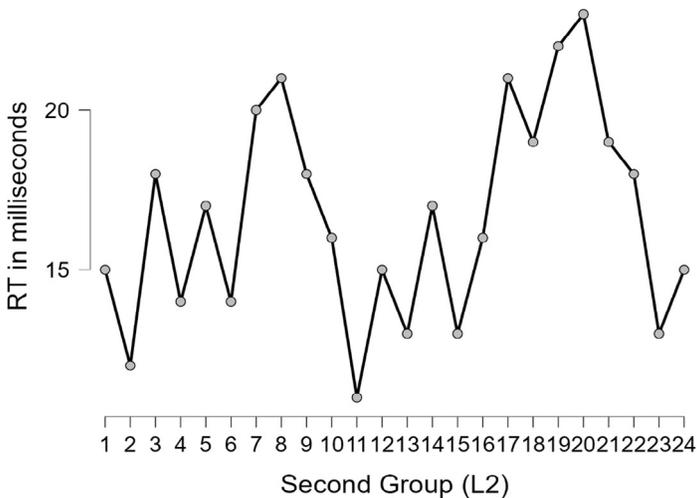


Table (13) demonstrates that the *mean* is more considerable than the *standard deviation* and *standard error*. It shows that the reaction time of participants is related, but not fast since the standard error is high. The responses of second-language participants are close to one another not in a quick reply: instead, their reactions are more relative to slower responses. Moreover, table (14 the details of all L2 reaction time is in appendix) assures that the non-native speakers are retarded when the primes are not associated to the target in the morphological category since the t-value is high (24.700) and the p-value is low (<.001). It confirms the outcomes as significant.

Table 13 Descriptives

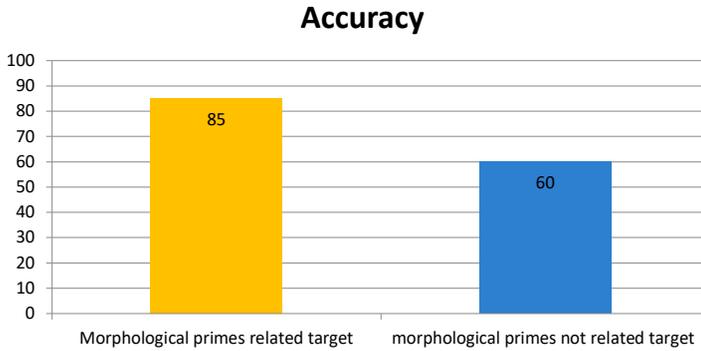
	N	Mean	SD	SE
RT in milliseconds	24	16.667	3.306	0.675

Table 14 Coefficients

	Model	Unstandardized	Standard Error	Standardized	
				t	p
H ₀	(Intercept)	16.667	0.675	24.700	<.001
H ₁	(Intercept)	15.000	NaN	NaN	NaN
	Second Group (L2) (2)	-3.000	NaN	NaN	NaN
	Second Group (L2) (24)	-4.239×10 ⁻¹⁵	NaN	NaN	NaN

Moreover, chart (9) demonstrates the accuracy of non-native speakers (L2) in the morphological category: primes related and unrelated to the target. The accuracy of morphological primes target related is (85%). The morphological primes not associated with the target is (60%) accurate.

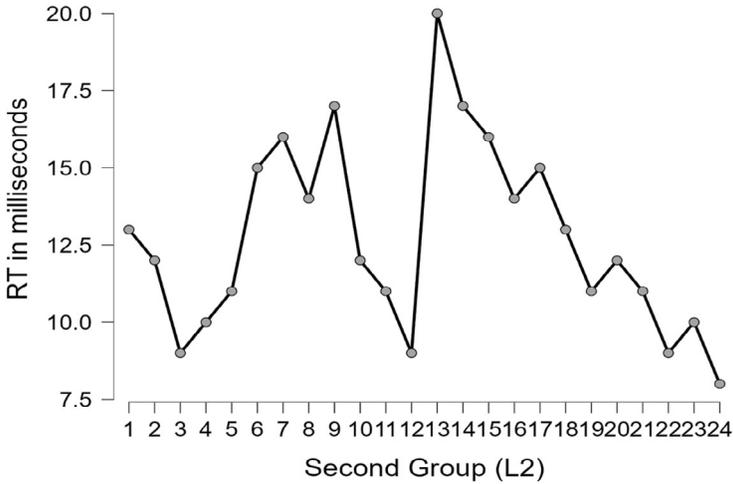
Chart 9 Non-native Speakers (L2)



3.2.3. SEMANTIC PRIMES RELATED TARGET (L2)

The second group (L2) shows (7000ms to 2000ms) in reaction times in the semantic category: primes-related target. More than (6) participants completed the task in less than (10,000ms) when the (10) related primes are shown, as chart (10) displays. The reaction time of most of the participants is between (11,000ms to 16,000ms). It indicates the semantic category is more difficult than the morphological category in priming related to second-language speakers. The effect of priming is not as high as all participants could be delayed in determining on words.

Chart 10



Moreover, in table (15), the *mean* is (12.708) higher than the *standard deviation* and *standard error*. It explains that the responses of the second language speakers are near one another in semantic primes-target related. Furthermore, as shown below in table (16), the reaction time of the second language speakers (L2) is fixed when the t-value is high (20.271). Since the p-value (<.001), it assures the second language speakers' (L2) reaction time. It also indicates that the results of reaction time are significant (the reaction time of all second language speakers (L2) of table (16) is in the appendix).

Table 15 Descriptives

	N	Mean	SD	SE
RT in milliseconds	24	12.708	3.071	0.627

Table 16 Coefficients

	Model	Unstandardized	Standard Error	Standardized	
				t	p
H ₀	(Intercept)	12.708	0.627	20.271	< .001
H ₁	(Intercept)	13.000	NaN	NaN	NaN
	Second Group (L2) (2)	-1.000	NaN	NaN	NaN
	Second Group (L2) (24)	-5.000	NaN	NaN	NaN

3.2.4. SEMANTIC PRIMES NOT RELATED TARGET (L2)

The L2 participants determined on (10) irrelevant primes from (14,000ms) to (22,000ms). It proves that the participants are not as quick as in semantic primes related. It also reveals the impacts of priming non-words related to the target-the effect are influential. There is no participant who could manage (10) unrelated primes in less than (10,000ms). Chart (11) shows the reaction time of the second group. Moreover, table (17) explains the *mean* (18.167) of non-native participants, which unfolds the proximity of the participants' responses in the semantic category when the primes are irrelevant to the target. The standard error in priming not associated with the target is higher than the priming associated with the target. More, the increasing of *t-value* (38.433) indicates that the responses of the participants are entangled with one another. The *p-value* (<.001) ensures that the participants' responses are the same if even the identical experiment is repetitive. The *p-value* also confirms the results to be significant.

Chart 11

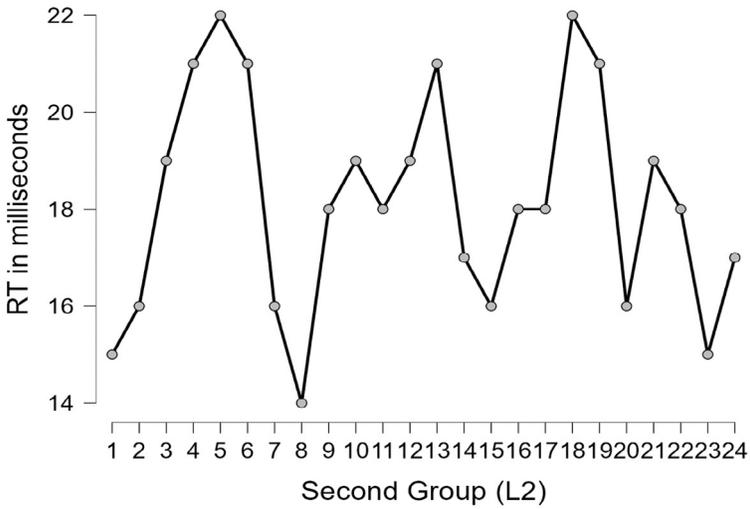


Table 17 Descriptives

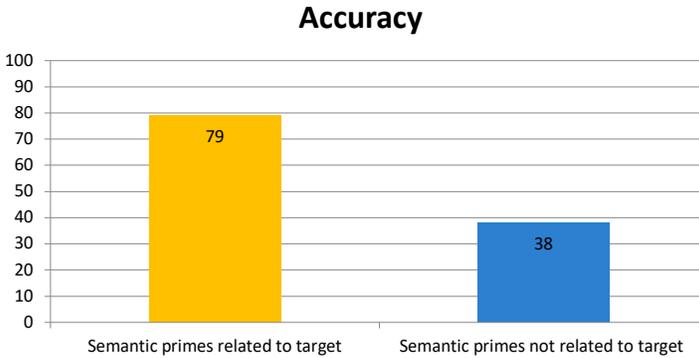
	N	Mean	SD	SE
RT in milliseconds	24	18.167	2.316	0.473

Table 18 Coefficients

Model		Unstandardized	Standard Error	Standardized	
				t	p
H ₀	(Intercept)	18.167	0.473	38.433	< .001
H ₁	(Intercept)	15.000	NaN	NaN	NaN
	Second Group (L2) (2)	1.000	NaN	NaN	NaN
	Second Group (L2) (24)	2.000	NaN	NaN	NaN

Moreover, chart (12) represents the accuracy of non-native speakers (L2) in the semantic category-primers related and unrelated to the target. The accuracy is (79%) in the semantic primes associated with the target. The accuracy is (38%) in the semantic primes that are not connected to the target.

Chart 12 Non-native Speakers (L2)



3.3. Joining Analyses

Reaction time, accuracy, and priming effect are the three main factors that are considered in the analyses of the results. Two morphological primes (related and unrelated) and two semantic primes (un)related are used in each of the four trials in Experiment 1. First, when primes are associated to the target words, German native speakers (L1) demonstrate quick responses (6,000-12,000 ms) in the morphological category. The native speakers (L1) also indicate rapid reactions (6,000 to 14,000 ms) for the semantic category. In the morphological category, the *mean* has increased (8.250) while the *standard error* has decreased (0.382). Likewise, the semantic category has a *mean* (9.125) and a *standard error* of (0.471). The *t-value* is (21.604) and the *p-value* (<.001) assures that the reaction time of the participants is short in a morphological category. The *t-value* is also heightened (19.360) in a semantic category, and the *p-value* certifies the results. The accuracy of the participants is (90%) in the morphological category, while the accuracy is (85%) in the semantic category. Nevertheless, the results demonstrate that the native speakers of German (L1) are more rapid in a morphological category than the semantic category when the primes are related to the target. For accuracy, the native speakers (L1) are (5%) more

accurate in a morphological category than the semantic category. The results are certified significant since the *p-value* ($<.001$) for both categories (morphology and semantic).

Second, the native speakers (L1) in experiment one when the primes are not related to the target in a morphological and semantic category: the native speakers (L1) are rather delayed in their responses (11,000 to 19,000ms) in a morphological category. Likewise, in the semantic category, the native speakers (L1) are directed to slower responses (12,000 to 20,000ms) of their reaction times. The *mean* is high (13.958) and the *standard error* is small (0.487) in the morphological category. Yet, in a semantic category, the *mean* is (16.625) and the *standard error* is (0.642). The *t-value* (in morphological category) is (28.657) and the *p-value* ($<.001$) confirms the reaction time of the participants. The *t-value* is also high (25.889) in the semantic category, and *the p-value* ensures the results. The accuracy of the participants is (70%) in the morphological category. In contrast, the accuracy is (45%) for the semantic category. Moreover, the outcomes of semantic and morphological categories (when primes are not associated with the target) reveal that the native speakers of German (L1) are delayed in the morphological category. They become more slower in the semantic category. The accuracy shows that the native speakers (L1) are (70%) accurate in the morphological category. Contrary, in the semantic category, the accuracy is (45%). The results are confirmed significant since *the p-value* ($<.001$) is small for both categories.

In summary, the native speakers are more frequent and accurate in both categories-semantic and morphological when primes are linked to the target (but the frequency and accuracy of the participants are effective in the morphological category. The native speakers (L1) are delayed and slowed in morphological and semantic categories in primes that are not associated with the target. In the semantic primes-not-related, the native speakers were affected. They have only (45%) accuracy while in the morphological category is (70%).

Experiment two includes non-native speakers (L2) experimented on morphological and semantic priming-(un)related to the target.

First, when the primes associated with the target in morphological and semantic categories, the second language speakers (L2) present (8,000 to 14,000ms) in the morphological category. However, in the semantic category, the second group (L2) demonstrates frequent responses (7,000 to 20,000ms) in the reaction times. The responses of the second group (L2) in the morphological category are quicker than in the morphological category. The *mean* is high (10.375) and the *standard error* is small (0.403) in the morphological category. Similarly, the *mean* is high (12.708) in the semantic category, but the *standard error* (0.627) is higher than in the morphological category. The *t-value* with (25.748) unfolds the results to be standard while the *p-value* (<.001) affirms the participants' reaction time in the morphological category. Nevertheless, the *t-value* is also high (20.271) in the semantic category, which provides the results rather significant, and the *p-value* ensures the results. The accuracy of second group is (85%) in the morphological category, and it is (79%) in the semantic category. In short, second-language speakers are fast and accurate in the morphological and semantic category when primes are associated with targets. They are faster in the morphological category (6%) than in the semantic category.

Second, when the primes are not associated to the target in morphological and semantic categories: in the morphological category, the second language speakers (L2) present (15,000 to 20,000ms) in their reaction time. Regardless, in the semantic category, the non-native speakers (L2) are directed to slower replies (14,000 to 22,000ms) in the reaction times. The *mean* is high (24.667) and the *standard error* is small (0.675) in the morphological category. Besides, the *mean* is increased (18.167), but the *standard error* is lower (0.473) in the semantic category. The *t-value* of (24.700) clarifies the results to be typical while the *p-value* (<.001) supports the participants' reaction time in the morphological category. More, the *t-value* also describes the high number (38.433) in the semantic category, which allows the *p-value* to ensure the results are rather significant. The accuracy of

the second group participant is (60%) in the morphological category, and it is (38%) in the semantic category.

In summary, the second language speakers (L2) are rather delayed in morphological category, and they are more delayed in the semantic priming category. In both categories, the second language speakers' reaction time is intervened when they see the unrelated primes to the target, specifically in the semantic category.

To sum up, in the morphological and semantic categories (primes related to the target) both groups (native speakers L1 and non-native speakers L2) reveal rapid responses in reaction times. For instance, the native speakers (L1) do their experiment task in (6,000–12,000 ms) while the second speakers (L2) do their experiment in (8,000ms to 14,000ms). The accuracy of the native group (L1) is (90%) for the morphological category and it is (85%) for the semantic category. For the non-native group, the accuracy is (85%) in the morphological category and (79%) in the semantic category. There are no dissimilarities between the two groups, whereas the native group is partially quicker. When the primes are not associated with the target, the native group (L1) and non-native group (L2) were delayed in reaction time. For example, the native group show (11,000 to 19,000ms) in a morphological category and (12,000 to 20,000ms) in the semantic category. The non-native group (L2) indicates (15,000 to 20,000ms) in the morphology category and (14,000 to 22,000ms) in the semantic category. The native group's (L1) accuracy when the target is not related is (70%) in the morphological category, and (45%) in the semantic category. The non-native group's (L2) accuracy is (60%) in the morphological category, and (38%) in the semantic category. Both groups are not fast in the semantic category, they seem rather quick and accurate in the morphological category.

3.4. Discussion

The results of Baayen and Smolke (2020) discussed in terms of prime-target pairs in the semantic condition, which contains the responses of the participants that are less quick than prime-target pairs in the unrelated condition. The current results in the semantic unrelated primes agree with the Baayen and Smolke (2020) study. As they suggested, *pure morphological priming* structures present stem access independent of semantic compositionality in German, which is contracted to French and English. In the present study, the morphological category is more facilitated than the semantic category.

Furthermore, in Hasenäcker et al. (2016) study, they examined masked morphological priming effects on German adults and children. Their results indicate a strong priming effect for suffix words (kleidchen-KLEID), non-word suffixes (kleidtum-KLEID), non-suffixed non-words (kleidekt-KLEID), and unrelated words (träumerei-KLEID) when they illustrated the adults' responses. Adults also show equal facilitation from suffix words and non-suffix words. The current study's results can be agreed with suffix words, especially morphological primes related to the target, such as *anrufen-RUFEN*. It also agrees with non-suffix nonwords as primes not related to the target in the morphological category (e.g., mitruhlos-RUHEN).

Moreover, the outcomes of the current analysis are closely matched with Lüttmann et al. (2011) study. As they argued, the findings showed that complex verbs with close morphological relationships sped up the production task's picture naming latencies, and the comprehension task's lexical decision latencies. The verbs that are semantically related, on the other hand, did not show any consistent effects. Furthermore, the present study results contradicted Jiang and Wu (2022) study in several aspects. They argued that the effects of priming in the orthographic condition are more effective on non-native speakers (NNS) than native speakers (NS). Besides, the present outcome is consistent with Diependaele et al.'s (2011) study when they presented no interaction with native speakers in reaction time and accuracy. Their data also supports the results of the current study when they

concluded that there are no qualitative differences in the semantic transparency between first language (L1) and second language (L2) speakers. They also claimed that with increasing prime frequency, priming increased in the transparent condition. However, the data of the present investigation definite that morphology for both groups (L1 and L2) are the same. The native(L1) and non-native groups (L2) testify to the sameness in semantic and morphological categories. In the morphological primes (related target), the reaction time and accuracy of both groups (L1 and L2) are raised. The responses of both groups are small and decreased when the primes are not associated with the target. In the semantic priming category, both groups are in the shortage of accuracy, and reaction time-the morphological categories for both groups are straightforward.

As Diependaele et al. (2011) claimed the bilingual interactive activation model + (by Dijkstra Van Heuven 2002) activates many related words in a language-independent manner simultaneously, which interacts with the word choices in the bilingual's mind. The data of the current study does not support this model. The findings of the current study undermine the null hypothesis, which was based on the bilingual interactive model. The null hypothesis is that the second language speakers (L2) would be delayed in word recognition in terms of reaction time and accuracy: when the second language speakers see or hear a target word as an input, the input word would activate many related words, and the speaker would be delayed in deciding to which category is the input word belongs. The null hypothesis is rejected based on the data of the current study. It is convincing because the human mind does not work as AI software.

Finally, the mother tongue is considered the base of all languages a speaker knows. For instance, when a speaker (in Germany) sees the word *Tag*, they would immediately recognize the word because of the cultural effect-the word is seen/heard/used numerous times. If the same speaker (in England) sees the word *Tag*, a speaker would immediately recognize the word as an English word. The culture and the environment of the speaker play a crucial role to determine

which language comes first to be used (Banaruee et al., 2019a, b; Banaruee et al., 2023b). Mother tongue does not come first to be used most of the time.

4. CONCLUSION

The study's conclusion is explained in this section, and the research questions and null hypothesis are answered according to the data gathered. The recommendation for further research is also included.

4.1. Conclusion of the Paper

The paper can be concluded according to the outcome of the study. The study tries to find answers to the research questions and null hypothesis. The findings of the study verify the answers to the first research question (What are the differences among the first language and second language speakers in word recognition priming; to what extent their choices on accuracy are similar or different in deciding on words?): the results indicate that there are no such differences among native speakers (L1) and non-native speakers of the German language unless in individual choices. There are similarities among first language speakers (L1) and second language speakers (L2) in both categories-morphology and semantics. The native speakers (L1) in the morphological category present (90%) accuracy; in the semantic category, they demonstrate (85%) accuracy when the primes are associated with the target. Similarly, the non-native speakers (L2) confirm a very close number to native speakers (L1) in accuracy. For non-native speakers (L2), the accuracy is (85%) in the morphological category, and (79%) in the semantic category when the primes are related to the target. When the primes are not related to the target, the native group (L1) indicates (70%) for morphology and (45%) for the semantic category. Similarly, the non-native speakers (L2) show (60%) in morphology and (38%) in semantics when the primes are not associated with the target.

The results of the study provide answers to the second research question (Do second-language speakers of German (L2) are fast as native speakers of German (L1) in word recognition?) To answer the second research question, the outcome of the reaction time of both groups has to be illustrated. The native speakers (L1) and non-native speakers (L2) are quick in morphological and semantic categories when the primes are connected to the target. The native group (L1) shows (6,000 -12,000ms) of their reaction time when they have been tested on (10) primes related to the target in the morphological category. In the same experiment, the non-native group (L2) presented (8,000 -14,000ms) of their reaction time.

These advanced results answer the first part of the second research question: the non-native speakers of German (L2) are fast in word recognition as native speakers (L1). The native speakers are more exact, which is based on individual abilities. When the primes are not associated with the target, both groups (L1&L2) are delayed, and their responses are so close to one another. The native group (L1) reveals (11,000-19,000ms) of their reaction time when they tested on (10) unrelated primes in the morphological category. By the exact experiment, the non-native group (L2) presents their reaction time in (15,000-20,000ms). In the semantic unrelated primes, the native group with (12,000-20,000ms) completed their trial. Also, the second group completed their trial with (14,000-22,000ms) in unrelated primes in the semantic category.

This outcomes response the second part of the second research question: there is closeness in the responses of participants of both groups (L1&L2). There are only individual characteristics with some native speakers when their responses rather faster than non-native speakers. Moreover, the null hypothesis (states that word recognition would vary between native (L1) and non-native (L2) speakers. Compared to non-native speakers, native speakers would be quicker and more accurate. Non-native speakers would be delayed as they go through the inhibition process to choose the target word) as previously mentioned, the results of the study reject the null

hypothesis. The conclusion of the study is directed to the similar conclusion of Diependaele et al.'s (2011) study. As they claimed, “the language itself primarily determines the functional properties of process in L2.”

4.2. Research Suggestions

After the concluded research, some points have been taken into account for future research: if languages function in this way, learning multiple languages is akin to dressing in various suits, and people's differences in the intellectual complexity of the languages they know do not significantly affect how languages are processed. Researching a language ought to include additional perspectives, like the neurobiological perspective. Furthermore, more research should be focused on morphology, semantics, and phonology, especially on bilinguals (on languages that have the neighborhood effect, such as English, German, French, Spanish, and Italian) in terms of priming in word recognition if human language functions as AI software as in the computational model, as described by McClelland and Rumelhart (1981). In particular, bilinguals' ability to recognize the same sounds in words in two different languages is greatly influenced by phonology. For instance, the word *Tag* is a German word; it is spelled and pronounced the same in English (as previously mentioned).

REFERENCES

- Askari, A., Khoshsima, H., Khatin-Zadeh, O., & Banaruee, H. (2017). Learners' Factors in L2 Reading Comprehension. *Global Journal of Educational Studies*, 3(2), 70-82. <https://doi.org/10.5296/gjes.v3i2.11797>
- 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., & Yarahmadzai, N. (2019a). Types of metaphors and mechanisms of comprehension. *Cogent Education*, 6(1), 1617824. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1617824>
- 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., 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., Khatin-Zadeh, O., & Farsani, D. (2023a). 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., Farsani, D., & Khatin-Zadeh, O. (2023b). 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>
- Besner, D., & McCann, R. S. (1987). Word frequency and pattern distortion in visual word identification and production: An examination of four classes of models. In M. Coltheart (Eds.), *Attention and performance XII: The psychology of reading*. Erlbaum.
- Baayen, R.H. & Smolka, E. (2020) Modeling Morphological Priming in German With Naive Discriminative Learning. *Front. Commun.*, 5(17). <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.00017>
- Carr, T. H., & Pollatsek, A. (1985). Models of word recognition. In D. Besner, T. G. Waller, & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 5, pp. 2-76). Academic Press.
- Coltheart, M., & Rastle, K. (1994). Serial processing in reading aloud: Evidence for dual-route models of reading. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 20, 1197-1211.

- Coltheart, M., Davelaar, E., Jonasson, J. T., & Besner, D. (1977). Access to the internal lexicon. In S. Domic (Eds.), *Attention and performance VI: psychology reading*. Academic Press.
- Diependaele, K., Duñabeitia, J. A., Morris, J., & Keuleers, E. (2011). Fast morphological effects in first and second language word recognition. *Journal of Memory and Language*, 64(4), 344-358. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jml.2011.01.003>
- Davis, C. J. (2010). The spatial coding model of visual word identification. *Psychological review*, 117(3), 713. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0019738>
- Dijkstra, T., & Van Heuven, W. J. (2002). The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision. *Bilingualism: Language and cognition*, 5(3), 175-197.
- Forster, K. I. (1976). Accessing the mental lexicon. In R. J. Wales & E. W. Walker (Eds.), *New approaches to language mechanisms*. North-Holland.
- Forster, K. I. (1998). The pros and cons of masked priming. *Journal of Psycholinguistic Research*, 27, 203-233.
- Forster, K. I., & Davis, C. (1984). Repetition Priming and Frequency Attenuation in Lexical Access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10, 680- 698.
- Forster, K. I., & Forster, J. (2003). DMDX: A Windows Display Program with Millisecond Accuracy. *Behavioral Research Methods, Instruments & Computers*, 35, 116-124.
- Grossberg, S., & Stone, G. O. (1986). Neural dynamics of word recognition and recall: Attentional priming, learning, and resonance. *Psychological Review*, 93, 46-74.
- Hasenäcker, J., Beyersmann, E., & Schroeder, S. (2016) Masked Morphological Priming in German-Speaking Adults and Children: Evidence from Response Time Distributions. *Front. Psychol.*, 7, 929. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00929>

- Jacobs, A. M., & Grainger, J. (1992). Testing a semistochastic variant of the interactive activation model in different word recognition experiments. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *18*, 1174 -1188.
- Jacobs, A. M., & Grainger, J. (1994). Models of visual word recognition: Sampling the state of the art. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *20*, 1311-1334.
- Jiang, N., & Wu, X. (2022). Orthographic Priming in Second-Language Visual Word Recognition. *Language Learning*, *72*(3), 625-645.
- Khatin-Zadeh, O., Bakhshizadeh Gashti, Y., & Banaruee, H. (2017). Partial vs. Full Abstract Classes: A Review of Glucksberg's Class-Inclusion Model of Metaphor Comprehension. *International Journal of Brain and Cognitive Sciences*, *6*(3), 51-57. <https://doi.org/10.5923/j.ijbcs.20170603.02>
- Khatin-Zadeh, O., Banaruee, H., & Yazdani-Fazlabadi, B. (2019a). 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., & Marmolejo-Ramos, F. (2019b). Abstract metaphorical classes: A perspective from distributed models of conceptual representation. *Polish Psychological Bulletin*, *50*(2), 108-113. <https://doi.org/10.24425/ppb.2019.126025>
- Khatin-Zadeh, O., Banaruee, H., & Yazdani-Fazlabadi, B. (2022a). A cognitive perspective on basic generic metaphors and their specific-level realizations. *Polish Psychological Bulletin*, *53*(2), 60-65. <https://doi.org/10.24425/ppb.2022.123355>
- Khatin-Zadeh, O., Farsani, D., & Banaruee, H. (2022b). A study of the use of iconic and metaphoric gestures with motion-based, static space-based, static object-based, and static event-based statements. *Behavioral Sciences*, *12*(7), 239. <https://doi.org/10.3390/bs12070239>

- Khatin-Zadeh, O. (2023). Embodied metaphor processing: A study of the priming impact of congruent and opposite gestural representations of metaphor schema on metaphor comprehension. *Metaphor and Symbol*, 38(1), 70-80. <https://doi.org/10.1080/10926488.2022.2122830>
- Khatin-Zadeh, O., Farsani, D., Hu, J., Eskandari, Z., & Banaruee, H. (2023a). Gestural embodiment of intensifiers in iconic, metaphoric, and beat Gestures. *Behavioral Sciences*, 13(2), 174. <https://doi.org/10.3390/bs13020174>
- Khatin-Zadeh, O., Farsani, D., Hu, J., Eskandari, Z., & Banaruee, H. (2023b). The impact of manner adverb on the gestural embodiment of actions described by literal and metaphoric sentences. *Behavioral Sciences*, 13(2), 155. <https://doi.org/10.3390/bs13020155>
- Khatin-Zadeh, O., Hu, J., Banaruee, H., & Marmolejo-Ramos, F. (2023c). How emotions are metaphorically embodied: Measuring hand and head action strengths of typical emotional states. *Cognition and Emotion*, 37(3), 486-498. <https://doi.org/10.1080/102699931.2023.2181314>
- Khatin-Zadeh, O., Hu, J., Marmolejo-Ramos, F., & Farsani, D. (2023d). The impact of gestural representation of metaphor schema on metaphor comprehension. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 59(1), 117-131. <https://doi.org/10.1515/psicl-2022-1056>
- Kinoshita, S., & Lupker, S. J. (2004). *Masked priming: State of the art*. Psychology Press.
- Lantz, D., & Steffle, V. (1964). Language and cognition revisited. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 69, 472-481.
- Lüttmann, H., Zwitserlood, P., & Bölte, J. (2011). Sharing morphemes without sharing meaning: Production and comprehension of German verbs in the context of morphological relatives. *Canadian Journal of Experimental Psychology/ Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale*, 65(3), 173- 191.

- Lemhöfer, K., Dijkstra, T., Schriefers, H., Baayen, H.R., Grainger, J., & Zwitserlood, P. (2008). Native Language Influences on Word Recognition in a Second Language: A Mega-Study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34(1), 12-31.
- Massaro, D. W., & Cohen, M. M. (1991). Integration versus interactive activation: The joint influence of stimulus and context in perception. *Cognitive Psychology*, 23, 558-614.
- Meyer, D. E., & Schvaneveldt, R. W. (1971). Facilitation in recognizing pairs of words: Evidence of a dependence between retrieval operations. *Journal of Experimental Psychology*, 90, 227-234
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- McClelland, J. L., & Rumelhart, D. E. (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375-407.
- McDonough, K., & Trofimovich, P. (2011). *Using Priming Methods in Second Language Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203880944>
- McNamara, T. P. (2005). *Semantic priming: Perspectives from memory and word recognition*. Psychology Press.
- Paap, K. Newsome, S. L., McDonald, J. E., & Schvaneveldt, R. W. (1982). An activation-verification model for letter and word recognition: The word superiority effect. *Psychological Review*, 89, 573-594.
- Rumelhart, D. E., & Siple, P. (1974). Process of recognizing tachistoscopically presented words. *Psychological Review*, 81, 99-118.
- Rastle, K., Davis, M. H., Marslen-Wilson, W., & Tyler, L. K. (2000). Morphological and semantic effects in visual word recognition: A time-course study. *Language and Cognitive Processes*, 15, 507-538.

- Rastle, K., Davis, M. H., & New, B. (2004). The broth in my brother's brothel: Morphoorthographic segmentation in visual word recognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, *11*, 1090-1098.
- Van Heuven, W. J., Dijkstra, T., & Grainger, J. (1998). Orthographic neighborhood effects in bilingual word recognition. *Journal of memory and language*, *39*(3), 458-483.
- Yates, M. (2005). Phonological neighbors speed visual word processing: Evidence from multiple tasks. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *31*, 1385-1397.
- Yap, M. J., Tse, C.-S., & Balota, D. A. (2009). Individual differences in the joint effects of semantic priming and word frequency: The role of lexical integrity. *Journal of Memory and Language*, *61*, 303-325.
- Yarahmadzahi, N., & Banaruee, H. (2017). Learning styles and recruitment exam performance among Iranian teaching candidates. *International Journal of English Language and Translation Studies*, *5*(4), 41-49.
- 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*(5), 182-190. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.5p.182>
- 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>
- 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. <https://doi.org/10.5923/j.ijpbs.20170705.01>

Appendix

Words used in the experiments:

SEMANTIC

Related	Unrelated
mitteilen-KOMMUNIZIEREN	tecommunizlos-KOMMUNIZIEREN
liefern-REICHEN	derahmlos-RAHMEN
erschließen-UMBRINGEN	unschatsnis-SCHÄTZEN
durchführen-UMSETZEN	entspechvolieren-SPEICHERN
raten- EMPFEHLEN	wertschutlosiren-STÜTZEN
lassen-ERLAUBEN	kauberscheinis-ÜBERSCHREIEN
gelingen- FUNKTIONIEREN	anverdielosiren-VERDIENEN
entstehen-ENTWICKELN	impverwaltlichlos-VERWALTEN
abstimmen- ENTSCHIEDEN	beanwartlosen-WARTEN
fassen- FANGEN	wertzehieren-ZIEHEN

MORPHOLOGY

Related	Unrelated
Verstehen-STEHEN	mitadeniren-BADEN
anbieten-BIETEN	vereinärgern-ÄRGERN
anfragen-FRAGEN	untwachvoiren-AUFWACHEN
anmachen-MACHEN	teilmachnis-AUSMACHEN
Anmelden-MELDEN	einpassiren-AUFPASSEN
anrufen-RUFEN	ziehrien-AUSZIEHEN
Antworten-WORTEN	mitruhlos-RUHEN
aufstehen-STEHEN	prestehenis- <i>STEHEN</i>
Aufhören-HÖREN	versehenis-AUSSEHEN
aufmachen-MACHEN	ausarbeitiren-ARBEITEN



La educación emocional en la primera infancia: Implicancia de las prácticas docentes efectuadas después de la pandemia

Emotional education in early childhood: Implications of teaching practices carried out post-pandemic

Carolina Núñez Barahona

Universidad Finis Terrae, Chile

RESUMEN

La pandemia del covid-19 ha generalizado una problemática referida a la educación emocional, pues el confinamiento total limitó las relaciones sociales que son parte del desarrollo de los niños y niñas en la primera infancia. Este artículo analiza las prácticas y creencias de cuatro educadoras de párvulos respecto de las competencias emocionales en el momento de la pospandemia. A partir de un enfoque cualitativo y una metodología de estudio de caso, se llevan a cabo entrevistas semiestructuradas y observaciones participantes como instrumentos de recolección de datos. Los resultados de la investigación indican la influencia que poseen las creencias de las educadoras en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños y niñas. Se concluye que las prácticas docentes son un factor determinante que impacta en el desarrollo emocional y social de los educandos; por ello,

Contacto:
cnunezb@uft.edu

se releva la importancia de la formación académica de las educadoras a fin de acoplar la teoría con la práctica.

Palabras clave: educación emocional, competencias emocionales, pospandemia, prácticas docentes, primera infancia

ABSTRACT

The covid-19 pandemic has generalized a problem regarding emotional education, since total lockdown has limited the social relationships that are part of the development of boys and girls in early childhood. This article analyzes the practices and beliefs of four early childhood educators regarding emotional competencies in the post-pandemic period. Using a qualitative approach and a case study methodology, semi-structured interviews and participant observations are carried out as data collection instruments. The results of the research indicate the influence that educators' beliefs have on the development of children's emotional competencies. It is concluded that teaching practices are a determining factor that impacts the emotional and social development of students; therefore, the importance of the academic training of educators is highlighted in order to couple theory with practice.

Keywords: emotional education, emotional competencies, post-pandemic, teaching practices, early childhood

INTRODUCCIÓN

La pandemia del covid-19 que enfrentó el mundo entero durante el año 2020 y principios del 2021 mantuvo un confinamiento total que afectó de manera directa las relaciones interpersonales que los individuos mantenían entre sí, restringiendo las interacciones sociales al mínimo de un momento a otro. Esta medida se adoptó para evitar el contagio de la nueva enfermedad (Posada et al., 2021).

El confinamiento generó un impacto negativo en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, puesto que el bienestar emocional de la primera infancia se vio perjudicado al disminuir las atenciones de salud mental durante el transcurso de la pandemia (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2021). En Chile, la subsecretaría

de Educación Parvularia (2021) informó que estos cambios en la vida cotidiana de niños y niñas representaron un gran desafío para los equipos educativos cuando los jardines infantiles volvieron a sus actividades en modo presencial; se estableció como prioridad el desarrollo de las competencias y habilidades emocionales, que ejercen un impacto significativo en esta etapa de los niños y niñas.

Mayol et al. (2020) reconocen que la primera infancia comprende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los ocho años de edad aproximadamente, siendo esta una etapa indispensable para el ser humano, puesto que se desarrollan habilidades sociales, emocionales, físicas, cognitivas, es decir, se establecen las bases formativas que definen el futuro de una persona.

La educación emocional es un proceso que el Ministerio de Educación de Chile considera necesario dentro del aula infantil, pues las habilidades emocionales favorecen los procesos cognitivos y dependen de la capacidad del docente para guiar el proceso y desarrollo de la identidad personal de los niños y niñas (MINEDUC, 2018).

Luego de la pandemia, el MINEDUC (2022) implementó la Política de Reactivación Educativa Integral, que reconoce la educación emocional como una habilidad crucial de la primera infancia. Esta política busca fortalecer las prácticas docentes del equipo educativo para promover el bienestar emocional de los educandos. Su objetivo principal es reducir las brechas socioemocionales, de enseñanza y aprendizaje que se originaron a raíz de la pandemia, abordando dimensiones como las interacciones sociales y la convivencia, la salud mental y el bienestar socioemocional, y el uso de herramientas y estrategias para fortalecer los aprendizajes de los niños y niñas.

Medina et al. (2022) reconocen la necesidad de que los docentes reciban una capacitación permanente para manejar y conocer estrategias que validen y les permitan identificar las emociones que los niños y niñas manifiestan durante su desarrollo integral. Es indispensable que el docente disponga de mecanismos y prácticas pedagógicas de autorregulación y adaptación a los retos que surgen en el proceso

educativo de los educandos, con el fin de guiar y acompañar su desarrollo afectivo (Medina et al., 2022).

Rodríguez et al. (2022) establecen que el desarrollo integral de los niños y niñas es un derecho que se funda en un adecuado proceso de crecimiento y maduración de su intelecto, sus capacidades, habilidades y potencialidades. Este proceso se lleva a cabo en un entorno afectivo y seguro en el que se fortalecen aspectos de la personalidad, la seguridad en sí mismos, la confianza en sus propias habilidades y la capacidad para relacionarse con los demás.

Es indispensable que los docentes reconozcan sus creencias personales y las gestionen en su tarea educativa, puesto que “las creencias de los educadores sobre la infancia, el desarrollo y la enseñanza inciden en la adopción y uso de diferentes prácticas en el aula” (Cicardini et al., 2021, p. 85). Estas creencias generan un impacto significativo en la formación de los niños y niñas. Cicardini et al. (2021) señalan que, al abordar temas educativos complejos de los cuales tienen una información limitada, los docentes tienden a orientarse de manera inconsciente a partir de teorías subjetivas, empleando prácticas pedagógicas deficientes que carecen de sustento teórico.

Las prácticas pedagógicas de los docentes dentro de las aulas son acciones orientadas a desarrollar en niños y niñas competencias y habilidades en su máximo potencial a través de las interacciones sociales; estas prácticas se ejercen intencionalmente y comprenden la atención de la diversidad, las características de cada educando y los propios ritmos de aprendizaje (Gómez, 2017).

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A lo largo de años, distintos especialistas e investigadores (Peña, 2021; Gómez, 2017; Trujillo et al. 2020) consideraron las expresiones emocionales en el ámbito de la educación como un factor que limitaba el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Peña (2021) destacó que en el pasado, en la escuela tradicional, se tenía la creencia de que las emociones eran un factor disruptivo para el desarrollo del ser humano en el ámbito del pensamiento; de esta manera, se consideraba que esta dimensión emotiva y sentimental no contribuía al desarrollo normal de las personas, ya que no permitía el proceso del aprendizaje.

En la actualidad, las investigaciones destacan que la educación emocional es considerada un proceso indispensable dentro de las aulas. Gómez (2017) reconoce necesario integrar las habilidades emocionales en el proceso de enseñanza y aprendizaje; se ha comprobado científicamente que no solo es relevante el aspecto cognitivo dentro del aprendizaje, sino también la conciencia emocional y la capacidad para manejar, regular y controlar las propias emociones, que aparecen como un componente clave del desarrollo integral de la persona (Trujillo et al., 2020).

Considerando la variación de las creencias sobre la importancia de la educación emocional dentro de las aulas antes y después de la crisis sanitaria global, es necesario observar de qué modo los docentes integran esta dimensión y la trabajan transversalmente con los niños y niñas en la escuela. En ese sentido, Peña (2021) señala que “La educación emocional debe planificarse en todas las escuelas como parte del desarrollo de la persona en todos los niveles educativos y, además, en la sociedad en general” (p. 12). Por su parte, el MINEDUC (2020) destaca que la educación emocional en Chile trasciende experiencias educativas confinadas al aula, y debe atender esta dimensión de los educandos en todo momento y contexto de su desarrollo.

Heredia et al. (2022) destacan que, terminado el confinamiento impuesto por la pandemia del covid-19, y al regresar a la presencialidad,

los docentes tuvieron que implementar cambios en sus acciones dentro del aula. Reflexionaron sobre los aprendizajes y el modo en que se impartía la enseñanza, buscando e integrando estrategias que facilitaran el aprendizaje de los niños y niñas retornados a las aulas. Estas modificaciones generaron un cambio significativo en la manera de enseñar, ya que debieron respetarse las indicaciones dispuestas en los protocolos de prevención, que establecieron la mantención de una distancia considerable de una persona a otra, lo que redujo las relaciones interpersonales al mínimo.

El desarrollo de la emocionalidad del docente se considera un recurso importante para que pueda llevar a cabo con éxito su labor educativa; esta competencia se relaciona con la capacidad de percibir, comprender y manejar adecuadamente sus propias emociones y las de los demás participantes en el proceso de formación de los educandos (Medina et al., 2022). El bienestar emocional de los docentes produce un impacto positivo en el desarrollo emocional de los educandos y sus óptimas habilidades emocionales inciden favorablemente en el clima que se genera en el aula (Trujillo et al., 2020).

Medina et al. (2022) recalcan que la formación de los docentes en educación emocional es escasa; al parecer, las instituciones de educación superior consideran las competencias emocionales como un núcleo formativo de menor importancia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en comparación con las habilidades cognitivas. Trujillo et al. (2020) secundan esta idea, señalando que la formación inicial del educador relacionada con el ámbito de las emociones es precaria; no obstante, el docente tiene conciencia de la importancia de esta dimensión emocional en la enseñanza, pero carece de los recursos necesarios para trabajarla con eficacia en el aula.

De este modo, se constata que en los procesos formativos de los docentes se evidencia una infravaloración de la educación emocional. “Se considera innecesaria la preparación del maestro en este campo, y aun en las materias de los planes de estudio no se conciben cursos que preparen al docente en estos contenidos” (Medina et al., 2022, p. 207).

Así, esta investigación busca responder a la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas implementadas por las educadoras de párvulos luego de la emergencia sanitaria (2020-2021) para desarrollar el reconocimiento y validación de las competencias emocionales dentro del aula infantil?

Peña (2021) destaca que la educación emocional busca potenciar el desarrollo personal de esta dimensión mediante el manejo, el reconocimiento y la autorregulación de las diferentes emociones. Medina et al. (2022) consideran que la educación emocional es un complemento indispensable para el desarrollo cognitivo y socioemocional, además de una herramienta relevante para la prevención de problemáticas sociales.

Respecto del desarrollo socioemocional, Grimaldo y Merino (2020) valoran la necesidad de clasificar las emociones, diferenciándolas en emociones positivas y negativas. Los autores señalan que estas emociones se complementan y ambas son importantes para el desarrollo evolutivo del infante. En cambio, Valarezo et al. (2022) consideran que existen dos tipos de emociones: las que se generan desde el nacimiento y las que se aprenden desde las interacciones con los individuos. Las denomina emociones primarias básicas y emociones secundarias.

Las emociones primarias son aquellas que surgen desde los primeros momentos de la vida, están grabadas en los límites nerviosos de los genes. Las emociones secundarias son derivadas de las primarias y pasan de una persona a otra; de este modo, al socializar se genera el desarrollo individual de los sujetos. (Valarezo et al., 2022, p. 233)

Manrique (2021) da a conocer que, de manera primordial, la educación emocional en la primera infancia comienza con la vivencia de emociones en situaciones en las cuales las reacciones psicofisiológicas de los niños y niñas cambian, se alteran y se adaptan según lo que cada experiencia produce en su estado de ánimo.

En este sentido, Grimaldo y Merino (2020) destacan que el reconocimiento de las emociones es un aspecto esencial de la

adaptación social de las personas, sin importar el rango de edad. Este reconocimiento incide en el proceso de interacción social, brindando información acerca del estado afectivo de los individuos. Al respecto, Peña (2021) considera que la implementación de la educación emocional promueve el desarrollo de la regulación de las emociones, guiando al niño a su autoconocimiento para que él mismo pueda entender qué es lo que le pasa, cuáles son sus sentimientos, de modo que posteriormente puede entender los de los demás, proceso que se va madurando a lo largo del tiempo.

La regulación emocional se desarrolla a través de la educación emocional y permite que los niños puedan modificar sus conductas para interrelacionarse de manera asertiva y empática en el medio donde se desenvuelven (Peña, 2021). Reyes (2019) señala que, para favorecer la validación emocional, primero se deben considerar las emociones que los individuos manifiestan o que la propia persona experimenta interiormente, tomando conciencia de que las emociones influyen en el comportamiento y en las interacciones con los demás.

Durante los primeros años de vida se ejerce una fuerte influencia en el desarrollo de habilidades relacionadas con el área emocional, dimensión esencial del desarrollo integral de una persona en un entorno específico (Peña, 2021). De ahí que “es importante trabajar la conciencia y control de las emociones durante la primera infancia, puesto que esto permite al infante razonar de mejor manera en la toma de decisiones y resolución de problemas” (Valarezo et al., 2022, p. 223).

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, que busca estudiar el significado de las acciones humanas y de la vida social. Se centra en las características individuales de cada sujeto investigado, aceptando su realidad propia, para posteriormente interpretarla y comprenderla (Walker, 2021).

Se diseñó un modelo de investigación basado en el enfoque cualitativo, ya que se orienta a investigar hechos que los sujetos vivencian en el contexto de diferentes situaciones, describiendo y analizando estos comportamientos, actitudes y datos para darles sentido luego de que sean interpretados (Loayza, 2020).

La forma de indagación se basa en el método de estudio de caso de carácter intrínseco, ya que la intención de esta investigación es analizar detalladamente la problemática visualizada por el investigador, que es de gran interés personal para él (Jiménez y Comet, 2016).

El objetivo general que guía esta investigación es analizar las prácticas pedagógicas implementadas por las educadoras de párvulos en el periodo que siguió a la pandemia del covid-19 respecto del reconocimiento y validación de las competencias emocionales dentro del aula.

Por su parte, los objetivos específicos son los siguientes:

1. Identificar las prácticas que emplean los docentes en el aula para reconocer y validar las emociones de los niños y niñas después de la pandemia del coronavirus.
2. Describir las creencias de las educadoras de párvulos respecto del reconocimiento y validación de las emociones.

La población es el conjunto total de elementos o individuos en el que este estudio se enfoca (Mucha et al., 2020). Esta se compone de los individuos del centro educativo en el cual se realizó esta investigación, ubicado en la zona sur de la región Metropolitana, en un sector considerado de alta vulnerabilidad multifactorial. El equipo docente lo conforman siete educadoras de párvulos y diecisiete técnicos en atención de párvulos que participan activamente en aula, además de los individuos pedagógicos que no tienen una interacción directa con los niños y niñas.

Tabla 1

Cantidad de profesionales de educación que componen el centro educativo

Población	Muestra
Siete educadoras de párvulo	cuatro educadoras de párvulo
diecisiete técnicos en atención de párvulos	

La muestra de la investigación se constituyó por cuatro educadoras de párvulos pertenecientes a cuatro niveles educativos. La elección de estos individuos se realizó a través de un muestreo intencional, puesto que fueron seleccionados principalmente por su acceso a la experiencia dentro del aula en el centro educativo. Por ende, estos participantes tienen una gran implicancia en la investigación, ya que son los principales sujetos de estudio de quienes se recoge información relevante que posteriormente será analizada en profundidad (Guevara et al., 2020).

La muestra fue escogida siguiendo dos criterios de inclusión:

1. Todas las participantes pertenecen y trabajan activamente en la misma institución educativa.
2. Las participantes han trabajado por lo menos dos años en el mismo centro educativo.

De esta forma, se excluyeron educadoras de párvulos que no se desempeñan en los niveles medio menor y medio mayor en el mismo centro educativo, además de las personas especialistas en educación que tienen un periodo menor a dos años de ejercicio en la misma institución.

Tabla 2
Caracterización de las participantes

Seudónimo	Región	Nivel educativo en el cual ejerce	Institución formativa	Formación continua
Educadora 1	Metropolitana	Medio menor	Universidad Bernardo O'Higgins	Diplomado Magíster
Educadora 2	Metropolitana	Medio menor	Universidad Los Leones	
Educadora 3	Metropolitana	Medio mayor	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación	Mención Diplomado Curso de inglés
Educadora 4	Metropolitana	Medio mayor	Universidad de Chile	Diplomado Mención

Se realizó una recolección de datos mediante el uso de entrevistas semiestructuradas. Este método permite que los sujetos entrevistados expresen su perspectiva sobre el tema de investigación, fomentando el diálogo entre los participantes en la indagación (Villarreal y García, 2022).

Asimismo, se utilizó la observación participante como técnica de recolección de información, seguida del levantamiento de notas de campo para el registro de las experiencias vividas. Esta metodología facilita la observación-acción como un medio para identificar elementos que influyen en el problema y, posteriormente, comprender y darle un sentido a la investigación (Acosta et al., 2020).

Los datos recogidos se sometieron al análisis de contenido, puesto que este tipo de análisis busca interpretar y comprender explícitamente textos escritos, orales y fotográficos según el contexto en el que se sitúan (Sánchez et al., 2021). Para ello se aplicó el siguiente procedimiento:

- Se realizó una reunión con los participantes de la investigación y con la líder directiva para dar a conocer el foco de la investigación.

- Se tramitó el consentimiento informado de cada individuo que participaría en la investigación.
- Se llevaron a cabo las entrevistas citando a cada participante a una reunión personal.
- Se levantaron los registros de campo durante la observación y participación en el centro educativo.

Los criterios de calidad a los que responde esta investigación corresponden a la credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. Al respecto, la credibilidad “se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado” (Rojas y Osorio, 2017, p. 67). Este criterio comprende la triangulación de los investigadores, ya que el análisis de la información se realizó en conjunto con un equipo de investigación a fin de superar los sesgos, y validar y fortalecer los resultados (Forni y De Grande, 2020).

Por su parte, Rojas y Osorio (2017) señalan que la transferibilidad corresponde a la capacidad de ampliar los resultados de la investigación y relacionarlos con otros contextos; en tanto que la confirmabilidad se relaciona con la neutralidad al momento de levantar los resultados, reconociendo que estos no estén focalizados ni influenciados por las motivaciones, perspectivas e intereses del investigador.

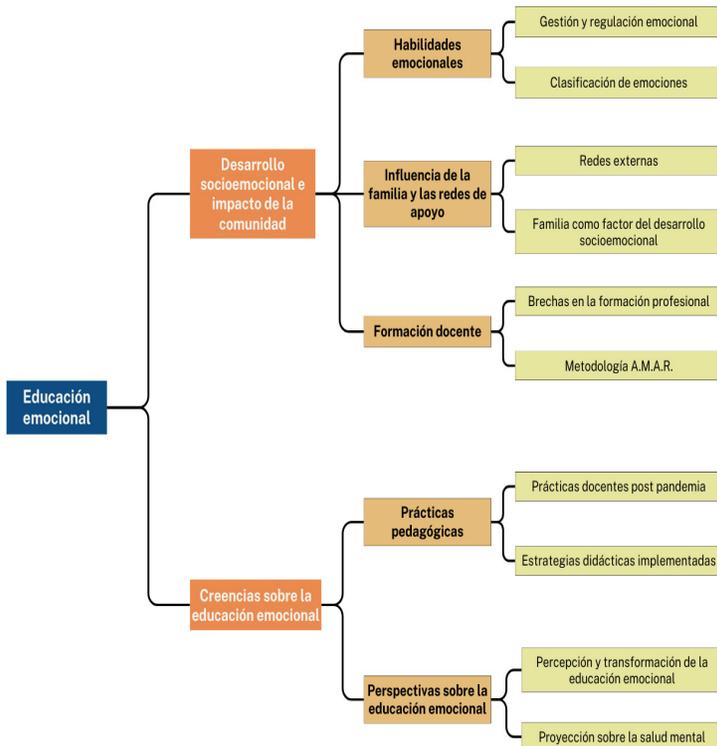
En cuanto a las consideraciones éticas de la investigación, se promovieron los principios que responden al respeto por la persona; Espinoza y Calva (2020) destacan el valor de la voluntariedad al momento de participar, de modo que cada participante tuvo en todo momento el conocimiento de los propósitos y posibles consecuencias derivados de la investigación. Este principio supone el consentimiento informado, que vela por la confidencialidad y la privacidad de los datos de cada sujeto investigado y debe servir de protección para los participantes (Rodríguez et al., 2020). En tanto, Espinoza y Calva (2020) destacan el principio de beneficencia, el cual responde a maximizar los beneficios y minimizar los daños, protegiendo a los

participantes del daño tanto moral como físico. Por último, se consignó el principio de justicia, según el cual se distribuyó equitativamente la carga y los beneficios de la investigación.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los principales resultados que arrojó la investigación, y se dan a conocer dos categorías formuladas a partir del análisis exhaustivo de las respuestas a las entrevistas semiestructuradas realizadas a las participantes, las cuales son; a) Desarrollo socioemocional e impacto de la comunidad; y b) Creencias sobre la educación emocional.

Figura 1
Organizador gráfico que compone los resultados de la investigación



La primera categoría se centra en el *desarrollo socioemocional e impacto de la comunidad*, que se refiere a la capacidad que tienen los niños y niñas para conocer sus propias emociones y las de los demás, proceso en cuyo desarrollo la comunidad juega un factor determinante. Esta categoría se compone de tres subcategorías; en primer lugar, se encuentran las *habilidades emocionales*, que hacen referencia a la capacidad de los niños y niñas para administrar e identificar sus propias emociones, integrando en esta competencia la gestión y regulación emocional, y la clasificación de las emociones.

Se considera que *gestión y regulación emocional* apunta a la habilidad para conocer, identificar y manejar las emociones. En relación con este factor, una de las participantes menciona la importancia de manejar las emociones para favorecer el bien común, como se evidencia en esta cita:

Se puede entender como... el autoconocimiento de las emociones... pero también no solo en nosotros, sino que también con otros, la empatía, el aprender a también... a también a trabajar con otro, a que puedan identificar sus emociones, gestionarlas, ehh... y gestionarlas por el bienestar. (E4)

Las participantes resaltan la importancia de reconocer las emociones, tanto propias como las de los demás, para poder manejarlas de la mejor manera posible, es decir, experimentarlas y regularlas de manera consciente. Al respecto, una participante señala:

Las estrategias ayudan a calmar a los niños, obviamente de manera respetuosa, porque si el niño o la niña quiere llorar, puede hacerlo, pero para que no se quedaran como... en esta emoción y puedan como ir pasando a otra etapa. (E3)

Por otro lado, la *clasificación de emociones* da cuenta de que se las agrupa y define a fin de comprender las emociones que se van manifestando, como se evidencia en las siguientes citas:

Cuando a veces, no sé, podíamos tener una sala... nos enseñaban que podía haber una sala con emociones negativas entre comillas, llanto, pena, tristeza, pero la música podría ayudarte a sacar como de acá un poco de ese estado. (E3)

Emociones buenas o malas, que se catalogan así, no se deberían catalogar como tal, pero uno si ve algunas que son más..., como la tristeza que se ve como mala, entonces enseñarles a los niños que esa no es mala, es una emoción. (E1)

Asimismo, las participantes mencionan la importancia de evitar clasificar las emociones; sin embargo, en ocasiones las segregan en emociones negativas y emociones positivas, siendo unas más intensas que otras.

La segunda subcategoría es *influencia de la familia y las redes de apoyo*, que hace referencia al impacto que generan los individuos externos en el desarrollo socioemocional del educando, y que se constituye por medio de redes externas y la familia.

En relación con las *redes externas*, se hace alusión a las instituciones que se incorporan al centro educativo luego de la situación pandémica, a fin de ofrecer su apoyo en el quehacer docente para propiciar el bienestar personal de los individuos. Una de las participantes señala a este respecto:

La fundación, ahora que hemos vuelto presencial, también ha asumido eso en cuanto a... primero con autocuidado para los equipos educativos, tanto *online* como después que se pudo hacer presencial, y este año principalmente estamos con una fundación que se llama Impulso Docente, y ellos nos han enseñado autocuidado y también nos entregan herramientas de educación emocional para que podamos... como llevar a cabo en aula y con los equipos educativos. (E4)

De acuerdo con lo expuesto, las participantes concuerdan en aceptar la importancia que tienen las redes de apoyo en su quehacer docente, tanto a nivel personal como en su rol profesional, para manejar nuevas herramientas que promuevan el desarrollo emocional.

Por otra parte, *familia como factor del desarrollo socioemocional* expresa la relevancia que constituye la familia para el desarrollo de las habilidades emocionales que los niños y las niñas manifiestan: “Si no reciben una educación emocional positiva de parte de su primer educador, que en este caso es la familia, y además de nosotras mismas, también como potenciar eso... más adelante eso igual repercute”. (E2)

Creo que ahora se visualizó más después de la pandemia que no podemos llegar a los niños con alguna dificultad en su autorregulación eh... si no es con la familia. Es clave... siempre lo fue, pero ahora es como... que no hay otra opción... eso es importante [...]. Con las familias estamos... tratando de apuntar siempre a la empatía, a que ellos también identifiquen eh... estas situaciones que a ellos también los limitan en su rol, porque... ellos no se pueden poner en el lugar de los niños, entonces intentamos conversar hartito con ellos. (E4)

Las participantes resaltan la importancia de la familia en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas, así como el modo en que su rol docente puede ayudar potenciar este proceso en conjunto con la familia.

La tercera subcategoría es *formación docente* y alude a cómo las educadoras consideran su formación como un proceso relevante que nutre su rol formativo. Comprende brechas en la formación profesional y metodología A.M.A.R.

Se considera que *brechas en la formación profesional* da cuenta de la carencia de conocimiento y habilidades adquiridas en el transcurso de su educación y formación docente relacionada específicamente con la educación emocional, como lo señala una participante:

En mi proceso de formación creo que vi muy poco el tema de las emociones, o... se tocaron, pero no se tocó como creo yo que se deberían haber tocado; no tenían un trasfondo y una validación importante en los niños, como que era ya... las emociones son para esto, psicología y listo, solo para expresar lo que uno siente, punto, pero no... no nos dieron el trasfondo de la importancia de por qué son... Creo que era más el tema cognitivo, del niño, del saber que del sentir, entonces

cuando uno lo conoce es cuando te dicen el saber, el ser y el hacer, ya y a mí como que... ya y el ser es lo que uno siente, listo chao, pasemos a otra materia, pero ya mientras uno va ehh... trabajando te vas dando cuenta que sí es muy importante validar las emociones en los niños. (E1)

Así como las participantes constatan el limitado conocimiento que recibieron en su formación inicial sobre educación emocional, indican también que carecen de una formación continua actualizada referida a esta dimensión educativa y que solo alcanzan conocimientos por medio de la experiencia.

Por último, la *metodología A.M.A.R.* hace referencia a las habilidades que debe manejar un educador de párvulos para gestionar emociones, tema que se menciona en las siguientes citas: “Nosotros como docentes también tenemos que tener esa educación emocional para poder entenderlos a ellos y actuar de manera positiva entre toda la rutina diaria con los niños y niñas” (E2).

Cuando hay algún niño o niña que está como con pataleta, está muy enojado, los compañeros ya saben que tienen que darle su espacio porque él está enojado y uno ehh... siempre trata de estar ahí... obviamente uno no va a dejar que te golpeen, porque tú también, dejando que te golpeen, le estás enseñando que, no sé, lo pueden golpear porque tú estás permitiendo... Pero que él sepa que tú estás para él, así como... mira, yo sé que estás enojado, pero en este momento tú estás golpeando a todos eh... y yo no voy a permitir que tú me golpees, pero yo estoy para ti cuando te sientas cómodo y vengas conmigo, estoy al lado tuyo... Y ahí cuando ya están más tranquilos suelen venir ellos y te dicen “tía es que yo me enoje, es que no sé qué me pasó”, y yo digo “mira, es que tú estabas enojado porque te pasó esto y esto otro o estabas enojado porque no descansaste bien”, entonces ahí vamos trabajando el tema de las emociones. (E3)

De acuerdo con lo expuesto, las participantes destacan la importancia de que los docentes manejen competencias emocionales para reconocer y validar las emociones de los niños y niñas, acompañándolos en este proceso a fin de que lleguen a ser capaces corregirlas.

La segunda categoría corresponde a las *creencias sobre la educación emocional*, que da cuenta de las ideas y conocimientos que las docentes manejan acerca de la educación emocional, que se compone de dos subcategorías. La primera es *prácticas pedagógicas*, referida al quehacer docente de la educadora de párvulos dentro del aula; en este apartado se integran prácticas docentes, interacciones en la etapa pospandemia y estrategias didácticas implementadas en el aula.

En relación con las *prácticas docentes e interacciones pospandemia*, estas apuntan a las acciones que las adultas realizan antes y luego de la crisis del covid-19 en el aula para vincularse emocionalmente con los niños y niñas. Esta dimensión se evidencia en las siguientes citas:

Antes de la pandemia, ehh... también era como muy contenedora, así como que trataba como de acurrucar a los niños, como que se sintieran en confianza conmigo, pero a veces me pasaba como que no... no visibilizaba tanto la emoción del niño, era como que tenía pena y... ya no lloro [...], siento que nos hizo más humanos el tema de la pandemia, como que, claro, fue muy negativo, a nadie le va a gustar una pandemia; pero siento que, como docentes, yo pude ser más empática con los niños y las niñas en ese aspecto, como lo que te digo: no invisibilizar la emoción, sea la que sea. Obviamente en sala, por el tema de la rutina y del día a día, uno quiere que te funcione todo, o si no, no podrás hacer la experiencia; a veces no se puede dar el énfasis que se quiere por un tema de tiempo, pero siempre está presente. (E3)

Creo que uno en el aula tiene que trabajar en base al contacto, ehh... en el sentir, en estar ahí, porque yo no puedo decir, ya, la alegría es estar feliz, por dar un ejemplo; pero con una cara seria, triste, no, uno tiene que expresar. (E1)

De esta forma, las participantes mencionan que las prácticas docentes en el aula experimentaron algunos cambios por la pandemia. Ahora consideran que estas deben realizarse por medio del modelaje y el contacto directo, promoviendo constantemente la expresión de las emociones tanto propias como la de los demás.

Por otra parte, las *estrategias didácticas implementadas en el aula* aluden a los métodos concretos que llevaron a la práctica las docentes después de la crisis sanitaria, con el propósito de optimizar los aprendizajes a fin de que estos fueran significativos. Al respecto, una de las participantes expresa:

Hay muchas cosas que siguen desde antes, por ejemplo, el buen trato te lleva mucho a lo emocional, al bienestar, al apego, a la contención... Sí hemos incorporado muchas más estrategias, no sé, a través de los cuentos, imágenes, de paneles, de hablar de las emociones, de nombrarlas, sus características, de verlas en otro [...], en la resolución de conflictos de manera pacífica, intentamos siempre abordar como que... dentro de toda esta conversación está la identificación de las emociones, y la gestión para que el conflicto también se resuelva no solo como ya, pídele disculpas, sino que porque ya, ahora nos sentimos bien, ahora podemos jugar y nos vamos a respetar, vamos a compartir y todo. (E4)

Las participantes reconocen el cambio significativo que se produjo en su ejercicio docente al incorporar nuevas estrategias luego de la situación pandémica para enseñar a validar y reconocer las emociones.

La segunda subcategoría es *perspectivas sobre la educación emocional*, que se refiere a las creencias de las educadoras sobre el desarrollo emocional. En esta subcategoría se encuentran dos componentes: percepción y transformación de la educación emocional, y proyección sobre la salud mental.

Se considera que *percepción y transformación de la educación emocional* da cuenta de la relevancia que las docentes atribuyen a la educación emocional como parte de las prácticas docentes para mejorar el desarrollo educativo de los niños y niñas. Así se consigna en la siguiente cita:

Yo creo que es clave, porque, por ejemplo, si vamos a sala cuna, osea, lo primero que tenemos que hacer antes de querer desarrollar cualquier habilidad en los niños y bueno... también en los niveles medios... es generar la contención necesaria, que se sientan en paz, que se sientan seguros, que sea un lugar en el que se sientan que pueden... hacer cosas,

confiar en alguien. Y después de eso ya nos vamos a las experiencias como no sé... aprender ehh... a hablar, a cantar [...], aun así en este momento tan terrible... Es que hablo de la pandemia, porque también me pasó que yo lo viví, viví el antes, el durante y el después, eh... ahí fue cuando nos quedamos un poquito cortitas y también empezó a cambiar también este paradigma como de la educación emocional. Ahora es clave, ahora yo creo que todo es emoción antes, y después vemos todo lo demás. (E4)

Junto con resaltar la relevancia que tiene la educación emocional desde la primera infancia, las participantes constatan que ocurrió un cambio y se produjo su mayor valoración después de la pandemia del covid-19.

Para finalizar, *proyección sobre la salud mental* hace alusión a las concepciones que manejan las docentes sobre el desarrollo emocional de la niñez a futuro. Una participante señala:

Para mí es importante el tema de las emociones, porque siento que todos los problemas de ira en los adultos son solo ehh... mal... fue porque fueron mal guiados sus sentimientos en la niñez. Por ejemplo, un niño que no lloró es un adulto que es frustrado, que no demuestra emociones, que vive, no sé... encapsulado, y no le dice nada a nadie; esta misma gente que, no sé, de adultos que se pegan en la calle, casi como, no sé... sin ninguna regulación emocional, fueron niños pequeños a los que nunca los guiaron, nunca les enseñaron que tú puedes estar muy enojado, pero eso no amerita... no te da razón para golpear a personas, ehhh.... Siento que va por ahí, por eso le doy como mucho énfasis, para que no pase eso, para que sean adultos saludables mentalmente. (E3)

Las participantes concuerdan en que la educación emocional es importante desde la primera infancia, indicando que, si no se establece esta base en dicha etapa formativa, los adultos podrían llegar a manifestar déficits emocionales o psicológicos.

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos, se aprecia que las prácticas docentes relacionadas con la educación emocional que las educadoras ejercitaron en el momento de pospandemia son consideradas habilidades relevantes para el desarrollo de los niños y niñas por parte del equipo educativo. Sin embargo, este quehacer pedagógico se les dificulta tanto por factores internos como externos, entre los que destacan la insuficiente formación inicial que adquirieron durante su educación superior, las creencias subjetivas que manejan sobre la dimensión emocional humana y las prácticas pedagógicas que ejercen dentro del aula.

La formación docente de las educadoras es un aspecto relevante en su quehacer pedagógico. Las participantes comparten la idea de que se aprende ejerciendo, y por tanto consideran que han adquirido sus conocimientos por medio de la práctica pedagógica. Al respecto, Escolar et al., (2017) manifiestan que es primordial el desarrollo de habilidades emocionales en la niñez, por lo que los educadores deben dominar estos conocimientos disciplinares, manteniendo una formación teórico-práctica previa y continua que responda a las necesidades de la infancia y al desarrollo personal y profesional del docente. Sobre esta base, es necesario relevar que tres de las cuatro participantes dan cuenta de la ausencia de cátedras orientadas a la educación socioemocional durante su formación inicial docente; esto evidencia una brecha en sus conocimientos que repercute en su práctica profesional. García et al. (2018) señalan que la formación académica se relaciona con la construcción de la vida en general, resaltando la ética, el conocimiento previo y la relación con los demás como factores esenciales de los futuros profesionales. Esto se debe a que la educación no solo debe enfocarse en los conocimientos disciplinares, sino también en la formación emocional.

Por otra parte, las participantes demuestran a través de sus respuestas la relevancia de evitar clasificar las emociones que manifiestan los niños y niñas. Sin embargo, sus comentarios en las entrevistas muestran una

discrepancia, ya que catalogan estas emociones en negativas y positivas, lo que influye en las reacciones de los educandos. Pinedo y Yáñez (2020) consideran que las emociones se desarrollan gradualmente, según su nivel de complejidad. Por lo tanto, pueden clasificarse en dos categorías: las emociones básicas o primarias, que surgen durante los primeros seis meses de vida en el bebé; y las emociones secundarias, complejas o autoconscientes, que se generan después, mientras se desarrolla la maduración cognitiva y la conciencia emocional. Todas estas emociones son indispensables para nuestro desarrollo integral, pues consisten en reacciones que expresamos según lo que estamos sintiendo; por ende, son totalmente válidas y dependen de nuestra capacidad de identificarlas, gestionarlas y regularlas.

Al respecto, las participantes concuerdan en la relevancia de autoconocer, gestionar y regular las emociones para promover la sana convivencia y el bien común desde sus prácticas docentes. Esto es coherente con lo definido por Oliveros (2018), que, basándose en el enfoque de Rafael Bisquerra (2009), considera una serie de competencias emocionales que los docentes deben desarrollar de manera paulatina para propiciar la inteligencia emocional: primero, la conciencia emocional, que es la capacidad de tomar conciencia de sus propias emociones y las de los demás; luego, la regulación emocional, que promueve el manejo de las emociones en forma apropiada; en tercer lugar, la autonomía emocional, que da cuenta de la suficiencia personal para autogestionar las emociones; y, por último, la competencia social, que responde a la capacidad para mantener relaciones interpersonales positivas y afectivas. Estas concepciones de las participantes se visualizan en su discurso; sin embargo, hay una discrepancia entre lo que manifiestan verbalmente y una parte de sus prácticas docentes, ya que reconocen que la educación emocional no es una dimensión que se plantee con regularidad dentro del aula.

Perspectivas de las docentes sobre el desarrollo de las competencias emocionales

Después de la crisis sanitaria global, tres de las cuatro participantes identifican una transformación en la manera de incorporar la educación emocional en el aula, reconociendo la necesidad de modificar y reflexionar acerca de su quehacer docente, como también de sus percepciones sobre las competencias emocionales en los procesos educativos. Peraza (2021) señala que la pandemia generó un impacto relevante en la educación, lo que produjo como una de sus consecuencias la valoración de trabajar la educación emocional junto con las habilidades de aprendizaje. Esto supuso incluir a los docentes y las familias en este proceso. El cambio visualizado entre las prácticas antes y después de la pandemia se entiende como una transformación enfocada en el bienestar tanto de los niños y las niñas como de los docentes y las familias.

Las participantes comparten la creencia en la relevancia futura de la educación emocional, proyectando que esta contribuirá a la salud mental de los niños y niñas, fomentando así su bienestar emocional en la adultez. Rosero et al. (2021) secundan esta idea y afirman que “Las personas que consiguen desarrollar sus habilidades emocionales tienen altas posibilidades de sentirse seguras y satisfechas consigo mismas y llegar a ser exitosas en su vida” (p. 230). De esta manera, se reconoce que el desarrollo de las habilidades emocionales desde la primera infancia incide significativamente en la adultez.

Todas las participantes reconocen que la familia es un referente de la formación emocional de los niños y niñas. De ahí que se fomente un trabajo colaborativo en la etapa pospandémica que considere a los educandos, los equipos educativos y las familias. Granada y Granada (2021) señalan que el desarrollo de las habilidades relacionadas con las competencias emocionales comienza en el hogar; los principales modelos son los padres y hermanos que, al interactuar con el infante, van enseñándole a manejar las emociones que experimenta. Las familias son los principales agentes socializadores en los cuales están insertos los niños y las niñas desde el nacimiento, por lo cual

es indispensable que sean competentes al momento de “Estar en sintonía con las emociones de sus hijos, ya que la manera en que los padres manejen sus propias emociones y reacciones ante las de sus hijos determinará en gran medida las competencias emocionales futuras de estos” (Granada y Granada, 2021, p. 10).

Los adultos son considerados agentes decisivos del desarrollo emocional de los niños y niñas, ya que juegan un papel crucial en las interacciones personales, que es donde se aprenden y cultivan estas competencias. En este sentido, las participantes destacan las capacidades que como adultos referentes se deben manejar para validar y reconocer emociones a través de la metodología A.M.A.R. Lecannelier (2016) indica que A.M.A.R. es un proceso mental que emplea el adulto para propiciar el respeto y la validación de las reacciones y experiencias de los niños y niñas. Esta sigla describe una experiencia que comienza con la capacidad de los adultos para prestar atención a las conductas de los infantes. Luego, se busca mentalizar estas reacciones a fin de cuestionarlas para inferir qué puede estar sintiendo o expresando el niño o niña a través de ellas. En tercer lugar está la automentalización, proceso en el que los adultos reconocen sus propios procesos emocionales en relación con lo que están sintiendo y manifestando los infantes. Finalmente, se encuentra la regulación, en la cual los adultos emplean acciones para manejar adecuadamente las diversas situaciones de estrés que manifiestan los niños y niñas.

Al respecto, se identifican prácticas docentes llevadas a la práctica por las educadoras que suponen el reconocimiento y la validación de las emociones en el aula. Se trata de un proceso respetuoso y consciente, orientado al bienestar integral de los niños y niñas.

A través de sus respuestas, las educadoras demuestran el manejo y aplicación de diferentes estrategias didácticas que promueven la educación emocional en el aula, evidenciando una transición relevante de su práctica antes y después de la pandemia. Al respecto, Aguaded y Valencia (2017) señalan la necesidad de incorporar las estrategias implementadas en el aula dentro del currículum; de esta forma, los docentes lograrán desarrollar las competencias emocionales en forma

sistemática y planificada, lo que propiciará resultados favorables que ayuden en la percepción, comprensión y regulación emocional de los niños y niñas, fomentando así su crecimiento integral. De ahí que las áreas de trabajo, el panel de las emociones, los cuentos, el trabajo con imágenes y las dinámicas de resolución de conflictos de manera pacífica son estrategias didácticas llevada a cabo en las aulas que buscan desarrollar de manera transversal las competencias y habilidades emocionales.

CONCLUSIONES

La educación emocional en las aulas incide en el desarrollo integral de los niños y niñas. La crisis sanitaria global de 2020-2021 generó un cambio drástico en la incorporación de herramientas para el desarrollo de las competencias emocionales dentro de las aulas. Esta transformación llevó a reconocer las emociones no como limitantes de los procesos cognitivos, sino como una dimensión relevante del aprendizaje que se desarrolla en conjunto con las habilidades cognitivas. Se trata de una transición que debe ser implementada por las adultas que constituyen los equipos educativos, ya que cumplen un rol mediador y facilitador entre la comunidad educativa y las familias.

Se evidenció la diversidad de estrategias didácticas que emplean las educadoras en el aula después de la pandemia para propiciar el desarrollo emocional de los educandos, con el fin de fomentar un ambiente emocionalmente seguro. Los hallazgos permitieron alcanzar los objetivos de la investigación sobre el conocimiento de las prácticas pedagógicas implementadas por las educadoras de párvulos en la pospandemia, orientadas a reconocer y validar las emociones de los niños y niñas, además de comprender sus propias creencias sobre la educación emocional.

De este modo, la formación de los docentes se considera una condición indispensable para lograr un desarrollo socioemocional significativo en el aula, basado en conocimientos que guíen el quehacer docente a la implementación de metodologías y enfoques teóricos

que sustentan estas acciones. Al combinar teoría y práctica, aumenta la efectividad de las acciones pedagógicas.

Por eso es importante seguir generando acciones que reduzcan las brechas en la formación docente e incidan en las creencias sobre el indispensable valor de la educación emocional en la primera infancia. Es fundamental acortar la brecha académica que persiste entre los docentes desde su formación formal con el fin de mejorar los procesos de aprendizaje enfocados en el reconocimiento y validación de las habilidades emocionales de los niños y las niñas.

De ahí se sigue la necesidad de potenciar la formación curricular, adecuando los programas educativos de tal manera que la educación emocional sea reconocida como un proceso imprescindible en la formación de la primera infancia, identificando las necesidades y características de los diferentes contextos educativos para promover el desarrollo integral de los niños y niñas.

Los diversos estudios previos a esta investigación evidencian la influencia determinante que los adultos tienen en el desarrollo de las competencias emocionales de los niños y niñas, ya sea en su rol de cuidadores primarios o secundarios. Al respecto, se evidencia que el actuar de la familia y de las educadoras incide tanto positivamente como negativamente en este proceso. Esta es la razón de que la formación y la capacitación cobren gran implicancia para dotar a los docentes de las herramientas que les permitan identificar personalmente sus propias competencias emocionales y, posteriormente, reconocer y validar las de los educandos.

Alcances, limitaciones y proyecciones

Este estudio cumplió con sus propósitos en tanto hizo posible representar y dar a conocer las prácticas docentes llevada a cabo por educadoras de párvulos en un contexto determinado. Sus resultados enfatizan los desafíos y necesidades de los docentes respecto de la educación emocional en su formación inicial.

En cuanto a las limitaciones, esta investigación se enfoca en un contexto particular dentro de la región Metropolitana, seleccionado con anterioridad. Además, todas las participantes son del género femenino, por lo que sus resultados no pueden ser generalizados.

Por último, se propone enfocar una investigación orientada a estudiar las acciones que las familias realizaron durante la emergencia pandémica dentro de sus hogares para propiciar las habilidades emocionales de sus hijos e hijas, y cómo estas experiencias impactaron en su desarrollo socioemocional, considerando las limitaciones impuestas por las autoridades sanitarias para las interacciones personales durante ese periodo. De esta manera, se podrían contrastar las acciones de las educadoras en el jardín infantil con las realizadas por las familias fuera de la institución educativa. Además, podrían identificarse y analizarse las necesidades que manifiestan los infantes sobre las emociones y que pueden transformarse en un signo de alarma que incida en su desarrollo integral futuro.

REFERENCIAS

- Acosta, R., Arriaza, M., Alcayaga, C. y Gómez, V. (2020). De las notas de campo a la reflexión de la práctica pedagógica en educación parvularia. Una experiencia innovadora de investigación-acción. *REIDU*, 2(1), 121-142. <https://doi.org/10.54802/r.v2.n1.2020.24>
- Aguaded, M. y Valencia, J. (2017). Estrategias para potenciar la inteligencia emocional en educación infantil: aplicación del modelo de Mayer y Salovey. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 30, 175-190.
- Cicardini, G., Martínez, M., Ramírez, K., Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P. J. y Slomp, N. (2021). Prosocialidad en preescolares: Estudio de teorías subjetivas de profesoras de educación inicial. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 83-101. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.006>

- Escolar, M., De la Torre, T., Huelmo, J. y Palmero, C. (2017). Educación emocional en los profesores de educación infantil: Aspecto clave en el desempeño docente. *Revista Contextos Educativos*, 20, 113-125. <https://doi.org/10.18172/con.2994>
- Espinoza, E. y Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1652>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Organización Internacional del Trabajo. (2021). *Impactos de la pandemia en el bienestar de los hogares de niños, niñas y adolescentes en Chile*. UNESCO. <https://chile.un.org/es/140306-impactos-de-la-pandemia-en-el-bienestar-de-los-hogares-de-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-en>
- Forni, P. y De Grande, P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(1), 160-189. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.1.58064>
- García, M., Hurtado, P., Quintero, D., Rivera, D. y Ureña, Y. (2018). La gestión de las emociones, una necesidad en el contexto educativo y en la formación profesional. *Revista Espacios*, 39(49), 1-12. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n49/18394908.html>
- Gómez, L. (2017). Primera infancia y educación emocional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 52, 174-184. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/950/1397>
- Granada, T. y Granada, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista Orientación y Sociedad*, 21(1), 1-23. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12313>
- Grimaldo, M. y Merino, C. (2020). Efectos de un programa de intervención sobre las habilidades emocionales en niños/as preescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(1), 62-80. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.1.2020.27290>

- Guevara, G., Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Heredia, Y., Sastoque, Y. y Sánchez, N. (2022). Habilidades resilientes en niños de primera infancia en época de post pandemia. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1514-1532. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.431>
- Jiménez Chaves, V. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO, Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>
- Lecannelier, F. (2016). *A.M.A.R. Hacia un cuidado respetuoso de apego en la infancia*. Ediciones B.
- Loayza, E. (2020). La investigación cualitativa en ciencias humanas y educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *Revista Científica de la Facultad de Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.536>
- Manrique, E. (2021). Autorregulación de emociones en la primera infancia. *Revista del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 49(1), 264-271.
- Mayol, M., Croso, C. y Modé, G. (2020). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: Perspectivas desde América Latina y el Caribe. *Revista Educación*, 36. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698230694>
- Medina, E., García, A. y Torres, Y. (2022). La educación emocional en la formación profesional del maestro. *Revista Opuntia Brava*, 15(1), 206-217. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1746>
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Mineduc.

- Ministerio de Educación. (2020). Estrategias de aprendizaje socioemocional. *Revista de Educación*, 390.
- Ministerio de Educación. (2022). *Política de Reactivación Educativa Integral*. Mineduc.
- Mucha, L., Chamorro, R., Oseda, M. y Alania, R. (2021). Evaluación de procedimientos para determinar la población y muestra: según tipos de investigación. *Revista Científica Desafíos*, 12(1), 50-57. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.253>
- Oliveros, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93), 1-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376157736006>
- Peña, M. (2021). La educación emocional en niños del nivel preescolar: una revisión sistemática. *Revista TecnoHumanismo*, 1(12), 1-21. <https://doi.org/10.53673/th.v1i11.78>
- Peraza, C. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de covid-19. *Revista Medisur*, 19(5), 891-894. <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5150>
- Pinedo, I. y Yáñez, J. (2020). Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva. *Revista Tesis Psicológica*, 15(2), 198-219. <https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a11>
- Posada, S., Bejarano, M., Rincón, L., Trujillo, L. y Vargas N. (2021). Cambios en las relaciones interpersonales de los jóvenes universitarios durante la pandemia. *Revista Habitus: Semilleros de Investigación*, 1(1), 12573. <https://doi.org/10.19053/22158391.12573>
- Reyes, M. (2019). Estrategias de validación emocional, repertorio conductual indispensable en el apoyo del duelo. *Revista Mexicana de Enfermería Cardiológica*, 27(1), 42-45. <http://revistamexicanadeenfermeriacardiologica.com.mx/index.php/RevMexEnferCardiol/article/view/103>
- Rodríguez, A., Viñar, M., Reyno, M., De Luca, M., Sosa, M., Martínez, M., Sena, S. y Blanco, M. (2020). La ética en el encuentro.

- Reflexiones a partir de la instrumentación del consentimiento informado en investigaciones cualitativas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 10(1), 261-291. <https://doi.org/10.26864/PCS.v10.n1.12>
- Rodríguez, E., Cáceres, N. y Agudo, J. (2022) Educación inicial y pandemia. Corresponsabilidad estatal en el desarrollo integral de niños y niñas. *Revista Conrado*, 18(84), 344-352. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100344&script=sci_arttext&tlng=pt
- Rojas, X. y Osorio, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Revista Gaceta de Pedagogía*, 36, 62-74. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi36.566>
- Rosero, E., Córdova, P. y Balseca, A. (2021). La inteligencia emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(11), 229-239. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i11.1266>
- Sánchez, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica Uisrael*, 8(1), 113-128. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2022). Volver a la calma: Transitando por las emociones. <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/volver-a-la-calma-transitando-por-las-emociones/>
- Trujillo, E., Ceballos, E., Trujillo, M. y Moral, C. (2020). El papel de las emociones en el aula de educación infantil. *Revista Profesorado*, 24(1), 226-244. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8675>
- Valarezo, C., Figueroa, C., Soria, T. y Macancela, E. (2022). La manifestación emocional en la primera infancia: una mirada desde el currículo de educación inicial. *Revista Universidad, Aprendizajes y Retos de los Objetivos del Desarrollo Sostenible*, 1, 217-225. <https://congresos.unae.edu.ec/index.php/ivcongresointernacional/article/view/638>

Villarreal, J. y Cid, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Hallazgos 21*, 7(1), 52-60. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21>

Walker, W. (2022). 2. Una síntesis crítica mínima de las aportaciones de los paradigmas interpretativo y sociocrítico a la investigación educacional. *Enfoques*, 34(2), 13-33. <https://doi.org/10.56487/enfoques.v34i2.1058>

Fecha de envío: 5 de abril de 2024

Fecha de aceptación: 30 de mayo de 2024



