



REVISTA

REALIDAD

EDUCATIVA



finis
Universidad Finis Terrae
Facultad de Educación, Psicología y Familia

ENERO 2025, v. 5, n.º 1, ISSN: 2452-6134

Revista Realidad Educativa
e-ISSN: 2452-6134

Volumen 5, nº 1
DOI de número: 10.38123/rre.v5.i1

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

Edición Electrónica
Dra. Consuelo Salas Lamadrid

Corrección de estilo
Patricio Varetto Cabré

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

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

2025



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

Índice

Editorial	
Presentación	5
Investigación Educativa	
Convivencia escolar en contextos multiculturales: Estrategias de resolución de conflictos en una escuela básica particular subvencionada de la comuna de La Cisterna	8
Sebastián Caniupán Ayala Carolina Cartes Matus	
Conciencia fonológica en trastornos específicos del aprendizaje en lectura y matemática	46
Johanna Stevens Anilio Karim Vásquez Fuentes Carolina Castro Vega	
Formación de docentes en el idioma inglés: Revisión de estudios empíricos del 2018 al 2023	75
Andrea Martínez Alex Sánchez Huarcaya	
Educación y Sociedad	
Más allá de las notas: Salud mental y suicidio en el ámbito universitario	110
Sandra Rosero	

Investigadores jóvenes

Reflexión sobre el *Art thinking*, un aporte al trabajo docente en el desarrollo de la conciencia y expresión emocional de estudiantes con CEA 143

Nadia Garrido Pérez

Marco Cerda Pilar

Uso de resultados de brecha de género en evaluaciones educativas a gran escala (Simce y DIA) por parte de los establecimientos educacionales chilenos 168

Khamila Caniupán Alcayaga

Andrea Valenzuela Gómez

Presentación

Este octavo número de *Revista Realidad Educativa* se estructura en tres secciones que se han consolidado en ediciones anteriores: Investigación Educativa, Educación y Sociedad e Investigadores Jóvenes. A continuación, ofrecemos una breve reseña de los artículos aquí considerados, siempre con la esperanza de que contribuyan a enriquecer las discusiones en torno a las amplias temáticas abiertas en el campo educativo.

La primera sección, Investigación Educativa, presenta tres artículos científicos. El primero, titulado “Convivencia escolar en contextos multiculturales: Estrategias de resolución de conflictos en una escuela básica particular subvencionada de la comuna de La Cisterna”, de Sebastián Caniupán, Carolina Cartes, Paula De los Reyes y Andrés Parada, tiene como objetivo determinar las estrategias empleadas para resolver conflictos. Basado en un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, el estudio destaca el dinamismo del concepto de conflicto y evidencia un desconocimiento generalizado, tanto en adultos como en estudiantes, sobre procedimientos para prevenir y gestionar estas situaciones. El segundo artículo, “Conciencia fonológica en trastornos específicos del aprendizaje en lectura y matemática”, de Johanna Stevens, Karim Vásquez y Carolina Castro, analiza el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de segundo año básico con Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA) en lectura y matemáticas. Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en el desempeño fonológico entre los grupos estudiados. El último texto de esta sección, “Formación de docentes en el idioma inglés: revisión de estudios empíricos, 2018-2023”, de Andrea Martínez y Álex Sánchez, constituye un análisis bibliográfico de

las tendencias en la formación de profesores de inglés en educación superior, sustentado en una amplia revisión de fuentes académicas. El estudio subraya la importancia de incorporar prácticas pedagógicas a lo largo de toda la formación docente y enfatiza la necesidad de fortalecer, junto con el dominio de las habilidades lingüísticas, el manejo de TIC y de metodologías activas en los futuros profesores de la lengua inglesa.

En la segunda sección, Educación y Sociedad, el artículo “Más allá de las notas: Salud mental y suicidio en el ámbito universitario”, de Sandra Rosero, examina cómo la presión académica afecta a estudiantes universitarios de Bogotá, centrándose en su vínculo con la ideación suicida y el bienestar emocional. Los hallazgos de esta investigación revelan un efecto negativo significativo, mostrando que el 40 % de los participantes ha experimentado la ideación suicida.

La tercera y última sección, Investigadores Jóvenes, incluye en primer término el texto “Reflexión sobre el *Art thinking*: Un aporte al trabajo docente en el desarrollo de la conciencia y expresión emocional de estudiantes con CEA”, de Nadia Garrido y Marco Cerda. Bajo las premisas de la neuroeducación, los autores proponen la implementación integral del arte como una metodología inclusiva para atender las diversas necesidades educativas. Por último, el artículo “Uso de resultados de brecha de género en evaluaciones educativas a gran escala (Simce y DIA) por parte de los establecimientos educacionales chilenos”, de Khamila Caniupán y Andrea Valenzuela, explora cuán significativos o irrelevantes resultan para las jefaturas pedagógicas los indicadores señalados en las más importantes evaluaciones aplicadas en Chile. Este trabajo resulta clave para reflexionar sobre la gestión pedagógica y su contribución a la equidad en los aprendizajes de niños y niñas.

Para terminar, quisiera expresar mi sincero agradecimiento a los autores, autoras y revisores pares que han hecho posible esta publicación, así como a nuestra editora técnica, Dra. Consuelo Salas Lamadrid, y al decanato de la Facultad de Educación, Psicología y Familia, por el apoyo financiero que permite continuar con la

divulgación de investigaciones relevantes para el análisis y discusión del fenómeno educativo. Esperamos que disfruten de esta edición y que los contenidos aquí presentados inspiren nuevas reflexiones y debates en el ámbito de las ciencias sociales y educativas.

Mg. Sebastián Escobar González
Editor *Revista Realidad Educativa*
Enero 2025

Convivencia escolar en contextos multiculturales: Estrategias de resolución de conflictos en una escuela básica particular subvencionada de la comuna de La Cisterna

School coexistence in multicultural contexts: conflict resolution strategies in a private elementary school in the community of La Cisterna.

Sebastián Caniupán Ayala | Carolina Cartes Matus |

Paula De los Reyes López | Andrés Parada Olivares

Universidad San Sebastián

RESUMEN

En Chile, el aumento de la migración ha generado una convivencia multicultural en los establecimientos educacionales, situación que plantea nuevos desafíos para los equipos de convivencia escolar principalmente referidos a cómo gestionar y resolver los conflictos. Este estudio recoge información de un grupo de estudiantes de diversas nacionalidades, así como también del equipo de convivencia escolar, quienes forman parte de una escuela básica particular subvencionada de la comuna de La Cisterna. Se

Contacto:

scaniupana@correo.uss.cl

ccartesm4@correo.uss.cl

pdelosreyesl@correo.uss.cl

aparadao@docente.uss.cl

trata de una investigación de tipo cualitativa, con paradigma interpretativo, y enfoque y diseño fenomenológicos. El objetivo fue determinar las estrategias utilizadas para resolver conflictos en el contexto indicado por medio de la percepción de los participantes. Los resultados revelan una polisemia respecto de qué se entiende por conflicto, el desconocimiento de la ocurrencia de situaciones conflictivas por parte del equipo, y estudiantes que ignoran la existencia del equipo de convivencia; en consecuencia, se constata la falta de claridad acerca de los procedimientos para prevenir o solucionar conflictos.

Palabras clave: conflicto, estrategias, convivencia escolar, multiculturalidad

ABSTRACT

In Chile, the increase in migration has generated a multicultural coexistence in educational institutions, creating new challenges for school coexistence teams, mainly in the management and resolution of conflicts. A study is presented that collects information from a group of students of different nationalities, as well as from the school coexistence team, who are part of a private subsidized primary school in the municipality of La Cisterna. Through a qualitative research, with interpretive paradigm, phenomenological approach and design. The objective was to determine the strategies used to resolve conflicts, through the perception of the participants. The results show a polysemy of what is understood by conflict, ignorance of the occurrence of conflict situations by the team and students who ignore the existence of the coexistence team; consequently, the procedures to prevent or resolve conflicts.

Keywords: conflict, strategies, school coexistence, multiculturality

1. INTRODUCCIÓN

La migración en Chile se ha duplicado en la última década (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2023), lo que ha traído como consecuencia el contexto multicultural que se vive a nivel país. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2006), la educación debe ser transversal y enseñar conocimientos, actitudes y competencias para contribuir al respeto

entre individuos de diferentes culturas. Por el contrario, la educación en Chile es monocultural y homogeneizante (Arias-Ortega et al., 2017), descontextualizada de la realidad multicultural presente en el espacio educativo. Martínez e Iglesias (2018) plantean que el fenómeno de las migraciones ha traído como consecuencia que en los diversos contextos aparezcan, de manera aislada, manifestaciones de exclusión, aislamiento, choques culturales e inadaptabilidad. El sistema educativo no está ajeno a esta situación, ya que también en él se evidencia una serie de conflictos radicados en aspectos inherentes a la migración; por ejemplo, la interpretación diversa que se le da a un mismo lenguaje, donde una palabra puede tener distintos significados o incluso ser considerada un insulto, según la perspectiva cultural y geográfica de América Latina; las pugnas entre estudiantes provenientes de distintas naciones; las desigualdades en las trayectorias educativas y ciclos de vida discordantes. En este sentido, la multiculturalidad destaca por integrar diversas culturas, pero también genera asimetrías desde un dominio cultural por sobre otros.

En consecuencia, es posible demostrar que el abordaje de los conflictos en las escuelas no ha sido idóneo, puesto que la evidencia indica un aumento en la recurrencia de denuncias (Superintendencia de Educación [SUPEREDUC], 2022). Esta cuestión se agudiza en contextos multiculturales y plantea nuevos desafíos para su detección, regulación y prevención (Ascorra y López, 2019). Las últimas investigaciones han arrojado cifras alarmantes con respecto a los conflictos que afectan a la convivencia escolar; por ejemplo, en los establecimientos educativos las denuncias de maltrato físico y psicológico han aumentado un 26,7% entre 2017 y 2018 (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019).

Sumado a esta situación, se han registrado 12.052 casos de denuncias de violencia escolar entre enero y diciembre del 2022 ingresadas en la Superintendencia de Educación, relacionadas con convivencia escolar; entre estas destaca negativamente el maltrato físico y/o psicológico entre los mismos estudiantes (5.278 denuncias), cifra que aumentó un 51,6% con respecto al promedio del mismo

periodo entre 2018-2019 (Lara, 2023). Los datos antes descritos relevan el valor de conceptos como “clima escolar”, cuyo significado cobra especial importancia como factor protector frente a la violencia a través de la Política Nacional de Convivencia Escolar, promoviendo el desarrollo personal, social y cultural (Bravo y Ramírez, 2023).

En cuanto a la resolución de conflictos, esta ha transitado por diferentes estadios: en primera instancia, siendo reactiva y recayendo solamente como responsabilidad de los directivos; posteriormente, implementando la cooperación entre docentes y estudiantes; y finalmente, se llega a la visión actual en la cual se entiende la convivencia escolar como una experiencia co-construida por la comunidad educativa en su conjunto (Fierro y Carvajal, 2019). En este contexto, es responsabilidad del equipo de convivencia escolar prevenir, educar, resolver y sancionar la resolución del conflicto, con el propósito de favorecer un clima escolar que promueva espacios de interacción y participación igualitaria.

Ante esta brecha entre la resolución de conflictos y el fenómeno de la multiculturalidad, este estudio tiene como propósito indagar sobre las estrategias que implementa el equipo de convivencia escolar en la resolución de conflictos entre estudiantes de diversas nacionalidades, en el segundo ciclo de una escuela particular subvencionada de educación básica de la comuna de La Cisterna, en Santiago de Chile. Para ello, se implementó una investigación de tipo cualitativa con paradigma interpretativo, de enfoque y diseño fenomenológicos, con la finalidad de conocer la percepción, experiencia y opiniones de los participantes en su contexto natural, como integrantes de la comunidad educativa, respecto de pautas, protocolos, procedimientos y estrategias aplicadas por el equipo de convivencia escolar en la resolución de conflictos. Se aplicaron entrevistas y dinámicas con grupos focalizados como técnicas de recogida de información. Conforme a los resultados, los principales hallazgos revelan una polisemia del concepto de *conflicto* entre estudiantes y docentes, lo que genera una asimetría respecto de las causas, consecuencias y magnitudes de este. Asimismo, es posible

plantear que la *cultura de paz*¹ no se logra evidenciar en el relato de los estudiantes ni en el equipo de convivencia escolar, debido al escaso diálogo, participación y cooperación entre los miembros de la comunidad educativa.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la actualidad, importantes organizaciones internacionales dan cuenta de la prevalencia y aumento constante de la presencia de conflictos y violencia en las escuelas, y de la necesidad de que estas otorguen espacios seguros y protegidos para todos. Es urgente que la convivencia escolar debe incorporar políticas de prevención, actuación y tipificación, garantizando un trato justo para todos (UNESCO, 2023; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022).

A nivel global, la migración es catalogada como un fenómeno que siempre ha estado presente en la vida (Gutiérrez et al., 2020). Los conflictos políticos y sociales también han sido incentivos de migración (Guillén et al., 2019; León, 2015; Massey y Capoferro, 2004; Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2018). Los principales destinos de la población migrante en el mundo son Europa, Asia y América del Norte.

En Latinoamérica, la migración no es muy diferente respecto de la tendencia de movilidad mundial (Álvarez de Lima et al., 2022). Según antecedentes actuales, los movimientos migratorios se han duplicado en la última década (SJM, 2023), de modo que observar y conocer los flujos de migración en el continente es fundamental para comprender los nuevos fenómenos educativos (Colmenares y Abarca, 2022).

1 La cultura de paz se basa en la idea de que la paz es un estado positivo en el cual se promueven la justicia, la igualdad, el respeto mutuo y la cooperación. Implica la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la inclusión social y la promoción de la educación y la comprensión intercultural (UNESCO, 1999).

En cuanto a la inserción escolar migrante en Chile, esta se ve reflejada en el alza de matrículas en establecimientos municipales con tasas superiores al 50% (Joiko y Vásquez, 2016; Stefoni y Corvalán, 2019). Las mayores concentraciones a nivel regional ocurren en las región Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá. Frente a este escenario, es de justicia reconocer que no existe institución educativa alguna que esté realmente preparada para atender la diversidad sociocultural (Mondaca et al., 2018; Pavez et al., 2019).

Según Valdivieso et al. (2020), la convivencia escolar ha ganado presencia en las escuelas en los últimos 20 años como resultado de tres hitos importantes: el primero de ellos se refiere a la organización del currículo en la década de 1990 en relación con los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios; el segundo hito se relaciona con la publicación de la *Política Nacional de Convivencia Escolar* en 2002 (actualizada en 2011 y 2015); y el tercer hito es la inclusión de la convivencia escolar en el Sistema de Aseguramiento de la Calidad en la Educación (SACGE) y luego en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) contenidos en la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP).

En Chile, desde la firma de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 y la publicación del “Informe de la Comisión del Siglo XXI” por la UNESCO en 1996, se ha considerado la convivencia escolar como uno de los objetivos principales que es necesario mejorar (SUPEREDUC, 2018). Las escuelas están llamadas a impulsar acciones que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales, a fin de fortalecer las adecuadas capacidades sociales propias y colectivas a través de relaciones inclusivas, armónicas y pacíficas (Domingo Segovia, 2019; Medrano y de León, 2019).

Durante el año 2011, el Estado promulgó la ley de violencia escolar (Ley 20536), que exige a cada establecimiento contar con un reglamento que regule las relaciones al interior de las escuelas y que, en materia de convivencia escolar, incorpore políticas de prevención, medidas pedagógicas y protocolos de actuación. Asimismo, deben estipularse y graduarse las faltas de acuerdo a su magnitud, estableciendo

las medidas disciplinarias correspondientes para potenciar un clima escolar que promueva la coexistencia pacífica y respetuosa en la comunidad educativa.

El sistema nacional de evaluación de aprendizajes (SIMCE) incorpora los “Otros indicadores de calidad”; se trata de la participación y formación ciudadana, autoestima y motivación académica, clima de convivencia escolar y hábitos de vida saludable, asistencia escolar, retención escolar, equidad de género y titulación técnico profesional (MINEDUC, 2014). Entre estos destaca principalmente la relación entre los estudiantes por sobre los resultados académicos. Posteriormente, en el año 2015 se publica la nueva política de convivencia escolar, según la cual es necesaria una transformación en la forma de entender la educación del país (MINEDUC, 2015b). Por su parte, la Ley 20911 (2016), que crea los planes de formación ciudadana, busca que las escuelas desarrollen programas para formar competencias en sus estudiantes que les permitan vivir y participar de una sociedad democrática.

En el año 2018 se promulga la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, cuyo objetivo principal es

garantizar el derecho a una educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile. (MINEDUC, 2018)

El Estado de Chile y el Ministerio de Educación han creado y potenciado normativas como las explicitadas anteriormente, que evitan o disminuyen barreras que dificulten la participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje y el avance de su trayectoria educativa, y a su vez garantizan un proceso de convivencia pacífica e integral. El Programa de Educación para Todos (MINEDUC, 2021a) instruye a los establecimientos educativos para que faciliten la inserción, permanencia y el ejercicio de los derechos educacionales de niños, niñas y jóvenes migrantes. Así, el valor de las diversidades

culturales se asume como un patrimonio común de la humanidad (MINEDUC, 2019).

Teniendo en cuenta esta realidad, en 2016 el Ministerio de Educación comenzó a impulsar la integración de estudiantes extranjeros, centrándose inicialmente en la optimización de los procesos normativos para garantizar el acceso al sistema escolar; y en noviembre del mismo año creó el Identificador Temporal de Escuelas (ITE), que permite a todos los estudiantes extranjeros, independientemente de su estatus migratorio, asistir a instituciones de educación básica, media o de adultos (MINEDUC, 2020).

Como se desprende de párrafos anteriores, el objetivo de diversas iniciativas políticas y normativas es generar un ambiente propicio para el desarrollo de las relaciones cotidianas, con respeto, participación y buena actitud (MINEDUC, 2021b). Sin embargo, se ha advertido que, a nivel nacional, la convivencia es de carácter episódico y, por lo tanto, no penetra espacios sociales ni pedagógicos del aula (Poblete, 2022).

De acuerdo con diversas investigaciones que han indagado sobre conflictos al interior de las escuelas (Carrasco y Luzón, 2019; Cerón et al., 2017; Coronado et al., 2021), se evidencian variadas causas, consecuencias o perspectivas de los involucrados respecto de los conflictos. Por ejemplo, Fuentes y Pérez (2019) plantean que las principales causas de conflicto se deben en un 20% a los insultos, 19% a las agresiones, 15% al incumplimiento de normas, 11% al clima escolar, 10% a las malas relaciones, 6% a la indiferencia de los docentes hacia los conflictos, entre otras. A su vez, estos autores constatan que las normas de convivencia escolar son desconocidas casi en un 30% tanto por los estudiantes como por sus familias, y, en consecuencia, no se aplican ni se respetan.

Otras investigaciones (Abderraham y Parra, 2019; Carrasco y Luzón, 2019) afirman que, desde una perspectiva docente, aproximadamente el 60% de los profesores chilenos reconocen no ser respetados, 90% de los profesores consideran que los conflictos se deben a la personalidad o carácter de los estudiantes, y 5% lo atribuyen a racismo o género. Por otro lado, el 60% de los estudiantes creen que los conflictos deben

resolverse con la participación de estudiantes y profesores, mientras que casi el 7% de los estudiantes creen que se deben resolver de manera personal, lo que evidenciaría un escaso manejo o conocimientos de estrategias y normas dirigidas a la resolución de conflictos por parte de los docentes, los estudiantes y las familias.

Además, cómo plantean Martínez e Iglesias (2018), el fenómeno de las migraciones ha traído como consecuencia que en los contextos educativos aparezcan, aunque de manera aislada, manifestaciones de exclusión, aislamiento, choques culturales e inadaptabilidad. Esto se refleja en diversas situaciones, por ejemplo: comunicacionales, de aceptación y participación en grupos de diferentes nacionalidades, poco interés en comprender otras culturas y la generación de juicios de valor. Como señala Appiah (2019), al encontrarnos con diversidades culturales construimos categorías que luego transferimos a la totalidad de la población; entonces, si un miembro de la comunidad de nacionalidad “A” es brusco en sus juegos, asumimos que todas las personas de nacionalidad “A” lo serán.

Diferentes estudios relacionados con situaciones de conflicto al interior de los centros educativos (Álvarez et al., 2020; Carmona, 2020; Mena y Huneus, 2017; MINEDUC, 2011; Pallo, 2017; Ramón et al., 2019; Vizcarra et al., 2018) han dejado en evidencia que la convivencia escolar es un fenómeno complejo, principalmente debido a las diversas situaciones que intervienen en la génesis de los conflictos. Actualmente, quienes forman parte de escuelas, colegios y liceos son grupos muy diversos culturalmente (SJM, 2023), lo que permite constatar que coexisten en ellos diversos grupos con historias, costumbres, culturas, creencias, formas de vivir y convivir muy distintas.

La evidencia (Bravo y Ramírez, 2023; MINEDUC, 2019) indica que los conflictos han ido en aumento en los últimos años, cuestión que se agudiza en contextos multiculturales. Se verifica entonces que las acciones de prevención aplicadas al ámbito de la convivencia escolar no se han adecuado a la necesidades reales del fenómeno. De ahí la pertinencia de plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las estrategias que implementa el equipo de

convivencia escolar en la resolución de conflictos entre estudiantes de diversas nacionalidades en el segundo ciclo de una escuela particular subvencionada de educación básica de la comuna de La Cisterna?

Objetivos de la investigación

Objetivo general: Describir las estrategias que implementa el equipo de convivencia escolar en la resolución de conflictos entre estudiantes de diversas nacionalidades en el segundo ciclo de una escuela particular subvencionada de educación básica de la comuna de La Cisterna.

Objetivo específico n.º 1: Identificar los principales motivos que activan los conflictos entre estudiantes de distintas nacionalidades en el segundo ciclo a los que atiende el área de la convivencia escolar.

Objetivo específico n.º 2: Conocer las estrategias que se implementan por parte del grupo de convivencia escolar en contextos de conflictos entre los y las estudiantes de distintas nacionalidades.

Objetivo específico n.º 3: Caracterizar los resultados de las estrategias aplicadas por el grupo de convivencia escolar frente a un conflicto entre estudiantes de distintas nacionalidades.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. El conflicto

Entenderemos por conflicto cuando existe un desacuerdo o divergencia entre dos personas y, dependiendo de la resolución, este puede ser positivo como una oportunidad de aprendizaje, o negativo sin una mediación pertinente y oportuna. El conflicto tiene su origen en la no satisfacción de las necesidades humanas básicas, que al no ser escuchadas y atendidas pueden generar conductas violentas (Ramón et al., 2019; Vizcarra et al., 2018). Además, el conflicto es inherente a las relaciones interpersonales, por lo que está presente en todo contexto humano (Zepeda, 2020). En tanto, el conflicto escolar puede ser algo positivo y generar cambios a través de soluciones creativas,

mejorando las relaciones interpersonales y los resultados académicos, siempre y cuando se maneje de forma adecuada (Álvarez et al., 2020; MINEDUC, 2011; Pallo, 2017).

Según Álvarez et al. (2020), existen dos tipos de conflictos: el primero es resultado de situaciones personales, y el segundo, de interacciones sociales dentro de la comunidad educativa. Por lo tanto, el conflicto involucra a todos los miembros que la componen. De acuerdo con la idea de Ramón et al. (2019), podemos destacar ciertos puntos generales que caracterizan el conflicto:

- Es un hecho social de oposición de intereses.
- Presenta insatisfacción de las necesidades humanas.
- Tiene multicausalidad.
- Posee un valor axiológico y educativo.
- Tiene un carácter dialéctico.
- No es sinónimo de violencia.

Entonces, cuando hablamos de conflicto escolar nos referimos a un proceso que involucra la participación de grupos o individuos que experimentan un desacuerdo de intereses y necesidades dentro de los distintos miembros de la comunidad educativa (Zepeda, 2020). Como consecuencia, puede ocasionar repercusiones físicas, psicológicas, emocionales y/o académicas (Ramón et al., 2019). Además, se puede presentar tanto dentro de las instalaciones de enseñanza, como fuera de esos espacios físicos. El conflicto presenta una gran posibilidad de cambio institucional, siempre y cuando sea supervisado o manipulado estratégicamente y cohesionadamente por los miembros de la comunidad escolar (Merchán et al., 2019; Pulido et al., 2020; Vizcarra et al., 2018).

A modo de síntesis, el conflicto se origina sin considerar el contexto, es decir, se puede presentar en cualquier momento de la vida cotidiana. Y puede ser tanto una oportunidad de cambio como,

por el contrario, una dificultad constante que dañe la convivencia en el tiempo.

3.2. La convivencia y el clima escolar

La convivencia escolar es un tema complejo en las instituciones educativas, debido a las diversas situaciones de conflicto que se viven dentro de ellas y a que generalmente la responsabilidad resolutoria de dichos conflictos recae principalmente en los docentes (MINEDUC, 2015a). Estos espacios deben facilitar y promover un diálogo pacífico, que permita apreciar el conflicto como una oportunidad de aprendizaje para prevenir, gestionar y contener posibles conflictos y/o enfrentamientos futuros (Mena y Huneus, 2017). Se entiende la convivencia como el conjunto de interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad, e incluye también las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta (MINEDUC, 2019).

Según lo expuesto previamente, es necesario lograr ambientes armónicos, seguros, confortables para todos y todas, que generen aprendizajes de calidad y en los que se promuevan los valores y la democracia en un contexto inclusivo, destacando especialmente la tolerancia y la aceptación, así como el respeto de la diversidad y de los derechos fundamentales. De igual forma, un buen clima de convivencia permite que tanto profesores como apoderados se sientan seguros física, emocional, intelectual y socialmente dentro del establecimiento (Curriculum Nacional, 2013).

Si no se aborda de manera estratégica, el clima escolar puede afectar el bienestar y el desarrollo socioafectivo de los estudiantes. Sin embargo, clima escolar no se asocia exclusivamente con la disciplina y la autoridad, sino más bien con la conformación de un ambiente propicio para enseñar y para aprender, en el que se pueden identificar distintos componentes, tales como (Sandoval, 2014):

- La calidad de las relaciones e interacciones entre los miembros de la comunidad.

- La existencia de actividades planificadas en los diversos espacios formativos.
- Un entorno acogedor (limpio, ordenado, decorado, confortable, entre otros).
- La existencia de normas y reglas claras, con una disciplina consensuada y conocida por toda la comunidad educativa.
- La existencia de espacios de participación.

3.3. Estrategias

La Real Academia Española (RAE, 2022) define estrategia como “arte, traza para dirigir un asunto” y como “conjunto de reglas que buscan una decisión óptima en cada momento”. De ahí su pertinencia para nuestro estudio. La convivencia escolar se establece como un pilar fundamental para toda la comunidad educativa, en cuanto al conocimiento y resolución de conflictos, ya que debería permitir la construcción de un ambiente escolar seguro y fomentar la participación de todos los estudiantes en la generación de estrategias de solución de conflictos (Contreras-Rodríguez et al., 2018). Se hace necesario concientizar en el hecho de que la escuela es un espacio en el que los conflictos surgen de manera cotidiana como resultado de las diversas interacciones entre sus miembros (Iglesias y Ortuño, 2018).

Por lo tanto, la convivencia escolar se relaciona directamente al modo como se relacionan los estudiantes entre pares y con adultos, dado que, en palabras de Zamora (2020), “La solución de los conflictos se basa fundamentalmente en las habilidades que tienen las personas para hacer ver las posibles oportunidades beneficiosas inherentes al conflicto” (p. 92). En este sentido, si la colaboración es guiada y orientada adecuadamente, facilitará habilidades que fomenten la interacción y el trabajo en conjunto orientado a una convivencia participativa y cooperativa (Cassinda et al., 2017; Estrada et al., 2016; Zamora, 2020).

3.4. Multiculturalidad

El término multiculturalidad hace referencia a la convivencia y el intercambio de valores, conocimientos, perspectivas y prácticas entre diferentes culturas (Murillo y Quintero, 2023). Sin embargo, aunque la multiculturalidad promueve el respeto y la tolerancia de la diversidad cultural, también puede fomentar la segregación (Alarcón et al., 2020), ya que existen diversas asimetrías en las relaciones de poder, lo que da como resultado evidente la predominancia de una cultura sobre las demás en contextos específicos (Espinoza, 2019; Guamán et al., 2020; Serrano et al., 2019).

Actualmente, vivimos en una sociedad multicultural en la que en un mismo territorio, y por diversas razones (políticas, sociales, de seguridad, búsqueda de bienestar, entre otras), convergen diferentes culturas debido a la migración. Los datos del Servicio Jesuita a Migrantes reportan el creciente aumento de la población migrante en Chile en los últimos 40 años, la cual corresponde en el presente al 7,5% de la población del país (SJM, 2023).

3.5. Cultura de paz como enfoque pedagógico en la resolución de conflictos

Para hablar de paz en el ámbito escolar, la definiremos como símbolo de bienestar, armonía y felicidad (Muñoz, 2009; Gómez, 2013). La paz es un elemento transformacional de relaciones sociales, puesto que permite llegar a acuerdos o pactos para la mantención armoniosa de dichas relaciones (Galtung, 2003; Gómez, 2019; López, 2018). La educación para la paz es un enfoque pedagógico que busca desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes en las personas para prevenir y resolver conflictos de manera pacífica, promoviendo la cooperación, el diálogo y el respeto a los derechos humanos. Esta tendencia educativa fomenta la conciencia crítica y la reflexión sobre la violencia, sus causas y consecuencias, y el papel que cada individuo puede desempeñar en la construcción de una cultura de paz (UNESCO, 1996). Asimismo, se busca que las personas adquieran

habilidades para la resolución de conflictos de manera no violenta, y se promueve el respeto a la diversidad cultural y la eliminación de prejuicios y estereotipos. Evidentemente, se asume que los conflictos interpersonales son consustanciales a la vida, siempre estarán presentes, “donde hay vida hay conflicto” (Sánchez et al., 2019).

Si bien muchos de ellos se resuelven de forma violenta, un gran número también se solucionan por vías pacíficas. Así, podemos entender la paz como algo imperfecto y en desarrollo: “Romper con las concepciones de la paz como algo perfecto, infalible, utópico, terminado, lejano, inalcanzable; reconocer las prácticas pacíficas allá donde ocurran; pensar la paz como un proceso inacabado que se reconoce y se construye cotidianamente” (Trifu, 2018, p. 39). La cultura de paz se presenta como una oportunidad de aprender a gestionar los conflictos de una manera consciente para buscar una forma de resolución no violenta de los mismos.

4. MARCO METODOLÓGICO

La investigación que exponemos aquí es de tipo cualitativo, lo que significa que su importancia radica en la búsqueda e interpretación de conocimiento para comprender aquellos factores que influyen en las relaciones sociales entre los miembros de una comunidad (Espinoza, 2020). Entendemos que la investigación cualitativa permite indagar, interpretar y comprender un determinado fenómeno a través de la experiencia de los participantes en su propio contexto, lo que en este caso facilita la indagación sobre los conflictos presentes en las escuelas en un contexto multicultural.

Por otra parte, esta investigación se realiza bajo un paradigma interpretativo. En palabras de Rojas (2022), este enfoque permite construir interpretaciones a partir de la percepción y experiencia de los participantes. Además, según Miranda y Ortiz (2020), el paradigma interpretativo permite analizar y comprender las particularidades de un fenómeno, facilitando el desarrollo de estrategias investigativas que den significado a la realidad, considerando las experiencias de los

sujetos involucrados y abriendo nuevas posibilidades epistemológicas. Por ende, nos permite analizar e interpretar un fenómeno en un contexto específico, utilizando la percepción y la experiencia de los participantes como información clave de esa realidad.

Esta investigación tiene un enfoque y diseño fenomenológicos. El propósito es comprender la experiencia de un fenómeno determinado, que afecta al grupo estudio y puede verse replicado en cada uno de sus miembros (Guzmán, 2021). Así, la fenomenología, como enfoque y diseño, permite la comprensión de un fenómeno a través de la propia experiencia de los participantes, quienes comparten vivencias en común inmersos en un contexto multicultural educativo.

4.1. Técnicas de recogida de información

Para esta investigación se recurre a la entrevista semiestructurada y el grupo focalizado como técnicas de recogida de información. Según Sánchez et al. (2021), “las técnicas e instrumentos en la investigación cualitativa proporcionan una mayor profundidad de búsqueda, ante una situación social que amerita ser conocida” (p. 115). Para la entrevista semiestructurada, el contenido, orden, profundidad y formulación está sujeto al criterio del investigador (Hernández et al., 2014). El grupo focal busca proporcionar información con detalle y profundidad a través de la perspectiva de los sujetos que forman parte de la problemática de investigación; esta es guiada por un moderador (Hernández et al., 2014; Sánchez et al., 2021), lo que permite a los participantes desenvolverse en situaciones reales y naturales, facilitando la exploración de nuevos conocimientos de forma detallada y rápida (Piza et al., 2019).

Una vez levantada la información, a partir de las entrevistas y el grupo focal, se llevó a cabo un procesamiento de la misma por medio de matrices. “Esta simple estructura es una poderosa forma de sintetizar información y de mostrar relaciones, ya se trate de datos cualitativos o cuantitativos” (Codina, 2019, p. 1). El propósito fue ordenar el contenido en función de los códigos y objetivos planificados

(Hernández y González-Miguel, 2020). De este modo, se clasificó la información por unidad de análisis de interés, que se interpretó sobre la base de categorías apriorísticas. Cabe destacar que durante esta etapa surgió una categoría emergente. Por último, se organizó la información y se identificó la recurrencia de las categorías a fin de desarrollar el posterior análisis cualitativo.

4.2. Procedimiento

El desarrollo de la recogida de información se llevó a cabo en una escuela general básica particular subvencionada, ubicada en la comuna de La Cisterna. Participaron los docentes que conforman el equipo de convivencia escolar, dos mujeres y un hombre, mediante una entrevista semiestructurada, de forma presencial en un ambiente controlado dentro del establecimiento educativo. Además, se consideró la participación de estudiantes de diversas nacionalidades del segundo ciclo de educación general básica, a través de un grupo focal realizado de forma presencial en un ambiente controlado, bajo la supervisión del equipo investigador como moderadores. El criterio de selección de los y las docentes fue su pertenencia al equipo de convivencia escolar.

El grupo focal se distribuyó en dos grupos de 5 estudiantes, cada uno de los cuales participó en esta dinámica durante 45 minutos. En el primero se presentó el equipo de investigación y el propósito del encuentro, acordándose la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Se destacó la importancia del respeto por los turnos de habla y se enfatizó que no existían respuestas correctas o incorrectas. El criterio de selección de los y las estudiantes fue que pertenecieran al segundo ciclo y tuvieran diversas nacionalidades.

Para el análisis de datos se construyó un cuaderno de códigos que permitió desarrollar una metodología de análisis cualitativo de contenido. A partir de esto, se elaboraron matrices de sistematización con la finalidad de organizar la información obtenida en las entrevistas y los grupos focales, de la cual se seleccionaron unidades textuales que fueron codificadas para, posteriormente, conformar categorías.

La codificación y categorización se realizó teniendo como referentes los objetivos de investigación, así como también tres categorías apriorísticas, que fueron: *resolución del conflicto*, *conciencia y magnitud del conflicto*, y *formación en multiculturalidad*. Como una categoría emergente surgió la de *comunicación*.

5. RESULTADOS

5.1. Resolución del conflicto

Esta categoría hace referencia a la gestión del área de convivencia escolar sobre los conflictos presentes en las escuelas, lo que implica conocer, diferenciar y seguir un protocolo de resolución sistemático, declarado y compartido al interior de la comunidad. Los estudiantes requieren líderes o gestores de convivencia que fomenten un ambiente positivo y una interrelación saludable dentro de los colegios (Sáez et al., 2018). Sin embargo, la gestión de convivencia suele ser episódica y no permea los espacios sociales ni pedagógicos del aula regular (Poblete, 2022). Esto se evidencia en las respuestas de los y las estudiantes cuando se les pregunta: ¿Sabes si existe algún protocolo para resolver conflictos en la escuela?, interrogante ante la cual los participantes responden: “Ehhh, ¿equipo? No, no sé, el inspector va siempre” (estudiante 4, 6.º básico, grupo 2); “Hablamos cuando hay un conflicto, viene y se lo dice a la directora” (estudiante 2, 7.º básico, grupo 2); “Les avisé a los profesores” (estudiante 1, 5.º básico, grupo 1); “Hay que separar” (estudiante 2, 5.º básico, grupo 1).

Los testimonios permiten constatar que por parte de los y las estudiantes se desconoce la existencia del equipo de convivencia y el procedimiento sistemático frente a un conflicto. En consecuencia, acuden al primer adulto disponible y no específicamente al equipo de convivencia escolar.

A su vez, el análisis de las entrevistas aplicadas al equipo de convivencia revela que no existe un protocolo establecido específico para cada tipo de conflicto. Las acciones dependen de la interpretación del momento y de la persona que recibe primero la información de lo

sucedido. Esto se evidencia en las respuestas del equipo de convivencia escolar cuando se les pregunta: ¿Qué acciones específicas aplican como grupo de convivencia escolar para abordar los conflictos que surgen entre estudiantes de distintas nacionalidades en el contexto escolar? Los participantes responden:

Hay que ir por graves, muy graves; las sanciones leves, por ejemplo, se van anotando en el libro. Acá, cierta sanción: uno llama apoderado. Acá se debiera, por ejemplo, suspender y después usted debiera, como en todos los colegios, es decir, se pone condicional, y si no usted continúa: suspensión de matrícula; Nosotros somos reactivos frente a la situación que ya ocurrió. (Participante 1, equipo de convivencia escolar)

Si pasa con el profesor jefe, el profesor jefe como que deriva el conflicto a convivencia escolar, si ya está otro profesor, ¡claro!, se trata de llegar al profesor jefe para que se pueda comunicar y decir qué está pasando. (Participante 3, equipo de convivencia escolar)

Primero es el diálogo con el estudiante, luego la familia, el apoderado. Si es reiterativo, el apoderado se entrevista con la directora, el inspector. Se aborda a nivel curso, con la psicóloga, con el encargado de convivencia escolar, el inspector general, la dirección. Luego de eso... sanciones que están en el reglamento interno, suspensiones, expulsiones, cancelación de matrícula, etcétera. (Participante 2, equipo de convivencia escolar)

Las entrevistas con el equipo de convivencia escolar revelan que no existen acciones estratégicas ni un discurso cohesionado para la resolución de conflictos entre los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa. Esto no es lo esperable, dado que el equipo de convivencia es un pilar fundamental para toda la comunidad en cuanto al conocimiento y la resolución de conflictos, y es previsible que, como en todo contexto humano, la escuela sea un espacio en el que los conflictos surgen de manera cotidiana como resultado de las diversas interacciones personales (Iglesias y Ortuño, 2018).

Igualmente, es posible observar que los y las estudiantes no son considerados por el equipo de convivencia escolar como factor relevante

para generar propuestas resolutorias ante los conflictos emergentes, ya que la comunicación y las acciones se limitan solo a los miembros del equipo. Esto se pone de manifiesto en las respuestas del propio equipo de convivencia frente a la pregunta: Según los estudiantes con los que interactúan, ¿qué medidas proponen al respecto?”. Los participantes responden: “Los niños no tienen la capacidad de pensar, ni siquiera del problema que están teniendo, y van a tener la capacidad de decir ¡tía voy a hacer!” (participante 1, equipo de convivencia escolar); “La persona que es la encargada de convivencia escolar ha dado muchas charlas sobre la violencia, sobre el *bullying*” (participante 3, equipo de convivencia escolar); “Para los chiquillos, el diálogo es un arma de doble filo, porque para ellos después vienen y te contestan lo que querías escuchar no más” (participante 2, equipo de convivencia escolar).

Esta situación se contradice con los valores fomentados por la educación para la paz como un enfoque pedagógico (UNESCO, 1996), que busca desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes en las personas para prevenir y resolver conflictos de manera pacífica, promoviendo la cooperación, el diálogo y el respeto de los derechos humanos. Por lo tanto, se puede afirmar que la gestión del equipo de convivencia no promueve de manera efectiva la prevención de conflictos ni proporciona orientación clara sobre cómo actuar para generar un ambiente favorable, teniendo en cuenta las necesidades y dinámicas de toda la comunidad (Sáez et al., 2018). Se constata, por lo tanto, la necesidad de fomentar la construcción de un ambiente escolar seguro mediante la participación de todos los estudiantes en la implementación de estrategias de solución de conflictos (Contreras-Rodríguez et al., 2018). Esto coincide con el planteamiento de Poblete (2022), cuando refiere que normalmente la gestión de convivencia escolar suele llevarse a cabo de manera episódica; es decir, se actúa de manera reactiva frente a un hecho puntual y no se proporciona información o estrategias previas para resolver un conflicto de forma dialogada y significativa, como sugieren Abderrahaman y Parra (2019).

5.2. Conciencia y magnitud del conflicto

La conciencia implica reconocer y verbalizar la existencia de conflictos y sus causas, mientras que la magnitud se refiere a las implicancias y la trascendencia de dichos conflictos. Esta variable considera entender a la comunidad educativa en su conjunto como responsable del clima de trabajo y estudio, que debe brindar espacios libres de sesgos y prejuicios docentes (Cerón et al., 2017). Sin embargo, los estudiantes reconocen el conflicto como una agresión física (empujones o golpes) cuando se les pregunta: ¿Qué entendemos por conflicto escolar? Ellos responden: “Eh eh, es como una pelea, o sea, una pelea que se ha realizado en la escuela” (estudiante 1, 6.º básico, grupo 1); “Una pelea” (estudiante 1, 8.º básico, grupo 2); “Una discusión” (estudiante 2, 8.º básico, grupo 2).

Ante la pregunta: ¿Cuál(es) es (son) la(s) principal(es) causa(s) de conflicto en tu escuela?, los estudiantes de 5.º y 6.º básico atribuyen la agresión física y las relaciones amorosas como causas del conflicto: “Empezamos a jugar un partido y el compañero sin motivo me empuja” (estudiante 1, grupo 1); “Se pelean por la novia” (estudiante 2, grupo 1); “Yo sé que suena muy peleador, pero nos gusta jugar así. Entonces, yo le estaba diciendo ¡suéltame, suéltame! [señala que le apretaban el cuello], pero no lo hace y ahí estábamos, pero bueno... Obviamente, si pasa a mayores, yo le digo ¡para, para!, cosa que él no, bueno, entonces le enterré el lápiz en el brazo” (estudiante 1, grupo 1). Respecto del segundo grupo de 7.º y 8.º básico, las causas de los conflictos se originan con motivo de “Las redes sociales” (estudiante 1, grupo 2); “TikTok, Instagram, confesiones” (estudiante 3, grupo 2); “TikTok y anónimos” (estudiante 2, grupo 2); “TikTok” (estudiante 4, grupo 2). El ámbito virtual se convierte en espacio de una de las problemáticas más recurrentes de acoso o violencia escolares.

En cuanto a la magnitud, ambos grupos no logran anticipar las implicaciones y la trascendencia de no resolver un conflicto de manera profunda. Se les consultó: Posterior a la intervención y solución del conflicto, ¿cómo describes la relación entre estudiantes? Los estudiantes de 5.º y 6.º básico responden: “Mmmh, nada, como que

no se vuelven a hablar, no se miran, o sea, nada” (estudiante 4, grupo 1); “No sé” (estudiante 2, grupo 1); “Más o menos” (estudiante 3, grupo 1). Asimismo, los estudiantes de 7.º y 8.º contestan: “Hablan, juegan, eso” (estudiante 1, grupo 2); “Hablan” (estudiante 2, grupo 2). Se constata que el conflicto subyace y que puede retomarse en cualquier momento. Esta realidad coincide con el estudio de Álvarez et al. (2020) cuando refieren que existen dos tipos de conflictos: uno que es resultado de situaciones personales y otro a consecuencia de interacciones sociales en la comunidad educativa que pueden tener repercusiones físicas, psicológicas, emocionales y/o académicas (Ramón et al., 2019).

Por su parte, el equipo de convivencia atribuye las causas de los conflictos a factores externos a la escuela, ya sean de naturaleza cultural, social o familiar. Cuando se les pregunta: ¿Cuáles son las principales causas de los conflictos que inciden en la convivencia escolar?, los y las participantes responden: “Lo que piensan, por ejemplo, la familia, como la crianza, como que los niños los dejan muy como muy libres, están muy solos”; “No hay apoyo en la familia”; “Estos niños (migrantes), digamos generan estas situaciones de conflicto o de disrupción, de nuestros límites. Entonces es como viene de acá [su hogar] la problemática, y esto se expresa acá [en el colegio]” (participante 1, equipo de convivencia escolar); “Hay niños que también son bien crueles” (participante 2, equipo de convivencia escolar); “Cuando uno pide apoyo del apoderado, es ¡muy escasa la participación de los apoderados!... Si no tenemos este refuerzo en el hogar, este refuerzo que es tan necesario, se hace un poco difícil y eso complejiza mucho las cosas” (participante 3, equipo de convivencia escolar).

Asimismo, existe una discrepancia entre el relato del equipo de convivencia escolar y los estudiantes con respecto a los conflictos que se presentan. Así se verifica en testimonios como: “El conflicto que yo te digo acá no es un conflicto típico del de la pelea de la agresividad, ¡no!, es más por ejemplo la disrupción en el aula, ¿ya?, que los niños se paran, ¿me entiende?, que no respeta, que grita” (participante 1, equipo de convivencia escolar). Hay una tendencia a atenuar o minimizar

el conflicto, lo que podría afectar la eficacia de las estrategias de resolución, al no ser estas asertivas o adecuadas para abordar una realidad evidente. No se considera que, independientemente de sus posibles consecuencias, el conflicto escolar puede ser algo positivo, capaz de generar cambios a través de soluciones creativas, mejorando las relaciones interpersonales y resultados académicos, siempre y cuando estos se manejen de forma adecuada (Álvarez et al., 2020; MINEDUC, 2011; Pallo, 2017).

Respecto de las respuestas entregadas por los y las estudiantes de los grupos focales y la información consignada en las entrevistas del equipo de convivencia escolar, es importante destacar la diversidad de significados asociados a la conceptualización y emergencia del conflicto. Distintos estamentos de la comunidad educativa perciben diferentes aspectos cuando se refieren al conflicto: violencia física, para el equipo de convivencia escolar, y, en una mirada más amplia, para los estudiantes, violencia digital, agresión verbal, malentendidos. A ello se suma la normalización de estas prácticas en su quehacer diario.

5.3. Comunicación

La categoría explica las dificultades de comunicación y/o la interpretación arbitraria del mensaje que se entrega y recibe entre pares o por diferentes actores. La claridad de la comunicación es uno de los aspectos fundamentales dentro de una organización, en especial en las instituciones educativas, pues su eficacia facilita la armonía entre sus miembros y genera un clima organizacional agradable y una toma de decisiones asertivas. Maldonado (2009) señala: “La comunicación es un proceso que los seres humanos llevamos a cabo para transmitir nuevas ideas, pensamientos o conocimientos. Sin embargo, no es fácil llevarla a cabo, y si esta se realiza de manera deficiente genera conflictos interpersonales” (p. 9).

En nuestro estudio se evidencia una comunicación asimétrica entre los actores de la comunidad, lo cual es preocupante dado el valor fundamental de la comunicación no solo para mantener un

buen clima organizacional, sino también para las relaciones sociales. Como ya lo señalamos anteriores, se observa que los estudiantes desconocen la existencia del equipo de convivencia escolar, incluso que se entiende por conflicto entre los distintos miembros de la escuela. Esto refleja una socialización deficiente y una falta de eficacia de los procedimientos y estrategias aplicables en estas situaciones. Además, nuestros hallazgos indican que entre los estudiantes reconocen dificultades para interpretar el mensaje entregado dependiendo de su cultura. Ejemplo, cuando refieren: “¿Chismes?? ¿Chismes?? Tú le *podí* decir chisme acá, tú allá, lo que aquí es chisme allá uuuuh” (estudiante 1 grupo 2), lo que verifica el contexto multicultural que inciden en la convivencia y el intercambio de valores, conocimientos, perspectivas y prácticas de diferentes culturas (Murillo y Quintero, 2023). En este sentido, si la colaboración es guiada y orientada adecuadamente, facilitará habilidades que fomenten la interacción y el trabajo en conjunto hacia una convivencia participativa y cooperativa (Cassinda et al., 2017; Estrada et al., 2016; Zamora, 2020).

5.4. Formación en multiculturalidad

Esta categoría se refiere a la falta de conocimiento de la multiculturalidad, evidenciada cuando en el discurso o en las acciones se omiten o no se consideran adecuadamente los factores culturales en el análisis o reflexión sobre las tareas definidas. En este contexto, entenderemos un enfoque multicultural como una red compleja de inclusión, que diversifica saberes, valores, prácticas y estrategias de contención, reconociendo las particularidades culturales de cada miembro de la comunidad (Abderrahaman y Parra, 2019; Barca et al., 2008). A partir del análisis del discurso de las entrevistas al equipo de convivencia, aflora una mirada sesgada y limitante, que repercute de manera significativa en la determinación de las causas y estrategias resolutivas frente a un conflicto en un contexto determinado, sin comprender las particularidades de las subcomunidades nacionales dentro de la comunidad, además de establecer categorías entre los y las estudiantes

según su procedencia. Algunas referencias en relación con los discursos recopilados señalan, por ejemplo: “Algunos que vienen de algunos países y que, ahí, que me ha comentado el administrador, que viene esta región de por ejemplo de Colombia, son así, más agresivos, y ellos tienen ese ADN” (participante 1, equipo de convivencia escolar); “Este tema de los sicarios, del sicariato, ellos como que todo tratan de solucionarlo de esa forma, ¿ya?, yendo como más agresivos, un poco más con la pachotada, pero yo creo que eso podría llegar a generar un conflicto” (participante 2, equipo de convivencia escolar); “Los alumnos extranjeros tienen un carácter diferente al del chileno: más fuerte, más explosivo, más irritable” (participante 3, equipo de convivencia escolar).

Esta constatación se relaciona directamente con la mirada de Appiah, (2019), quien plantea que la “generalidad” aparece como una estrategia para categorizar a determinados grupos o subgrupos dentro de una comunidad. Además, verifica la existencia de una tipología en la que todos los participantes comparten una misma esencia. Como resultado, se atribuyen características culturales a posibles causas futuras de conflicto, y se observa un discurso segmentado y distintivo entre estudiantes de distintas nacionalidades.

6. DISCUSIÓN

En esta investigación se determina que, a pesar de la implementación de protocolos y la presencia de un equipo estable de convivencia escolar, y considerando la relevancia que estos temas han tenido en las políticas públicas educativas en Chile —especialmente en lo que respecta a la prevención de la violencia y la resolución de conflictos—, existe una polisemia conceptual acerca de qué se entiende por conflicto, sus magnitudes y los protocolos de acción necesarios ante situaciones que transgreden la sana convivencia al interior de la escuela. En consecuencia, los estudiantes desconocen el procedimiento frente a una ocurrencia concreta de conflicto, puesto que no se considera relevante su participación en las políticas de convivencia; la acción

se limita únicamente a una entidad, el equipo, sin involucrar a la totalidad de la comunidad escolar. Esto se manifiesta en la resolución episódica de situaciones de acuerdo al momento, sin considerar estrategias preventivas adaptadas al contexto.

7. CONCLUSIÓN

Esta investigación permite afirmar que existen opiniones diversas entre docentes y estudiantes respecto de la presencia y comprensión de los conflictos en el establecimiento multicultural enfocado en este estudio.

Los hallazgos reflejan la necesidad de dialogar y determinar en comunidad qué se entiende por conflicto y cómo actuar frente a este tipo de situaciones. Uno de los principales aportes de esta investigación es la constatación de la polisemia referida a la comprensión de conflicto por parte de estudiantes y docentes, lo que genera una asimetría respecto de sus causas, consecuencias y la magnitud de estos hechos.

Asimismo, se verifica que la cultura de paz no se refleja en el relato de los estudiantes y del equipo de convivencia escolar, debido a la falta de diálogo, participación y cooperación dentro de la comunidad educativa. Esto implica la pérdida de oportunidades para aprender a gestionar los conflictos de manera consciente y de buscar formas de resolverlos pacíficamente. En consecuencia, la gestión del equipo de convivencia es de carácter episódico (Poblete, 2022), lo que inhibe las oportunidades de mejorar el clima escolar a partir de situaciones de conflicto. El conflicto escolar puede ser positivo, capaz de generar cambios a través de soluciones creativas y de mejorar las relaciones interpersonales y los resultados académicos, siempre y cuando se maneje de forma adecuada (Álvarez et al., 2020; MINEDUC, 2011; Pallo, 2017).

Se deduce claramente que es necesario sistematizar los procedimientos para resolver conflictos, ya que los y las estudiantes desconocen los manuales, protocolos, estrategias o flujos de acción aplicables a situaciones conflictivas. Como resultado, no saben a quién recurrir

y tienden resolver los conflictos por su propia cuenta. Pierden así la oportunidad de aprender a resolverlos en comunidad, aspecto clave considerando que el Ministerio de Educación plantea que las escuelas no son solo espacios de conocimiento académico, sino también instancias donde se aprenden habilidades sociales, emocionales y de convivencia (MINEDUC, 2015b).

Por otra parte, cabe destacar el sesgo cultural y etario del equipo de convivencia en este establecimiento, especialmente por no considerar la opinión de los y las estudiantes, tanto migrantes como nacionales, al momento de abordar un conflicto. Este sesgo incide de manera significativamente negativa en la formulación de estrategias de resolución pacíficas de situaciones conflictivas en un contexto multicultural.

De igual manera, se evidencia la escasa participación de los y las estudiantes en la toma de decisiones para resolver los conflictos, a pesar de que toda la comunidad, y especialmente los y las estudiantes, son responsables de promover y construir un clima escolar libre de sesgos y prejuicios (Cerón et al., 2017). Por ende, es de suma importancia incorporar una mirada multicultural en la gestión del clima escolar, garantizando que se valore la diversidad como un aporte esencial en la formación de ciudadanos inclusivos, respetuosos y capaces de participar de manera libre y activa en una sociedad justa e igualitaria.

Los resultados, discusiones y conclusiones del presente trabajo se proyectan como punto de partida para futuras investigaciones en otras instituciones y niveles educativos respecto de las estrategias aplicadas por el equipo de convivencia escolar frente a situaciones de conflicto, especialmente en contextos educativos multiculturales.

Asimismo, este estudio abre la puerta a investigar la perspectiva de las familias, tanto migrantes como nacionales, a fin de conocer su experiencia acerca de las estrategias o medidas empleadas por el equipo de convivencia ante la emergencia de conflictos en la comunidad educativa. Además, la información proporcionada en esta investigación enfatiza la necesidad de establecer instancias de supervisión constante del trabajo realizado con los y las estudiantes

en relación con la convivencia escolar. Finalmente, es fundamental generar oportunidades de capacitación y formación de la comunidad para el manejo de situaciones conflictivas tanto dentro como fuera de los establecimientos educativos, en particular en el contexto nacional de integración continua de niños y niñas migrantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abderrahaman Mohamed, W. y Parra González, M. E. (2019). Profesores y alumnos ante la convivencia escolar en contextos multiculturales. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 3, 94-107. <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v3i0.11382>
- Aarcón Puentes, J., Fernández Soto, Z. y Leal Jerez, M. (2020). La interculturalidad y el reconocimiento de los múltiples otros en la convivencia educativa. *Boletín Antropológico*, 38(100), 458-484. <https://www.redalyc.org/journal/712/71266664009/html/>
- Álvarez de Lima Depieri, M., Ferolla, C. y Seoane, J. (2022). Derribando muros. Migraciones, políticas y luchas migrantes en América. *Tricontinental*. <https://thetricontinental.org/es/argentina/nuestraamerica2/>
- Álvarez Ovallos, A., Gélvez López, A. y Mosquera Téllez, J. (2020). Conflicto escolar en la educación rural del nororiente de Colombia. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 9(2), 5-15. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.135>
- Appiah, K. (2019). *Las mentiras que nos unen*. Penguin Random House.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2017). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Ascorra, P. y López, V. (2019). Una década de investigación en convivencia escolar (1.ª ed., pp. 11-13). Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. y Brenla, J. (2008). Contextos multiculturales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 193-226. <https://doi.org/10.35362/rie460723>
- Bravo, M. y Ramírez, P. (2023). *Denuncias por violencia escolar al cuarto trimestre de 2022*. <https://nucleocienciasociales.ufro.cl/wp-content/uploads/2023/04/Informe-Violencia-Escolar-OCCBE-4ºtrimestre.pdf>
- Carmona Alvarado, F. A. (2020). Perspectivas conceptuales y epistemológicas en el estudio de la convivencia. *Repositorio Universidad Simón Bolívar*. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/6634>
- Carrasco Aguilar, C. y Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Cassinda Vissupe, M. D., Chingombe Jacob, A., Angulo Gallo, L. y Guerra Morales, V. M. (2017). Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de Abril, de Iº ciclo, Angola. *Revista Educación*, 41(2), 163-171. <https://doi.org/10.15517/revedu.v41i2.22713>
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Codina, L. (2019). Sintetizar y representar información cualitativa: tablas y diagramas en trabajos de final de máster y tesis doctorales. <https://www.lluiscodina.com/tablas-diagramas-investigacion-cualitativa/>
- Colmenares, N. y Abarca, K. (2022). La migración a nivel local en Chile. Desafíos, demandas y políticas en tiempos de pandemia. *Si Somos Americanos*, 22(1), 164-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482022000100164>

- Contreras-Rodríguez, S. I., Colón-Luna, N., Gonzales-Montalvo, C., Machado-De la Cruz, P., Melo-Vásquez, M., y Vergara-Luna, L. (2018). Convivencia escolar y solución de conflictos mediante la investigación como estrategia pedagógica. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 63-72. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.07>
- Coronado Peña, J., Estrada Mosquera, Á. y Torres Mosquera, L. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 341-364. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22>
- Curriculum Nacional. (2013). *Clima de convivencia escolar*. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Estandares-e-indicadores-de-calidad/Indicadores-de-Desarrollo-Personal-y-Social/90146:Clima-de-convivencia-escolar>
- Domingo Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 897-911. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-666620190003000897&lng=es&tlng=es.
- Espinoza, E. (2019). La interculturalidad en la educación básica de Ecuador. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 20-26. <https://doi.org/10.62452/as41rz81>
- Espinoza, E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Revista Conrado*, 16(75), 103-110. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000400103
- Estrada, M., Monferrer, D. y Moliner, M. (2016). El aprendizaje cooperativo y las habilidades socio-emocionales: Una experiencia docente en la asignatura Técnicas de Ventas. *Formación universitaria*, 9(6), 43-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005>
- Fierro Evans, C. y Carvajal Padilla, P. (2019) Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas* 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). “No recuperaremos aprendizajes si las condiciones en que se aprende no son adecuadas emocionalmente”. <https://www.unicef.org/chile/historias/no-recuperaremos-aprendizajes-si-las-condiciones-en-que-se-aprende-no-son-adecuadas>
- Fuentes Fuentes, L. S. y Pérez Castro, L. M. (2019). Convivencia escolar: Una mirada desde las familias. *Telos*, 21(1), 61-85. <https://doi.org/10.36390/telos211.05>
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika Gogoratuz.
- Gómez Barriga, J. C. (2019). La educación para la paz: contribuciones para un estado del arte. *Cambios y Permanencias*, 10(1), 500-539. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/9716>
- Gómez, A. P. (2013). Teoría de la educación para la paz en América Latina. *Academicus*, 1(3), 6-19. http://www.ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art3_1.pdf
- Guamán Gómez, V. J., Espinoza Freire, E. E. y Falconi Narváez, R. M. (2020). El salón de clase, un microsistema multicultural. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(3), 49-54. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/257>
- Guillén de Romero, J. C., Menéndez Menéndez, F. G. y Moreira Chica, T. K. (2019). Migración: Como fenómeno social vulnerable y salvaguarda de los derechos humanos. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 281-294. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.29619>
- Gutiérrez Silva, J. M., Romero Borré, J., Arias Montero, S. R. y Briones Mendoza, X. F. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26(2), 299-313. <https://www.redalyc.org/journal/280/28063431024/28063431024.pdf>
- Guzmán, V. (2021). El método cualitativo y su aporte a la investigación en las ciencias sociales. *Gestionar: Revista de Empresa y Gobierno*, 1(4), 19-31. <https://doi.org/10.35622/j.rg.2021.04.002>

- Hernández de la Torre, E. y González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Iglesias Ortuño E. y Ortuño Muñoz E. (2018). Trabajo Social y mediación para la convivencia y el bienestar escolar. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 381-392. <https://doi.org/10.5209/CUTS.53374>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en la Educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Lara, E. (30 de enero de 2023). Violencia escolar: 46% de denuncias en 2022 fue por maltrato a alumnos, la mayoría entre ellos mismos. *BiobioChile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2023/01/30/violencia-escolar-46-de-denuncias-en-2022-fue-por-maltrato-a-alumnos-la-mayoria-entre-ellos-mismos.shtml>
- León, L. A. (2015). *Análisis económico de la población. Demografía*. <https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/demografia-peru.pdf>
- Ley 20248. (1 de febrero de 2008). Establece ley de subvención escolar preferencial [Ley SEP]. <https://bcn.cl/2f6q4>
- Ley 20536. (17 de septiembre de 2011). Sobre violencia escolar. <https://bcn.cl/2m1qz>
- Ley 20911. (2 de abril de 2016). Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. <https://bcn.cl/2f702>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. y Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de las políticas de convivencia escolar en Chile. *Revista Calidad de la Educación*, 48(2), 96-129. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.480>

- Maldonado, H. y Willman, H. M. (2009). *Manual de comunicación oral*. Pearson Educación.
- Martínez Iglesias, M. I. y Iglesias Montero, G. (2018). Sociolinguistic competence for a multicultural context: utopia or reality? *Revista Conrado*, 14(63), 49-56. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300049&lng=es&tlng=en
- Massey, D. S. y Capoferro, C. (2004). Measuring Undocumented Migration. *International Migration Review*, 38(3), 1075-1102. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00229.x>
- Medrano, R. y De León, M. (2019). “Prácticas de paz en el jardín de niños Nentambati”. *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, (1), 102-110. <https://doi.org/10.5377/rnpc.v0i0.9506>
- Mena Edwards, M. I. y Huneus Villalobos, M. R. (2017). Convivencia escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad*, 8(2), 9-20. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Merchán Gavilánez, M. L., Cadena Alvarado, R. y Napa Yance, C. (2019). La mediación de conflictos escolares. Incidencia en el desarrollo de la inteligencia emocional. *Revista Conrado*, 15(69), 399-404. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400399&lng=es&ting=pt
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2018). Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones. *Documento de trabajo N.º 14*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2011). *Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Orientaciones para abordar la convivencia escolar en las comunidades educativas*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/446>
- Ministerio de Educación. (2014). *Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisión-Simce.pdf>

- Ministerio de Educación. (2015a). *Orientaciones para la conformación y funcionamiento de los equipos de convivencia escolar en la escuela/ liceo*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/04/convivencia-escolar.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015b). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. [/https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf](https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf).
- Ministerio de Educación. (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-Estud-Extranjeros.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos*. División Educación General. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Ministerio de Educación. (2019). *Programa de fortalecimiento de la identidad cultural regional*. https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/05/protocolo_fort_identidad_regional_2019.pdf
- Ministerio de Educación. (2020). *Identificador provisorio escolar Preguntas y respuestas, a tres años de su implementación*. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/IDENTIFICADOR-PROVISORIO-ESCOLAR.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021a). *Programa de educación para todos*. <https://migrantes.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación. (2021b). *Los vínculos en el tejido escolar, la perspectiva de educadores, reflexiones educativas en las jornadas “Cultivar lo esencial para aprender a convivir” (2019-2021)*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2022/05/InformeReflexionesEducativas-V02.pdf>
- Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y. y Gairín, J. (2018). Strategies and inclusion practices of migrant students in Arica and Parinacota schools, northern border of Chile. *Estudios Atacameños*, (57), 181-201. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Muñoz, F. A. (2009). ¿Cómo investigar para la paz? Una perspectiva conflictiva, compleja e imperfecta, en Fundación Seminario de Investigación para la Paz (Ed.), *Todavía en busca de la paz 2009* (pp. 409-432).
- Murillo Moreno, A. y Quintero Corrales, H. B. (2023). Mestizaje y multiculturalidad: Representaciones del racismo estructural. *Perspectivas. Revista de Ciencias Sociales*, 7(14), 611-650. <https://doi.org/10.35305/prcs.v7i14.650>
- Organización Internacional para las Migraciones. (2018). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2018*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_sp.pdf
- Pallo, L. J. (2017). *Prevalencia de los problemas conductuales en niños y niñas de 6.º y 7.º de básica de la escuela José María Velaz* [trabajo de titulación]. Repositorio institucional. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/13974>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Sepúlveda, N., Jara, P. y Olguín, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44(7), 414-420. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/08/414_Com_Pavez_v44n7.pdf
- Piza Burgos, N. D., Amaiquema Márquez, F. A. y Beltrán Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Poblete, M. (2022). Salud mental escolar en Chile. *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Asesoría Técnica Parlamentaria*. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/33086/1/BCN_Salud_mental_escolar_en_Chile_final.pdf
- Pulido Guerrero, E., Cudris Torres, L., Tirado Vides, M. y Jiménez Ruiz, L. (2020). Mediación de conflictos y violencia escolar: Resultados de intervención a través de un estudio cuasiexperimental.

- Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 45-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29261>
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P. y Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000200135&lng=es&tlng=es.
- Real Academia Española. (2022). Estrategia. *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.) [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es/estrategia>
- Rodríguez, F. y Fernández, F. (2018). Agentes educativos y multiculturalidad en el aula. *Educação e Pesquisa*, (44), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844188506>
- Rojas Gutiérrez, W. J. (2022). La relevancia de la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, 20(26), 79-97. <https://doi.org/10.35626/sv.26.2022.353>
- Sáez Sotomayor, D., Figueroa Mayorga, O. y Pereira Kahl, S. (2018). Convivencia escolar para la ciudadanía a la luz de las dimensiones declaradas por la UNESCO: Percepción de los estudiantes de segundo ciclo. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 94-103. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/431>
- Sánchez Fernández, S., Pérez de Guzmán, V., Rebolledo Gámez, T. y Rodríguez Casado, R. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus*, 6(1), 235-250. <https://doi.org/10.15648/coll.1.2019.13>
- 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), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362014000200007>
- Serrano, O., Espinoza, E. y Guamán, V. (2019). La inclusión en la enseñanza básica ecuatoriana. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(2), 69-74. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/129>

- Servicio Jesuita a Migrantes. (2023). *Anuario de estadísticas migratorias: Movilidad humana en Chile: ¿Cómo avanzamos hacia una migración ordenada, segura y regular?* <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000300201>
- Superintendencia de Educación. (2018). *Discriminación en la escuela. Descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación*. https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2018/01/INFORME_FINAL_DENUNCIAS_DISCRIMINACION_SUPEREDUC.pdf
- Superintendencia de Educación. (2022). *Superintendencia de Educación detalló ante Comisión de la Cámara las medidas adoptadas contra la discriminación en establecimientos*. <https://www.supereduc.cl/prensa/superintendente-de-educacion-detalle-ante-comision-de-la-camara-las-medidas-adoptadas-contr-la-discriminacion-en-establecimientos>
- Trifú, L. A. (2018). Reflexiones sobre la paz positiva. Un diálogo con la paz imperfecta. *Revista de Paz y Conflictos*, 11(1), 29-59. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v11i1.5602>
- UNESCO. (1999). *La UNESCO y la cultura de paz*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117882_spa
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO. (2023). *Entornos de aprendizajes seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Valdivieso Tocornal, P., Leyton Leyton, I., González, P. y Toledo, F. (2020). Convivencia escolar como una finalidad de la educación: Un análisis de la política educativa chilena. *Revista Enfoques Educativos*, 14(1), 89-110. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/58732>

- Vizcarra Morales, M., Rekalde Rodríguez, I. y Macazaga López, A. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 95-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>
- Zamora García, N. A. (2020). Estrategias de aprendizaje colaborativo y los estilos de solución de conflictos escolares. *Revista San Gregorio*, (40), 90-100. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i40.1382>
- Zepeda, M. (2020). Conflictos escolares como factor de riesgo en el rendimiento académico y deserción escolar. *Revista RedCA*, 3(7), 82-100. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14703>

Fecha de envío: 27 de febrero de 2024

Fecha de aceptación: 24 de julio de 2024



Conciencia fonológica en trastornos específicos del aprendizaje en lectura y matemática

Phonological awareness in specific learning disorders in reading and mathematics

Johanna Stevens Anilio | Karim Vásquez Fuentes | Carolina Castro Vega

Universidad de Antofagasta, Chile

RESUMEN

Los déficits en la conciencia fonológica han sido ampliamente relacionados con la dislexia; no obstante, las investigaciones muestran que existe controversia con respecto a si la discalculia se puede relacionar con déficits fonológicos y si el desempeño en tareas de conciencia fonológica difiere de los Trastornos Específicos del Aprendizaje (TA) en lectura. Este estudio transversal, no experimental y descriptivo, tiene por objetivo comparar el desarrollo de la conciencia fonológica en niños de segundo básico diagnosticados con TA en lectura versus TA en matemática. Los resultados indican que no existen diferencias significativas en el desempeño fonológico entre los niños con dislexia y con discalculia, y que en ambos casos presentan mayores porcentajes de déficit en conciencia silábica y fonémica. La ausencia de diferencias en los desempeños fonológicos apoya las hipótesis de déficit cognitivo común

Contacto:
johanna.stevens@uantof.cl
karim.vasquez@uantof.cl
carolina.castro@uantof.cl

y sugiere que las dificultades encontradas en ambos grupos se podrían explicar por déficits compartidos en conciencia fonológica.

Palabras clave: trastornos específicos del aprendizaje, dislexia, discalculia, conciencia fonológica, procesamiento fonológico

ABSTRACT

Deficits in phonological awareness have been widely associated with dyslexia, but there is controversy in research about whether dyscalculia can be related to phonological deficits and whether performance on phonological awareness tasks differs from specific learning disabilities (SLDs) in reading. This cross-sectional, nonexperimental, and descriptive study aims to compare the development of phonological awareness in second grade children diagnosed with TA in reading versus TA in math. The results indicate that there are no significant differences in phonological performance between children with dyslexia and those with dyscalculia, and that in both cases they have higher percentages of deficits in syllabic and phonemic awareness. The absence of differences in phonological performance supports the hypotheses of a common cognitive deficit and suggests that the difficulties found in both groups could be explained by common deficits in phonological awareness.

Keywords: specific learning disorders, dyslexia, dyscalculia, phonological awareness, phonological processing

1. INTRODUCCIÓN

Los trastornos específicos del aprendizaje (TA) son un tipo de trastorno del neurodesarrollo descrito en el *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5* (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2014) que afectan el funcionamiento social, personal, ocupacional y/o académico del individuo. Los TA tienen un origen biológico que incluye la interacción de “factores genéticos, epigenéticos y ambientales que afectan a la capacidad del cerebro para percibir o procesar información verbal o no verbal, eficientemente y con precisión” (APA, 2014, p. 118). Se manifiestan en los primeros años escolares con dificultades persistentes en el aprendizaje de las

habilidades básicas de lectura, escritura y matemáticas, sin explicación por la presencia de discapacidad intelectual, trastornos auditivos y visuales no corregidos, trastornos mentales, trastornos neurológicos, falta de instrucción académica o prácticas educativas no adecuadas (APA, 2014).

Los Trastornos Específicos del Aprendizaje se caracterizan por un rendimiento académico significativamente inferior a la media de la edad cronológica del individuo, verificado mediante pruebas estandarizadas y antecedentes académicos. Generalmente, los TA se manifiestan cuando las exigencias del medio escolar suponen barreras que el individuo no logra superar con su inteligencia innata o con el uso de estrategias compensatorias (APA, 2014).

Se estima que afecta a entre el 5% y 15% de niños y niñas en edad escolar expuestos a diferentes lenguajes y culturas, convirtiéndolo en el trastorno del neurodesarrollo más frecuente en la etapa educativa (APA, 2014; Gatell, 2022).

El DSM-5 establece cuatro criterios diagnósticos que se deben cumplir en su totalidad para diagnosticar el TA; además, solicita especificar las áreas académicas alteradas. Esto da a entender que existen TA con dificultades en la lectura, TA con dificultades en la expresión escrita y TA con dificultades matemáticas, lo cual se reafirma cuando se expresa que “la dificultad del aprendizaje puede restringirse a una sola aptitud o a un solo dominio académico” (APA, 2014, p. 120). En el caso de afectar la lectura, se denomina dislexia; si afecta la escritura, disgrafía; y si impacta en matemáticas, discalculia.

Escobar y Tenorio (2022) indican que en el caso de la dislexia se observa baja precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras, lo cual influye en la velocidad y la comprensión lectoras. En la discalculia, las dificultades se visualizan en la fijación y recuperación de factores matemáticos y en la resolución de problemas aritméticos; y finalmente, en la disgrafía, se observan principalmente errores ortográficos, gramaticales y en la expresión escrita.

En Chile, el decreto 170 (2010) del Ministerio de Educación establece normas para identificar a los estudiantes con necesidades educativas

especiales (NEE) y beneficiarios de subvenciones de educación especial. Define los Trastornos Específicos del Aprendizaje como dificultades severas y significativas en lectura, escritura y/o matemáticas respecto de estudiantes de la misma edad. Estas dificultades no son consecuencia de déficits sensoriales, motores o intelectuales, ni respuestas a factores ambientales, problemas de enseñanza, estimulación o condiciones de vulnerabilidad social y afectiva. El artículo 24 del decreto clasifica los TA en trastornos específicos del aprendizaje de la lectura, lectura y escritura, y matemáticas, según su sintomatología.

Asimismo, en el decreto 170, art. 28 (2010), se establece que “el proceso de evaluación deberá considerar la aplicación de al menos una prueba validada para estudiantes en Chile” (p. 10).

En Antofagasta se aplica la batería EVALUA (Martínez, 2016), que corresponde a un test psicopedagógico estandarizado en Chile que, a través de sus resultados, permite discriminar entre estudiantes que tienen déficit, manifestado en menos de dos desviaciones estándar con respecto a su grupo de edad en lectura, escritura y/o matemáticas.

Para explicar la discalculia, la hipótesis dominante indica como causa un déficit cognitivo que se manifiesta en alteraciones en el procesamiento de magnitudes numéricas simbólicas y no simbólicas, mientras que para la dislexia se señalan deficiencias cognitivas en el procesamiento fonológico, en el cual se incluye la conciencia fonológica (Peters et al., 2020). Se entiende por procesamiento fonológico las actividades mentales que utilizan información fonológica o sonora al momento de producir lenguaje oral y escrito (Passenger et al., 2003).

Por otra parte, la comorbilidad entre dislexia y discalculia se estima en torno al 7,6% (Peters et al., 2020), y para explicar dicho fenómeno se han postulado varias hipótesis; unas que dan cuenta de déficits cognitivos específicos y diferentes para cada dominio, relacionando los TA en matemáticas con déficit en el procesamiento de magnitud numérica, y los TA en lectura con dificultades en el procesamiento fonológico (Landerl et al., 2009; Moll et al., 2014; Raddatz et al., 2016). Otras hipótesis postulan la existencia de un déficit común con un correlato cognitivo compartido que afecta a

la lectura y la matemática, siendo el procesamiento fonológico uno de los posibles factores explicativos (Peters et al., 2020; Lopes et al., 2015). De Smedt (2018) relaciona el procesamiento fonológico con las matemáticas, específicamente con la capacidad de recuperar hechos aritméticos.

También se han propuesto hipótesis que apuntan a déficit generales de dominio; según estos planteamientos, factores cognitivos generales, como la memoria de trabajo y la atención, explicarían las dificultades en la dislexia y la discalculia. Así también, han surgido modelos multifactoriales globales que indican que los déficits se deben tanto a correlatos generales como específicos de dominio (Peters et al., 2020).

En el procesamiento fonológico, la conciencia fonológica comprende la capacidad de reconocer, segmentar, sintetizar y manipular conscientemente unidades subléxicas como sílabas, rimas y fonemas. Esta habilidad metalingüística se desarrolla por etapas y permite la reflexión sobre el lenguaje. La conciencia silábica, intrasilábica y fonémica se refieren a la habilidad de segmentar sílabas, onsets y rimas, y fonemas, respectivamente. Para cada unidad subléxica se aplican diferentes procesos, como segmentación, adición y síntesis, determinando el nivel de dificultad cognitiva (Rendón et al., 2019; Gutiérrez y Díez, 2018).

La teoría que relaciona la dislexia o TA de lectura con dificultades en la conciencia fonológica cuenta con una gran cantidad de evidencia científica que la avala, aun cuando no logra explicar completamente la heterogeneidad sintomatológica de niños y niñas con dificultades en el desarrollo de la lectura (De la Peña y Bernabéu, 2018). Se encuentra ampliamente documentado el importante rol que juegan las habilidades de conciencia fonológica en la adquisición, desarrollo y dificultades de la lectura y escritura (Arnáiz et al., 2022; Rendón et al., 2019; Gutiérrez y Díez, 2018; Layes et al., 2020; Bascuñán et al., 2021), puesto que una de las mayores dificultades que presentan los niños en la etapa de adquisición de la lectoescritura es entender que la palabra puede ser segmentada en unidades hasta llegar al

punto mínimo de fonemas y que estos son representados por letras. (Herrera y Defior, 2005).

Por otra parte, se han descrito diferencias en relación con las habilidades de conciencia fonémica que afectaría más a la escritura que a la lectura (Defior y Serrano, 2011; Arnáiz et al., 2022). Sin embargo, existen pocos estudios referidos a las habilidades metafonológicas y las dificultades matemáticas o discalculia.

De la Peña y Bernabéu (2018), en un análisis bibliográfico exhaustivo que comprende desde el año 2006 hasta el 2017, encontraron que la discalculia se asocia a alteraciones en la sustancia blanca de la corteza temporoparietal derecha (Rykhlevskaia et al., 2009, citado en De la Peña y Bernabéu, 2018); mientras que De Smedt (2018) señala que las imágenes cerebrales indican redes neuronales superpuestas en la corteza temporoparietal izquierda para la lectura y la aritmética.

De la Peña y Bernabéu (2018) afirman que “el área temporoparietal interviene en el análisis de las palabras, en el acceso al léxico, comprensión lectora y procesamiento fonológico” (p. 6); indican, además, que el procesamiento matemático puede realizarse por medio de tres códigos y que el segundo de ellos corresponde a un código verbal, específicamente fonológico y grafémico, en el cual los números se organizan en secuencias de palabras.

Asimismo, De Smedt (2018) señala que el modelo más influyente de la cognición numérica es el de triple código de Dehaene y Cohen (1995), que vincula la recuperación de hechos aritméticos con el procesamiento fonológico a través de un sistema verbal que forma parte de la red general del lenguaje y que no es específico para el procesamiento numérico, ya que los números se representan de forma similar a cualquier otro tipo de palabra.

Al respecto, Moll et al. (2014) indican que las habilidades de procesamiento fonológico predicen las diferencias en desempeños aritméticos. Además, estudios en niños con dislexia confirman que estos presentan dificultades en los aspectos verbales de las matemáticas. De la Peña y Bernabéu (2018) también afirman que estudios de neuroimagen en discalculia hallaron alteraciones en regiones del

hemisferio izquierdo relacionadas con el procesamiento lingüístico. Igualmente, otros estudios reafirman que la discalculia es parcialmente causada por déficits fonológicos verbales (García-Orza, 2012).

Guzmán et al. (2018) señalan que hallazgos recientes vinculan conciencia fonológica, memoria de trabajo y RAN con habilidades matemáticas. Por su parte, a través de un estudio longitudinal Hecht et al. (2001) indican que la conciencia fonológica es un predictor único y fuerte del desarrollo del cálculo en primaria.

No obstante, Peters et al. (2020), tras comparar el desempeño en procesamiento fonológico en cuatro grupos: desarrollo típico, dislexia sin discalculia, discalculia sin dislexia y comorbilidad de dislexia y discalculia, encontraron que los niños y niñas con dislexia (aislada o en comorbilidad) tuvieron desempeños más bajos en conciencia fonológica comparados con los infantes con discalculia y desarrollo típico. Estos investigadores no hallaron deficiencias en el procesamiento fonológico en niños con discalculia, lo que coincide con los resultados reportados por Landerl et al. (2009), quienes encontraron que el déficit de habilidades fonológicas solo era observable en presencia de dislexia, pero no así en los casos de discalculia pura.

No obstante, Landerl et al. (2009) advierten que los estudios no han ayudado a entender cómo los déficits fonológicos se relacionan con subgrupos, específicamente niños/as con déficit aislado de dislexia versus niños/as con déficit combinados de dislexia y cálculo, dejando en duda si los déficits fonológicos pueden o no explicar los déficits aritméticos.

Hasta el momento no está claro si los niños y niñas con TA de matemáticas pudiesen presentar alteraciones en el desarrollo de las habilidades metafonológicas y si difieren en el desempeño de tareas de conciencia fonológica con aquellos con dificultades específicas en lectura. Las investigaciones realizadas aún no explican cómo se relacionan los déficits fonológicos en los diferentes grupos de TA. Si se considera que la conciencia fonológica tiene diferentes niveles de complejidad, se puede suponer diferentes dominios de la habilidad y grados de competencia fonológica que podrían o no caracterizar a

los diferentes tipos de TA (Gutiérrez y Díez, 2018). Aun así, se puede afirmar que existe una relación entre los TA y las habilidades fonológicas, por lo que llama la atención que en Chile la normativa vigente no menciona la necesidad de considerar el desarrollo metafonológico en la evaluación diagnóstica de niños y niñas con TA.

En este contexto, la presente investigación se pregunta en qué modo varía el desarrollo de la conciencia fonológica en niños y niñas diagnosticados con TA. Dado que la evaluación actual de TA no aborda este aspecto, se busca comprender las posibles diferencias en el desarrollo metafonológico entre niños y niñas con trastornos específicos del aprendizaje de la lectura versus dificultades específicas de aprendizaje de las matemáticas. Lo anterior permitiría dar cuenta de la variabilidad o características del desempeño fonológico de los individuos diagnosticados con TA y, de esta manera, orientar a los profesionales responsables de los procesos de evaluación e intervención a plantear estrategias pedagógicas adecuadas para cada tipo de TA. En todos los casos, se enfatiza la detección precoz y la correcta intervención para el logro del progreso del estudiante en el sistema escolar, ya que de lo contrario se observa abandono escolar temprano y problemas de salud mental (Gatell, 2022).

El objetivo de la presente investigación es comparar el desarrollo de la conciencia fonológica en niños y niñas de segundo básico diagnosticados con trastornos específicos del aprendizaje en lectura versus trastornos específicos del aprendizaje en matemática. Se busca determinar si existen o no diferencias en el desarrollo de la conciencia fonológica entre los subgrupos antes mencionados. En consecuencia, la hipótesis del presente estudio es que no existen diferencias en el desarrollo de las habilidades metafonológicas entre ambos grupos.

2. MÉTODO

Este estudio, de diseño transversal no experimental y alcance descriptivo, mide propiedades y características de variables en un contexto específico (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se centra

en comparar el desarrollo de la conciencia fonológica en distintos subtipos de trastornos específicos del aprendizaje.

2.1. Participantes

En esta investigación participaron niños y niñas de segundo año de educación primaria pertenecientes al programa de integración escolar de trastornos específicos del aprendizaje (TA) en los colegios de administración pública de la comuna de Antofagasta en Chile. La selección se realizó mediante muestreo no probabilístico por accesibilidad de acuerdo con las características y contexto de la investigación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 201).

Los criterios de inclusión fueron pertenecer a segundo año de primaria, estar previamente diagnosticado con TA con puntajes de menos 2 desviaciones estándar en la prueba EVALUA (Martínez, 2016) en lectura (grupo dislexia) o en matemáticas (grupo discalculia) y tener entre 7 años y 7 años 11 meses de edad. Como criterio de exclusión se definió el estar recibiendo tratamiento fonoaudiológico, presentar menos de 2 desviaciones estándar en escritura y/o cognición en los resultados del test EVALUA y reportar comorbilidades como trastorno por déficit de atención/hiperactividad (TDAH).

La muestra total fue de 31 individuos, que corresponde a la totalidad de los niños y niñas que los establecimientos reportaron que cumplían con los criterios antes mencionados. Se formaron 2 grupos: 19 niños y niñas con dislexia y 12 niños y niñas con TA de matemáticas. Al incluir el factor género, se formaron 4 grupos: 9 niños con dislexia, 10 niñas con dislexia, 7 niños con discalculia y 5 niñas con discalculia.

2.2. Instrumento

El instrumento utilizado para medir la variable dependiente en ambos grupos de investigación fue la Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (PECFO) (Varela y De Barbieri, 2015), que es una prueba chilena, estandarizada, normada y de aplicación individual

cuyo objetivo es evaluar el desarrollo de la conciencia fonológica en niños entre los 4 años y los 7 años 11 meses. La PECFO presenta 10 subpruebas: 6 de conciencia silábica: segmentación silábica, identificación de sílaba inicial, identificación de sílaba final, omisión de sílaba inicial, omisión de sílaba final e inversión silábica; y 4 de conciencia fonémica: identificación de fonema inicial, identificación de fonema final, omisión de fonema inicial y síntesis fonémica. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta y 0 punto si se comete un error. La prueba consiste en señalar la respuesta correcta, entre cuatro posibilidades, para cada estímulo entregado en las diferentes subpruebas de conciencia silábica y fonémica. La validez del test es inferior a 0.05, indicando su capacidad para discriminar el desarrollo de la conciencia fonológica en diferentes grupos etarios. La confiabilidad, calculada mediante el análisis estadístico de Alfa de Cronbach, es de 0.893.

2.3. Procedimiento

Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universitat Oberta de Catalunya y se llevó a cabo en cuatro fases:

Primera fase: Se solicitó autorización al coordinador del área de apoyo integral de la corporación municipal de desarrollo social (CMDS) en Antofagasta, a través de una carta, contextualizando la investigación y su objetivo. Tras obtener la autorización, se contactó a las coordinadoras de los PIE en 13 de los 35 establecimientos educativos, quienes proporcionaron datos de 31 participantes de segundo año de primaria diagnosticados con TA. Paralelamente, se realizó un pilotaje con 2 niños para evaluar instrucciones, tiempo de aplicación y métodos de anotación.

Segunda fase: Una vez realizada esta selección de los participantes, se contactó vía telefónica a todos los apoderados y apoderadas indicando datos personales de la investigadora y explicando: el objetivo del estudio, las razones por las cuales fueron seleccionados, métodos e instrumentos utilizados, la inexistencia de riesgo ante la participación,

el aporte del estudio al ámbito educativo, el trato confidencial de datos, la absoluta libertad de participación y la posibilidad de retiro durante toda la duración del estudio sin perjuicios ni represalias. Ante las respuestas positivas, se les solicitó acercarse a las coordinadoras del PIE del establecimiento para realizar la firma del consentimiento informado en formato físico, el cual posteriormente fue retirado por la investigadora en los establecimientos educativos.

Tercera fase: Terminada la segunda fase, se organizó con la coordinadora del PIE de cada establecimiento la aplicación del instrumento PECFO (Varela y De Barbieri, 2015) por parte de fonoaudiólogas con experiencias en el área infantil. La toma de muestras se realizó de forma presencial, en jornada escolar habitual, en una sala libre de distractores, en un tiempo máximo de 30 a 40 minutos y siguiendo rigurosamente las instrucciones que establece el manual de aplicación del PECFO. Previa a la aplicación de la prueba, se explicó a los y las participantes los procedimientos a seguir, indicando que se trata de una investigación y que los resultados no se relacionan con su desempeño o calificaciones escolares; esto, con el fin de disminuir los grados de ansiedad y preocupación por parte de los niños y niñas.

Para resguardar la confidencialidad de los participantes, la única persona que conocía la identidad de estos era la investigadora, quien entregó un protocolo codificado para la aplicación y anotación de resultados por parte de las evaluadoras. Los resultados fueron consignados según el número de aciertos y errores cometidos por los niños y niñas en la aplicación de la prueba, la cual arrojó un puntaje para el desempeño en conciencia silábica, otro para conciencia fonémica y la suma de ambos como resultado final.

Cuarta fase: Recopilados los protocolos de los 31 participantes, los puntajes obtenidos fueron llevados a las tablas normativas proporcionadas por el test PECFO (Varela y De Barbieri, 2015), lo cual permitió distinguir el percentil de desempeño y determinar si el desarrollo de la conciencia fonológica se encontraba normal, en riesgo o en déficit; tanto para la conciencia silábica como para la conciencia

fonémica, y el resultado total para cada individuo. Para facilitar el análisis de los datos, se organizaron y codificaron en una matriz de datos a través del programa Excel versión 2401 de Microsoft 365.

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos es de enfoque cuantitativo *ex post facto* a través del uso del programa computacional SPSS 28.0.1.0, aplicado a una matriz de datos previamente codificados. En primera instancia se empleó la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, que indicó que los datos se distribuían de forma anormal ($p = <0.05$), por lo que a través de estadísticos no paramétricos se realizó estadística descriptiva. Para comparar el desempeño entre niños y niñas con dislexia versus niños y niñas con discalculia se utilizó el estadístico de Mann-Whitney, a través del cual se analizaron los porcentajes de desempeño en habilidades metafonológicas y diferencias entre los grupos de individuos mencionados.

Por otra parte, para comparar grupos considerando la variable género, se utilizó la prueba de Kruskal-Wallis, la cual fue útil para comparar entre los cuatro grupos: niños con dislexia, niñas con dislexia, niños con discalculia y niñas con discalculia. En ambos casos se utilizó un valor Alpha menor a 0.05.

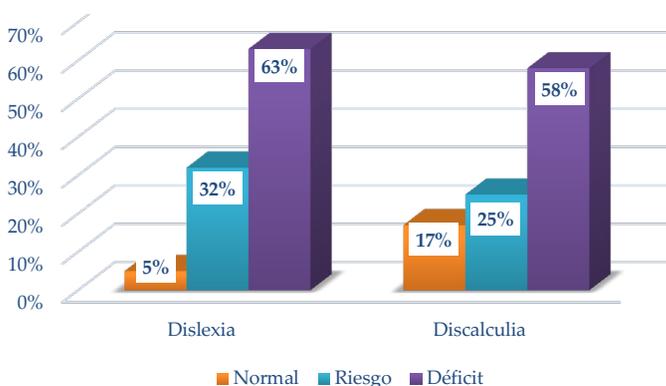
3. RESULTADOS

El 61% de la muestra corresponde a infantes con diagnóstico de TA de lectura (dislexia), valor que corresponde a un $N = 19$. El 39% refiere a niños y niñas con TA de matemática (discalculia) con un $N = 12$; lo que permitió realizar el análisis de los datos en dos grupos a través del estadístico Mann-Whitney. Mediante la utilización de este estadístico se determinó que no existen diferencias significativas en el desempeño fonológico evaluado con el test PECFO entre niños y niñas con TA de lectura y TA de matemáticas ($U = 104$, $p = .638$)

En relación con la distribución por género, el 16% corresponde a niñas con discalculia, 23% a niños con discalculia, 32% a niñas con dislexia y 29% a niños con dislexia. Los resultados de estos cuatro grupos fueron analizados con el estadístico de Kruskal-Wallis.

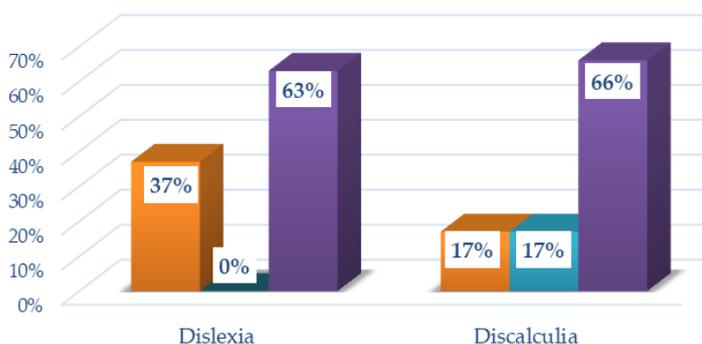
En el análisis descriptivo del desempeño fonológico en niños y niñas con trastornos del aprendizaje, se observa que tanto el grupo de infantes con dislexia como el grupo con discalculia presentan un mayor porcentaje de casos en déficit, seguido de riesgo, y con bajos porcentaje de normalidad (Figura 1).

Figura 1. Desempeño fonológico y trastornos de aprendizaje



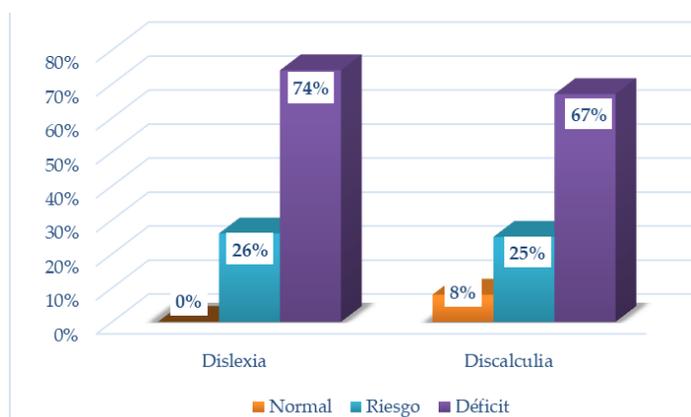
Con respecto al análisis en el desempeño en conciencia silábica, se observó que en ambos grupos el mayor porcentaje corresponde a desempeños deficitarios. En el caso del grupo con discalculia, este presenta el mismo porcentaje (17%) para resultados en riesgo y déficit; en cambio, en el grupo de dislexia no se evidencian infantes con desarrollo en riesgo y un 37% presenta desarrollo normal (Figura 2).

Figura 2. Desempeño en conciencia silábica y trastornos de aprendizaje



Finalmente, en el análisis descriptivo del desempeño en conciencia fonémica se observó que para el grupo de infantes con dislexia y con discalculia el mayor porcentaje corresponde a rendimientos deficitarios y el desempeño en riesgo alcanza porcentajes similares en ambos grupos. El grupo de niños y niñas con TA de lectura no presenta casos con desarrollo normal, mientras que en los infantes con TA en matemáticas alcanzan el 8% (Figura 3).

Figura 3. Desempeño en conciencia fonémica y trastornos de aprendizaje



En el análisis de las diferencias entre el desarrollo fonológico de los niños y niñas con dislexia y los niños y niñas con discalculia, se aplicó la prueba estadística de Mann-Whitney, en la cual se observó que el

rango promedio de desempeño tanto en conciencia silábica como en conciencia fonológica y en el total de la prueba PECFO no existen diferencias significativas entre los grupos.

En el desarrollo fonológico, expresado como riesgo, normal o déficit en relación con el puntaje total de la prueba, no se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre los infantes con trastorno de aprendizaje en lectura y los niños y niñas con trastornos de aprendizaje en matemáticas, donde las puntuaciones del grupo con dislexia (Mdn = 3; Rango = 2) fue el mismo que para el grupo con discalculia (Mdn = 3; Rango = 2) $U = 104$, $p = .638$, g Hedges = 0.0.

El desarrollo de la conciencia silábica tampoco mostró diferencias significativas entre grupos, ya que los niños y niñas con TA de lectura (Mdn = 3; Rango = 2) obtienen las mismas puntuaciones que el grupo con TA de matemáticas (Mdn = 3; Rango = 2) $U = 103$, $p = .596$, g Hedges = 0.0.

En el desarrollo de la conciencia fonémica no se observan diferencias significativas entre grupos, ya que los niños y niñas con TA de lectura (Mdn = 3; Rango = 1) obtienen similares puntuaciones que el grupo con TA de matemáticas (Mdn = 3; Rango = 2) $U = 103$, $p = .596$, g Hedges = 0.0. Por su parte, el valor 0.0 del g de Hedges indica que para todos los casos el tamaño del efecto es pequeño < 0.2 .

En el análisis de las subpruebas de conciencia silábica y conciencia fonémica del test PECFO, se observa que los valores de p son > 0.05 , es decir, que no hay diferencias significativas, a excepción del ítem de identificación de fonema inicial, que presentó diferencias significativas entre los grupos estudiados, con un valor de $p = 0.017$. En cuanto al tamaño del efecto de g de Hedges, se evidenció que las subpruebas de: segmentación silábica (g Hedges = 0.82), identificación de fonema inicial (g Hedges = 0.88) e identificación de fonema final (g Hedges = 0.81) presentaron un tamaño de efecto grande. Por su parte, las subpruebas de: identificación de sílaba final (g Hedges = 0.36), omisión de sílaba final (g Hedges = 0.39) y omisión de fonema inicial (g Hedges = 0.46) presentaron un tamaño del efecto mediano. El

resto de las subpruebas presentan g de Hedges = 0,0, indicando un tamaño del efecto pequeño (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados obtenidos en las subpruebas de conciencia fonológica por diagnóstico

Subpruebas de conciencia fonológica	TA Lec (n = 19) Mdn (rango)	TA Mat (n = 12) Mdn (rango)	U	p	g de Hedges
SS	5 (5)	4 (4)	76	.105	0.82
ISI	4 (3)	4 (3)	104.5	.681	0.0
ISF	3 (5)	3.5 (5)	109.5	.851	0.36
OSI	4 (4)	4 (4)	89	.294	0.0
OSF	4 (4)	3.5 (4)	106	.738	0.39
IS	3(3)	3 (4)	101	.585	0.0
IFI	3 (4)	4 (3)	96	.448	0.88
IFF	2 (5)	3 (3)	57	.017*	0.81
OFI	2 (3)	2.5 (4)	106	.736	0.46
SF	3 (4)	3 (4)	111	.900	0.0

Nota: TA = Trastorno específico del aprendizaje, Lec = Lectura, Mat = Matemáticas, Mdn = mediana, U = Estadístico U Mann-Whitney, SS = Segmentación silábica, ISI = Identificación de sílaba inicial, ISF = Identificación de sílaba final, OSI = Omisión de sílaba inicial, OSF = Omisión de sílaba final, IS = Inversión silábica, IFI = Identificación de fonema inicial, IFF = Identificación de fonema final, OFI = Omisión de fonema inicial, SF = Síntesis fonémica* diferencias significativas menores al .05.

Fuente: Elaboración propia.

Para conocer si existen diferencias significativas en el desempeño fonológico por género, es decir, entre niños con dislexia, niñas con

dislexia, niños con discalculia y niñas con discalculia, se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis, la cual determinó diferencias no significativas en los grupos estudiados [$H(3) = 3.788$, $p = .285$]. Estas diferencias no significativas son posibles de observar en los resultados por género referidos a la conciencia fonémica [$H(3) = 1.590$, $p = .662$] y de la conciencia silábica [$H(3) = 1.922$, $p = .589$] (Tabla 2).

Tabla 2
Resultados obtenidos en test PECFO

Pruebas PECFO	No-DL Mdn (rango)	No-DC Mdn (rango)	Na-DL Mdn (rango)	Na-DC Mdn (rango)	H	p
DCS	3 (2)	3 (2)	3 (2)	3 (2)	1.922	.589
DCF	3 (1)	3 (2)	3 (1)	3 (1)	1.590	.662
DF	2 (2)	2 (2)	3 (1)	3 (2)	3.788	.285

Nota. No-DL = niño con dislexia, No-DC = niño con discalculia, Na-DL = niña con dislexia, Na-DC = niña con discalculia, Mdn = mediana, H = estadístico Kruskal Wallis, DCS = Desarrollo de conciencia silábica, DCF = Desarrollo conciencia fonémica, DF = Desarrollo fonológico.

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis de las subpruebas de evaluación de conciencia silábica y fonológica por diagnóstico y género, los valores p son > 0.05 , lo cual indica que el género no determina diferencias significativas en las habilidades metafonológicas evaluadas por el test PECFO (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados obtenidos en las subpruebas de conciencia fonológica por diagnóstico y género

Subpruebas de conciencia fonológica	No-DL Mdn (rango)	No-DC Mdn (rango)	Na-DL Mdn (rango)	Na-DC Mdn (rango)	H	p
SS	5 (1)	4 (4)	3 (2)	4 (5)	4.212	.240
ISI	4 (2)	5(2)	4 (3)	4 (2)	1.954	.582
ISF	4 (3)	3 (4)	3 (4)	2 (3)	4.918	.178
OSI	4 (3)	4 (3)	2.5 (4)	5 (3)	5.063	.167
OSF	4 (3)	4 (4)	3.5 (4)	3 (4)	.375	.945
IS	3 (3)	4 (4)	3 (4)	2 (2)	1.837	.607
IFI	4 (4)	3 (3)	3 (3)	4 (3)	.494	.920
IFF	3 (4)	3 (4)	2.5 (4)	2 (3)	1.830	.609
OFI	3 (3)	2 (3)	2 (3)	3 (3)	1.592	.661
SF	3 (3)	3 (3)	3 (4)	2 (2)	1.834	.608

Nota. No-DL = niño con dislexia, No-DC = niño con discalculia, Na-DL = niña con dislexia, Na-DC = niña con discalculia, Mdn = mediana, H = estadístico Kruskal Wallis, SS = Segmentación silábica, ISI = Identificación de sílaba inicial, ISF = Identificación de sílaba final, OSI = Omisión de sílaba inicial, OSF = Omisión de sílaba final, IS = Inversión silábica, IFI = Identificación de fonema inicial, IFF = Identificación de fonema final, OFI = Omisión de fonema inicial, SF = Síntesis fonémica.

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo comparar el desarrollo de la conciencia fonológica en niños y niñas de segundo año básico diagnosticados con trastornos específicos del aprendizaje en lectura

versus trastornos específicos del aprendizaje en matemática, para lo cual se realizó una investigación de tipo transversal con diseño no experimental y comparativo, en la cual se aplicó la prueba de evaluación de conciencia fonológica (PECFO) (Varela y De Barbieri, 2015).

El principal hallazgo es que el desempeño fonológico no es diferente entre niños y niñas con dislexia y niños y niñas con discalculia; por lo tanto, se comprueba la hipótesis de estudio, ya que ambos grupos manifiestan dificultades en el desarrollo de las habilidades metafonológicas, esta constatación se evidencia en los resultados estadísticos, los cuales no indican diferencias significativas en los desempeños obtenidos por niños y niñas con dislexia y niños y niñas con discalculia ($U = 104$, $p = .638$). Las medianas y rangos en el desempeño general y en conciencia silábica y fonémica son iguales o similares para ambos grupos estudiados; con un tamaño de efecto pequeño para todos los casos.

De la misma forma, y en relación con los resultados expresados, es posible afirmar que el desempeño en la mayoría de las subpruebas de conciencia silábica y fonémica es altamente similar para el grupo de niños y niñas con dislexia y el de niños y niñas con discalculia. La única subprueba en la que se evidencian diferencias significativas entre los grupos estudiados corresponde a identificación de fonema inicial.

Sin embargo, la similitud en los desempeños y la ausencia de diferencias significativas en la mayoría de las subpruebas indican que, independientemente del tipo de trastorno de aprendizaje, existen dificultades para realizar tareas de conciencia silábica y fonémica, tales como: identificación de sílaba final, omisión de sílaba final, síntesis fonémica, entre otras.

Asimismo, en el análisis porcentual del desempeño fonológico general, silábico y fonémico, tanto los niños y niñas con dislexia como los niños y niñas con discalculia presentan los mayores porcentajes de desempeño en déficit, con lo que se concluye que en ambos grupos existen dificultades tanto en el desarrollo de la conciencia fonológica como en el desarrollo de la conciencia silábica y fonémica.

Finalmente, es posible indicar que, al analizar la variable género, tampoco es posible encontrar diferencias significativas en el desempeño general, ni en conciencia silábica y fonémica ni en ninguna de las subpruebas evaluadas en el test PECFO, lo cual permite concluir que, respecto de este estudio, ni el género ni el tipo de trastorno de aprendizaje tuvieron relación con el desarrollo de la conciencia fonológica.

En conclusión, al comparar los desempeños en habilidades metafonológicas en los grupos de dislexia y discalculia y entre niñas con dislexia, niños con dislexia, niñas con discalculia y niños con discalculia, no se evidencian diferencias significativas, lo que indica que en todos los casos el desempeño fonológico se encuentra afectado de forma similar.

5. DISCUSIÓN

La ausencia de diferencias en los desempeños fonológicos de los grupos estudiados sugiere que las dificultades encontradas en los niños y niñas con dislexia e infantes con discalculia se podrían explicar por déficits de dominios comunes, que en este caso corresponderían a dificultades en habilidades metafonológicas, las cuales ya habían sido señaladas como posible causa por Peters et al. (2020), basados principalmente en los hallazgos de De Smedt (2018), quien relaciona el procesamiento fonológico con la capacidad de recuperar hechos aritméticos; asimismo, coincide con los resultados de los estudios de García-Orza (2012), que indican que las dificultades matemáticas son causadas, al menos en parte, por déficits fonológico-verbales.

La presencia de dificultades fonológicas en el grupo de dislexia se encuentra altamente documentada (Randón et al., 2019; Gutiérrez y Díez, 2018; Layaes et al., 2020; Bascuñán et al., 2021), no así en la discalculia; no obstante, los resultados del presente estudio son coherentes con el modelo neurocognitivo de Dehaene y Cohen (1995), en el que se señala que, para realizar el procesamiento matemático, los humanos utilizan tres códigos: el primero de tipo analógico, el

segundo es visual arábico, y el tercero corresponde a un código verbal, altamente relacionado con aspectos fonológicos y grafémicos. Este último código de procesamiento puede estar relacionado con las dificultades en el desempeño fonológico del grupo de niños y niñas con discalculia evidenciadas en esta investigación.

También resulta coherente con lo señalado por Hecht et al. (2001), quienes afirman que, de todos los aspectos del procesamiento fonológico, es la conciencia fonológica la que predice de forma más poderosa las habilidades aritméticas en el rango de edad abarcado en el presente estudio.

El DSM-V, a diferencia del DSM-IV, sustituye la definición categórica y la reemplaza por un diagnóstico multidimensional global de trastornos específicos del aprendizaje que, aunque reconoce distintas manifestaciones de dificultades, estaría argumentando en la dirección de alteraciones comunes de dominio, que pueden aparecer como déficits específicos de forma posterior (Kaufmann et al., 2013).

Por otra parte, los resultados no concuerdan con los hallazgos de los estudios presentados por Peters et al. (2020) y Landerl et al. (2009), quienes indican que en sus investigaciones los niños y niñas con dislexia presentan desempeños más bajos en conciencia fonológica que los infantes con discalculia. Los resultados de ambos estudios indican que la dislexia se relaciona con déficit fonológicos y la discalculia con deficiencias en el módulo numérico, atribuyendo las diferencias de desempeño a déficits cognitivos independientes; es decir, apoyan las hipótesis de dominio específico que plantean que la dislexia y la discalculia responden a perfiles cognitivos diferentes.

Las diferencias de resultados con la investigación de Landerl et al. (2009) pueden deberse a que la determinación de las dificultades de lectura y escritura de los participantes del estudio fueron realizadas por los mismos investigadores, mientras que en este estudio se utilizaron los resultados existentes como antecedentes para el ingreso al programa de integración escolar de los colegios municipalizados de la ciudad de Antofagasta.

La variabilidad de los hallazgos en los estudios que abordan las habilidades metafonológicas en los trastornos de aprendizaje, y específicamente en la discalculia, puede explicarse por la heterogeneidad de formas en que se expresan las dificultades aritméticas y porque los criterios para definir y diagnosticar TA de matemáticas siguen siendo ambiguos (Kaufmann et al., 2013), lo cual puede sugerir que los estudios han utilizado diferentes criterios para seleccionar las muestras. Por esta razón, es fundamental utilizar evaluaciones multidimensionales que investiguen tales diferencias. Desde un punto de vista práctico, los resultados sugieren que deben considerarse múltiples medidas, no necesariamente específicas de dominio, para realizar el diagnóstico de los TA.

Es importante mencionar que, tanto el estudio de Landerl et al. (2009) como el de Peters et al. (2020) fueron realizados en niños y niñas de edades mayores, entre los 8 a 12 años, lo que desde un punto de vista evolutivo podría explicar las diferencias de resultados obtenidos en el presente estudio, el cual fue realizado en infantes en el rango de los 7 años y 7 años 11 meses. Es posible que, dominada la lectoescritura, las dificultades metafonológicas de los niños y niñas con discalculia disminuyan o desaparezcan, mientras que en el grupo de infantes con dislexia permanezcan a la base de sus dificultades lectoras.

Además, tanto en el estudio de Landerl et al. (2009) como en el de Peters et al. (2020) se valoraron habilidades cognitivas específicas, como la conciencia fonológica, pero también del tipo general, lo que provocó que la valoración de las habilidades metafonológicas se hiciera con escasas y específicas pruebas. En el presente estudio se realizó una valoración amplia de la conciencia fonológica, incluyendo diversas subpruebas para valorar la conciencia silábica y fonémica, siendo posible que este análisis más exhaustivo explique la ausencia de diferencias, aun cuando en el ítem de identificación de fonema inicial se hayan encontrado diferencias significativas. Esta subprueba de la evaluación de habilidades metafonológicas se puede perfilar como

sensible en la valoración del desempeño para ambos diagnósticos de trastorno de aprendizaje.

Lo anterior es congruente con una perspectiva de análisis neuroconstructivista, según la cual es fundamental precisar que se concibe el cerebro infantil como menos especializado y con mayor plasticidad, por lo que los déficits observados se relacionan con un funcionamiento atípico desarrollado bajo distintas limitaciones, resultantes de la interacción entre múltiples subsistemas afectados por factores intrínsecos (ej.: psicológicos) y extrínsecos (ej.: contexto social) (D'Souza y Karmiloff, 2016). Al respecto, las dificultades en el desarrollo fonológico halladas en ambos grupos también se podrían explicar debido a factores extrínsecos, como el proceso de alfabetización en el contexto de pandemia mundial por covid-19 y el confinamiento, el cual determinó que la adquisición de la lectura y la escritura se produjera a través de clases a distancia u *online*, por lo que una insuficiente o deficiente instrucción de la lectoescritura podría explicar las dificultades en el desempeño referidas a las habilidades metafonológicas evaluadas en ambos grupos. Así lo indican Andreu et al. (2014) cuando afirman que “la conciencia fonológica es más un resultado de aprender a leer y a escribir en un sistema alfabético que un requisito para alfabetizar” (p. 105).

En futuros estudios, además de profundizar acerca de cómo los factores extrínsecos afectan el desarrollo fonológico, sería interesante investigar qué factores intrínsecos podrían explicar las dificultades que ambos grupos manifiestan. Desde un enfoque neuroconstructivista, el cerebro infantil es altamente interactivo y, por lo tanto, una deficiencia inicial a nivel básico en algún componente cognitivo puede desencadenar efectos de cascada que incidan en otros aspectos del desarrollo cognitivo superior (D'Souza y Karmiloff, 2016).

Resulta interesante conocer si los procesos cognitivos tempranos pueden explicar las dificultades posteriores en el desarrollo de la conciencia fonológica y cómo estos déficits se manifiestan a lo largo del desarrollo y con el tiempo. En el caso específico de la discalculia, se señala que “un mal procesamiento fonológico podría

actuar como un factor de riesgo para el desarrollo aritmético atípico” (De Smedt, 2018, p. 19). De esta manera, al adoptar una mirada más dinámica y evolutiva con un enfoque neuroconstructivista, y mediante estudios longitudinales, podrían evidenciarse diferencias en el desarrollo fonológico entre niños y niñas con TA de lectura y con TA de matemáticas.

Por otra parte, el análisis de los resultados desde un enfoque neuropsicológico podría indicar que tanto los niños y niñas con dislexia como aquellos con discalculia presentan déficits en uno o más módulos relacionados con el procesamiento fonológico. Esto podría explicar por qué ambos grupos tienen mayores porcentajes de déficits en la valoración del desarrollo de la conciencia fonológica, e incluso en conciencia silábica y fonémica. Este enfoque es señalado por D’Souza y Karmiloff (2016), quienes afirman que “las diferencias individuales en la capacidad cognitiva son el resultado de un déficit en uno o más módulos innatamente específicos, tal vez debido a genes defectuosos” (p. 4).

En síntesis, sería interesante llevar a cabo nuevas investigaciones con muestras amplias que, además, analicen y emparejen los grupos en función de su desempeño en habilidades de dominio general, como la memoria y la atención; esto permitiría observar si existen diferencias entre el dominio de habilidades específicas y generales en las diversas manifestaciones de los trastornos de aprendizaje. Asimismo, se propone incorporar un tercer grupo control de niños y niñas sin dificultades de aprendizaje y de un cuarto grupo de niños y niñas con comorbilidad de dislexia y discalculia, con el fin de observar las diferencias intergrupales. Finalmente, se estima que sería interesante conocer el desempeño matemático de las niñas y niños posterior a un entrenamiento de habilidades fonológicas generales y específicas.

Adicionalmente, es importante visualizar siempre el desempeño de habilidades fonológicas tanto en niños como en niñas, a fin de contribuir a eliminar estereotipos sexistas en la descripción de los trastornos de aprendizaje. Esto es especialmente relevante ya que se ha identificado la ocurrencia de estos sesgos en el estudio de sujetos

comórbidos, como el trastorno de desarrollo del lenguaje (Ahufinger y Aguilera, 2022).

Los resultados instan al Ministerio de Educación chileno a considerar la inclusión de la evaluación del desempeño fonológico en la admisión a programas de integración para trastornos específicos del aprendizaje. Se sugiere incorporar el entrenamiento metafonológico en niños con dislexia y discalculia a fin de apoyar su progreso en el sistema educativo y explorar la relación entre las dificultades en matemáticas y las habilidades metafonológicas, a menudo inadvertidas en casos de discalculia.

REFERENCIAS

- Andreu, L., Serra, J., Soler, O. y Tolchinsky, L. (2014). *Trastornos de aprendizaje de la escritura y de las matemáticas*. UOC. <https://datos.bne.es/edicion/a5670489.html>
- Ahufinger, N. y Aguilera, M. (2022). El impacto de los estereotipos sexistas en el estudio, detección y evaluación del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje: Propuestas para su abordaje desde una perspectiva feminista. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 21(2), 1-18. <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/view/68921/71668>
- Arnáiz, P., Castejón, M. y Guirao, J. (2022). Desarrollo de un programa de habilidades fonológicas y su implicación en el acceso inicial a la lectoescritura en alumnos de segundo ciclo de educación infantil. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad de la Asociación Europea para el Desarrollo de la Educación Especial*, 5(1), 29-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6409730>
- Asociación Americana de Psiquiatría [APA]. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Bascuñán, J., Carreño, M., Collao, I., Hernández, P. y De Barbieri, Z. (2021). Estudio comparativo de habilidades lingüísticas y lectoras entre un grupo de niños con trastorno específico del

- lenguaje y un grupo de niños con dislexia. *Onomázein, Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, (53), 154-175. <https://ojs.uc.cl/index.php/onom/article/view/44565/36043>
- Decreto 170. (25 de agosto de 2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. <https://bcn.cl/2hryq>
- Dehaene, S. y Cohen, L. (1995). *Towards an Anatomical and Functional Model of Number Processing*. http://www.unicog.org/publications/DehaeneCohen_TripleCodeModelNumberProcessing_MathCognition1995.pdf
- De la Peña, C. y Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>
- De Smedt, B. (2018). Language and Arithmetic: The Potential Role of Phonological Processing. In A. Henik & W. Fias (Eds.), *Heterogeneity of function in numerical cognition*, 51-74. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811529-9.00003-0>
- D'Souza, H. y Karmiloff-Smith, A. (2016). Neurodevelopmental disorders. *WIREs Cogn Sci*, 8(1-2). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27906503/>
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31(1), 2-13. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0214460311701656>
- Escobar, J. y Tenorio, M. (2022). Trastornos específicos del aprendizaje: Origen, identificación y acompañamiento. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 473-479. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.09.001>
- García-Orza, J. (2012). Dislexia y discalculia: ¿Extraños compañeros de viaje? *Actas del XXVIII Congreso de AELFA* (pp. 142-151). https://infosal.es/wp-content/uploads/2019/02/Dislexia_discalculia_AELFA2012.pdf

- Gatell, A. (2022). Trastornos específicos del aprendizaje. *Pediatría Integral*, 26(1), 21-33. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2022-01/trastorno-especifico-del-aprendizaje/>
- Gutiérrez Fresneda, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21(1), 395-426. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70852/1/2018_Gutierrez_Diez_Educacion-XXI.pdf
- Guzmán, B., Rodríguez, C., Sepúlveda, F. y Ferreira, R. (2018). Number Sense Abilities, Working Memory and RAN: A Longitudinal Approximation of Typical and Atypical Development in Chilean Children. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 62-70. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.11.002>
- Hecht, S., Torgesen, J., Wagner, R. y Rashotte, C. (2001). The Relations between Phonological Processing Abilities and Emerging Individual Differences in Mathematical Computation Skills: A Longitudinal Study from Second to Fifth Grades. *Journal of Experimental Child Psychology*, 79(2), 192-227. <https://doi.org/10.1006/jecp.2000.2586>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: Conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14(2), 81-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007>
- Kaufmann, L., Mazzocco, M., Dowker, A., Von Aster, M., Göbel, S., Grabner, R., Henik, A., Jordan, N., Karmiloff-Smith, A., Kucian, K., Rubinsten, O., Szucs, D., Shalev, R. y Nuerk, H. (2013). Dyscalculia from a developmental and differential perspective. *Frontiers in Psychology*, 4(516), 1-5. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3748433/>
- Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K. y Willburger, E. (2009). Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103(3), 309-324. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.03.006>

- Layes, S., Lalonde, R. y Rebai, M. (2020). Reading-related abilities underlying phonological awareness: a cross-sectional study in children with and without dyslexia. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 46(3), 110-117. <https://doi.org/10.1080/14015439.2020.1768283>
- Lopes, J., De Moura, R., Wood, G., & Hasse, V. (2015). Processamento Fonológico e Desempenho em Aritmética: Uma Revisão da Relevância para as Dificuldades de Aprendizagem. *Trends in Psychology/Temas em Psicologia*, 23(1), 157-173. <https://doi.org/10.9788/TP2015.1-11>
- Martínez, M. (Coord.). (2016). *Bateria Psicopedagógica EVALUA*. Instituto de Orientación Psicológica Asociados EOS.
- Moll, K., Göbel, S. y Snowling, M. (2014). Basic number processing in children with specific learning disorders: Comorbidity of reading and mathematics disorders. *Child Neuropsychology: A Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 21(3), 399-417. <https://doi.org/10.1080/09297049.2014.899570>
- Passenger, T., Stuart, M. y Terrel, C. (2003). Phonological processing and early literacy. *Journal of Research in Reading*, 23(1), 55-66. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00102>
- Peters, L., Op de Beeck, H. y De Smedt, B. (2020). Cognitive correlates of dyslexia, dyscalculia and comorbid dyslexia/dyscalculia: Effects of numerical magnitude processing and phonological processing. *Research in Developmental Disabilities*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103806>
- Raddatz, J., Kuhn, J., Holling, H., Moll, K. y Dobel, C. (2016). Comorbidity of Arithmetic and Reading Disorder: Basic Number Processing and Calculation in Children with Learning Impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 50(3), 298-308. <https://doi.org/10.1177/0022219415620899>
- Rendón, S., García, E. y Navarro, M. (2019). La lectura de palabras: La influencia del procesamiento fonológico y del método lectoescritor. *Revista Fuentes*, 21(1), 11-24. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6423/8345>

Varela, V. y De Barbieri, Z. (2015). *PECFO, Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica Manual y set de láminas*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Fecha de envío: 26 de abril de 2024
Fecha de aceptación: 19 de agosto de 2024



Formación de docentes en el idioma inglés: Revisión de estudios empíricos del 2018 al 2023

Teacher training in the English language: Review of empirical studies, from 2018 to 2023

Andrea Martínez | Álex Sánchez Huarcaya

Universidad Autónoma de Zacatecas, México | Pontificia Universidad Católica de Perú

RESUMEN

Este estudio se enfoca en la formación de docentes de inglés, puesto que en los últimos 20 años se ha impulsado su profesionalización universitaria, con énfasis en el dominio del idioma, pero una formación pedagógica limitada. La investigación tiene como objetivo analizar las tendencias en la formación de docentes de inglés en educación superior, destacando el uso de estrategias, creencias y prácticas pedagógicas, mediante la revisión de estudios empíricos del 2018 al 2023. El método es la revisión de la literatura, para lo cual se trabajó con las bases de Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet y Eric; de estas se seleccionaron 31 estudios empíricos. En cuanto a los resultados, Colombia y México presentan la mayor cantidad de investigaciones; los estudios emplean predominantemente una metodología cualitativa; y se utiliza la encuesta como principal herramienta de recolección de información. Entre las principales tendencias formativas, se destaca la necesidad de incorporar

Contacto:
anmae105@gmail.com
aosanchezh@pucp.edu.pe

prácticas profesionales durante la formación; además, las tecnologías se han integrado como estrategias de aprendizaje, y se espera que el egresado alcance un alto nivel en habilidades lingüísticas.

Palabras clave: formación docente, educación superior, aprendizaje, enseñanza

ABSTRACT

The topic of study focuses on the training of teachers in the English language, since in the last 20 years there has been an insistence on their professionalization at the university, due to the training focused on the management of the language and with little pedagogical training. The objective of the research is to analyze trends in the training of English teachers in higher education, highlighting the use of pedagogical strategies, beliefs and practices, based on the review of empirical studies from 2018 to 2023. The method is the review of the literature, for which the following databases were worked with: Scopus, Scielo, Redalyc, Dialnet and Eric, where 31 empirical studies were selected. In relation to the results, Colombia and Mexico have the largest amount of research, the studies are approached from the qualitative methodology and the use of the survey prevails for the collection of information. Among the main training trends, we have that: professional practice is necessary during training; Technologies have been incorporated into learning strategies and the graduate must have a high level of language skills.

Keywords: teacher training, higher education, learning, teaching

1. INTRODUCCIÓN

La formación docente en el idioma inglés se define como un proceso de aprendizaje en el que el futuro docente adquiere conocimientos sobre aspectos morales, culturales, sociales e intelectuales, con énfasis en técnicas y habilidades de enseñanza, teorías del aprendizaje y destrezas para la gestión del aula (González et al., 2018). Sin embargo, este proceso formativo abarca una diversidad de características que van más allá del dominio del idioma.

En primer lugar, los estudios señalan que una formación docente exitosa en el idioma inglés debe involucrar la práctica, la reflexión y el dominio de las destrezas lingüísticas. Aunque el dominio de competencias como leer, hablar, escuchar y escribir constituye una evidencia del conocimiento del idioma y debe ser atendido en la formación docente, no debe perderse de vista el objetivo comunicativo; es decir, que el futuro docente capacite a sus alumnos para responder a las necesidades lingüísticas de la sociedad (Sánchez y Lugo, 2019).

Asimismo, la práctica docente se destaca como el momento clave para aplicar los conocimientos disciplinarios y pedagógicos (Tagle et al., 2021) y llevar a escenarios reales la teoría aprendida. Un modelo de formación que incluye la práctica como un factor central permite al nuevo docente fortalecer su experiencia en entornos educativos auténticos, aumentando su confianza y motivación, además de influir en la configuración de su propio estilo de enseñanza (Quintana-Guamushig et al., 2023; Branda y Gabriel, 2019).

Junto con la práctica, se integra la reflexión y el entendimiento de la profesión del docente, puesto que el conocimiento del idioma inglés y las nociones de pedagogía y adquisición del lenguaje se mezclan con las percepciones definidas por el proceso personal de aprendizaje por el que ha pasado cada futuro docente (Wilson y Lengeling, 2021). Así, dentro de la formación docente es crucial motivar la reflexión constante sobre las creencias y prácticas en el aula (Campos et al., 2021) a fin de generar experiencias significativas para los alumnos una vez que se inserten en la realidad educativa.

De este modo, la formación se vuelve relevante para sembrar las bases de conocimiento de los futuros docentes actualizando las concepciones tradicionales de los modelos educativos. Se entiende que el trabajo docente es trascendental, ya que este no se limita simplemente a estar frente a un grupo, sino que también implica desempeñar roles de investigador, guía e incluso psicólogo o trabajador social. El proceso de educación de los nuevos docentes es esencial para reflexionar sobre el enfoque en el alumno, los ambientes de aprendizaje y la vinculación con la realidad.

En este sentido, al ahondar en la enseñanza del idioma inglés se comprende que, en un mundo tan globalizado e interconectado, dotar a las nuevas generaciones del conocimiento de esta lengua es de gran ayuda para que las personas puedan integrarse en contextos internacionales. Por tanto, se requieren docentes bien preparados que no limiten su actividad a conocer el idioma para enseñarlo, sino que tengan una formación que brinde bases teóricas y prácticas sobre la adquisición del lenguaje y su proceso cerebral, métodos y técnicas de enseñanza, conocimientos sobre evaluación, didáctica y pedagogía, así como la capacidad de motivar a los estudiantes y dar al idioma un sentido funcional fuera del salón de clases.

Así, con el fin de profundizar en esta temática, este estudio plantea algunas preguntas iniciales: ¿Cómo integran y utilizan los docentes en formación estrategias para el aprendizaje? ¿Cómo influyen las experiencias y creencias de los docentes formadores en sus prácticas pedagógicas? A partir de esto, surge la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las tendencias en la formación de docentes de inglés en educación superior, considerando el uso de estrategias, creencias y prácticas pedagógicas, a partir de la revisión de estudios empíricos entre los años 2018 y 2023?

2. METODOLOGÍA

La presente investigación adoptó el método de revisión de la literatura, porque este permite identificar de manera sistemática los principales aportes sobre un tema de estudio (Arnau y Sala, 2020). Para ello se llevó a cabo una búsqueda de información en bases de datos específicas con el siguiente objetivo: Analizar las tendencias en la formación de docentes de inglés en educación superior, destacando el uso de estrategias, creencias y prácticas pedagógicas, a partir de la revisión de estudios empíricos realizados entre 2018 y 2023.

2.1. Proceso seguido

Luego de definir el tema de estudio y la pregunta de investigación, se siguieron los pasos recomendados por este método.

Primer paso: Establecer los criterios de inclusión. Estos criterios permitieron determinar las fuentes con la que se resolvería la pregunta de investigación.

Tabla 1. Criterios de inclusión de las fuentes a seleccionar

Temporalidad	Entre los años 2018 y 2023
Ámbito geográfico	Global
Idioma (2)	Español e inglés
Tipo de investigación	Empírica

Nota. En relación con los tipos de investigación, se descartaron los documentales, ensayos y otros.

Fuente: Elaboración propia.

Segundo paso: Búsqueda y selección de información. A partir de los criterios de inclusión, se consideró trabajar con 5 bases de datos (Scielo, Dialnet, Redalyc, Eric, Scopus), con el fin de tener la mayor cantidad de fuentes, en los idiomas indicados. En la Tabla 2, se presentan los descriptores utilizados según la base de datos y la cantidad seleccionada. Inicialmente, se revisaron alrededor de 50 artículos; no obstante, se redujo la cantidad considerada a 31 luego de revisar su contenido, a fin de que respondieran a la pregunta de investigación. Se eliminaron los artículos que se repetían, que no abordaban el tema de estudio, no eran de acceso abierto y que no cumplieran los criterios de inclusión.

Tabla 2. Búsqueda sobre el tema en 5 bases de datos y repositorios

Bases de datos	Descriptores (cadena)	Cantidad seleccionada
Scielo (S)	Formación de docentes en el idioma inglés + artículo + 2021 + 2019 + 2020 (no aparecen en 2022 ni 2018)	5
Dialnet (D)	Formación de docentes en el idioma inglés + artículo de revista + año de publicación	12
Redalyc (R)	Formación de docentes en el idioma inglés + año + 2023 + 2022 + 2021 + 2020 + 2019 + 2018 + idioma + español + inglés	12
Eric (E)	Since 2018 + journal articles, higher education, teachers	1
Scopus (SC)	From 2018 to 2023 + article + English + Spanish + teacher training + teaching + teacher education + language	1

Nota. Se ha asignado a cada base de datos un código, que es la inicial de su nombre (ejemplo: D = Dialnet).

Fuente: Elaboración propia.

Tercer paso: Análisis de la información. Las 31 fuentes seleccionadas fueron analizadas de manera cuantitativa y cualitativa. Cabe resaltar que se elaboraron matrices de análisis.

Tabla 3. Artículos seleccionados: código y título

Código	Título	Código	Título
D1	Aprendizaje del idioma inglés en la universidad cubana: una prioridad para la formación de profesionales competentes	S3	Historias escolares y relatos de estudiantes del profesorado de inglés: Amor por la docencia
D2	Evaluación y prácticas de estudiantes y profesores noveles chilenos en planificación y enseñanza	S4	Powerful pedagogies in times of covid: an online pedagogical collaboration between EFL students and ESL teacher candidates

D3	Novice EFL Teacher perceptions on their Past Mentoring Experience	S5	A Practice-Based Approach to Foreign Language Teacher Preparation: A Cross-Continental Collaboration
D4	Creencias de profesores en servicio y en formación respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés	R1	Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés
D5	Influencia de los recursos digitales en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en las escuelas normales de Oaxaca, México	R2	Covid-19 y virtualidad, aprendizaje para los docentes de inglés en México
D6	Exploring pre-service teachers' views on introducing EFL in early childhood teacher education	R3	Aprendizaje móvil y las competencias del idioma inglés en la educación superior
D7	Language Learning in the Time of covid-19: ELT Students' Narrated Experiences in Guided Reflective Journals	R4	Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua, mediada por WebQuest-Wiki, en un grupo de docentes de idiomas en formación en México
D8	Pedagogical Strategies Used by English Teacher Educators to Overcome the Challenges Posed by Emergency Remote Teaching during covid-19 Pandemic	R5	Competencias para la lectura y escritura del idioma inglés presentes en los estudiantes de una universidad venezolana
D9	Caracterización del proceso de evaluación de la superación profesional en idioma inglés	R6	Creencias de futuros y futuras docentes de inglés en Chile sobre las competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera
D10	Practices and Perspectives of Teacher Trainees Upon Online Language Education Programme	R7	EFL Teachers' Beliefs about Listening and their Actual Listening Instructional Practices

D11	Diseño instruccional ADDIE y tecnología emergente en educación superior para el aprendizaje del idioma inglés en época de pandemia	R8	El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés
D12	Pre-service English teachers' experiences in teaching practice	R9	El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación
E1	A Collaborative Autoethnography on Raciolinguistic Experiences and the Construction of Linguistic Identities During an Intercultural Exchange	R10	Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés
SC1	The Impact of Reading Anxiety of English Professional Materials on Intercultural Communication Competence: Taking Students Majoring in the Medical Profession	R11	Estudio comparativo sobre el liderazgo pedagógico en dos centros de idiomas en inglés en México y Colombia desde la perspectiva del profesorado
S1	Cambios curriculares y enseñanza del inglés. Cuestionario de percepción docente	R12	Hábitos de lectura en inglés de maestros bilingües en formación
S2	Fundamentos para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma inglés a través de la música		

Nota. Los códigos consideran la letra inicial de la base de datos y la cantidad seleccionada. Ejemplo: S1 (SciELO, 1).

Fuente: Elaboración propia.

En relación con el análisis cuantitativo, se elaboraron dos matrices: una sobre datos de la fuente (autor, año, idioma, nombre de la revista, país) y otra metodológica, que abarcaba el enfoque, método, técnicas de recolección de información y muestra. Luego, se elaboraron cuadros estadísticos o tablas. El análisis cualitativo se centró en revisar las

conclusiones de los estudios con el fin de identificar las tendencias hacia las que se han orientado las investigaciones. Por ello, se establecieron las siguientes categorías emergentes: estrategias y recursos; creencias y experiencias; reflexión; labor y práctica docente; evaluación formativa; habilidades lingüísticas; y enfoques en la cultura y la diversidad.

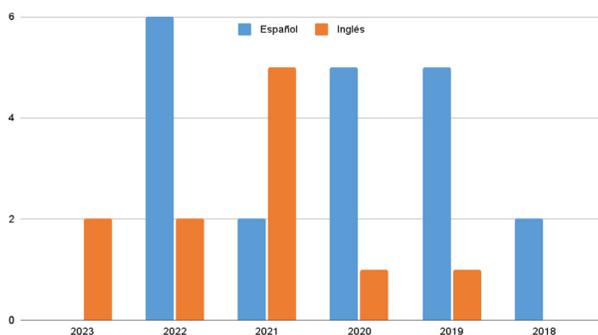
3. RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados del análisis de los artículos seleccionados.

3.1. En relación con el idioma, año de publicación y ubicación geográfica

Respecto del idioma, cabe destacar que de los estudios seleccionados la mayor cantidad está en idioma español (20), y que el año con mayor producción fue 2022, con ocho publicaciones. En cuanto a países, resaltan en cantidad de publicaciones México (7), seguido por Colombia (6). Es importante destacar que dos de los estudios seleccionados se llevaron a cabo en dos países simultáneamente: uno en México y Colombia, y otro en Chile y Estados Unidos. Por esta razón, el total de países estudiados asciende a 33.

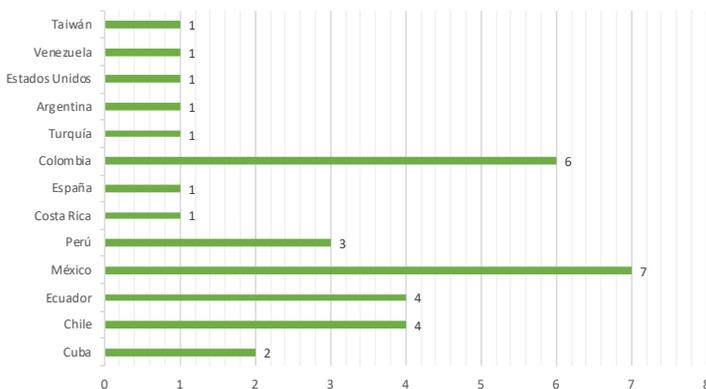
Figura 1. Cantidad de artículos seleccionados según idioma y año de publicación



Nota. Las investigaciones en español abarcan más del 60% del total de investigaciones.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2. Cantidad de artículos seleccionados según país



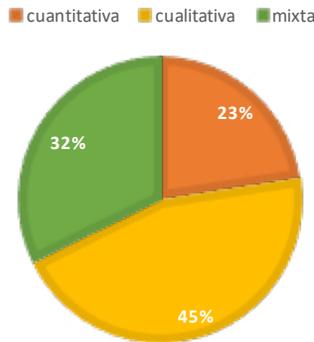
Nota. La producción académica sobre el tema se encuentra principalmente en Latinoamérica.

Fuente: Elaboración propia.

3.2. En relación con la metodología

Los estudios adoptan predominantemente un enfoque cualitativo (45%). Aunque el método más utilizado fue el cuestionario, presente en 18 estudios, también se emplearon técnicas como biografías de grupos, entrevistas biográficas, ensayos reflexivos, autorreporte y recuerdos estimulados.

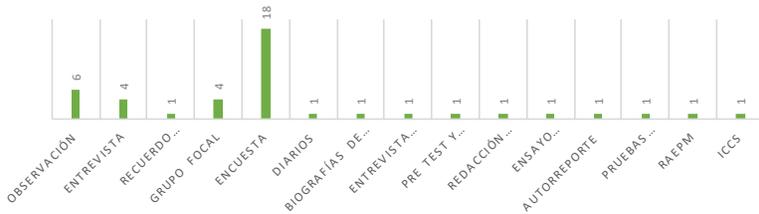
Figura 3. Cantidad de artículos seleccionados según el tipo de enfoque de investigación



Nota. Los estudios mixtos tienen una presencia importante en la producción académica.

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. Cantidad de artículos seleccionados según las técnicas utilizadas en los estudios



Nota. Predomina el uso de la encuesta.

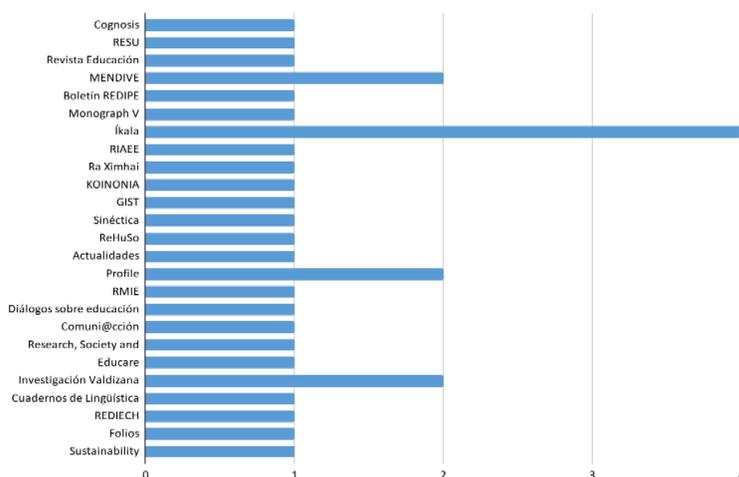
Fuente: Elaboración propia.

3.3. En relación con las revistas y autores

Las revistas en las que se publicaron las investigaciones son arbitradas e indizadas en las bases de datos seleccionadas. La revista *Íkala* tiene 4 publicaciones y las siguientes solo 2: *Investigación Valdizana*, *Prolife* y *Mendive*.

Es importante señalar que la mayoría de las publicaciones cuentan con autoría grupal, siendo escasas las individuales (7). Además, el autor Castañeda-Trujillo, de Colombia, tiene dos artículos relacionados con este tema de estudio. Otro aspecto clave es la cantidad de investigadores: tanto México como Colombia tienen 14 investigadores cada país, seguidos por Chile con 10 y Ecuador con 8, de un total de 69.

Figura 5. Cantidad de artículos seleccionados según revistas indexadas



Nota. En total se registraron 25 revistas, de las cuales *Íkala* tiene 4 publicaciones. Esta revista es de Colombia.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Autores de los artículos seleccionados según país

Autores	Países	Autores	Países		
Álvarez-Sánchez, I. N.		Bedoya Soto, S. I.			
Cardoso Espinosa, E. O.		Calderón-Aponte, D.			
Cortés Ruiz, J. A.		Campos Campos, M. P.			
González Vega, K. J.		Castañeda-Trujillo, J. E. (2)			
Hernández Hernández, M.		Cardona Puello, S. P.			
Izquierdo Sandoval, M.		Caro Gutiérrez, M. A.			
Juárez-García, B. M.	México	Cohen, S. L.	Colombia		
Lengeling, M. M.		Garzón Roa, S.			
Lizárraga-Orozco, G. E.		González Marín, C. I.			
Meza Cano, J. M.		Herrera Valdez, A. C.			
Ochoa Gutiérrez, R.		Jaime-Osorio, M. F.			
Vargas Londoño, M. A.		Marín Palacio, N.			
Velasco Zárate, K.		Méndez, M. P.			
Wilson, A. K.		Osorio Beleño, A. J.			
Abad, M.				Alarcón Hernández, P.	
Abata-Checa, F. M.				Barahona, M.	
Almeida Luque, P.		Casimiro Perlaza, L. F.			
Carrera-Rivera, D. P.		Díaz Larenas, C.			
Quintana-Guamushig, L. S.	Ecuador	Donoso, E.	Chile		
Torres-Cajas, M.		Etchegaray, P.			
Yépez-Oviedo, D.		Gómez, R.			
Zambrano Montes, C.		Quintana Lara, M.			
		Ramos Leiva, L.			
		Tagle Ochoa, T.			

Escalante-López, M. E.		Berdayes Vives, A.	
Martínez-Salas, M. M.		Díaz Cabeza, I.	
Prado-Huarcaya, D. L.	Perú	Fontes Guerrero, O. L.	Cuba
Soncco Salinas, R. B.		González Agulló, L.	
		Linares Río, M.	
		Rodríguez Sánchez, M.	
Huang, S. C.	Taiwán	Lugo Bustillos, J. K.	Venezuela
Liao, H. C.		Sánchez Dávila, Y.	
Branda, S. A.	Argentina	Bos-Solé, A.	España
Gabriel Porta, L.		Weddington, J.	
Davin, K. J.	Estados Unidos	Cubukcu, F.	Turquía
Annieanette, M.			
Rosas-Maldonado, M.	Costa Rica		
Vásquez Carrosa, C.			

Nota. Total de investigadores: 69.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, a partir de la revisión del contenido de los estudios se identificó a los autores más citados: Brown (4), Pajares (4), Richards (2), Borg (2), Bolívar (2) y el Consejo de Europa (2) al destacar puntos sobre el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

4. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

A partir del análisis de la información se distingue que la formación docente en la actualidad focaliza principalmente el desarrollo del profesor de inglés en las siguientes categorías emergentes: estrategias y recursos; creencias y experiencias; reflexión; labor y práctica docente; evaluación formativa; habilidades lingüísticas; y enfoques en la cultura y la diversidad.

4.1. Estrategias y recursos

En cuanto a las estrategias y recursos disponibles para el docente, estos pueden determinar si la adquisición del lenguaje es exitosa o no (Prado y Escalante, 2020). Los hallazgos destacan diversas estrategias que favorecen el aprendizaje según el contexto en el que se realizaron las investigaciones. Entre las principales estrategias identificadas se encuentran el uso de canciones y la mejora de la pronunciación (S2), la narración (D7) y la comprensión de textos (R10), así como los diarios guiados (D7). Asimismo, se evidenció un aumento en el uso de estrategias que incorporan recursos tecnológicos, lo que resalta la creciente importancia de estas herramientas en la formación docente.

Tabla 5. Estrategias mediadas por la tecnología

Estrategias	Hallazgos
Practice-based learning. Language teaching practice.	Responding to international trends toward more practice-based approaches in language teacher education (Davin y Troyan, 2015; Pang, 2018), we both incorporated a practice-based learning cycle in which student teachers engaged in language teaching practice. (Barahona y Davin, 2020, p. 194)
Flipped classroom y aplicación para dispositivos móviles.	Respecto a la variable del modelo pedagógico Clase Invertida (Flipped Classroom) y la dimensión aplicación para dispositivos móviles, se manifestó un incremento de 2.27 puntos en sus aprendizajes con respecto al pre y posttest; concluyendo que la aplicación del modelo pedagógico consiguió mejorar significativamente los aprendizajes en la competencia gramatical del idioma inglés en los estudiantes a través del trabajo en pareja y equipo, la evaluación permanente y la retroalimentación haciendo uso del "feedback". (Martínez, 2019, p.212)
Efectividad para el aprendizaje de gramática, uso de videos interactivos.	Los resultados estadísticos de la variable del modelo pedagógico Clase Invertida (Flipped Classroom) y la dimensión los videos, demostraron la efectividad del modelo para el incremento del aprendizaje del idioma inglés de los estudiantes, encontrándose un incremento de 2.07 puntos entre la variable y la dimensión estudiada. Por lo cual se confirmó que la aplicación de este modelo pedagógico mejora significativamente el aprendizaje en la competencia gramatical del idioma inglés en los estudiantes haciendo uso de los videos interactivos con contenidos cortos. (Martínez, 2019, p. 212)

Aprendizaje móvil.	El aprendizaje móvil, por su practicidad, ubicuidad, interactividad, diseño e impacto a través de los dispositivos móviles, es una forma viable de influir de manera muy significativa en las competencias del idioma inglés de los estudiantes, demostrado por la relación alta encontrada en la presente investigación que fue de 0.640 con significancia de p valor de (0.000); además de que ello a la vez impulsa las competencias del idioma inglés de manera más adecuada a los cambios tecnológicos, ya sea de manera semipresencial, virtual o presencial. (Soncco, 2022, p. 146)
Metodología cooperativa a través de las TIC.	Los resultados expuestos nos permiten concluir que la metodología cooperativa a través de las TIC transforma e innova la práctica pedagógica, para elevar el aprendizaje de las destrezas comunicativas y las formas de la lengua extranjera. A través de la diferencia de medias halladas de acuerdo con el tratamiento estadístico se ha evidenciado que la metodología referida mejoró el aprendizaje del idioma inglés en el grupo experimental en relación con el de control en todas las dimensiones estudiadas: escuchar, leer, escribir, hablar y el aprendizaje de la gramática y el vocabulario. (Torres y Yépez, 2018, p. 880)
Aprendizaje comunicativo y TIC.	Profesores e investigadores están llamados a emprender exploraciones más profundas en áreas específicas relacionadas con este trabajo. Las líneas de investigación que pueden derivar de los hallazgos de este estudio estarían centradas en investigar cuál de las estrategias cooperativas se adapta mejor a las tecnologías de la información y la comunicación, cuál de las destrezas de la lengua resulta más favorecida en comparación con otras en este tipo de metodología y cómo ampliar las relaciones interpersonales a través de una metodología que combine la cooperación con las TIC. Ello favorecería no solo el aprendizaje de las lenguas extranjeras sino de cualquier otra área de estudio, posibilitando a largo plazo contar con un instrumento que permita desarrollar todo el potencial de aprendizaje del estudiante. (Torres, 2018, p. 880)
Combinar clases presenciales con actividades virtuales.	Se concluye que el nivel de conocimientos en el idioma inglés de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Relaciones Comerciales Internacionales es deficiente; sin embargo, con la aplicación del diseño instruccional, el nivel de aprendizaje mejoró. Lo anterior fue resultado de adaptar el diseño tecnopedagógico denominado ADDIE* y combinar actividades presenciales con materiales y actividades en la plataforma virtual Microsoft Teams específicamente para desarrollar el aprendizaje en la asignatura. (Juárez et al., 2022, p. 174)
	*ADDIE: Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación

Nota. Los videos y el teléfono móvil son los recursos mencionados.

Fuente: Elaboración propia.

Primeramente, es necesario señalar la necesidad de contar con conocimientos sobre planeación, liderazgo, organización y dirección, pues estas estrategias garantizan un enfoque más efectivo en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, las dinámicas y el manejo del aula (Vargas et al., 2020; Fontes et al., 2020), antes de implementar otros métodos de trabajo. Por ejemplo, varios estudios destacan el uso del aprendizaje colaborativo como una herramienta que facilita la comunicación y la autocorrección (Fontes et al., 2020), tanto en la formación docente como en las actividades del aula, integrando metas referidas a la cooperación, la autonomía y la interacción en el trabajo del docente, ya sea de modo presencial o virtual (Castañeda y Jaime, 2021) con el apoyo de la tecnología (Torres y Yépez, 2018).

Otra estrategia destacada es el *practice-based learning*, que busca involucrar a los estudiantes en el uso del idioma en ambientes reales (Barahona y Davin, 2020). También se menciona el uso de diarios y narraciones para fomentar la reflexión sobre experiencias, como la pandemia por covid-19, explorando emociones y utilizando estas reflexiones como base para un proceso de aprendizaje más profundo (Wilson y Lengeling, 2021). Además, se incluyen dinámicas más sencillas, como el uso de canciones para mejorar la pronunciación, el vocabulario y el conocimiento de expresiones útiles, centrándose en las habilidades de *speaking* y *listening* (Almeida y Zambrano, 2020).

Por último, respecto de los recursos, se destaca el uso de herramientas digitales y virtuales, ya que hoy en día estas ofrecen numerosas oportunidades de motivación para los alumnos, creando nuevas posibilidades de aprendizaje para la lengua extranjera (González, 2020). Esto incluye el trabajo en equipo, talleres virtuales, aprendizaje móvil, evaluación continua y retroalimentación mediante contenido *online* y actividades interactivas (Martínez, 2019; Soncco, 2022). Así, el uso de estrategias y herramientas como las TIC y las redes sociales puede mejorar el proceso educativo de los estudiantes. Es fundamental ofrecer una enseñanza holística, que transforme el enfoque centrado únicamente en el idioma a uno más integral, que considere contenidos generalistas (Bos-Solé y Weddington, 2022).

4.2. Reflexión

La reflexión es un aspecto de gran relevancia en la formación docente, ya que permite profundizar en las creencias arraigadas de los futuros docentes y en las experiencias educativas. Al ser una fuente de información, influye en la consolidación del sistema de creencias de los docentes (Casimiro, 2022, p. 836). Por ejemplo, en muchos casos, los docentes tienden a mantener la forma en que se enseñaba durante su época escolar, y luego repiten estas acciones en su trabajo. Como resultado, quedan ciertos rasgos que impregnan su propio estilo de enseñanza (Branda y Gabriel, 2019).

Ante esto, se hace necesario incorporar la reflexión en la formación inicial, ya que permite modificar ciertas creencias y, de este modo, modificar la práctica pedagógica de los futuros docentes.

Tabla 6. Acciones reflexivas en la formación inicial

Acciones vinculadas con la reflexión	Hallazgos
Reflexiones positivas y negativas sobre los docentes, las escuelas y sobre sí mismos.	<p>Las biografías escolares desde tres ejes amplios: acerca de sus docentes, acerca de las instituciones educativas y acerca de sí mismos.</p> <p><i>Acerca de sus docentes:</i> En los relatos de las personas participantes encontramos una fuerte presencia de las enseñanzas que dejaron sus docentes, las cuales se manifiestan en las prácticas iniciales, identifican los rasgos afectivos y profesionales de sus educadores, ya sea aceptándolos o cuestionándolos. (Branda y Gabriel, 2019, p. 29)</p> <p><i>Acerca de las instituciones educativas:</i> Para incorporar procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes es central contar con condiciones de posibilidad a nivel institucional. En torno a las propuestas de formación inicial y continua resulta relevante que se instituyan “experiencias anticipatorias” (Edelstein, 2015, p. 201) que habiliten la transferencia a los contextos singulares de trabajo.</p> <p><i>Acerca de sí mismos:</i> Las evocaciones, apreciaciones y conocimientos de quienes participaron de la investigación se hacen presentes tanto en la expresión escrita (relatos escritos, planes, diarios de clases e informes finales), en la expresión verbal (las entrevistas biográficas, focales y <i>flash</i>) y en las acciones a través del registro etnográfico. Lo que manifiestan da cuenta de sus reflexiones y comprensiones construidas acerca de su propia experiencia social. (Branda y Gabriel, 2019, p. 30)</p>

<p>Reflexión para el crecimiento profesional. Conciencia de sus errores y soluciones.</p>	<p>Los practicantes manifestaron la importancia de la reflexión en su crecimiento profesional como docentes de inglés para ser conscientes de sus fortalezas y aspectos por mejorar, así como para reconocer conductas que pueden afectar la clase y encontrar soluciones a estas. Teniendo en cuenta que la reflexión después de clase era un ejercicio obligatorio y por el cual obtendrían una nota, algunos docentes noveles opinaron que una de sus motivaciones para reflexionar era el obtener una buena nota. Sin embargo, el carácter formativo y la capacidad para hacerlos conscientes de sus errores y de las soluciones que se podrían implementar en estos casos, fueron sus mayores razones para reflexionar después de clase. (González et al., 2018, pp. 232-233)</p>
<p>Describir y señalar situaciones susceptibles de reflexión, apuntar las acciones positivas y negativas, propuesta de soluciones.</p>	<p>Describen situaciones antes de reflexionar sobre ellas, señalan las acciones positivas y por mejorar encontradas en la lección, y solo algunos proponen soluciones para frenar comportamientos o acciones en próximas oportunidades, e incorporan aportes teóricos para fundamentar o contrastar sus técnicas de enseñanza. (González et al., 2018, p. 233)</p>
<p>Narraciones para reflexionar sobre la formación recibida.</p>	<p>El acto de contar alguna experiencia de su biografía escolar los alentó a buscar en sus recuerdos y realizar una elaboración personal en la que deben tomar una posición y contarlo desde su yo, y al hacerlo, se reconocieron a sí mismos en aquello que estaban contando. Las narraciones, así entendidas, más que prescribir cómo deben actuar quienes ejercen la docencia inspiran cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas variadas; provocan, sorprenden e intrigan; nos dejan pensando, tanto a quienes las narran como a quienes las escuchan o leen. De esta manera, para quienes eligen el Profesorado de Inglés como actividad profesional, las biografías escolares constituyen una mochila de experiencias listas para usar al momento de resignificar y de poner en práctica la formación recibida. (Branda y Gabriel, 2019, p. 28)</p>

Nota. La narración reflexiva es una estrategia clave para modificar las creencias.

Fuente: Elaboración propia

Como señalan los hallazgos, la reflexión permite cuestionar y modificar las creencias con el objetivo de impactar positivamente las sesiones de clase (González et al., 2018). Este proceso reflexivo considera una serie de estrategias que van desde la narración reflexiva, los relatos personales, la biografía escolar o el diálogo, las cuales permiten hacer conexiones con aspectos teóricos para cuestionar o

repensar tanto los aspectos positivos como los negativos en la labor diaria frente al grupo. Finalmente, se hace necesario promover una práctica reflexiva continua que se vuelva parte del ser docente y de la política formativa institucional.

4.3. Labor y práctica docente

En lo que se postula sobre la formación del docente de inglés, se declara la labor y la práctica docente como un enlace entre las estrategias de las que dispone este profesional y el contexto al que se enfrenta (Sánchez y Lugo, 2019). Cuando el docente ingresa a la realidad educativa debe contar con la mejor preparación profesional, con conocimientos sobre planificación, implementación y evaluación (Tagle et al., 2021), además de saber manejar la creatividad y abordar las situaciones reales que se viven dentro de las instituciones (Cubukcu, 2021).

Tabla 7. Hallazgos sobre la labor y práctica docente

Labor y práctica docente	Hallazgo
Preparación profesional con planificación, implementación y evaluación de las cuatro habilidades.	En este estudio, se ha sugerido que los docentes de inglés deberían saber diseñar e implementar múltiples formas de evaluación que se enmarquen en el uso del idioma. Por lo tanto, a través de la preparación profesional de los futuros profesores de inglés, se deberían proveer oportunidades para que los estudiantes de pedagogía desarrollen su competencia de la didáctica de la especialidad planificando, implementando y evaluando sesiones de clase que integren las cuatro habilidades de la lengua inglesa en las cuales el diseño o la selección de diversos tipos de procedimientos y/o instrumentos de evaluación auténtica juegue un rol relevante. (Tagle et al., 2021, p. 149)
Asesorías programadas y diseño para mejorar experiencias.	Otro de los aportes significativos fueron las asesorías programadas en el entorno virtual y el diseño instruccional, que sirvieron para mejorar las experiencias de aprendizaje en los estudiantes y reforzar el proceso de enseñanza y aprendizaje entre alumno-docente, opinando que su interacción con el docente en la estrategia semipresencial los motivó a crear una comunicación y una relación más fuerte que facilitó una mejor retroalimentación y acercamiento con el instructor. (Juárez et al., 2022, p. 174)

Fortalezas: metodología para enseñar, marco para aplicar diferentes actividades, recursos tecnológicos para crear materiales didácticos y mejorar la confianza en uno mismo.

The pre-service English teachers had many strengths and challenges during their teaching practice. These strengths and challenges helped them to develop their professional training. Methodology was a strong item during classes because practitioners had learned methods during their academic performance and it helped them to teach the English language, especially, to children. In the same way, (PPP) framework helped them to organize and apply different activities to practice linguistic content in communicative activities and types of assessment to materialize students' achievements. Furthermore, technological resources allowed the creation of different didactic materials, such as: cards, images and posters which allowed trainees to develop the four English language skills for good student learning. And, pre-service English teachers were able to create self-confidence while teaching in the classroom and were able to gain the trust of the learners to be part of their lives. (Quintana et al., 2023, p. 68)

Desafíos: tutoría, poca comodidad, adaptación curricular para estudiantes con discapacidad, valores, manejo del aula y manejo de la indisciplina.

On the other hand, pre-service English teachers had many challenges during the planning and development of classes. Pre-service teachers had difficulties in tutoring because the tutor teacher or learners considered that practitioners did not have the capacity to manage the classroom, so the tutor interrupted classes and didn't let them feel comfortable in teaching. Another challenge was curricular adaptation for children with motor disabilities, the adequacy of planning and the creation of didactic material because teachers in training did not know much about how to teach these students to achieve the teaching-learning objective in the whole class. Similarly, values were difficult for pre-service English teachers because they needed to improve their values in their performance. And, classroom management in teaching practice was hard in the classroom because students have to deal with students' indiscipline, but with experience, it becomes strength to create a valuable learning process. (Quintana et al., 2023 pp. 68-69)

Los profesores de idiomas fomentan la reflexión de los alumnos.

From this study, we recommend that language teachers foster student reflection about their emotions and language learning. Guided journals can create space for our students that encourages such reflection. (Wilson y Lengeling, 2021, p. 583)

Conciencia de las realidades de los futuros docentes. Todo a través de una pantalla de computadora.

One of the most critical challenges for TES is related to the awareness of the PST's realities. Knowledge and understanding pose a challenge for TES because they force them to go from the mere perception of reality to being part of it through a dialectical exercise involving PST personally through a computer screen. (Castañeda y Jaime, 2021, p. 710)

TES: English Teacher Educators

PST: Pre-Service Teachers

<p>Crecimiento, creatividad y situación en la comunidad no compartida con la educación en línea.</p>	<p>Dewey's writing on the continuity of experience contains three elements. First, he believes that experience must lead to growth; second, that it should stimulate creativity or the motivation to learn more; and third, that it must be genuine and situated in the community (DEWEY, 1938, p. 28-39), none of which are shared by teacher trainees in relation with online education. (Cubukcu, 2021, p. 254)</p>
--	--

<p>Enlace entre docente-estrategias-contexto. Formación profesional en la que el docente es un modelo a seguir, que reflexiona y forja nuevos hábitos.</p>	<p>Finalmente, resulta importante acotar que para evitar las dificultades que se presentan entre estas áreas de aprendizaje, debe existir un enlace en la tríada docente-estrategias-contexto real, pues debe existir antes una formación profesional donde el profesor antes de enseñar a otros a leer y escribir éste sea un modelo a seguir, empoderándose de las técnicas que se necesitan para lograr aprendizajes fructíferos, además de buscar las herramientas necesarias que le permitan al lector/escritor profundizar más en lo que hace, no solo de interpretar sino de reflexionar y criticar y de forjar nuevos hábitos que desarrollen la plasticidad cognitiva. Y, por último, pero no menos importante, introducir variedad de recursos con el propósito de mantener a los estudiantes en contacto con la diversidad de códigos escritos adaptados a las necesidades de cada uno y a la realidad que viven. (Sánchez y Lugo, 2019, pp. 16-17)</p>
--	--

<p>Plan de actividades didácticas. Ciclo de aprendizaje, centrado en el estudiante.</p>	<p>Furthermore, this collaboration affirmed that teacher educators must carefully plan instructional activities within the context of the university setting, considering appropriate mediation tools and scaffolds in each phase of the practice-based learning cycle. The learning cycle implemented proved to be essentially student-centered and contributed to the construction of a continuum of practice-based teaching opportunities from university settings to school contexts. In this sense, we confirmed that instructional activities need to be aligned with the school so that they can foster student teachers' learning in a situated context. (Barahona y Davin, 2020, p. 194)</p>
---	---

<p>Enfoque basado en la práctica para la preparación de docentes.</p>	<p>Finally, we conclude that future studies should critically investigate the longitudinal effects of a practice-based approach to teacher preparation to make a more robust empirical foundation for informing language teacher education practice. This form of research could potentially allow for the development of more responsive language teacher pedagogies that more effectively contemplate the realities of changing classroom practice. (Barahona y David, 2020, p. 194)</p>
---	--

Nota. Es importante vincular la labor docente con la práctica.

Fuente: Elaboración propia.

Durante la formación del futuro docente de inglés, es fundamental trabajar en el uso de diversas metodologías, recursos tecnológicos, la creación de materiales didácticos y el desarrollo de la confianza personal para que puedan reflexionar y realizar adaptaciones que atiendan a las necesidades de los distintos tipos de alumnos a los que enseñen (Quintana et al., 2023). Asimismo, se debe inculcar en los futuros profesores la importancia de los ciclos de aprendizaje y el enfoque centrado en los alumnos, mediante asesorías programadas que promuevan la mejora de sus experiencias docentes, con sugerencias y retroalimentación constante (Juárez et al., 2022).

Tagle et al. (2021) señalan que, en la preparación profesional de los futuros profesores de inglés, se deberían proveer oportunidades para que los estudiantes de pedagogía desarrollen competencias didácticas de la especialidad. Esto implica planificar, implementar y evaluar sesiones de clase que integren las cuatro habilidades del idioma inglés, con especial énfasis en el diseño o selección de procedimientos e instrumentos de evaluación auténtica que jueguen un papel relevante (p. 149).

No obstante, debido a los cambios curriculares, sociales y políticos en la educación, es necesario contar con profesores cada vez más especializados (Hernández e Izquierdo, 2019) que puedan enfrentar exitosamente los nuevos retos educativos. Por un lado, se requiere que estén abiertos a la innovación y dispuestos a involucrarse en experiencias reales (Cubukcu, 2021); sin embargo, existe una carencia de práctica y de encuentros interculturales que les permitan utilizar y perfeccionar sus habilidades lingüísticas (Campos et al., 2021).

Asimismo, esta falta de práctica puede llevar a que los futuros docentes no logren alcanzar niveles adecuados de reflexión ni comprendan cómo realizarla (González et al., 2018), lo que les genera ansiedad, falta de motivación y desafíos emocionales. En el aula, esto se traduce en una excesiva dependencia de los libros de texto, sin fomentar otras habilidades necesarias para el profesorado, mientras que los estudiantes pueden enfrentarse a un bajo entendimiento

de los contenidos y poca motivación para participar (Abad, 2023; Wilson y Lengeling, 2021).

Además, situaciones como la pandemia evidenciaron una falta de capacitación en el uso de recursos digitales, ya que el paso a la virtualidad y las infraestructuras de conectividad se dieron de manera desigual (González, 2020). La transición a la educación en línea mostró una preparación insuficiente y dificultades en el manejo de las clases (Cubukcu, 2021), enfrentando desafíos como la administración de tiempos, espacios, ambientes de aprendizaje y conocimiento de los recursos didácticos necesarias para generar interés entre los estudiantes (Ochoa, 2022).

4.4. Evaluación formativa

Respecto de la evaluación formativa, se sostiene que es necesario que el docente de inglés adquiriera formación entendiendo la evaluación no como una actividad destinada únicamente a otorgar calificaciones, sino como un espacio para “reorientar y perfeccionar el proceso de planificación e implementación de la enseñanza y el aprendizaje” (Tagle et al., 2021, p. 148).

Tabla 8. Hallazgos sobre la evaluación formativa

Aspectos relacionados con la evaluación formativa	Hallazgos
Evaluación para la planificación e implementación de la enseñanza-aprendizaje.	Al respecto y si se considera que una de las funciones de la evaluación es permitir al docente reorientar y perfeccionar el proceso de planificación e implementación de la enseñanza y el aprendizaje, los estudiantes de pedagogía y profesores noveles que basan su actuar, principalmente, en recopilar información sobre la forma del idioma, y no sobre su uso, pudiesen coartar las posibilidades de aprendizaje de la lengua extranjera en sus aprendices. (Tagle et al., 2021, p. 148)

<p>Evaluación formativa para establecer metas de aprendizaje y criterios de éxito.</p>	<p>Sin dudas, la evaluación formativa va a propiciar la elucidación del aprendizaje que se quiere lograr, lo que implica establecer metas de aprendizaje y criterios de éxito, la obtención de evidencia de diversas fuentes en función de las metas y criterios previos; la interpretación de dicha la evidencia, es decir, dilucidar junto con los estudiantes el significado de la información recabada para determinar dónde ubican su aprendizaje con respecto a las metas y criterios previstos y la actuación sobre la base de la evidencia, o sea, realimentar el proceso y decidir los pasos siguientes, con el fin de avanzar en el aprendizaje, tomando en cuenta dificultades, intereses y preferencias de cada estudiante. (Berdayes et al., 2022, p. 866)</p>
<p>Evaluación formativa.</p>	<p>En la evaluación formativa, el papel del profesor pasa de ser quien emite juicios de valor de forma unilateral para convertirse en aquel con el conocimiento y la capacidad de ayudar a desarrollar la capacidad del estudiante de reconocer y cerrar brechas; de esta forma, la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación como tipos de evaluación adquieren un carácter imprescindible, ya que implican un compromiso responsable con su propio aprendizaje. Es necesario que el estudiante, antes de realizar sus juicios de valor, tenga una comprensión real de los objetivos de aprendizaje, así como de los criterios de evaluación, para tener la oportunidad de reflexionar sobre su trabajo. (Berdayes et al., 2022, p. 887)</p>
<p>Evaluación formativa orientada al aprendizaje. Tomar conciencia.</p>	<p>Estas resultan formas de otorgar participación al estudiante en un proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación orientado al aprendizaje, pues permiten la autogestión de su aprendizaje, la reflexión sobre el trabajo realizado y contribuyen al desarrollo de las habilidades metacognitivas relacionadas con la autorregulación, al lograr que el estudiante tome conciencia de su proceso de aprendizaje, sus avances, sus retrasos, así como de aquellas estrategias que los han hecho avanzar en su aprendizaje o, por el contrario, las que no le han permitido su progreso. (Berdayes et al., 2022, p.888)</p>
<p>Profesor con preparación sólida sobre evaluación.</p>	<p>Para ello es necesario que el profesor tenga una sólida preparación en términos de evaluación, según sus nuevas tendencias, e instruyan al estudiante en la adquisición de las habilidades metacognitivas para la autorregulación y autogestión de su aprendizaje, a partir de brindarles estrategias para que las apliquen, a fin de desarrollar en el profesional las capacidades para el ejercicio profesional de calidad en todos los contextos donde se desempeña. (Berdayes et al., 2022, p. 888)</p>
<p>Relevancia de la evaluación formativa.</p>	<p>Si bien cualquier tipo de evaluación aporta información sobre el proceso de aprendizaje desarrollado, es la evaluación formativa la llamada a lograr el desarrollo de los procesos de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, lo que va a incidir directamente en la calidad de la formación del profesional. (Berdayes et al., 2022, p. 886)</p>

Nota. La evaluación formativa es clave para el aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

El docente debe considerar la evaluación formativa como una oportunidad para establecer metas y criterios de éxito junto con los estudiantes. Así, su rol evoluciona de ser el que emite juicios de valor de manera unilateral a convertirse en aquel que apoya el desarrollo de las capacidades de los alumnos (Berdayes et al., 2022).

4.5. Habilidades lingüísticas

El docente de inglés debe dominar las habilidades lingüísticas — escuchar, leer, escribir y hablar— lo cual se logra desarrollando una comprensión profunda del idioma (Liao y Huang, 2022), entendiéndolo desde una perspectiva comunicativa (Tagle et al., 2021). En este contexto, su formación no solo cumple una función académica, sino que también será crucial para tareas investigativas y de actualización en su labor profesional (Vargas et al., 2020).

Tabla 9. Hallazgos sobre las habilidades lingüísticas

Aspectos	Hallazgos
Desafío: visión de la habilidad oral y competencia didáctica.	Lo anterior plantea un desafío para la formación de docentes, ya que los estudiantes en formación requieren construir una visión de la habilidad (oral) desde una perspectiva comunicativa mientras desarrollan la competencia de la didáctica de la especialidad. (Tagle et al., 2021, p. 148)
La preocupación por la comprensión impacta en todas las competencias de comunicación intercultural (ICC).	In this paper, samples were from a medical university, and the students had experience in reading English professional materials. To attempt the research goal, firstly, two scales were created: the RAEPMS, which has three factors—worry about comprehension, lack of satisfaction with one’s reading ability, and language distance—and ICCS, which has four factors—skills, attitude, awareness, and knowledge. Then, the path from RAEPMS to ICCS was created by the SEM. The findings showed that “worry about comprehension” impacts “skills” and “attitudes”; “lack of satisfaction with one’s reading comprehension” impacts all ICC factors; and “language distance” impacts “skills”, “awareness”, and “knowledge”. In addition, the results of the interviews with three teachers were obtained to understand the reasons for the significant paths between the RAEPMS and the ICCS. A pedagogical implementation from the outcomes of the interview, including the decrease in reading anxiety and the increase in ICC, was also discussed. (Liao y Huang, 2022, p. 13)

Proceso de lectura en inglés es complejo: significados semánticos, relación entre las partes del texto, construcción de significados.

Aunque la lectura luzca como un proceso fácil por el simple hecho de tomar y leer el escrito, esto no resulta así. Como ya se ha dicho en oportunidades anteriores, es una fase compleja pues requiere que el lector pueda reconocer la información, relacionarla con la que ya se tiene, activar los significados semánticos, que establezca las relaciones pertinentes entre las partes que enlazan el texto, así como la construcción de significados de forma global (Sánchez y Lugo, 2019, p. 16)

Proceso de escritura en inglés no es llamativo para los estudiantes, se ve como un requerimiento. Se debe a la ausencia de vocabulario, escasez de conocimientos, madurez cognitiva, lingüística y analítica.

Por otra parte, la categoría asignada a los procesos de escritura no ha resultado ser una habilidad muy llamativa para los estudiantes de ILE. De acuerdo con las entrevistas realizadas estos afirmaron que no es algo que les llame la atención, sin embargo, lo hacen por ser este un requerimiento de las unidades curriculares del Programa; asimismo, constataron que prefieren más hablarlo que escribirlo. En efecto, en la interrelación de los códigos se pudo observar que una de las causas que explican esta problemática es la escasez de conocimientos previos y la ausencia de vocabulario. Para poder elaborar un escrito, este debe seguir una serie de criterios en los que se involucran la cohesión y la coherencia, entre otros. La idea es que el estudiante obtenga un nivel de madurez no solo cognitivo y analítico, sino también lingüístico para que pueda alcanzar los objetivos planteados. (Sánchez y Lugo, 2019, p. 16)

Inglés para tener éxito en la formación académica, investigación e información en el idioma, negociaciones y comunicaciones en esta lengua.

En la sociedad del conocimiento es esencial dominar el idioma inglés para tener éxito en la formación académica a nivel licenciatura y posgrado debido a que la mayor parte de la investigación y la información en los diversos campos de las ciencias está en ese lenguaje, por lo que si los estudiantes no tienen la capacidad de utilizar el idioma inglés será un obstáculo que limitará su preparación escolar. Asimismo, debido a la globalización económica, cuando el egresado se inserta al ámbito laboral la mayoría de las negociaciones y comunicaciones se realizan en idioma inglés, por lo que es imprescindible que los profesionales del siglo XXI adquieran las capacidades respecto a este lenguaje. (Vargas et al., 2020, p. 15)

Nota. Los profesores deben lograr las cuatro habilidades: hablar, leer, escuchar y escribir.

Fuente: Elaboración propia.

De este modo, un punto clave es que durante la formación docente del docente de inglés se entrelacen las habilidades para hablar, leer, escuchar y escribir con los conocimientos pedagógicos que requiere

un profesor para entablar un camino en el que sus futuros estudiantes reevaluen su actitud, acercamiento y conciencia ante la segunda lengua (Tagle et al., 2021; Liao y Huang, 2022).

4.6. Enfoque en la cultura y la diversidad

El enfoque en la cultura y la diversidad resalta la necesidad de que los docentes se formen con sensibilidad hacia diferentes culturas. Esto implica incluir en sus clases actividades como juegos de rol, canciones y videos, que promuevan nuevas experiencias en el aula. Tales estrategias ayudan a los estudiantes a aceptar las diversas características lingüísticas del idioma y les ofrecen diferentes perspectivas sobre la enseñanza del inglés (Campos et al., 2021).

Tabla 10. Hallazgos sobre el enfoque en la cultura y la diversidad

Aspectos	Hallazgos
Sensibilidad por las diversas culturas. Aceptar diferentes rasgos lingüísticos del idioma.	Our teaching ideology is founded on developing interest and sensibility for diverse cultures, symbolized in materials and activities such as role-plays, songs, videos, etc. As a result, students could raise values towards other cultures and accept the different linguistic features of the language. In this manner, it is worth remembering that this new ideology arises from the experience of living for two years in one of the most multicultural countries in the world. (Campos et al., 2021, p. 74)
Crear diferentes perspectivas de la enseñanza del idioma inglés.	We cheer teachers that travel abroad to witness the actual needs for which we learn a language in their individual capacity. In this sense, they would create a different perspective of the ELT and contribute to the gradual change of its traditional guidelines. By bringing those experiences to the classroom, students will approach the world's diversity; this diversity will end up joining cultures from the rise of interest, curiosity, and recognition of others. (Campos et al., 2021, p. 75)

Nota. La diversidad es un tema poco abordado en los estudios analizados.

Fuente: Elaboración propia.

Es claro que la cultura no puede separarse del conocimiento de un idioma. Por esta razón, la preparación del docente de inglés debe incluir una formación consciente de la diversidad global y de los distintos contextos en que se aprende un idioma alrededor del mundo, apartándose de las dinámicas tradicionales de enseñanza del inglés (Campos et al., 2021).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la formación docente se prioriza la enseñanza, que involucra el desarrollo de habilidades, el uso de recursos pedagógicos y el manejo de teorías (González et al., 2018). A partir de los estudios analizados, se evidencia un enfoque centrado principalmente en las estrategias didácticas, destacando el aprendizaje basado en la práctica (Barahona y Davin, 2020), las metodologías colaborativas (Torres y Yépez, 2018) y el aprendizaje comunicativo (Torres, 2018). Estas estrategias se vinculan con la aplicación de tecnologías, identificándose metodologías como la del aula invertida (Martínez, 2019), el aprendizaje comunicativo (Torres, 2018) y la combinación de clases presenciales y virtuales (Juárez et al., 2022). Estas metodologías refuerzan el enfoque comunicativo y ofrecen oportunidades reales para una enseñanza efectiva del inglés. Por lo tanto, el formador docente debe estar capacitado tanto en las estrategias presenciales como en las virtuales o híbridas.

Es fundamental que la formación docente incluya la reflexión sobre las creencias y experiencias previas de los noveles docentes, que pueden ser tanto positivas como negativas (Branda y Gabriel, 2019). Esto fomenta su crecimiento profesional, permitiéndoles ser conscientes de sus errores y de las soluciones que podrían darles (González et al., 2018). Como señala este último autor, el ejercicio reflexivo es una actividad obligatoria después de las clases, relacionada con la evaluación (calificada). Entre las estrategias para promover la reflexión, los estudios identifican “las narraciones” como una técnica eficaz para cuestionar, discutir y profundizar en el ejercicio formativo (Branda y Gabriel, 2019; González et al., 2018).

La reflexión crítica, basada en la recuperación de vivencias, contribuye a una mejor comprensión de las prácticas pedagógicas, pues permite identificar aciertos y dificultades, y mejorar aspectos necesarios. Esto influye directamente en la toma de decisiones y el desempeño en el aula.

Otro aspecto clave en la formación docente son las prácticas profesionales, que resultan cruciales, ya que exponen a los futuros docentes a la realidad educativa. Estas experiencias mejoran sus prácticas pedagógicas, enfrentándolos situaciones reales que les permiten afinar sus competencias tanto en la enseñanza del idioma como en la gestión del aula (Quintana et al., 2023; Juárez et al., 2022; Ochoa, 2022).

Estas prácticas, entendidas como preparación profesional, permiten aprender a planificar, implementar y evaluar las cuatro habilidades del aprendizaje del inglés (Tagle et al., 2021). No obstante, a veces revelan falencias en el manejo del idioma y del currículo. Por eso, el acompañamiento y la asesoría (Juárez et al., 2022) son claves para fortalecer tanto la metodología como la reflexión sobre la enseñanza. La formación de los formadores es crucial, ya que, sin las competencias necesarias, no se conseguirá un buen docente en esta etapa, y solo se perpetuarán prácticas obsoletas que no responden a las exigencias actuales.

En cuanto a la evaluación formativa, esta no debe centrarse únicamente en la evaluación tradicional basada en calificaciones (Tagle et al., 2021). Es necesario establecer metas de aprendizaje y criterios de éxito que permitan al estudiante emitir juicios de valor, comprender los objetivos de aprendizaje y reflexionar sobre sus resultados (Berdayes et al., 2022). Para ello, los docentes en formación deben contar con una preparación sólida en evaluación y desarrollar habilidades metacognitivas para la autorregulación y autogestión del aprendizaje (Berdayes et al., 2022).

En relación con las habilidades lingüísticas, la formación de los docentes de inglés debe centrarse en el desarrollo de competencias sólidas que les permitan hablar, leer, escribir y escuchar en el idioma sin dificultades (Liao y Huang, 2022; Tagle et al., 2021; Barahona

y Davin, 2020). Además, deben dominar un amplio abanico de estrategias que abarcan desde la planificación y liderazgo hasta la organización y manejo de dinámicas en el aula.

El uso de las TIC es fundamental en la formación docente, desde plataformas virtuales hasta dispositivos móviles, para fomentar el trabajo colaborativo, la evaluación y la retroalimentación. Por lo tanto, es esencial desarrollar competencias digitales que permitan integrar estas herramientas de manera efectiva en las clases (Torres, 2018; Juárez et al., 2022).

Finalmente, una característica indispensable en la formación de docentes de inglés es el desarrollo de una sensibilidad cultural que les permita comprender la relación entre el aprendizaje de un idioma, el mundo, la cultura y la diversidad (Campos et al., 2021). Esto sitúa el aprendizaje del inglés en un contexto global y diverso, aceptando los diferentes rasgos lingüísticos del idioma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, M. (2023). EFL Teachers' Beliefs about Listening and their Actual Listening Instructional Practice. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 113-127. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.98510>
- Almeida Luque, P. y Zambrano Montes, C. (2020). Fundamento para potenciar el proceso de aprendizaje del idioma inglés a través de la música. *ReHuSo*, 5(1), 37-45. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6795967>
- Arnau, L. y Sala, J. (2020). *La revisión de la literatura científica: Pautas, procedimientos y criterios de calidad*. Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2020/222109/revliltcie_a2020.pdf
- Barahona, M. y Davin, K. K. (2020). A Practice-Based Approach to Foreign Language Teacher Preparation: A Cross-Continental Collaboration. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 181-196. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85326>

- Berdayes Vivres, A., Linares Río, M., Díaz Cabeza, I. (2022). Caracterización del proceso de evaluación de la superación profesional en idioma inglés. *MENDIVE Revista de Educación*, 20(3), 878- 891.
- Branda, S. A. y Gabriel Porta, L. (2019). Historias escolares y relatos de estudiantes del profesorado de inglés: Amor por la docencia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38622>
- Bos-Solé, A. y Weddington, J. (2022). Exploring pre-service teachers' views on introducing EFL in early childhood teacher education. *Porta Linguarum*, (5), 167-186. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi.26212>
- Campos Campos, M. P., Garzón Roa, S., Méndez, M. P. y Castañeda Trujillo, J. E. (2021). A Collaborative Autoethnography on Raciolinguistic Experiences and the Construction of Linguistic Identities during an Intercultural Exchange. *GIST Education and Learning Research Journal*, 23, 59-79. <https://doi.org/10.26817/16925777.976>
- Cardona Puello, S. P., Osorio Beleño, A. J., Herrera Valdez, A. C. y Bedoya Soto, S. I. (2022). Hábitos de lectura en inglés de maestros bilingües en formación. *Folios*, (55), 241-262. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12167>
- Casimiro Perlaza, L. F. (2022). Creencias de profesores en servicio y en formación respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés. *MENDIVE Revista de Educación*, 20(3), 821-839.
- Castañeda-Trujillo, J. E. y Jaime-Osorio, M. F. (2021). Pedagogical Strategies Used by English Teacher Educators to Overcome the Challenge Posed by Emergency Remote Teaching During the Covid-19 Pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 697-715. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a12>
- Cohen, S. L. y Calderón-Aponte, D. (2021). Powerful pedagogies in times of Covid: An online pedagogical collaboration between EFL students and ESL teacher candidates. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 731-745. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a14>

- Cubukcu, F. (2021). Practice and perspectives of teacher trainees upon online language education programme. *RIAAE*, 16(1), 246-257. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13760>
- Donoso, E. y Gómez, R. (2021). Creencias de futuros y futuras docentes de inglés en Chile sobre las competencias del profesorado de inglés como lengua extranjera. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-15. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.11>
- Fontes Guerrero, O. L., González Agulló, L. y Rodríguez Sánchez, M. (2020). Aprendizaje del idioma inglés en la universidad cubana: una prioridad para la formación de profesionales competentes. *Revistas Cognosis. Revista de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación*, 5(4), 33-44. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v5i2.2295>
- González Marín, C. I., Marín Palacio, N. y Caro Gutiérrez, M. A. (2018). El rol de la reflexión en la práctica pedagógica: percepciones de docentes de idiomas en formación. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 217-235.
- González Vega, K. J. (2020). Influencia de los recursos digitales en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés en las escuelas normales de Oaxaca, México. *Revista Boletín REDIPE*, 9(7), 157-164. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i7.1027>
- Hernández Hernández, M. e Izquierdo Sandoval, M. (2019). Cambios curriculares y enseñanza del inglés. Cuestionario de percepción docente. *Sinéctica*, (54), 1-22. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0054-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0054-012)
- Juárez-García, B. M., Lizárraga-Orozco, G. E. y Álvarez-Sánchez, I. N. (2022). Diseño instruccional ADDIE y tecnología emergente en educación superior para el aprendizaje del idioma inglés en época de pandemia. *Ra Ximhai*, 18(1), 159-177. <https://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.08.bm>
- Liao, H. C. y Huang, S. C. (2022). The impact of reading anxiety of English professional materials on intercultural communication competence: Taking students majoring in the medical profession. *Sustainability*, 14(24), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su142416980>

- Martínez-Salas, M. M. (2019). El modelo pedagógico de clase invertida para mejorar el aprendizaje del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 13(4), 204-213. <https://doi.org/10.33554/riv.13.4.486>
- Ochoa Gutiérrez, R. (2022). Covid-19 y virtualidad, aprendizaje para los docentes de inglés en México. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, 13(25), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1145>
- Prado-Huarcaya, D. L. y Escalante-López, M. E. (2020). Estrategias de aprendizaje y la comprensión de textos escritos del idioma inglés. *Investigación Valdizana*, 14(3), 140-147. <https://doi.org/10.33554/riv.14.3.730>
- Quintana-Guamushig, L. S., Abata-Checa, F. M. y Carrera-Rivera, D. P. (2022). Pre-service English teachers' experiences in teaching practice. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 8(15), 51-72. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2423>
- Sánchez Dávila, Y. y Lugo Bustillos, J. K. (2019). Competencias para la lectura y escritura del idioma inglés presentes en los estudiantes de una universidad venezolana. *Research, Society and Development*, 8(11), 1-17. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i11.1474>
- Soncco Salinas, R. B. (2022). Aprendizaje móvil y las competencias del idioma inglés en la educación superior. *Comunic@cción*, 13(2), 138-148. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.571>
- Tagle Ochoa, T., Díaz Larenas, C., Alarcón Hernández, P., Quintana Lara, M., Ramos Leiva, L. y Etchegaray P. (2021). Evaluación y prácticas de estudiantes y profesores noveles chilenos en planificación y enseñanza. *Revista de la Educación Superior (RESU)*, 50(198), 131-154. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.198.1704>
- Torres-Cajas, M. y Yépez-Ovideo, D. (2018). Aprendizaje cooperativo y TIC y su impacto en la adquisición del idioma inglés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(78), 861-882.
- Vargas Londoño, M.A., Cardos Espinosa, E.O. y Cortés Ruiz, J.A. (2020). Estudio comparativo sobre el liderazgo pedagógico en dos centros de idiomas en inglés en México y Colombia desde la perspectiva del profesorado. *IE Revista de Investigación Educativa*

de la REDIECH, 11, 1-20. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0.754>

- Vásquez Carrosa, C., Rosas-Maldonado, M. y Annjeanette, M. (2019). Novice EFL Teacher Perceptions on their Past Mentoring Experience. *Revista Educación*, 43(2), <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34178>
- Velasco Zárate, K. y Meza Cano, J. M. (2019). Autoeficacia para el aprendizaje de la escritura académica en inglés como segunda lengua medida por WebQuest-Wiki, en un grupo de docentes de idiomas en formación en México. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(2), 289-305. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a07>
- Wilson, A.K. y Lengeling, M. M. (2021). Learning in the Time of Covid-19: ELT Students' Narrated Experiences in Guided Reflective *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 571-585. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a06>

Fecha de envío: 24 de junio de 2024

Fecha de aceptación: 22 de octubre de 2024



Más allá de las notas: Salud mental y suicidio en el ámbito universitario

Beyond the Grades: Mental Health and Suicide in Universities

Dra. Sandra Rosero

Universidad Externado de Colombia

RESUMEN

Este trabajo analiza el fenómeno de la presión académica en estudiantes universitarios de Bogotá y su impacto en la ideación suicida y el bienestar emocional. La justificación del estudio radica en la creciente preocupación por la salud mental en el ámbito académico. Los objetivos consideran explorar la percepción de la presión académica y su efecto en la salud mental. La metodología se basó en un enfoque cualitativo y el método fenomenológico, utilizando entrevistas semiestructuradas con 30 estudiantes, grupos focales y un cuadro de factores clasificados según las tipologías A y B. Los resultados revelan que el 55% de los encuestados experimenta un impacto negativo significativo en su salud mental a consecuencia de la presión académica, y el 40% ha tenido ideación suicida. Las conclusiones destacan la necesidad urgente de implementar estrategias educativas para abordar la presión académica y promover el bienestar psicológico.

Palabras clave: educación, suicidio, universidades, Bogotá, salud mental

Contacto:
srosero981@gmail.com

ABSTRACT

This study analyzes academic pressure among university students in Bogotá and its impact on suicidal ideation and emotional well-being. The study is justified by the growing concern for mental health in the academic environment. The objectives include exploring the perception of academic pressure and its impact on mental health. The methodology was based on a qualitative approach and the phenomenological method, using semi-structured interviews with 30 students, focus groups, and a table of factors classified according to types A and B. The results show that 55% of the respondents experience a significant negative impact on their mental health due to academic pressure, and 40% have had suicidal ideation. The conclusions highlight the urgent need for educational strategies to address academic pressure and promote psychological well-being.

Keywords: education, suicide, universities, Bogotá, mental health

1. INTRODUCCIÓN

El suicidio en el contexto universitario constituye un problema de salud pública de considerable magnitud, especialmente relevante debido a la concurrencia de múltiples factores que afectan la salud mental de los estudiantes. Bogotá, como el principal centro educativo de Colombia, concentra una gran cantidad de instituciones de educación superior y, en consecuencia, una vasta población estudiantil que enfrenta desafíos específicos. Este estudio se enfoca en analizar el suicidio en el ámbito universitario desde una perspectiva multifactorial, abordando los factores psicológicos, sociales, económicos y culturales que inciden en esta problemática. Comprender estas dinámicas es crucial para diseñar estrategias de prevención e intervención efectivas que contribuyan a la mejora del bienestar integral de los estudiantes (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2020; Instituto Nacional de Salud [INS], 2021).

Aunque el entorno universitario puede ser propicio para el crecimiento personal y académico, también es una fuente potencial de estrés considerable. La presión académica, la incertidumbre sobre

el futuro profesional y el proceso de adaptación a la vida adulta son factores que pueden afectar negativamente la salud mental de los jóvenes (Arnett, 2000). Estos factores se ven intensificados por el alto costo de la vida, la competitividad académica y la insuficiencia de apoyo en el ámbito de la salud mental dentro de las instituciones educativas (Gómez-Restrepo et al., 2016). Además, la pandemia de covid-19 ha agravado estos desafíos, incrementando los niveles de ansiedad y depresión entre los estudiantes universitarios (Brooks et al., 2020).

A nivel social, las relaciones interpersonales juegan un papel crucial en el bienestar de los estudiantes. La soledad, el aislamiento social y las dificultades en la integración dentro del grupo universitario son factores que pueden contribuir al desarrollo de pensamientos suicidas (Joiner, 2005). En Bogotá, una ciudad con una gran diversidad cultural y socioeconómica, los estudiantes provenientes de diferentes regiones del país pueden enfrentar barreras adicionales para adaptarse y construir una red de apoyo sólida (Bernal et al., 2019). La distancia de la familia y de los amigos cercanos puede agravar el sentimiento de soledad y desarraigo, incrementando el riesgo de conductas autolesivas.

Económicamente, muchos universitarios deben lidiar con la precariedad financiera, lo que añade una capa de estrés adicional a su vida cotidiana. La necesidad de trabajar mientras se estudia, la incertidumbre sobre la posibilidad de terminar los estudios por falta de recursos y la deuda estudiantil son factores que pueden impactar negativamente en la salud mental (American College Health Association [ACHA], 2019). Este estrés económico puede llevar a una sensación de desesperanza y falta de control sobre el futuro, aspectos que están estrechamente relacionados con el riesgo de suicidio (Mann et al., 2005).

Los factores culturales también juegan un papel significativo en la percepción y manejo de la salud mental. En muchas ocasiones, los problemas de salud mental y las conductas suicidas son estigmatizados, lo que dificulta que los estudiantes busquen y reciban el apoyo necesario

(Corrigan, 2004). En Colombia, aunque ha habido avances en la sensibilización sobre la salud mental, persisten barreras culturales que impiden una discusión abierta y franca sobre estos temas (Pescosolido et al., 2010). Este estudio busca no solo identificar los factores de riesgo, sino también proponer intervenciones culturalmente sensibles que puedan implementarse en el contexto universitario para prevenir el suicidio y promover un entorno educativo más saludable y solidario.

El suicidio juvenil es un problema de salud pública creciente que exige una atención urgente. El último año 2024 se observó un aumento alarmante en los casos de jóvenes que atentan contra su propia vida, lo que ha generado una profunda preocupación en la comunidad educativa y en la sociedad en general (Organización Mundial de la Salud, 2022). En 2024, la Universidad Pedagógica reportó 4 casos de suicidio entre sus estudiantes, con 13 intentos de suicidio registrados, superando los 10 intentos del año anterior. Además, en la Universidad Nacional se han documentado 32 casos de ideación suicida. En la Universidad Distrital, aunque no se han registrado suicidios, se reportaron 5 casos de ideación suicida y más de 1.560 atenciones por trastornos de salud mental en 2024, en comparación con más de 2.830 atenciones en 2023 (Concejo de Bogotá, 2024). Un estudio realizado por Nock y Prinstein (2012) señaló que el contexto escolar desempeña un papel crucial en la salud mental de los jóvenes y, en algunos casos, puede ser un factor de riesgo para el suicidio.

El presente estudio explora la experiencia subjetiva de la presión académica y su impacto en el bienestar emocional, además de los factores que contribuyen al suicidio en el contexto escolar, con un enfoque particular en la presión académica, el clima escolar, el papel de los profesores y estudiantes, así como en las intervenciones y estrategias de prevención existentes. Se plantea la hipótesis de que una combinación de factores psicosociales, ambientales y escolares aumenta la vulnerabilidad de los jóvenes al suicidio. Para lograr este objetivo, se realizará una revisión exhaustiva de la literatura científica existente sobre el tema, así como un análisis de datos cualitativos.

Los resultados de esta investigación permitirán identificar los principales factores de riesgo y protección asociados al suicidio juvenil en el contexto escolar, así como diseñar programas de prevención y promoción de la salud mental más efectivos.

Comprender los mecanismos que subyacen al suicidio juvenil en el ámbito escolar es fundamental para desarrollar intervenciones orientadas a reducir el riesgo y mejorar el bienestar de los estudiantes. Al abordar esta problemática desde una perspectiva multifactorial, se espera contribuir al desarrollo de políticas y prácticas educativas que promuevan entornos escolares más seguros y saludables.

METODOLOGÍA

Para abordar la complejidad del fenómeno del suicidio en estudiantes universitarios, se adoptó un enfoque cualitativo y un método fenomenológico. Este enfoque es ampliamente reconocido por su capacidad para explorar en profundidad las experiencias subjetivas de los individuos, permitiendo en nuestro caso una comprensión holística de los factores que afectan el bienestar emocional de los estudiantes y su relación con la ideación suicida (Creswell y Poth, 2018; Giorgi, 2009). La fenomenología busca no solo describir las vivencias, sino también interpretar el significado que los participantes otorgan a sus experiencias (Smith et al., 2009).

Respecto de los participantes, la muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de diversas instituciones de educación superior de Bogotá, seleccionados mediante un muestreo intencional. Este tipo de muestreo es recomendado en estudios cualitativos, ya que permite seleccionar participantes con características relevantes para la investigación, lo cual contribuye a la riqueza y profundidad de los datos (Patton, 2015). El tamaño de la muestra fue suficiente para alcanzar la saturación de datos, un criterio fundamental en la investigación cualitativa, que se refiere al punto en el que la recopilación de nueva información ya no aporta nuevos conocimientos significativos sobre el fenómeno estudiado (Morse, 1995; Guest et al., 2006).

Para asegurar la representatividad dentro de la muestra, se incluyeron estudiantes de diferentes programas académicos, niveles de estudio, géneros y orígenes socioeconómicos. También se consideró la diversidad institucional, incluyendo universidades tanto públicas como privadas, lo que permitió captar una variedad de experiencias dentro del contexto educativo en Bogotá.

En cuanto a los procedimientos de recolección de datos, se emplearon dos estrategias complementarias: entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Las entrevistas semiestructuradas permitieron profundizar en las experiencias individuales de los participantes, por medio de preguntas abiertas que favorecían la expresión libre y detallada de sus percepciones (Kvale y Brinkmann, 2009). Los grupos focales, por su parte, facilitaron la interacción entre los participantes y enriquecieron el análisis al permitir identificar tanto patrones comunes como divergencias en las narrativas (Krueger y Casey, 2015). Además, se elaboró un cuadro de factores con una clasificación detallada de acuerdo con la tipología A y B, según correspondía.

Respecto del procedimiento, el desarrollo del estudio siguió criterios rigurosos de validez y confiabilidad, esenciales para garantizar la calidad de los resultados en investigación cualitativa (Lincoln y Guba, 1985). Se diseñó un protocolo exhaustivo que abarcó los objetivos específicos, las estrategias de recolección de datos y los métodos de análisis. Las guías de entrevistas y grupos focales se estructuraron para asegurar que las preguntas fueran abiertas y permitieran a los participantes reflexionar sobre sus experiencias de manera profunda y libre (Flick, 2018). Además, se realizaron reuniones de capacitación con los investigadores para estandarizar los procedimientos y minimizar los sesgos (Maxwell, 2013).

La validez y confiabilidad se aseguraron mediante la triangulación de métodos (entrevistas y grupos focales), fuentes de datos (diferentes participantes) y perspectivas teóricas, lo cual fortaleció la interpretación de los resultados (Denzin, 2012). La recolección de datos continuó hasta alcanzar la saturación, garantizando así una comprensión exhaustiva del fenómeno. También se empleó la validación intersubjetiva,

realizando un análisis cruzado con otro investigador para asegurar la consistencia de los resultados (Patton, 2015). Las transcripciones se realizaron de manera *verbatim* para garantizar la fidelidad a las narrativas de los participantes, y se invitó a los mismos a revisar los datos obtenidos, práctica conocida como *member checking*, que fortalece la validez de los hallazgos (Birt et al., 2016). El manejo de los datos se realizó bajo estrictos protocolos de confidencialidad, utilizando seudónimos y encriptación de la información.

Para el análisis de los datos, se utilizó un enfoque multifacético. Se aplicó el análisis de contenido temático para identificar patrones y categorías recurrentes en las experiencias de los participantes (Braun y Clarke, 2006), así como un análisis discursivo para explorar cómo los participantes construyen el significado a través del lenguaje, con atención especial a las metáforas y narrativas (Gee, 2014). Finalmente, se llevó a cabo un análisis narrativo, que permitió profundizar en las historias de vida de los participantes y explorar la manera en que construyen su identidad en torno al suicidio (Riessman, 2008).

Los hallazgos obtenidos a partir de estos análisis se integraron para ofrecer una visión comprensiva del fenómeno del suicidio en el contexto universitario. Se identificaron factores de riesgo, mecanismos de afrontamiento y necesidades específicas de los estudiantes. Esta información será utilizada para desarrollar estrategias de intervención y prevención basadas en la evidencia, adaptadas a las realidades del contexto educativo en Bogotá.

RESULTADOS

A través de la fenomenología, esta investigación ha permitido sumergirnos en el mundo vívido de los estudiantes universitarios bogotanos que experimentan ideación suicida. Las narrativas de los participantes, ricas en matices y emociones, han revelado una compleja interrelación entre sus experiencias subjetivas y las condiciones de su entorno académico.

Un tema recurrente en los relatos de los estudiantes es la sensación de agobio por las altas exigencias académicas, lo que genera sentimientos de ansiedad, soledad y desesperanza. La experiencia de ser constantemente evaluado y comparado con los demás se traduce en una pérdida del sentido de sí mismo y en una dificultad para encontrar un equilibrio entre la vida académica y la personal.

La fenomenología nos permite comprender cómo estos estudiantes construyen su realidad a partir de sus percepciones y experiencias. La presión por el éxito, la competencia académica y las expectativas sociales se convierten en fuerzas poderosas que moldean su identidad e inciden en su bienestar emocional. Al adentrarnos en sus mundos vividos, hemos podido identificar los factores que desencadenan sentimientos de desesperanza y cómo estos se relacionan con la ideación suicida.

Es importante destacar que la experiencia de cada estudiante es única y está influenciada por su historia personal, su contexto social y cultural, y las relaciones interpersonales que establece. Sin embargo, a través del análisis fenomenológico hemos podido identificar patrones comunes que nos permiten comprender mejor la complejidad del suicidio en este grupo poblacional.

La metodología fenomenológica ha sido fundamental para desvelar la dimensión subjetiva de la experiencia del suicidio, permitiéndonos ir más allá de las estadísticas y las explicaciones causales. Al centrarnos en la voz de los participantes, hemos podido construir una comprensión más profunda y significativa de sus necesidades y de los factores que influyen en su bienestar emocional.

La Tabla 1 de factores y evaluación presenta un análisis detallado de los diversos elementos que influyen en la problemática del suicidio entre los estudiantes universitarios. Cada factor se describe y se evalúa en función de su relevancia y exhaustividad para la comprensión del fenómeno. La calificación A se asigna a aquellos factores que están bien definidos y que cubren de manera completa los aspectos clave del suicidio, proporcionando una base sólida para el desarrollo de intervenciones. Por otro lado, la calificación B indica factores que,

aunque relevantes, requieren mayor precisión y exploración para una comprensión más profunda. Esta evaluación no solo identifica los principales desafíos y áreas de riesgo, sino también las oportunidades para implementar estrategias efectivas de prevención y apoyo, considerando tanto las experiencias subjetivas de los estudiantes como los factores contextuales y sociales que contribuyen a esta problemática.

Tabla 1. Factores y evaluación de elementos que influyen en la problemática del suicidio

Factor	Descripción	Evaluación	Explicación
Impacto emocional	Miedo, ansiedad, tristeza, soledad, vergüenza, ira, baja autoestima.	A	Describe de manera exhaustiva las emociones asociadas al ciberacoso.
Consecuencias en la vida diaria	Relaciones sociales, rendimiento académico, salud mental, calidad de vida.	A	Abarca las áreas clave de la vida afectadas por el ciberacoso.
Culpa y responsabilidad	Sentimientos de culpa por el ciberacoso.	B	Faltaría especificar si se refiere a la culpa de la víctima o del agresor.
Resiliencia	Factores que ayudan a los estudiantes a superar la experiencia.	A	Identifica un aspecto importante de la recuperación.
Características individuales	Rasgos de personalidad que hacen a los estudiantes más vulnerables.	A	Señala factores de riesgo individuales.
Dinámicas de grupo	Desequilibrios de poder, exclusión, influencia de líderes.	A	Describe el contexto social del ciberacoso.
Factores contextuales	Falta de supervisión, acceso a tecnología, clima escolar.	A	Identifica factores externos que facilitan el ciberacoso.

Percepción de la gravedad	Qué tan serio consideran los estudiantes, profesores y padres el ciberacoso.	A	Evalúa la conciencia sobre la gravedad del problema.
Causas percibidas	Razones atribuidas al comportamiento de ciberacoso.	A	Explora las motivaciones detrás del ciberacoso.
Consecuencias percibidas	Resultados anticipados del ciberacoso para víctimas, agresores y testigos.	A	Analiza las consecuencias a corto y largo plazo.
Responsabilidad de abordar	Quién debería ser responsable de prevenir y responder al ciberacoso.	A	Identifica a los actores clave en la prevención.
Plataformas y herramientas	Tecnologías utilizadas para el ciberacoso y sus características.	A	Analiza el papel de la tecnología en el ciberacoso.
Anonimato y difusión	Cómo el anonimato fomenta el ciberacoso y cómo se difunde el contenido.	A	Explica los mecanismos de propagación del ciberacoso.
Uso positivo de la tecnología	Formas en que los estudiantes usan la tecnología para contrarrestar el ciberacoso.	A	Identifica aspectos positivos del uso de la tecnología.
Apoyo psicológico	Terapia individual o grupal para víctimas.	A	Propone una intervención específica.
Intervención escolar	Programas, educación y políticas claras para abordar el ciberacoso.	A	Describe acciones a nivel escolar.
Apoyo familiar	Comunicación abierta, límites en el uso de la tecnología.	A	Identifica el rol de la familia en la prevención.
Colaboración entre actores	Escuelas, familias, comunidades y organizaciones trabajando juntas.	A	Reconoce la importancia de un enfoque multisectorial.

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro de factores, se realizó una evaluación para determinar la relevancia y exhaustividad de cada uno en la comprensión del ciberacoso. Se asignaron dos calificaciones principales: A y B. La calificación A se otorgó a aquellos factores que se consideran completos, relevantes y bien definidos, cubriendo de manera exhaustiva los aspectos clave del ciberacoso. Estos factores proporcionan una visión amplia y profunda del fenómeno, desde las experiencias subjetivas de las víctimas hasta las condiciones sociales y contextuales que lo propician. Por ejemplo, factores como el impacto emocional, las dinámicas de grupo y las necesidades de apoyo obtuvieron la calificación A, ya que describen de manera precisa y detallada diferentes dimensiones del ciberacoso.

Por otro lado, la calificación B se asignó a aquellos factores que, aunque relevantes, presentan algunas limitaciones o requieren mayor precisión. En estos casos, el factor puede no ser lo suficientemente detallado o puede omitir algunos aspectos importantes. Por ejemplo, el factor “culpa y responsabilidad” obtuvo una calificación B porque no especifica claramente si se refiere a la culpa de la víctima o del agresor. Esta falta de precisión limita la comprensión del papel de la culpa en el ciberacoso. En general, los factores calificados con B requieren una mayor exploración y definición para poder comprender plenamente su contribución al fenómeno del ciberacoso.

Las evaluaciones A y B sirven como una herramienta para identificar los factores más relevantes y completos en el estudio del ciberacoso. Los factores calificados con A proporcionan una base sólida para la investigación y la intervención, mientras que los factores calificados con B señalan áreas en las que se requiere una mayor investigación y precisión.

Los resultados obtenidos en esta investigación con 30 estudiantes universitarios de diversas instituciones en Bogotá proporcionan una visión integral sobre el suicidio en el contexto universitario. La investigación ha identificado factores de riesgo significativos, como la presión académica intensa, la competencia social y la falta de apoyo emocional. Estos elementos generan un ambiente de estrés crónico que puede incrementar la vulnerabilidad al suicidio. Sin

embargo, se destacaron factores de protección, incluyendo redes de apoyo y la capacidad de los estudiantes para emplear estrategias de afrontamiento efectivas. Los hallazgos también subrayan el papel crucial de los profesores en la prevención del suicidio; una relación empática y de apoyo con los docentes puede servir como un factor protector significativo, aunque es evidente la necesidad de una mayor formación para detectar y manejar problemas de salud mental de manera temprana.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se identificaron varios factores clave que contribuyen al suicidio en el ámbito universitario:

FACTORES DE RIESGO:

- Comparación social constante: El miedo al fracaso exacerbado por las redes sociales contribuye a una sensación de aislamiento y malestar emocional.
- Presión académica: Expectativas irreales de profesores y padres, sobrecarga de tareas y competencia académica generan estrés crónico.
- Problemas de salud mental: *Bullying*, *ciberbullying* y discriminación afectan la autoestima y el sentido de pertenencia, aumentando el riesgo de suicidio.
- Silencio mortal: El estigma y la falta de comunicación abierta amplifican los factores de riesgo y ocultan los factores de protección necesarios para el bienestar de los estudiantes.

FACTORES DE PROTECCIÓN:

- Habilidades socioemocionales: Las habilidades para manejar emociones y relaciones ayudan a mitigar los riesgos.
- Redes de apoyo social: La presencia de apoyo de amigos, familiares y mentores proporciona un refugio emocional.

- Acceso a servicios de salud mental: La disponibilidad de recursos para el apoyo psicológico y la intervención en crisis es crucial.

El papel de los profesores en la prevención del suicidio

INFLUENCIA POSITIVA:

- Ambiente de aprendizaje seguro y positivo: Fomentar un entorno en el que los estudiantes se sientan seguros y apoyados.
- Desarrollo de habilidades socioemocionales: Promover habilidades que ayuden a los estudiantes a manejar el estrés y las emociones.
- Relaciones de confianza: Establecer una relación de empatía y confianza con los estudiantes.

ASPECTOS NEGATIVOS:

- Presión académica: Evaluaciones centradas en el rendimiento y un clima de aula autoritario pueden incrementar el estrés.
- Falta de empatía: La ausencia de comprensión y apoyo puede agravar el malestar emocional de los estudiantes.

Perspectiva del estudiante

PRESIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL:

- Comparación social: La búsqueda de aprobación y la exposición a imágenes idealizadas en redes sociales amplifican el estrés.
- *Cyberbullying*: El acoso digital impacta negativamente en la autoestima y salud mental de los estudiantes.

Intervenciones y prevención

INTERVENCIONES A NIVEL INDIVIDUAL:

- Identificación temprana de signos de alarma: Detectar y abordar los signos de ideación suicida a tiempo.
- Intervención en crisis: Proveer apoyo inmediato en momentos críticos.

INTERVENCIONES A NIVEL ESCOLAR:

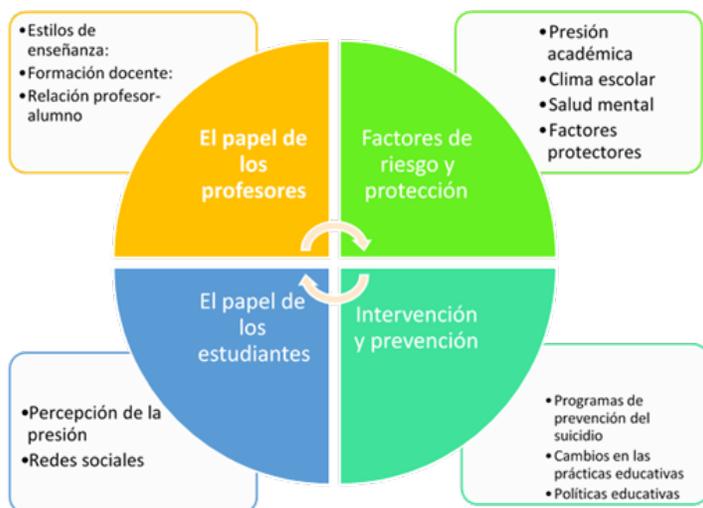
- Reducción de carga académica: Ajustar las expectativas y la cantidad de trabajo para disminuir el estrés.
- Fomento de la colaboración: Promover el trabajo en equipo y el apoyo mutuo entre estudiantes.

INTERVENCIONES A NIVEL COMUNITARIO:

- Políticas educativas: Implementar políticas que promuevan ambientes escolares saludables y seguros.
- Formación continua de docentes: Asegurar que los profesores reciban capacitación en salud mental y prevención del suicidio.
- Inversión en salud mental: Aumentar la financiación y los recursos para servicios de salud mental (World Health Organization, 2014).

El siguiente gráfico ilustra estos factores y sus características.

Gráfico 1. Interrelación de factores académicos, sociales y personales que inciden en la ideación suicida en universitarios bogotanos



Fuente: Elaboración propia.

Los universitarios, al transitar por una etapa de importantes cambios académicos, sociales y emocionales, se encuentran expuestos a una serie de factores de riesgo que pueden incrementar su vulnerabilidad ante conductas suicidas.

Diversos estudios han señalado que la presión académica, las dificultades económicas, los problemas de relación, la soledad y los trastornos mentales, como la depresión y la ansiedad, son factores que pueden contribuir al riesgo suicida (Nock y Prinstein, 2012; Twenge, Joiner, Rogers y Martin, 2007). Además, el consumo de sustancias psicoactivas y la falta de apoyo social también se han identificado como factores de riesgo relevantes (Brent et al., 2006).

En el ámbito universitario, el papel de los profesores y el clima académico juegan un rol fundamental en la salud mental de los estudiantes. Un clima académico competitivo y exigente, combinado con una falta de apoyo emocional por parte de los docentes, puede generar un estrés crónico que aumente el riesgo de ideación suicida

(D'Augelli et al., 2003). Por otro lado, un clima académico positivo y relaciones interpersonales saludables pueden actuar como factores protectores (Liu et al., 2018).

La población estudiantil, por su parte, desempeña un papel activo en la construcción de su propia salud mental. Las habilidades de afrontamiento, la búsqueda de apoyo social y la participación en actividades extracurriculares pueden ayudar a reducir el estrés y mejorar el bienestar emocional. Sin embargo, algunos estudiantes son susceptibles de desarrollar estrategias de afrontamiento disfuncionales, como el aislamiento social o el consumo de sustancias, que pueden aumentar su vulnerabilidad al suicidio (Nock y Prinstein, 2012).

La prevención del suicidio en el ámbito universitario requiere un enfoque multidimensional que aborde tanto los factores de riesgo individuales como los factores contextuales. Las intervenciones universales, dirigidas a toda la población estudiantil, pueden incluir programas de promoción de la salud mental, la formación de tutores pares y la creación de espacios seguros para que los estudiantes expresen sus emociones y busquen apoyo. Las intervenciones selectivas, dirigidas a grupos de estudiantes en riesgo, pueden incluir la detección temprana de los signos de alerta y la derivación a servicios especializados.

Las instituciones educativas tienen un papel fundamental en la prevención del suicidio. Al crear un ambiente de aprendizaje seguro y saludable, fomentar la salud mental y proporcionar los recursos necesarios para que los estudiantes puedan hacer frente a los desafíos de la vida universitaria, las universidades pueden contribuir significativamente a reducir el riesgo de suicidio entre sus estudiantes.

Las redes sociales y la tecnología han transformado la forma en que los jóvenes se relacionan e interactúan. Si bien estas herramientas pueden facilitar la conexión social, también pueden exponer a los estudiantes a contenidos negativos, ciberacoso y comparaciones sociales poco realistas. La exposición constante a imágenes idealizadas de la vida de los demás y la presión por mantener una imagen perfecta en línea pueden contribuir al desarrollo de sentimientos de inadecuación

y soledad, aumentando así el riesgo de ideación suicida (Twenge, Joiner, Rogers y Martin, 2007).

La detección temprana de los signos de alerta de suicidio es fundamental para prevenir conductas autolesivas. Los profesionales de la salud mental, los profesores y los compañeros pueden desempeñar un papel crucial en la identificación de estudiantes en riesgo. Algunos signos de alerta comunes incluyen cambios en el comportamiento, el aislamiento social, la expresión de sentimientos de desesperanza o inutilidad, y la presencia de planes suicidas. Es importante que las instituciones educativas implementen programas de capacitación para que el personal pueda identificar y responder de manera adecuada ante estas situaciones (Nock y Prinstein, 2012).

Existen diversas intervenciones basadas en la evidencia que han demostrado ser efectivas para prevenir el suicidio. Entre ellas se encuentran las terapias cognitivo-conductuales, las terapias interpersonales, la terapia dialéctico-conductual y los programas de reducción del estrés. Además, la promoción de habilidades para la vida, como la resolución de problemas, la comunicación efectiva y la gestión emocional, puede ayudar a los estudiantes a desarrollar herramientas para afrontar situaciones difíciles y mejorar su bienestar general (D'Augelli et al., 2003).

La prevención del suicidio es una responsabilidad compartida. La comunidad universitaria en su conjunto, incluyendo estudiantes, profesores, personal administrativo y padres, debe trabajar de manera colaborativa para crear un entorno de apoyo y cuidado. Es importante fomentar una cultura de apertura y comunicación, en la que los estudiantes sientan confianza para buscar ayuda cuando la necesiten. Además, es fundamental desmitificar el suicidio y reducir el estigma asociado a esta problemática.

Los factores de riesgo asociados al suicidio en estudiantes son multifacéticos y complejos. Entre los principales se encuentran los problemas de salud mental, como la depresión y la ansiedad, que son prevalentes entre los jóvenes universitarios (American College Health Association, 2019). Además, el abuso de sustancias y el

historial familiar de suicidio o trastornos mentales incrementan significativamente el riesgo (Mortier et al., 2018). Otros factores incluyen el aislamiento social, las experiencias de acoso escolar o cibernético y las dificultades académicas persistentes (Lamis et al., 2016). Las investigaciones también han señalado que los estudiantes LGBTQ+ enfrentan un riesgo elevado debido a la discriminación y la falta de apoyo social (Russell y Fish, 2016).

La presión académica desempeña un papel crucial en el desarrollo de ideas suicidas entre los estudiantes. El estrés derivado de las altas expectativas académicas, tanto autoimpuestas como provenientes de padres y profesores, puede llevar a sentimientos de desesperanza e inutilidad (Ang y Huan, 2006). Este tipo de estrés no solo afecta el rendimiento académico, sino también el bienestar emocional de los estudiantes, contribuyendo a un aumento en los pensamientos suicidas (Karaman et al., 2019). Además, la competitividad en el entorno académico puede exacerbar estos sentimientos, especialmente en contextos en los que el éxito académico es altamente valorado.

A menudo, los estudiantes perciben la presión de sus profesores y compañeros de manera significativa. La percepción de expectativas poco realistas y la crítica constante pueden generar un entorno académico hostil (Conley y You, 2016). Si los estudiantes sienten que deben competir continuamente con sus compañeros, podría agravarse su estrés y ansiedad (Buchanan y Bowen, 2008). Asimismo, la falta de apoyo emocional y la percepción de indiferencia por parte de los profesores pueden aumentar los sentimientos de aislamiento y desesperanza (Wilcox et al., 2010).

Para afrontar la presión académica, los estudiantes emplean diversas estrategias. Algunas de las más comunes incluyen el desarrollo de habilidades de manejo del tiempo, la búsqueda de apoyo social entre amigos y familiares, y la participación en actividades extracurriculares que promuevan el bienestar (Herman et al., 2009). Otros optan por

técnicas de relajación y *mindfulness*, que han demostrado ser efectivas para reducir el estrés y mejorar la salud mental (Galante et al., 2018). Sin embargo, no todos los estudiantes tienen acceso a estas estrategias, lo que subraya la necesidad de programas de apoyo más accesibles y efectivos dentro del entorno educativo.

Las intervenciones para prevenir el suicidio en el ámbito educativo deben ser integrales y multifacéticas. Los programas de educación sobre la salud mental, que incluyan información sobre la identificación y manejo del estrés, son fundamentales (Robinson et al., 2018). Además, la formación de profesores capacitados para reconocer signos de angustia y brindar apoyo adecuado puede ser crucial (Reisbig et al., 2012).

La creación de un entorno inclusivo y de apoyo, en el que los estudiantes se sientan valorados y comprendidos, también es vital (Cramer y Kapusta, 2017). Las intervenciones basadas en la terapia cognitivo-conductual (CBT) y el fortalecimiento de las redes de apoyo social han demostrado ser particularmente efectivas en la reducción de los pensamientos suicidas y la promoción del bienestar estudiantil (De Luca et al., 2016).

Para obtener una comprensión profunda de las experiencias y percepciones sobre el suicidio, en este estudio se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Este método permite explorar en detalle las experiencias personales y las percepciones de los participantes. Las preguntas estuvieron diseñadas para abordar diversos aspectos relacionados con el suicidio juvenil, incluyendo factores de riesgo, percepción de la salud mental y la efectividad de las intervenciones actuales.

Las preguntas permitieron una exploración detallada de las experiencias y perspectivas de los estudiantes, proporcionando información valiosa para comprender mejor los factores de riesgo y las necesidades de apoyo en este contexto.

Tabla 2. Percepción de los factores de riesgo y necesidades de apoyo en el suicidio estudiantil.

Pregunta	Opciones de respuesta	Porcentaje de respuestas
Impacto de la presión académica	Alto, Moderado, Bajo	55% Alto, 30% Moderado, 15% Bajo
Factores contribuyentes al aumento del suicidio	Presión académica, Estigma social, Falta de apoyo	45% Presión académica, 35% Estigma social, 20% Falta de apoyo
Experiencia directa o indirecta con el suicidio	Sí, No	40% Sí, 60% No
Percepción de la respuesta institucional	Efectiva, Insuficiente, No existe	25% Efectiva, 50% Insuficiente, 25% No existe
Necesidades de apoyo para prevención	Apoyo psicológico, Programas educativos, Redes de apoyo	50% Apoyo psicológico, 30% Programas educativos, 20% Redes de apoyo
Opinión sobre las campañas de salud mental	Muy útil, Algo útil, No útil	40% Muy útil, 45% Algo útil, 15% No útil

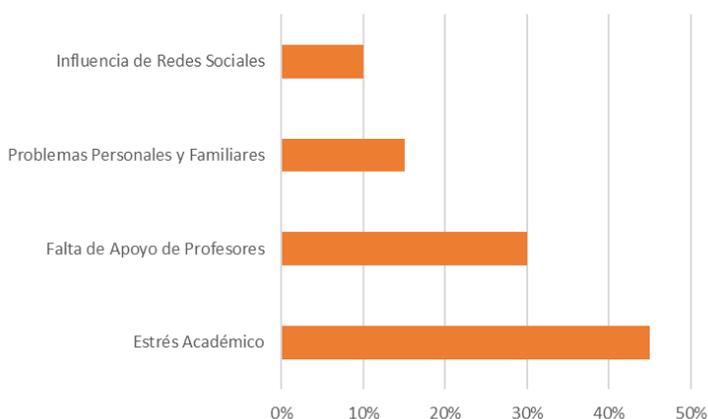
Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra que una mayoría significativa de los estudiantes percibe un alto impacto de la presión académica en su bienestar emocional, lo que sugiere una necesidad urgente de abordar este factor en las intervenciones de prevención. La presión académica y el estigma social son vistos como los principales contribuyentes al aumento del suicidio, destacando la importancia de crear entornos más comprensivos y de apoyo. Aunque la mayoría de los estudiantes reportaron no haber tenido experiencias directas con el suicidio, esto no disminuye la preocupación generalizada sobre el tema.

La percepción de la respuesta institucional es mayoritariamente negativa, lo que indica una brecha en la efectividad de las políticas actuales. Los estudiantes consideran que el apoyo psicológico es

crucial, y las campañas de salud mental lanzadas en Bogotá son vistas en su mayoría como útiles, aunque hay espacio para mejorar. Estos resultados subrayan la necesidad de fortalecer el apoyo psicológico y revisar las intervenciones actuales para abordar las preocupaciones y necesidades de manera más efectiva.

Gráfico 2. Principales factores asociados al suicidio según las entrevistas



Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 2 revela que el estrés académico es el factor más mencionado por los estudiantes, con un 45% de las respuestas, lo que indica que el estrés asociado a las demandas académicas es una preocupación predominante. Esto sugiere que el ambiente académico y la presión por el rendimiento pueden ser factores cruciales que afectan la salud mental de los estudiantes. La falta de apoyo de los profesores es otro aspecto significativo, con un 30% de las respuestas, lo que destaca la necesidad de una mayor involucración y capacitación por parte del cuerpo docente para identificar y apoyar a los estudiantes en riesgo. Los problemas personales y familiares, así como la influencia de las redes sociales, tienen menos relevancia en comparación con los dos primeros factores, pero aún son significativos, con un 15% y un 10%, respectivamente. Estos resultados indican que, aunque los factores académicos y el apoyo institucional son claves, los problemas

personales y el impacto de las redes sociales también juegan un rol en la salud mental de los estudiantes.

La investigación fenomenológica sobre la ideación suicida en estudiantes universitarios en Bogotá revela una compleja interacción entre las experiencias subjetivas de los participantes y su entorno académico. Los hallazgos más importantes destacan la intensa presión académica como un factor predominante. La sobrecarga de tareas y expectativas académicas genera un estrés crónico significativo, llevando a los estudiantes a enfrentar una constante comparación social y expectativas irreales. Este entorno contribuye a sentimientos profundos de ansiedad, soledad y desesperanza, exacerbando la vulnerabilidad de los estudiantes a la ideación suicida.

Además, los problemas de salud mental emergen como un aspecto crítico en el estudio. El *bullying*, el *ciberbullying* y la discriminación afectan negativamente la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes, incrementando su susceptibilidad al suicidio. Estos factores crean un ambiente hostil que intensifica el malestar emocional y social de los participantes.

Un componente significativo en la investigación es el “silencio mortal” y el estigma asociado al suicidio. La falta de comunicación abierta y el estigma amplifican los riesgos, ocultando factores de protección esenciales para el bienestar emocional de los estudiantes. Este silencio impide la identificación y el abordaje oportuno de las señales de alerta.

Sin embargo, la investigación también destaca la importancia de los factores de protección. Las redes de apoyo social, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el acceso a servicios de salud mental juegan un papel crucial en la mitigación de riesgos y en la promoción del bienestar emocional. Estos elementos ofrecen un contrapeso necesario a los factores de riesgo identificados.

El rol de los profesores emerge como un aspecto fundamental en la prevención del suicidio. Las relaciones empáticas y un ambiente de aprendizaje seguro y positivo son esenciales para el bienestar de los estudiantes. No obstante, la presión académica y la falta de empatía por

parte de algunos docentes pueden agravar los problemas emocionales, lo que subraya la necesidad de un enfoque más comprensivo y solidario en el ámbito educativo.

Finalmente, se identifican intervenciones necesarias a nivel individual, escolar y comunitario. Entre estas se incluyen la identificación temprana de signos de alarma, la reducción de la carga académica y la formación continua de los docentes en salud mental. Estas acciones son cruciales para abordar los problemas identificados y mejorar el soporte emocional disponible para los estudiantes.

Estos hallazgos remarcan la necesidad urgente de abordar la presión académica, mejorar el apoyo emocional y promover una comunicación abierta sobre la salud mental. A continuación, se explora en mayor profundidad cómo estos resultados se relacionan con la literatura existente y se analizan sus implicaciones para la práctica y futuras investigaciones.

DISCUSIÓN

Implicaciones teóricas. A través de las entrevistas semiestructuradas y los grupos focales, se ha identificado que la presión académica, el ambiente universitario adverso y las dificultades en la salud mental son factores cruciales que contribuyen al riesgo de suicidio entre estudiantes de diversas instituciones en Bogotá. Estos hallazgos se alinean con estudios previos, como los de Nock y Prinstein (2004), quienes señalaron la relevancia de la presión académica y el ambiente escolar negativo en la ideación suicida. No obstante, la investigación aporta nuevos matices al destacar el papel que desempeñan las dinámicas interpersonales y el apoyo docente en la promoción de la resiliencia, lo cual coincide con las conclusiones de Keyes et al. (2012), que subrayan la importancia de las relaciones positivas en el entorno educativo para el bienestar mental.

Al comparar los resultados con la literatura existente, se observa que, aunque la presión académica es un factor ampliamente estudiado, su impacto varía según el contexto cultural y las características

institucionales (Lee, 2020). Las conclusiones del estudio respaldan las investigaciones de Hattie (2009) sobre el bienestar estudiantil, confirmando la importancia de crear un entorno de aprendizaje positivo y fomentar relaciones interpersonales saludables como estrategias efectivas para prevenir la ideación suicida. Además, se suma la influencia de la cultura institucional y de los recursos de apoyo psicológico, tal como se señala en estudios recientes (Hefner y Eisenberg, 2009; Elmer et al., 2020).

Implicaciones prácticas. Desde una perspectiva educativa, los hallazgos sugieren la necesidad de adoptar un enfoque integral que considere tanto los aspectos individuales como los sistémicos. La promoción de habilidades socioemocionales y la creación de un clima escolar inclusivo son consistentes con las recomendaciones de estudios como los de Durlak et al. (2011), quienes evidencian que los programas de aprendizaje socioemocional en entornos educativos reducen significativamente los síntomas de ansiedad y depresión. Además, se destaca la relevancia de los programas de tutoría entre pares, estrategia que ha mostrado ser eficaz en la reducción de la ideación suicida en poblaciones universitarias (Brown et al., 2013).

La capacitación de los docentes también es clave. Como lo han argumentado Kross et al. (2020), los profesores juegan un rol crucial en la identificación temprana de señales de riesgo y en la implementación de intervenciones oportunas. En línea con estos estudios, se sugiere que los programas de formación docente incluyan componentes de apoyo emocional y psicológico, no solo para los estudiantes, sino también para los propios educadores, quienes a menudo carecen de los recursos necesarios para abordar estas problemáticas en el aula (Rothi, Leavey y Best, 2008).

Esta investigación, al centrarse en jóvenes universitarios, aporta evidencia crucial para la formulación de políticas educativas que promuevan el bienestar emocional y la prevención del suicidio. Los resultados se alinean con las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO (2018), que promueven el fortalecimiento de los sistemas de apoyo psicosocial en las instituciones de

educación superior. Además, la integración de las teorías socioculturales de la educación, como las propuestas por Vygotsky (1978), sugiere que las intervenciones educativas deben ser culturalmente pertinentes y adaptadas al contexto específico de los estudiantes, respetando su identidad y necesidades socioemocionales (Cole, 1996).

Las implicaciones de este estudio para la prevención del suicidio son significativas. Las intervenciones deben ser integrales, incluyendo componentes educativos, psicológicos y sociales, y enfocarse en la colaboración entre universidades, familias y servicios de salud mental. La detección temprana y el apoyo adecuado son fundamentales para salvar vidas y mejorar la calidad de vida de los jóvenes, como lo argumentan estudios recientes de Marchant et al. (2020). Esta investigación subraya la necesidad de un compromiso colectivo y multifacético para abordar de manera efectiva el suicidio juvenil en el contexto universitario y en la comunidad en general.

CONCLUSIONES

Los hallazgos presentados en este estudio revelan que la presión académica, el ambiente universitario adverso y los problemas de salud mental están estrechamente vinculados al riesgo de suicidio, preparando el terreno para una discusión más profunda sobre cómo estos factores interactúan en el bienestar emocional de los estudiantes. En este contexto, los resultados corroboran que la presión académica tiene un impacto significativo en el deterioro del bienestar emocional, lo que coincide con estudios previos que vinculan altas exigencias académicas con elevados niveles de estrés, ansiedad e ideación suicida (Choi et al., 2020; Eisenberg et al., 2007). Tal como lo señalan Keyes et al., (2012), el entorno académico es determinante para el bienestar emocional, lo que subraya la necesidad de reconocer la presión académica como un factor de riesgo clave.

La investigación sugiere que estrategias de mitigación, como la reducción de la carga académica y la promoción del bienestar mental en los currículos, son esenciales para minimizar los efectos negativos

en los estudiantes (Hefner y Eisenberg, 2009). Este enfoque es consistente con la necesidad de adaptar las políticas educativas para abordar de manera integral los desafíos emocionales que enfrentan los estudiantes universitarios, garantizando un entorno académico más saludable y sostenible.

Asimismo, este estudio resalta la importancia de considerar el contexto social y cultural en el que se desarrollan los estudiantes. Factores socioculturales como las expectativas familiares, las presiones sociales y las características particulares del sistema educativo colombiano interactúan con la presión académica y exacerban los problemas de salud mental, tal como lo han descrito autores como Lee y Larson (2019). Esto refuerza la necesidad de diseñar intervenciones que tomen en cuenta las particularidades de cada comunidad universitaria, como su contexto socioeconómico y cultural, para permitir una respuesta más efectiva y ajustada a las realidades locales (Kross et al., 2020).

Los datos obtenidos revelan una preocupante situación respecto del bienestar emocional de los estudiantes. Un significativo 55% de los encuestados reportó sentir un impacto negativo de la presión académica en su salud mental, lo cual está en consonancia con investigaciones anteriores que vinculan la presión académica con problemas de salud mental entre los jóvenes (Marchant et al., 2020). Además, el estigma asociado a los problemas de salud mental (35%) se suma como un factor agravante, lo que ha sido documentado en diversos estudios como un obstáculo importante para la búsqueda de ayuda (Corrigan et al., 2014). De manera alarmante, el 40% de los participantes reportó haber tenido experiencias directas o indirectas con el suicidio, lo que refuerza la necesidad de una intervención oportuna y adecuada.

A pesar de la gravedad de esta situación, la percepción sobre la respuesta institucional es negativa, ya que un 50% de los estudiantes considera que el apoyo brindado es insuficiente. Este hallazgo es consistente con estudios que señalan la falta de servicios de apoyo psicológico como un problema frecuente en las universidades (Drum et al., 2009). Los estudiantes demandan mayor acceso a apoyo

psicológico (50%) y programas educativos sobre salud mental (30%), lo que sugiere la urgencia de mejorar las estrategias actuales. Si bien las campañas de salud mental son valoradas positivamente por un 85% de los encuestados, se requiere ampliar su alcance y efectividad para lograr un verdadero impacto (Hunt y Eisenberg, 2010).

Por lo tanto, los resultados de esta investigación sugieren que un enfoque integral es fundamental para la prevención del suicidio en jóvenes universitarios. Las intervenciones deben considerar no solo los factores individuales, como la presión académica y los trastornos mentales, sino también los factores sociales y contextuales, tales como el clima universitario, las relaciones interpersonales y el acceso a servicios de salud mental (Turner et al., 2020). Promover la creación de entornos universitarios más saludables y resilientes es esencial para fomentar el bienestar emocional y prevenir el suicidio, tal como lo han argumentado autores como Durlak et al. (2011). Las universidades deben comprometerse a implementar programas que no solo enfoquen la salud mental de manera reactiva, sino también preventiva, integrando intervenciones psicosociales y educativas que aborden las necesidades de los estudiantes en su totalidad (Hattie, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American College Health Association. (2019). *National College Health Assessment II: Reference Group Executive Summary Spring 2019*. American College Health Association.
- Ang, R. P. y Huan, V. S. (2006). Academic Expectations Stress Inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 522-539.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480.
- Bernal, C., et al. (2019). Factores de riesgo psicosocial asociados al suicidio en estudiantes universitarios de Bogotá. *Revista Colombiana de Psicología*, 28(1), 67-85.

- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C. y Walter, F. (2016). Member checking: A tool to enhance trustworthiness or merely a nod to validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brent, D. A., Kerr, L., Goldstein, S. E., Birmaher, B., Bridge, J., Connolly, J., ... & Pfeffer, C. R. (2006). Risk factors for suicide attempts in adolescents. *Archives of General Psychiatry*, 63(7), 714-724.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. y Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395(10227), 912-920. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Brown, G. K., Grumet, E. J. y Stanley, B. (2013). Prevention of suicidal behavior in adolescents and young adults. *Cognitive and Behavioral Practice*, 20(2), 189-200. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2013.03.002>
- Buchanan, J. L. y Bowen, E. (2008). In their own words: Why adolescents choose to complete high school or dropout. *Psychology in the Schools*, 45(5), 428-447.
- Choi, S., et al. (2020). Social networks and their role in mental health: A systematic review. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 39(5), 392-410. <https://doi.org/10.1521/jscp.2020.39.5.392>
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.
- Concejo de Bogotá. (2024, 11 de julio). Alerta por salud mental de estudiantes de universidades públicas en Bogotá. <https://concejodebogota.gov.co/alerta-por-salud-mental-de-estudiantes-de-universidades-publicas-en/cbogota/2024-07-11/124859.php>
- Conley, C. S. y You, S. (2016). Key student academic and mental health outcomes: Common factor structures for indicators of high school performance. *School Mental Health*, 8(4), 399-415.

- Corrigan, P. W. (2004). How stigma interferes with mental health care. *American Psychologist*, 59(7), 614-625.
- Corrigan, P. W., et al. (2014). The impact of mental health stigma on help-seeking behaviors. *Psychiatric Services*, 65(4), 416-421.
- Cramer, R. J. y Kapusta, N. D. (2017). A social-ecological framework of theory, assessment, and prevention of suicide. *Frontiers in Psychology*, 8, 1756. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29062296/>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- D'Augelli, A. R., Eaton, W. W. y Pataki, C. (2003). Lesbian, gay, and bisexual youth: A national study of their mental health. *Journal of Adolescent Health*, 33(6), 349-358.
- De Luca, S. M., Yan, Y., Lytle, M. C. y Brownson, C. (2016). The association between social support and depression in college students. *American Journal of College Health*, 64(5), 485-493.
- Denzin, N. K. (2012). *The qualitative manifesto: A call to arms*. Left Coast Press.
- Drum, D. J., et al. (2009). Suicide among college students: A review of the literature. *Journal of College Student Psychotherapy*, 23(3), 145-159.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, D., et al. (2007). The role of mental health services in the lives of adolescents. *Journal of Adolescence*, 30(2), 301-312.
- Elmer, T., Mepham, K. y Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the Covid-19 crisis in Switzerland. *PLOS ONE*, 15(7), e0236337. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236337>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE.

- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A., ... y Jones, P. B. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): A pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, 3(2), e72-e81. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)
- Gee, J. P. (2014). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (4th ed.). Routledge.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Gómez-Restrepo, C., Martínez, A. y Rojas, R. (2016). Salud mental en estudiantes universitarios: Prevalencia de trastornos y uso de servicios. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 45(3), 157-163.
- Guest, G., Bunce, A. y Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59-82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hefner, J. y Eisenberg, D. (2009). Social support and mental health among college students. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(4), 491-499. <https://doi.org/10.1037/a0016918>
- Herman, K. C., Reinke, W. M., Parkin, J., Traylor, K. y Agarwal, G. (2009). Stress and engagement in the classroom: A structural equation model examining protective factors and performance outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(2), 207-220.
- Hunt, J. y Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 3-10. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.06.003>
- Instituto Nacional de Salud [INS]. (2021). *Informe anual de salud pública 2021*. INS.
- Joiner, T. E. (2005). *Why people die by suicide*. Harvard University Press.

- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C. y Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55.
- Keyes, C. L. M., Eisenberg, D., Perry, G. S., Dube, S. R., Kroenke, K. y Dhingra, S. S. (2012). The relationship of level of positive mental health with current mental disorders in predicting suicidal behavior and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 60(2), 126-133. <https://doi.org/10.1080/07448481.2011.608393>
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., ... e Ybarra, O. (2020). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults: A longitudinal study. *PLOS ONE*, 15(6), e0235043. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235043>
- Krueger, R. A. y Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE.
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage Publications.
- Lamis, D. A., et al. (2016). The role of stress and coping in the relationship between depression and suicidality. *Journal of Affective Disorders*, 190, 141-148.
- Lee, H. y Larson, L. (2019). The effects of social connectedness on the mental health of young adults. *Journal of Social Issues*, 75(4), 1078-1099. <https://doi.org/10.1111/josi.12318>
- Lee, J. (2020). The role of social media in suicide prevention: A systematic review. *Journal of Clinical Psychology*, 76(7), 1357-1374. <https://doi.org/10.1002/jclp.22912>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Liu, X. y Zhang, J. (2016). The effect of social support on mental health in Chinese college students. *Social Indicators Research*, 128(1), 93-105.
- Marchant, A., et al. (2020). The role of community engagement in suicide prevention. *Public Health Reports*, 135(6), 800-809. <https://doi.org/10.1177/0033354920951070>

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Sage.
- Morse, J. M. (1995). The significance of saturation. *Qualitative Health Research*, 5(2), 147-149. <https://doi.org/10.1177/104973239500500201>
- Mortier, P., et al. (2018). The prevalence of suicidal thoughts and behaviors among adolescents: A study of a large European cohort. *European Psychiatry*, 56, 12-18. <https://doi.org/10.1017/s0033291717002215>
- Nock, M. K. y Prinstein, M. J. (2012). Suicide and suicide risk. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8(1), 109-134. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143104>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *Informe sobre la salud mental en el mundo: Transformar la salud mental para todos*. OMS.
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Informe sobre el estado de la salud mental en el mundo: Hacia un futuro inclusivo*. OMS.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.
- Pescosolido, B. A., Martin, J. K., Long, J. S. y O’Laughlin, K. M. (2010). The role of social networks in the health behavior of the American population: A study of the health-related effects of social networks. *American Journal of Sociology*, 116(2), 391-431. <https://doi.org/10.1086/653563>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rothi, D. M., Leavey, G. y Best, R. (2008). Mental health and suicide prevention in youth: An overview of research. *Journal of Youth Studies*, 11(3), 283-301. <https://doi.org/10.1080/13676260801946355>
- Russell, S. T. y Fish, J. N. (2016). Mental health in lesbian, gay, bisexual, and transgender (LGBT) youth. *Annual Review of Clinical Psychology*, 12, 485-507. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-021815-093143>

- Turner, B. L. et al. (2020). Promoting mental health and wellbeing in young people: A comprehensive review. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(7), 1424-1438. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01235-2>
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L. y Martin, G. N. (2007). Social networking sites and the development of depression in adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, 116(2), 394-405. <https://doi.org/10.1037/0021-843X.116.2.394>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilcox, H. C. et al. (2010). Suicide in urban and rural populations: A comparison of risk factors and trends. *American Journal of Public Health*, 100(6), 1091-1098. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.173870>

Fecha de envío: 19 de agosto de 2024

Fecha de aceptación: 9 de septiembre de 2024



Reflexión sobre el *Art thinking*, un aporte al trabajo docente en el desarrollo de la conciencia y expresión emocional de estudiantes con CEA

Reflections on Art thinking, a contribution to the teaching work in the development of emotional awareness and expression of students with ASD

Nadia Garrido Pérez | Marco Cerda Pilar

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

La propuesta de este artículo pretende disolver las fronteras entre el arte y la educación, planteando un enfoque pedagógico que trasciende ambas actividades. Las competencias socioemocionales son esenciales para la vida, y las instituciones educativas juegan un papel clave en su desarrollo. Sin embargo, el predominio de enfoques centrados en lo cognitivo y lo conductual ha descuidado las dimensiones emocionales y corporales, dificultando la capacidad de regulación emocional, especialmente en estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA). Este trabajo revisa el aprendizaje socioemocional y propone al *Art thinking* como una metodología inclusiva que permite abordar estas necesidades. Se destaca la importancia de comprender y valorar la neurodiversidad emocional

Contacto:
ngarrido80@gmail.com
marcocerdapilar@gmail.com

en las comunidades educativas, superando los modelos tradicionales de educación. Las artes, el *Art thinking* y los lenguajes afectivos se presentan como herramientas pedagógicas y de investigación que enriquecen el aprendizaje desde la experiencia, ofreciendo nuevas formas de expresión y exploración del conocimiento a partir de la esfera de las emociones.

Palabras clave: Art thinking, lenguajes afectivos, aprendizaje socioemocional

ABSTRACT

The proposal that this article aims to dissolve is the boundaries between art and education, creating a pedagogical approach that transcends both disciplines. Socio-emotional competencies are essential for life, and educational institutions play a key role in their development. However, the predominant focus on cognitive and behavioral dimensions neglects emotional and bodily aspects, which hinders emotional regulation, especially in students with Autism Spectrum Condition (ASC). This thesis reviews socio-emotional learning and proposes Art Thinking as a methodology to address these needs from an inclusive perspective. It highlights the importance of understanding and valuing emotional neurodiversity in educational communities, moving beyond traditional educational models. The arts, Art thinking, and affective languages are presented as pedagogical and research tools that enrich emotional learning from experience and offer new forms of emotional expression and exploration.

Keywords: Art thinking, affective languages, social-emotional learning

1. INTRODUCCIÓN

A partir del Decreto Supremo 170, el Programa de Integración Escolar (PIE) orienta la entrega de apoyos a estudiantes que tengan necesidades educativas especiales (NEE). Estas NEE se clasifican en dos grupos: las de carácter transitorio, que implican la entrega de apoyos materiales y/o recursos humanos durante un periodo específico de la trayectoria escolar; y las necesidades educativas permanentes, que requieren el suministro de apoyos durante todo el proceso educativo con el objetivo de que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje (Lampert-Grassi, 2018).

Entre las NEE de carácter permanente se encuentra la Condición del Espectro Autista (CEA), que comprende un conjunto de trastornos del neurodesarrollo caracterizados por dificultades en la reciprocidad social, la integración sensorial, los comportamientos comunicativos necesarios para la interacción social, así como en las habilidades para iniciar, mantener y comprender relaciones interpersonales (APA, 2014). La configuración de este espectro de síntomas y trastornos en las áreas sociales y emocionales visibiliza la necesidad de incorporar apoyos educativos enfocados en el desarrollo socioemocional de este grupo de estudiantes.

Las intervenciones de la población infantojuvenil con CEA, tanto desde aproximaciones terapéuticas como educativas, se enfocan en el desarrollo de un conjunto de hábitos que mejoren su funcionalidad y promuevan un desempeño autónomo en diferentes contextos (Tambini, 2021). En estas intervenciones, un objetivo clave busca desarrollar la regulación emocional. Este concepto hace referencia a “la conciencia, comprensión y aceptación de las emociones, habilidades para adoptar conductas enfocadas a metas en situaciones de estrés y capacidad para acceder a estrategias eficaces que permitan lograr ese estado de equilibrio” (Sánchez et al., 2019; Bonet et al., 2020, en Tambini, 2021, p. 4).

En muchas ocasiones, el modelaje relacionado con la regulación emocional presenta dificultades didácticas. La primera de ellas es que, en contextos educativos más formales, el foco suele centrarse en trabajar la expresión conductual, sin necesariamente abordar otras dimensiones de una conducta, como sus componentes mentales y emocionales (Lee et al., 2019). En consecuencia, estas intervenciones resultan insuficientes para atender a las dificultades asociadas al espectro de sintomatologías y dificultades presentes en niños, niñas y jóvenes con esta condición, siendo necesario incorporar tanto lo conductual como lo cognitivo y lo emocional (Lee et al., 2019). Investigadores como Anderson et al. (2017, en Tambini, 2021) también dan cuenta de esta primera dificultad, al señalar que

pocos estudios se enfocan en intervenciones eficaces en escuelas y su impacto en el desarrollo socioemocional de estudiantes con CEA. La mayoría de los estudios se centran en un aspecto de los síntomas como estereotipias, socialización con compañeros o participación funcional en el ocio. (p. 6)

La segunda dificultad se vincula con la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales previas en estudiantes con CEA, que son fundamentales para lograr una regulación emocional plena. Estas competencias consideran la conciencia y la expresión emocional (Lee et al., 2019). Por ejemplo, las intervenciones basadas en modelos cognitivo-conductuales, adaptadas a contextos escolares, pueden generar un impacto positivo en ellos, mejorando sus habilidades sociales y el manejo de emociones como la ansiedad y la rabia, entre otras. Sin embargo, el éxito de este modelo está condicionado a que los estudiantes ya hayan desarrollado en mayor medida habilidades de oralidad que permitan dialogar, así como habilidades lectoras y escritoras, y habilidades de mentalización (Ung et al., 2015, en Lee et al., 2019).

A partir de lo anterior, se plantea que la incorporación formal del desarrollo socioemocional en los espacios educativos representa un desafío no solo para los estudiantes con CEA, sino también para los estudiantes neurotípicos. Resulta relevante considerar la reflexión que Abatte (2021b) realiza sobre este aspecto:

En nuestro medio educativo existe la tendencia a una educación emocional con énfasis cognitivo, basada en estrategias que enfatizan la reflexión, búsqueda de soluciones, identificación de fuentes de estrés, tomas de conciencia, y herramientas para solucionar conflictos. Estos procesos pueden ser eficaces, pero en normar, objetivar y “civilizar”, pues, en mi opinión, responden al estilo general del sistema educativo, y tienden a escolarizar los aprendizajes en torno a las emociones. (p. 58)

Por consiguiente, la reflexión y la problematización que emergen dicen relación con la falta de inclusión en los enfoques utilizados

para el desarrollo emocional, los cuales no son lo suficientemente sensibles e inclusivos para trabajar con el perfil cognitivo, sensorial y emocional de los estudiantes con CEA.

En función de estas constataciones, se considera necesario articular, desde el punto de vista didáctico y experiencial, procesos de aprendizaje más abiertos para el desarrollo de las competencias señaladas. Una de las propuestas para esta exploración es el *Art thinking*, entendido como una metodología que busca modificar creencias en educación y posibilitar la apertura de los espacios educativos a través de las disciplinas artísticas (Martínez, 2018). Por medio de las artes, pueden generarse experiencias más inclusivas, utilizando los diversos lenguajes afectivos que movilizan las experiencias artísticas.

Debido a sus características, niños, niñas y jóvenes con CEA pueden ver limitadas sus opciones para participar en actividades artísticas y recreativas. Las artes suelen ser una de las áreas de mayor exclusión para las personas que presentan una discapacidad o neurodivergencia (Madriz et al., 2019). De ahí que sea necesario explorar qué cualidades de las artes pueden resultar eficaces para abordar las emociones con estudiantes de educación básica, considerando que las emociones, como experiencias humanas, incorporan el cuerpo, junto con los conocimientos que en él se producen, generando *aprendizajes encarnados* (Abatte, 2021b). Es importante abrir espacios en los que se incluyan las distintas expresiones y experiencias emocionales de los estudiantes, utilizando los lenguajes que ellos y ellas prefieran. Asimismo, es relevante tomar en cuenta que las artes permiten trabajar de manera inclusiva en contextos de vulnerabilidad y exclusión social (Abatte, 2021b).

2. APORTES TEÓRICOS

2.1. La transición del autismo desde el “trastorno” a la “condición”

El autismo es una condición del ser humano que comenzó a ser descrita, sistematizada y establecida dentro de categorías diagnósticas a partir de las contribuciones que Hans Asperger, Leo Kanner y

otros investigadores realizaron en distintas décadas del siglo XX. De acuerdo con Happe (1998, p. 25., en López et al., 2010), en casi todas las culturas humanas existen registros, por medio de relatos orales, mitos y leyendas, incluso canciones, que versan sobre personas cuyos rasgos singulares podrían corresponder a esta condición.

Una de las primeras referencias escritas conocidas data del siglo XVI y fue realizada por Johannes Mathesius (1504-1565), cronista del monje alemán Martín Lutero (1483-1546). Mathesius relató la historia de un adolescente de 12 años con un caso severo de autismo; Lutero pensaba que el muchacho no era más que una masa de carne implantada en un espíritu sin alma, poseído por el diablo, respecto del cual sugirió que debería morir asfixiado (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

Otro registro incluso cronológicamente anterior se refiere al caso de fray Junípero, discípulo y contemporáneo de san Francisco de Asís, quien manifestaba bastantes características observables en personas con autismo. Los relatos sobre este fraile se encuentran en el libro anónimo titulado *Las florecillas de San Francisco* (anónimo, edición de 1971, en Artigas-Pallarés y Paula, 2012), que ejemplifica, a través de historias, que Fray Junípero “no comprendía las claves sociales o el lenguaje pragmático, no detectaba la intencionalidad del comportamiento de los demás, no se adaptaba a las diferentes convenciones sociales y mostraba dificultades para comprender la comunicación no verbal”.

Ya en los inicios del siglo XX, y a partir de los avances de la psiquiatría, emergen distintas etiquetas de carácter diagnóstico para designar síndromes que compartían manifestaciones del autismo, tales como demencia precoz, demencia infantil, trastorno desintegrativo infantil o esquizofrenia infantil (Wolf, 2004, en López et al., 2010). Sin embargo, el término autismo fue utilizado por primera vez en la literatura médica en 1911 por el psiquiatra suizo Paul Bleuler; se lo incluyó entre las expresiones características de la esquizofrenia, y se describió como la tendencia de estos pacientes a vivir ensimismados,

aislados social y emocionalmente del mundo exterior (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

A partir de la década de 1940 comienzan a surgir los primeros estudios sistemáticos como resultado de la observación y análisis de distintos grupos de niños, junto con avances socioculturales y políticos en la comprensión y las estrategias de intervención en los diagnósticos infantiles. Desde entonces, el autismo dejó de ser considerado una manifestación de la esquizofrenia, para ser reconocido como un trastorno del desarrollo (López et al., 2010). En 1943, Leo Kanner describió los principales aspectos del “autismo infantil precoz”: incapacidad para establecer relaciones interpersonales, alteración en la adquisición y uso de los sistemas de comunicación, afinidad obsesiva hacia la estabilidad de los ambientes y situaciones, junto con la presencia de comportamientos ritualizados (López et al., 2010). Estos aspectos se manifiestan con una variedad de síntomas, cuya intensidad y frecuencia dependen según la persona. Al mismo tiempo, Kanner destacó las fortalezas que observaba en estos niños, como una buena memoria, habilidades visoespaciales y un gran potencial cognitivo (López, et al., 2010).

Los años sesenta vinieron acompañados de mayores avances e investigaciones sobre el autismo, incorporando nuevos enfoques centrados en el comportamiento, el desarrollo cognitivo y la perspectiva biomédica. Bernard Rimland, quien fue uno de los fundadores de la asociación americana de autismo (Autism Research Institute), realizó estudios orientados a ampliar la comprensión sobre sus orígenes y su diagnóstico, junto con la reeducación de las personas con autismo (López et al., 2010). A finales de los setenta, Lorna Wing y Judith Gould (1979) sugieren un cambio conceptual a partir de un estudio llevado a cabo en un área de Londres. Su trabajo les permitió identificar pacientes que encajaban en el patrón autista típico descrito por Kanner, pero también a pacientes que, sin ajustarse al perfil kanneriano, presentaban en mayor o menor grado la tríada de problemas referidos a la interacción social, y la comunicación y la imaginación asociadas a un patrón de conductas rígidas y repetitivas;

estas conductas eran cualitativamente similares a las de los autistas “típicos”, pero cuantitativamente variables (Artigas, Pallarés y Paula, 2011, p 583). Los resultados evidenciaron que no existía un límite claro entre las distintas manifestaciones del autismo, sino que se distribuía como un “continuo de características autistas”, concepto que resulta relevante para abordar la heterogeneidad y la gran dispersión sintomática con la que se manifiesta el trastorno.

En el *Manual diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales* (DSM-V), el autismo se encuentra comprendido entre los trastornos del neurodesarrollo. Estos se expresan en la primera infancia (0 a 6 años) —etapa que coincide con los primeros momentos de escolarización de niños y niñas— y se manifiestan como déficits en diferentes dimensiones del desarrollo, pudiendo afectar el funcionamiento social, personal u ocupacional (APA, 2014). El término “TEA” representa la idea de un *continuo*, un flujo en el cual se ven afectadas diferentes capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación (MINEDUC, 2010). Además, representa la idea de *diversidad*, debido a la oscilación con las que se manifiestan los síntomas. La existencia de esta diversidad, continuidad y fluidez en las expresiones y conceptualizaciones en el autismo también revela la necesidad de establecer contrapuntos y comprensiones sobre *el ser autista*, de modo que pueda fomentarse un diálogo y un encuentro entre estos puntos de vista diversos (Siervo y Kreisel, 2018). Existen enfoques provenientes de la neurodiversidad que consideran el Trastorno del Espectro Autista como una condición, no como un “trastorno”, pues el término trastorno implicaría una alteración a la esencia o características estables de algo, de alguien, o del desarrollo de un proceso. En cambio, reconocer el autismo como una condición supone admitir la neurodiversidad presente en los distintos cerebros y valorar el aporte que cada uno de ellos puede realizar (Siervo y Kreisel, 2018). El siguiente es un extracto del blog “Autistic Hoya”, escrito por Lidia Brown (s/f, en Siervo y Kreisel, 2018) el cual expresa claramente este planteamiento:

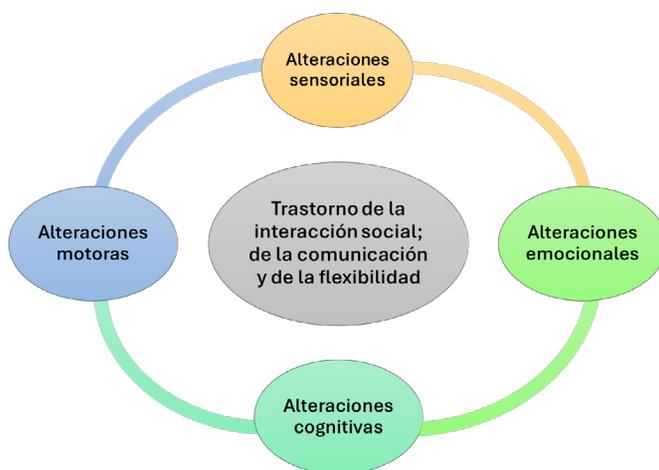
Cuando decimos “una persona con autismo” decimos que es lamentable y es un accidente que una persona sea autista. Afirmamos que la persona tiene valor y que el autismo está totalmente separado. De hecho, estamos diciendo que el autismo es perjudicial para el valor como persona, por lo que separamos la condición con la palabra “con” o “tiene”. En última instancia, lo que estamos diciendo cuando nos referimos a una “persona con autismo” es que la persona sería mejor si no fuera autista y que habría sido mejor si él o ella hubiera nacido típico. Suprimimos la identidad del individuo como una persona autista porque estamos diciendo que es algo inherentemente malo, como una enfermedad. Sin embargo, cuando decimos “persona autista” reconocemos, afirmamos y validamos la identidad de un individuo como una persona autista. Afirmamos el potencial del individuo para crecer y madurar, superar retos y discapacidad, y vivir una vida significativa. En última instancia, estamos aceptando que el individuo es diferente de las personas no autistas (y eso no es una tragedia) y estamos mostrando que no tenemos miedo o vergüenza de reconocer esa diferencia. (p. 57)

En función de estas consideraciones teóricas, nuestro objetivo es poner el foco en la necesidad de abordar los distintos aportes interdisciplinarios, como el modelo de educación social, el cual aporta una narrativa que resalta la condición del espectro autista. Este enfoque permite considerar, respetar y reconocer las fortalezas de todas las personas en su neurodiversidad.

2.2. Necesidades educativas del espectro autista

El reconocimiento de las diferentes características presentes en el espectro autista requiere considerar distintas necesidades específicas en los contextos educativos, las cuales se presentan como dimensiones (MINEDUC, 2010). La condición del espectro autista involucra una serie de características relacionadas con sus aspectos centrales (ver Figura 1), que se conocen a partir de la llama tríada de Wing. Cada una de estas dificultades puede presentar distintos niveles de gravedad.

Figura 1. Alteraciones asociadas a la tríada de Wing



Fuente: MINEDUC (2010).

Estas características revelan que hay diferentes maneras de aprender, porque existen diversas necesidades y dificultades. En el caso de un niño o niña autista, el cerebro procesa la información, piensa, percibe el mundo y siente de manera diferente, debido a su estilo cognitivo, sensorial y afectivo (Siervo y Kreisel, 2018). Esto representa para los profesionales que trabajan con este grupo la necesidad de transformar y flexibilizar las didácticas que implementan, los recursos de trabajo y la modalidad de las interacciones, a fin de que puedan atender adecuadamente las necesidades de las personas con espectro autista.

2.3. La teoría de la mente

La teoría de la mente se relaciona con la comprensión de otras necesidades de las personas con CEA. Premack y Woodruff (1978) señalaron al respecto que:

Al decir que un sujeto tiene una teoría de la mente, queremos decir que el sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás. Un sistema de inferencias de este tipo se considera, en sentido estricto,

una teoría, en primer lugar, porque tales estados no son directamente observables, y, en segundo lugar, porque el sistema puede usarse para hacer predicciones, de forma específica, acerca del comportamiento de otros organismos. (Baron-Cohen, 1990, p. 21)

Este constructo proporciona una estructura que facilita la interpretación de los contextos y comportamientos sociales, haciendo que el mundo y la mente de una persona sean lugares más predecibles. Los efectos de cómo una persona autista experimenta el mundo social fueron descritos de la siguiente manera por Baron-Cohen (1990):

Podríamos predecir que, si a una persona le faltara una teoría de la mente, es decir, si una persona estuviera ciega ante la existencia de estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y, por tanto, puede ser que incluso le infundiera miedo. En el peor de los casos esto podría llevarle a apartarse del mundo social completamente, y lo menos que podría suceder es que le llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, tratándolos como si no tuvieran “mentes”, y, por tanto, comportándose con ellas de forma similar a como lo hace con los objetos inanimados. (p. 22)

2.4. Aprendizaje socioemocional

El aprendizaje socioemocional (ASE) es un proceso mediante el cual niños, niñas y adultos adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar sus identidades, manejar las emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, tomar decisiones responsables y afectuosas (CASEL, 2020). El aprendizaje socioemocional es un proceso de autoconocimiento que dura toda la vida.

2.4.1. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Bisquerra (2009) comprende las competencias emocionales como: “el conjunto (o un *espectro*, énfasis propio) de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender,

expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146). Este investigador presenta cinco grandes competencias (ver Cuadro 1, la parte más alta de las columnas), de las cuales se desprenden diversas microcompetencias que se encuentran relacionadas ellas.

Cuadro 1. Competencias y microcompetencias

Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias para la vida y el bienestar
Toma de conciencia de las propias emociones	Expresión emocional adecuada	Autoestima	Habilidades sociales primarias	Fijar objetivos adaptativos
Nombrar las emociones	Regulación de emociones y sentimientos	Automotivación	Respeto	Toma de decisiones
Comprender las emociones de los otros	Afrontamiento de las emociones	Autoeficacia emocional	Comunicación receptiva	Buscar ayuda y recursos
Comprender la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Autogenerar emociones positivas	Responsabilidad	Compartir las emociones	Formación ciudadana
		Actitud positiva	Comportamiento pro social y cooperación	Bienestar emocional
		Pensamiento crítico de las normas sociales	Asertividad	Fluir
		Resiliencia	Prevención y solución de conflictos	
			Gestión emocional	

Fuente: Bisquerra (2009).

Las competencias mencionadas facilitan el desarrollo de la regulación emocional, que se entiende como una capacidad mediante la cual los niños pueden aumentar, mantener o disminuir la intensidad de sus emociones, adaptándose a las demandas situacionales, es decir, manejando sus emociones de manera apropiada (Bisquerra, 2009).

Entre las competencias socioemocionales establecidas por este investigador, la presente reflexión teórica se centra en dos que preceden a la regulación emocional. La primera es el desarrollo de la *conciencia emocional*, definida como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, así como de percibir el clima emocional de una situación específica. Esta competencia involucra tomar conciencia de las propias emociones, nombrarlas, reconocer las emociones de otras personas y comprender la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra, 2009).

La segunda competencia se refiere a la *expresión emocional* (microcompetencia de la regulación emocional). Implica comprender que el estado emocional interno no siempre coincide con la forma en que se expresa externamente, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas (Bisquerra, 2009).

2.4.2. EMOCIONES DE TRÁNSITO

En palabras de Abatte (2021a), las emociones, comprendidas como experiencias de la intersubjetividad humana

presentan una naturaleza que las hace complejas, transitivas, lábiles, indeterminadas, confusas y, en varios casos, paradójicas. Las emociones no son cosas sino tránsitos, se abordan en su cualidad afectiva y fenomenológica: atmosférica, sensorial, subjetiva, inmersiva y sinestésica. (p. 2)

Incorporamos esta reflexión porque propone un enfoque más inclusivo y comprensivo de la emocionalidad que permite situarse en *cómo* viven las experiencias y expresiones emocionales los estudiantes con CEA en los distintos contextos escolares, y considerar cómo pueden manifestarse a través de cualidades sinestésicas, lábiles, desbordantes,

confusas o caóticas, en bastantes casos. Asimismo, es necesario tener en cuenta que estas vivencias a menudo son escasamente accesibles a la comprensión verbal o cognitiva —que forma parte de la mayoría de las propuestas didácticas en educación emocional—, lo que demanda abordarlas mediante el uso de diferentes lenguajes afectivos (Abatte, 2021b).

Figura 2. Características de las emociones (Abatte)



Fuente: Abatte (2021).

2.4.3. LENGUAJES AFECTIVOS

Los lenguajes afectivos caracterizan singularmente a las artes, que se consideran espacios privilegiados para el flujo de los afectos y las emociones. Las artes no solo pueden representar aspectos subjetivos, sino también ofrecen la posibilidad de trascenderlos (O’Sullivan, 2001, p. 128, en Abatte, 2021b). Como establece Eisner (2020), las artes desarrollan en los seres humanos habilidades para la representación y la expresión de sensaciones y sentimientos, siendo el medio visual particularmente eficaz para vehiculizar comunicativamente la afectividad, en conjunto con otras expresiones artísticas, como la música, la literatura, los actos performativos. La naturaleza

emocional de este tipo de lenguajes posibilita que el estudiante pueda explorar y contemplar con mayor detenimiento sus propios estados, permitiéndole entender cómo se relacionan estos con lo que sucede en el mundo externo.

A diferencia del lenguaje racional, las artes permiten una contemplación de los elementos cualitativos. Facilitan una actualización y profundización de la dimensión emocional, permitiendo que el receptor artístico sea llevado a generar una respuesta emotiva, un *feedback*; o, simplemente, fomenta el diálogo. De ahí que las artes sean valiosos instrumentos que favorecen la expresión de manera sostenida y consciente de las emociones del estudiante (Meza, 2016). Según Eisner (2020), las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener en la mente, a menos que se inscriban en un material que les proporcione un estado de semipermanencia. Este principio de estabilidad y tangibilidad es especialmente relevante en la didáctica para el trabajo con estudiantes con autismo. Las artes generan procesos que producen estas inscripciones, lo que facilita examinar las ideas con mayor detalle, ya sea que se presenten en la forma del sonido en el lenguaje musical, o bien como imágenes o texturas. María Acaso (2006, pp. 49-50, en Acaso y Megías, 2017, p. 141) sostiene que las artes también actúan como mediadores entre la representación artística y la persona que la contempla. Acaso destaca el valor comunicativo del lenguaje visual.

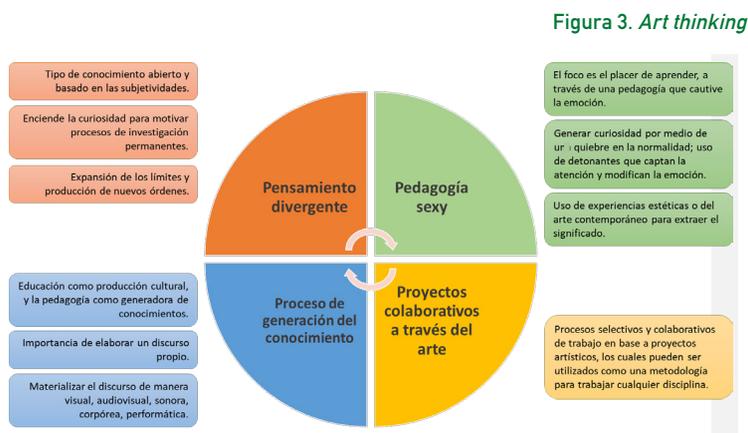
Es una herramienta de creación de conocimiento que, aunque no tenga una gramática tan estructurada y reglada como la del lenguaje escrito, dispone de sus herramientas de configuración (tamaño, forma, color, iluminación y textura) y de sus herramientas de organización (la composición). (p. 141)

Esta mediación por medio de lo visual tiene el potencial de crear espacios de interacción entre las personas autistas y la obra plástica, ya que motivan en ellas la búsqueda de comprensión e interpretación. A través de la observación y el diálogo en torno a un proceso o producto artístico visual, se abre un canal de comunicación en el que las emociones,

pensamientos y experiencias pueden ser expresados de una manera accesible, facilitando una mejor comprensión de la experiencia subjetiva de una persona con CEA. Esta forma de comunicación alternativa permite que las emociones y pensamientos de un estudiante, que a menudo encuentran barreras en el lenguaje hablado, sean comprendidos y atendidos, facilitándose así un espacio más inclusivo y empático para el desarrollo de la interacción social (Meza, 2016).

2.5. Art thinking

El *Art thinking* es una metodología basada en la problematización y la organización del pensamiento a través de la dimensión artística, que emplea distintas disciplinas y procesos del arte contemporáneo para explorar y experimentar en contextos de enseñanza y aprendizaje (Acaso y Megías, 2017). A partir de su inmersión en los ambientes educativos, modifica la noción que se tiene de las artes visuales, escénicas, digitales, literarias, performativas, arquitectónicas, en el currículum, y, a través de estas, configura proyectos colaborativos para crear contextos educativos en los espacios socioculturales como: colegios, plazas, bibliotecas, universidades, cafés, hogares, ferias libres, entre otras (Acaso y Megías, 2017).



Fuente: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2020).

María Acaso plantea que existen cuatro principios que orientan el *Art thinking*. Estos principios ofrecen una oportunidad para elaborar propuestas metodológicas inclusivas para estudiantes autistas, facilitando su acceso a instancias en las que puedan explorar sus emociones. Eso les proporcionaría una vía para el autoconocimiento y la expresión de su mundo interno.

Sánchez-Ríos (2021), profesora de artes visuales, trabajó durante cuatro años con estudiantes con la condición del espectro autista por medio de talleres artísticos. Su metodología promueve un proceso educativo inclusivo a través de las artes, destacando cómo las artes permiten contener y canalizar expresiones que, a menudo, no encuentran lugar en contextos educativos tradicionales. Esta experiencia evidencia los beneficios que las artes pueden aportar a entornos de enseñanza más convencionales. La intervención utiliza las artes visuales como un vehículo extrapedagógico, ya que busca ir más allá de la asignatura recreativa y orientada al desarrollo de la técnica plástica. Este enfoque representa un cambio en el paradigma de la enseñanza de las artes, ya que la amplía hacia un saber de carácter rizomático e interdisciplinario y expansivo que fomenta espacios de aprendizaje más inclusivos (Sánchez-Ríos, 2021).

Entre los aportes mencionados, se resalta la importancia de promover el desarrollo de la autonomía en las personas en condición de discapacidad:

Las artes visuales, como parte de la mediación y no solo como contenido, han permitido evidenciar la manera en que las personas en condición de discapacidad con las que se trabajó experimentaron una transformación desde lo individual a lo colectivo, otorgándoles la oportunidad de ser personas activas que —aludiendo a la metáfora de investigación— pasen de ser personas macetas a personas rizomas, que puedan desplazar el conocimiento, sus cuerpos y sus saberes a otros ámbitos. (Sánchez-Ríos, 2021, p. 71)

El trabajo de González (2020) tuvo el objetivo de explicar el efecto de la literatura infantil y el juego narrativo creativo en el desarrollo

cognitivo y artístico de la personalidad del niño autista, en especial, para el reconocimiento de las emociones. Las cualidades del juego narrativo permitieron a estudiantes autistas expresar su mundo interior a través de los distintos lenguajes: verbal, no verbal, gestual, y los silencios, en contextos de interacción social y comunicación. El desarrollo sistemático de estas intervenciones y el uso de la imaginación y las narraciones creativas favorecen la exploración de cualidades de las experiencias emocionales de este grupo de estudiantes (González, 2020).

Hernández-Gándara (2019) nos entrega una visión del aporte del *Art thinking* mucho más amplia sobre la educación referida a grupos CEA, y destaca que autoras como Acaso y Megías entienden las artes como una herramienta para transformar el sistema educativo en su conjunto, ya que proveen un marco de acción social o espacio político desde el cual es posible abordar los problemas contemporáneos.

Hernández-Gándara (2019) también señala que esta metodología ofrece una respuesta al paradigma educativo en el contexto de la hegemonía digital que comienza a experimentar la educación. Esta propuesta nos permite plantear la cuestión de qué competencias humanas no pueden ser replicadas por los robots.

Art thinking se presenta, en boca y tinta de las autoras, como un marco metodológico para cualquier aprendizaje, una metodología de creación de conocimiento basada en estrategias artísticas y visuales. Este planteamiento consiste en llevar al ámbito de la educación lo que está ocurriendo en la realidad social más próxima, donde el lenguaje audiovisual es el principal lenguaje de creación de saberes. Con este planteamiento se pretende alejarnos de la idea de la transmisión oral (clase magistral) y escrita (libros) para recuperar la voz visual y transformar los formatos de la educación.

En esta misma línea discursiva, Muñoz-Fernández (2020) se refiere a las autoras del *Art thinking*:

María Acaso intenta disolver las fronteras entre el arte y la educación en una especie de metadisciplina que mezcla romanticismo estético, ideología posmoderna y activismo *lowcost*, creando un nuevo formalismo pedagógico en el que sería imposible diferenciar dónde empieza el arte y dónde empieza la educación. Arte y educación ya no serían categorías separadas, sino que formarían una unión que no sería ni una cosa ni otra. Una metodología romántica que se requiere situar en el medio para crear un género que trascienda a los dos, y que María Acaso, junto con Clara Megías (2017), ha bautizado como *Art thinking*. (p. 31)

En conexión con el aporte del *Art thinking* para el aprendizaje docente, el desarrollo de la conciencia y la expresión emocional en estudiantes con CEA, Muñoz- Fernández sostiene que la pedagogía que bebe de la posmodernidad utiliza el arte como una herramienta para reivindicar a grupos marginados, minorías étnicas y mujeres artistas, con el fin de “fortalecer grupos sociales oprimidos económica y políticamente” (Efland et al., 2003, p. 33). No se enseña arte para “procurar un conocimiento y comprensión del arte a los alumnos y promover una cultura artística valiosa en sí misma, sino para cambiar las relaciones sociales” (p. 34). Quizás pueda parecer radical esta interpretación del rol del arte en la pedagogía, a través del *Art thinking*, pero es importante recordar que los niños, niñas y adolescentes con CEA forman parte de una política pública de integración escolar. Esta metodología nos permite concretar una nueva forma de establecer relaciones sociales, en la que el arte se convierte en un nuevo paradigma educativo y del desarrollo de la expresión emocional.

3. DISCUSIÓN

El *Art thinking* nos ofrece una metodología de pensamiento y acción inclusivos que permite abordar las complejas necesidades educativas de los estudiantes con Condición del Espectro Autista, facilitando su desarrollo socioemocional en función de sus requerimientos específicos.

Los aportes teóricos articulados en esta reflexión establecen un nexo entre el *Art thinking* y las diferentes necesidades de apoyo que estos estudiantes requieren, promoviendo una educación más inclusiva y sensible a su realidad.

3.1. Reconocimiento del autismo como condición

La transición de ver el autismo como un trastorno a considerarlo como una condición refleja un cambio profundo en la forma de percibir y abordar la neurodiversidad. Esta nueva perspectiva, que lo conceptualiza como una condición dentro de un flujo de características, permite un entendimiento más matizado y respetuoso de la diversidad del espectro autista (Siervo y Kreisel, 2018). En este contexto, al incorporarse en la educación, el *Art thinking* proporciona espacios y prácticas que facilitan que los y las estudiantes con CEA puedan expresar y explorar sus experiencias de manera más accesible y menos restrictivas que de acuerdo a los enfoques educativos formales, ampliando así la comprensión sobre sus emociones.

3.2. Desarrollo de competencias socioemocionales

Competencias socioemocionales como la conciencia emocional y la expresión emocional son fundamentales para una adecuada regulación emocional (Bisquerra, 2009). El *Art thinking*, al enfocarse en procesos artísticos, facilita la exploración de las emociones de manera que se ajusta a las necesidades de estilos sensoriales y cognitivos diversos. Esto permite formas de expresión más fluidas y significativas para estudiantes con dificultades de comunicación verbal, promoviendo la inscripción de imágenes mentales y experiencias más representativas de su condición, con un carácter más duradero, respecto de aquellas que son modeladas externamente a partir de experiencias cognitivas, sensoriales y emocionales más distantes a los estudiantes (Eisner, 2020).

3.3. Teoría de la mente y aprendizaje socioemocional

La teoría de la mente y el aprendizaje socioemocional son conceptos clave para entender cómo estudiantes con CEA experimentan y responden a los distintos contextos sociales, educativos y emocionales. La falta de una teoría de la mente plenamente desarrollada puede hacer que el contexto social se vuelva confuso, desafiante y adverso para ellos (Baron-Cohen, 1990). El *Art thinking* les ofrece oportunidades para reinterpretar y explorar diferentes imágenes de su entorno social (Acaso y Megías, 2017), mediante actividades artísticas que crean ambientes expresivos cada vez más familiares y sensibles a las necesidades de los estudiantes con CEA.

3.4. Lenguajes afectivos y expresión emocional

Se reconoce a las artes por su capacidad para trabajar con lenguajes afectivos, lo que facilita la exploración, expresión y aceptación de emociones complejas (Abatte 2021b). El *Art thinking* aprovecha estos lenguajes para crear espacios adecuados para el flujo de las emociones, promoviendo la exploración y expresión de experiencias emocionales y generando aprendizajes encarnados (Abatte 2021b). Esta metodología contribuye a superar las limitaciones del lenguaje verbal y proporciona una vía alternativa para la regulación emocional y desarrollo personal.

3.5. Metodología del *Art thinking*

Se basa en cuatro principios que pueden ser especialmente beneficiosos para los estudiantes con CEA (Acaso y Megías, 2017). Estos principios incluyen la apertura a nuevas formas de conocimiento, la integración de diversas disciplinas artísticas, la creación de proyectos colaborativos y la adaptación de los espacios educativos. Este enfoque permite una educación más inclusiva y personalizada, ofreciendo a estudiantes con CEA la oportunidad de desarrollar sus habilidades y expresarse en un entorno que reconoce y valora su singularidad.

3.6. La aplicación práctica y resultados esperados del *Art thinking*

La implementación de esta metodología en contextos educativos con estudiantes con CEA genera una praxis más inclusiva y ajustada a sus necesidades educativas específicas, brindando un espacio que facilita su desarrollo socioemocional. Actividades artísticas como el dibujo, la música, la danza, el teatro, la plástica, entre otras, no solo proporcionan medios de expresión creativa, sino que también fomentan la autoexploración de las singularidades y diferencias. Experiencias que han demostrado la efectividad del uso de la literatura infantil y el juego narrativo en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños autistas (González, 2020) destacan el potencial de estos métodos para mejorar la comunicación, la interacción social y el bienestar emocional en general.

A partir de lo expuesto, se destaca la importancia de explorar intervenciones educativas para estudiantes con Condición del Espectro Autista desde modelos de comprensión de las emociones que sean más inclusivos y abiertos a las diversas experiencias emocionales. La revisión bibliográfica y el análisis de los distintos enfoques sobre este tema revelan que las intervenciones educativas formales, centradas en el aspecto conductual, resultan insuficientes para atender a las diferentes y sentidas necesidades emocionales presentadas por este grupo de estudiantes (Lee et al., 2019). De ahí que se propone al *Art thinking* y los lenguajes afectivos, inscritos en las prácticas artísticas, como un enfoque holístico que posibilita la expresión y articulación de las dimensiones cognitivas emocionales y conductuales, integrándolas en un contexto educativo enriquecedor de la persona.

Se estima que la incorporación de metodologías como el *Art thinking* podría fomentar ambientes educativos que creen condiciones para el desarrollo de la conciencia emocional y la expresión de las emociones a través de los distintos lenguajes afectivos. Así se superarían las limitaciones de los paradigmas de educación emocional convencionales, generando propuestas cada vez más inclusivas y adaptadas a las características emocionales de los estudiantes con

CEA. Las artes se presentan como un medio privilegiado para facilitar la inclusión social y emocional, ya que promueven oportunidades para vivir experiencias de aprendizaje significativas.

Finalmente, se evidencia la necesidad de introducir cambios en la perspectiva educativa que no solo brinden espacios eficaces para integrar a la neurodiversidad, sino que también permitan a los estudiantes con CEA tomar un rol participativo, valorando el potencial presente en la diversidad dentro los entornos educativos. En este sentido, la exploración del *Art thinking* contribuiría al desarrollo socioemocional de los estudiantes con CEA mediante la implementación de prácticas artísticas que permiten experimentar las cualidades emocionales en instancias inclusivas y acogedoras, facilitando la transformación de las interacciones en los entornos educativos formales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abatte, P. (2021a). Manifiesto Laboratorio de Emociones. Material pedagógico del curso “Laboratorio de Emociones”. PIIE.
- Abatte, P. (2021b). *Transitando emociones: Teatro inmersivo sensorial aplicado (TISA) como práctica performativa eficaz* [tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Tesis UC. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/ART/61664>
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Artigas-Pallarés, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: Un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry*, 2(1), 81-90.

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Decreto Supremo 170. (21 de abril de 2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. <https://bcn.cl/2511p>
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17666>
- Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- González, C. (2020). Desarrollo de la imaginación narrativa creadora en un niño con trastorno del espectro autista. *Summa Psicológica UST*, 17(2), 149-165.
- Hernández-Gándara, A. (2019). Recensión del libro *Pensamiento artístico: Cómo el arte puede transformar la educación*, de M. Acaso y C. Megías (2017). *Aula*, 25, 263-264.
- Lampert-Grassi, M. P. (2018). Trastorno del espectro autista: Epidemiología, aspectos psicosociales y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Asesoría técnica parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Lee, G., Xu, S., Feng, H., Lee, G. K., Jin, S., Li, D. y Zhu, S. (2019). An Emotional Skills Intervention for Elementary Children with Autism in China: A Pilot Study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 37(2):113-132. <https://doi.org/10.1007/s10942-018-0295-5>
- López, S., Rivas, R. y Taboada, E. (2010). Historia del trastorno autista. *Apuntes de Psicología*, 28(1), 51-64.
- Madriz Bermúdez, L., Sandoval Poveda, A., González Rojas, V. y Antón Ares, P. (2019). Teatro para convivir: Investigación-acción para el desarrollo de habilidades sociales en jóvenes costarricenses con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 165-183.
- Martínez, H. (2018). *El arte en el aula: Art thinking* [trabajo de fin de grado, Universidad de Almería]. Repositorio UAL. <http://hdl.handle.net/10835/7164>
- Meza, B. (2016). *TEA y arte. Un mundo de emociones*. Universitat de Barcelona.

- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia. Autismo*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. MINEDUC.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2020). *Educación + Arte. Trabajo por proyectos*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Muñoz-Fernández, H. (2020). El *Art thinking* de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna. *Observar*, (14), 26-45. <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/111>
- Sánchez-Ríos, D. (2021). De maceta a rizoma: Las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista. *Communiars: Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (6), 61-79. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/61-79>
- Siervo, L. y Kreisel, V. (2018). *Condición del Espectro Autista: Evaluación, apoyos y calidad de vida*. Editorial Cuarto Propio.
- Tambini, D. (2021, marzo). *Desarrollo socioemocional de estudiantes escolares con Trastorno del Espectro Autista: Intervenciones eficaces* [trabajo de suficiencia profesional, Universidad de Lima]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13265>



Uso de resultados de brecha de género en evaluaciones educativas a gran escala (Simce y DIA) por parte de los establecimientos educacionales chilenos

Use of gender gap results in large-scale educational assessments (Simce and DIA) by Chilean educational establishments

Khamila Caniupán Alcayaga | Andrea Valenzuela Gómez

Fundación Educacional Arauco, Chile | Pontificia
Universidad Católica de Chile

RESUMEN

Uno de los actuales desafíos que enfrenta el sistema educativo es la erradicación de inequidades, brechas y barreras de género, por lo que contar con esta información en evaluaciones de aprendizaje nos permite evidenciar este fenómeno, y de esta forma gestionar mejoras. La literatura indica que existen dificultades en la interpretación de los datos de género en educación, especialmente en la comprensión de la magnitud de esa brecha y las consecuencias pedagógicas y biográficas de estos resultados.

Este estudio exploró cómo las jefaturas pedagógicas utilizan los datos sobre brechas de género reportados en evaluaciones de aprendizaje del sistema educativo chileno, específicamente en evaluaciones a gran escala (Simce y DIA). Se realizaron entrevistas semiestructuradas a jefaturas de

Contacto:
kcaniupan@uc.cl
apvalenzuela@uc.cl

Unidades Técnicas Pedagógicas de tres tipos de establecimientos educativos —municipal, particular subvencionado y particular pagado— en los cuales se erradicó la brecha entre hombres/niños y mujeres/niñas en las pruebas Simce de Lectura y/o Matemática en un periodo de cinco años (de 2014 a 2018). Los resultados dan cuenta de que el establecimiento particular pagado reconoce la existencia de datos de brecha de género en estas evaluaciones, mientras que el establecimiento particular subvencionado y el municipal desconocen la disponibilidad de estos datos y declaran no promover su uso, argumentando que esto podría transgredir el principio de igualdad. Todos los establecimientos presentan escasa formación y débiles nociones del concepto de género. No obstante, desarrollan iniciativas escolares relacionadas con estrategias de equidad. Se concluye que la reducción de estas brechas no implica acciones intencionadas por parte de los establecimientos, por lo que es necesario fortalecer la formación en género y disponer de orientaciones que permitan un uso consciente de este tipo de datos.

Palabras clave: género, brechas de género, evaluaciones de aprendizaje, uso de datos para la mejora escolar

ABSTRACT

One of the current challenges facing the education system is the eradication of gender inequalities, gaps and barriers. Therefore, having this information in learning assessments allows us to demonstrate this phenomenon and, in this way, manage improvements. The literature indicates that there are difficulties in the interpretation of gender data in education, specifically in understanding the magnitude of this gap and the pedagogical and biographical consequences of these results. This study sought to explore how pedagogical heads use the data reported in the learning assessments of the Chilean education system on gender gaps, specifically in large-scale assessments (Simce and DIA). Semi-structured interviews were conducted with heads of Pedagogical Technical Units of three educational establishments —municipal, subsidized private and paid private— in which the gap between men/boys and women/girls was eradicated in the Simce Reading and/or Mathematics tests over a period of five years (between 2014 and 2018). The results show that the paid private school acknowledges the existence of gender gap data in these assessments, while the subsidized private and municipal schools are unaware of the existence of this type of data and declare that they do not promote the use of gender gap data, alluding to the fact that this could violate the principle of equality. All schools have little training and weak notions of the concept of gender. However, they have school initiatives linked to equity strategies. It is concluded that the reduction of their gaps does not entail intentional actions on the part of

the schools, and it is necessary to strengthen gender training and have guidelines that allow promoting a conscious use of this type of data.

Keywords: gender, gender gaps, learning assessments, use of data for school improvement

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, la Agencia de Calidad de la Educación es la institución estatal a cargo de evaluar y orientar al sistema educativo para fomentar el mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas (Ley SAC, 2011, Art. 10). Para evaluar el aprendizaje de los y las estudiantes se utiliza el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante Simce). Desde 2020 —a raíz de la suspensión del Simce a causa de la pandemia de covid-19— se incorporó el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (en adelante DIA), herramienta de evaluación de aprendizajes de carácter voluntario y autoaplicable por las escuelas. Simce y DIA se consideran evaluaciones de aprendizaje a gran escala, las cuales, según UNESCO (2019a), proporcionan un resumen de los resultados de aprendizaje de un curso en un año académico determinado y en un número limitado de ámbitos. Suelen clasificarse como evaluaciones nacionales o transnacionales (regionales/internacionales). Estas evaluaciones chilenas incorporan la brecha por género en sus reportes de resultados dirigidos a equipos directivos y docentes; desde 2016, en el caso de Simce, y desde 2021, en el caso de DIA. Sin embargo, se observan dificultades en el sistema educativo primario y secundario para interpretar los datos desagregados entre mujeres y hombres, específicamente en la comprensión de la magnitud de esta brecha y las consecuencias pedagógicas y biográficas de estos resultados (FLACSO Chile, 2021). Las dificultades suelen estar vinculadas a la interpretación del dato, es decir: ¿cómo valorar la magnitud de la brecha? ¿Es grande o pequeña? ¿Cuánto es mucho? ¿Cuándo un rango de brechas es relevante? No es posible responder

satisfactoriamente a estas preguntas únicamente mediante la evaluación de información estadística (FLACSO Chile, 2021).

Antecedentes

DATOS DESAGREGADOS POR GÉNERO, UNA INFORMACIÓN NECESARIA

La importancia de datos estadísticos desagregados por género es clave para la construcción de conocimiento y para contribuir a la disminución de las brechas de desigualdad estructural entre hombres y mujeres (Camacho, 2020). Por ello, desagregar estos datos y visibilizar brechas de género ha sido un compromiso promovido por el Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género de Chile, con el propósito de identificar y mitigar inequidades, brechas y/o barreras de género —en adelante IBB— (MMEG, 2021).

Estas acciones están en concordancia con los tratados internacionales suscritos por nuestro país, como la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (CEDAW), lo cual refuerza la determinación de medidas para conocer la situación que viven las mujeres y erradicar su discriminación¹ (INDH, 2015); la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (ONU Mujeres, 2015), que promueve la introducción de sistemas para reunir, analizar y desglosar datos por sexo²; la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL, 2016), que impulsa la incorporación de la perspectiva de género en estudios, datos y estadísticas, con el fin de comprender cómo impactan los fenómenos de forma diferencial a hombres y mujeres; y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), que busca la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas.

En el contexto de la educación, estos lineamientos han exigido a las instituciones estatales dar a conocer las diferencias en los logros de aprendizaje en las evaluaciones a gran escala, observándose que

- 1 Ratificada en Chile en 1989. Ello implica para el Estado la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos consagrados en este instrumento.
- 2 Entre otras variables.

en Matemática las diferencias favorecen a los hombres, mientras que en Lectura favorecen a las mujeres. La evidencia muestra que las brechas de género en las pruebas estandarizadas de Matemática y Lenguaje son generalizadas (Arias et al., 2023). Si bien los resultados nacionales de hace más de una década mostraban una disminución de la brecha en Matemática en Simce 4.º básico, donde mujeres y varones alcanzan resultados similares —no así en los otros niveles— (Arias, 2016), esta brecha continuó constatándose en otras evaluaciones como PISA 2009 (OCDE, 2010), TIMSS 2011 (Agencia de Calidad de la Educación, 2016a), PSU 2016-2018 (Díaz et al., 2019) y en las últimas evaluaciones de Simce 2022 y 2023 (Agencia de Calidad de la Educación, 2023, 2024). Incluso, Chile, en PISA 2012, fue uno de los países del mundo con las mayores brechas existentes en Matemática (OCDE, 2014; Arias, 2016).

Las consecuencias de estos resultados de aprendizaje son preocupantes. En el caso del desempeño en Matemática, esta brecha podría ser una de las razones que explican que las mujeres tienden a estar subrepresentadas en profesiones mejor pagadas del mercado laboral y, por ende, ser un predictor de ingreso futuro (Mizala, 2018). En gran medida, estas diferencias podrían explicarse por razones sociales y culturales, así como por situaciones de discriminación de las mujeres en la sociedad, donde los estereotipos juegan un papel importante (Mizala, 2018; Arias et al., 2023).

Considerando la importancia de profundizar en la presencia de brechas educativas, al investigar sobre el uso de datos a nivel local se observa un desconocimiento generalizado en las escuelas sobre la utilización de los resultados referidos al aprendizaje, no solo en términos de género (UNESCO, 2020). Además, se evidencia una ausencia del uso de indicadores de brechas de género a nivel escolar (Olavarría et al., 2015), así como diversas dificultades en su interpretación (FLACSO, 2021).

1.1. Marco conceptual

Para el análisis de este estudio, es fundamental definir los conceptos de *sexo*, *género*, *brecha de género* y *estereotipo de género*. A lo largo de la historia, estos conceptos han sido objeto de revisión y análisis, y sus definiciones han reflejado transformaciones sociales, políticas y culturales (Melero, 2010). Esta evolución conceptual es vital para entender la complejidad de las dinámicas de género en la actualidad.

1.1.1. SEXO Y GÉNERO

Según la definición del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (INE, 25 de mayo 2022), el sexo corresponde a “las características sexuales de las personas, tales como órganos sexuales, hormonas, genes y cromosomas” (p. 4). Se indica que el sexo registral —definido al nacer por especialistas del área de la salud y registrado en el acta de nacimiento— es la información que se utiliza principalmente en el sistema público, al ser un registro oficial.

Respecto de género, se define como:

... un concepto multidimensional en el cual intervienen factores culturales, sociales y de autoidentificación sobre las diferencias que se manifiestan entre las personas, vinculadas a ciertas identidades y expresiones femeninas, masculinas y no binarias. (ABS, 2021; StatCan, 2021, citados en INE, 2022, p. 4)

1.1.2. BRECHA DE GÉNERO

Según la definición del Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género, brecha de género es:

la diferencia cuantitativa observada entre mujeres y hombres en cuanto a valores, actitudes, y variables de acceso a los recursos, a los beneficios de la producción, a la educación, a la participación política, al acceso al poder y la toma de decisiones, entre otros. (2022, p. 1)

En el caso de la brecha en evaluaciones de aprendizaje, su cálculo se realiza comparando el promedio de los resultados obtenidos por

mujeres y hombres en establecimientos mixtos, y se presenta cuando existe una diferencia estadísticamente significativa a favor de uno de los grupos (Agencia de Calidad de la Educación, 2016b).

1.1.3. ESTEREOTIPO DE GÉNERO

Se define como las creencias acerca de las características asociadas a hombre y mujeres que tienen importantes consecuencias relacionadas con la discriminación por razones de género, ya que influyen directamente en la forma en que juzgamos a hombres y mujeres (Castillo-Mayé y Montes-Berges, 2014). Según Ellemers (2018), los estereotipos de género reflejan los atributos que consideramos propios de cada género. A los hombres se les atribuyen características asociadas con la asertividad, el desempeño, el ámbito laboral, una mayor agencia y el rol de proveedor. En el caso de las mujeres, se las asocia con roles de cuidado y tareas domésticas, vinculándolas con cualidades de mayor calidez y conexión con el ámbito comunitario.

Estas características han sido explicadas a partir de diferencias biológicas inherentes a cada género; sin embargo, esta perspectiva no representa adecuadamente el conocimiento científico actual (Ellemers, 2018), aunque es culturalmente persistente. Se trata de convicciones que responden a creencias implícitas o inconscientes, las cuales todavía están presentes a nivel colectivo, ya que no solo definen cómo esperamos que se comporten hombres y mujeres, sino también como creemos que deberían comportarse. Este esquema se refuerza socialmente, otorgando mayor valoración y reconocimiento a quienes mantienen estos patrones (Petrice y Carranza, 2002, citados en Ellemers, 2018).

1.2. Problematización

Uno de los desafíos de la educación es promover sociedades más justas, igualitarias e inclusivas, para lo cual es clave contar con datos de género, puesto que estos permiten evidenciar brechas, realizar seguimientos y proveer de información para abordar estas desigualdades. Con este fin, se requiere fortalecer capacidades nacionales respecto

de recolección, análisis y uso de estos datos (UNESCO, 2019b). En este contexto, las evaluaciones a gran escala son claves, puesto que entregan información a los establecimientos educativos para que puedan tomar decisiones orientadas a la mejora de los aprendizajes (Ley SAC, 2011). Sin embargo, existen escasos estudios respecto de cómo las escuelas usan esta información.

En esta investigación se seleccionaron establecimientos educativos que, entre 2014 y 2018, presentaron brechas de género —en Matemática, a favor de los hombres, y/o en Lectura, a favor de las mujeres, en 4.º básico y/o en 2.º medio— durante tres años y que en los últimos dos años de este periodo lograron erradicarlas, es decir, no mostraban diferencias significativas entre hombres y mujeres en sus dos últimas evaluaciones. Este criterio de selección se basó en la hipótesis de que sería más probable encontrar gestiones asociadas al uso de datos de brecha de género en establecimientos que lograron erradicar dichas brechas durante dos años, en comparación con aquellos cuyos resultados son altamente variables y difíciles de predecir.

Se definió a la jefatura de Unidad Técnica Pedagógica (en adelante UTP) como la informante clave, puesto que la función del liderazgo escolar es asegurar y gestionar la calidad de la educación en la escuela (Vaillant, 2015). En este contexto, la jefatura de la UTP frecuentemente desempeña el rol de proporcionar y analizar datos para estos fines (Maureira-Cabrera y Montecinos, 2023).

Este estudio busca responder la pregunta: ¿cómo utilizan las escuelas que erradicaron brechas de género en Simce (2014 a 2018) los resultados de aprendizaje con brecha de género provenientes de evaluaciones a gran escala? Las evaluaciones a gran escala consideradas fueron Simce y DIA. No se indaga únicamente sobre Simce debido a que, a causa del estallido social y la pandemia, la prueba fue suspendida parcialmente en 2019 y completamente en 2021-2022. En este contexto, es importante indicar que durante el levantamiento de esta indagación en este último periodo, las escuelas solo contaban con resultados provenientes del DIA en cuanto a evaluaciones a gran escala.

2. METODOLOGÍA

Este estudio tiene un alcance exploratorio, puesto que busca levantar información sobre una situación poco estudiada (Hernández et al., 2014) y pretende describir cómo los establecimientos educativos que mitigaron la brecha de género utilizaron datos provenientes de evaluaciones externas a gran escala para tomar decisiones y su relación con la reducción de estas brechas. Además, se definió un plan de investigación basado en el análisis de casos que fueron estudiados en el marco de fenómenos con escasa información o que han sido poco investigados (Jiménez, 2012).

2.1. Plan de acción

A continuación, se detallan las actividades definidas para el plan de trabajo de esta indagación exploratoria, organizadas por etapas:

1. *Definición de criterio de selección de los establecimientos participantes.* Se identificaron aquellos establecimientos educativos que, al final de las últimas evaluaciones Simce (2014-2018), redujeron su brecha de género en Lectura y Matemática, en 4.º básico y/o 2.º medio a nivel país. Este cálculo se realizó considerando una diferencia significativa de +/- 5 puntos, lo cual generaba información respecto de la brecha a favor de los hombres, de las mujeres o sin brechas³.
2. *Identificación de los casos de estudio.* Se privilegió aquellos establecimientos en los cuales los primeros tres años analizados presentaban una brecha a favor de los hombres en Matemática y a favor de las mujeres en Lectura, y que en los dos últimos años ya no presentan estas brechas. Se priorizaron estos establecimientos en coherencia con lo que indica la literatura respecto de las brechas más frecuentes en ambas asignaturas,

3 Se descartan aquellas escuelas en que la disminución de la brecha fuera generada por una disminución en los puntajes en desmedro del sexo que se encontraba favorecido.

con el propósito de acotar la muestra e indagar cómo alcanzan estos resultados (Anexo 1). Adicionalmente, el criterio de selección de las escuelas estuvo asociado a la disponibilidad a participar en este estudio, resguardando que al menos existiera un establecimiento de cada tipo de dependencia⁴.

3. *Elaboración del instrumento.* Se diseñó una pauta de entrevista semiestructurada enviada a juicio experto, la cual se ajustó posteriormente a partir de sus observaciones (Anexos 2, 3 y 4).
4. *Juicio experto.* Se contactaron cinco juezas expertas, a quienes se les envió el instrumento vía correo electrónico. Estas entregaron recomendaciones que permitieron mejorarlo.
5. *Entrevista cognitiva.* Se realizó una entrevista cognitiva durante el mes de abril de 2023 a la jefatura de UTP de un establecimiento educativo particular pagado, con el fin de verificar que las preguntas se comprendían adecuadamente.
6. *Elaboración del instrumento final.* Con base en las observaciones generadas tras la entrevista cognitiva se realizaron las últimas modificaciones que permitieron cerrar el instrumento (Anexo 5).
7. *Contacto con establecimientos seleccionados.* La encargada del estudio contactó por teléfono y correo electrónico a los establecimientos educativos seleccionados para invitar a participar a las jefaturas de UTP⁵ (Anexos 6 al 10).
8. *Aplicación del instrumento y firma de consentimiento informado.* Antes de iniciar la entrevista, se firmó un consentimiento informado de los participantes, quienes declararon colaborar voluntariamente en el estudio y aceptaron que se grabaran las entrevistas (Anexo 11).

4 Tipos de dependencias: particular subvencionado, particular pagado y municipal o SLEP (Servicios Locales de Educación Pública).

5 La participación en este estudio se encontró sujeta al requisito de haber cumplido el rol de jefatura o cargo de docencia en el mismo establecimiento en el periodo que la escuela disminuyó su brecha de género.

9. *Transcripción de las entrevistas.* Finalizada la transcripción de las entrevistas, se le envió a cada uno de los entrevistados a fin de que validara la información contenida en ella. Se recibieron confirmaciones posteriores a una semana de su envío.
10. *Análisis de los datos.* Las entrevistas se analizaron a partir de un análisis temático (Braun y Clarke, 2017), mediante un proceso de codificación abierta, la cual implica comparar datos para generar categorías, realizando este análisis de manera inductiva.

2.2. Instrumento de recolección de datos

El instrumento elaborado para la recopilación de información es un guion de entrevista que se divide en cinco momentos: 1) preguntas de calentamiento, con el propósito de generar confianza en la persona entrevistada; 2) preguntas de uso de datos de pruebas externas del sistema educativo; 3) preguntas de uso de datos desagregados por sexo; 4) preguntas de cierre; 5) caracterización del establecimiento y entrevistadas asociadas al conocimiento en temáticas de género. A continuación, se incorporan algunas preguntas a modo de referencia en la Tabla 1.

Tabla 1
Referencia de preguntas de la pauta de entrevista

Dimensión	Preguntas
Uso de evaluaciones a gran escala	6. Respecto de las evaluaciones estandarizadas Simce y DIA: ¿Cuáles de estas evaluaciones han sido aplicadas en su escuela?
	7. Desde su mirada profesional, ¿le hace sentido aplicar estas evaluaciones en su escuela? ¿Por qué?
	8. Al momento de obtener los resultados de estas evaluaciones, ¿qué hacen con esta información?

Desagregación por sexo	<p>11. ¿Ha notado que los informes de resultados de las evaluaciones ya mencionadas presenten datos desagregados por sexo de las y los estudiantes?</p> <p>12. [Si lo recuerda] ¿Qué interpretaciones extraen a partir de esos datos desagregados entre niñas y niños?</p> <p>13. [Si lo recuerda] ¿Usted o su escuela ha utilizado para alguna decisión o acción los datos desagregados por sexo de las y los estudiantes?: [Si responde sí] ¿Qué decisión han tomado o acción han realizado? ¿Qué efectos ha tenido este tipo de decisiones?; [Si responde no] ¿Por qué cree usted que no han utilizado esos datos?</p>
Conocimiento en género	<p>16. Respecto de la complejidad de medir por género: ¿En su establecimiento educativo todos y todas las estudiantes se sienten identificados con dos géneros? ¿Han tenido alguna resistencia o complejidad con estas preguntas binarias de género?</p> <p>17. ¿Cómo abordan las diferencias de género? ¿Se asumen como procesos culturales o biológicos?</p> <p>18. ¿Ha tenido en la escuela formación en género? (cursos, talleres, intervenciones, etcétera).</p>
Cierre	<p>19. En la actualidad diversos estudios han visibilizado la existencia de inequidades, brechas y barreras entre niñas y niños, mujeres y hombres a nivel educativo, pero también en otros niveles, como el económico, político, tiempo libre, etcétera. Estas diferencias tienen altas consecuencias para las personas, puesto que dificultan su desarrollo pleno. En este contexto, ¿de qué forma su escuela intenta disminuir estas brechas sexo-genéricas?</p> <p>20. [Si indica acciones] Según su percepción, ¿cuál ha sido el resultado de las acciones/medidas realizadas?</p>

2.3. Participantes

Para la selección de los casos se realizó un muestreo intencionado (Hernández et al., 2014) y se definieron tres experiencias de establecimientos de distintas dependencias para llevar a cabo el estudio de caso (Jiménez, 2012). Se decidió seleccionar únicamente aquellas escuelas que hubiesen erradicado la brecha entre hombres/niños o mujeres/niñas en las pruebas Simce de Lectura y/o Matemática durante un periodo de 5 años de evaluaciones Simce consecutivas, lo que dio un total de 206 establecimientos. La participación en este estudio se organizó por tipo de institución: particular pagada, particular subvencionada y municipal (Anexo 1). En la Tabla 2 se

detallan las personas que participaron en esta indagación, junto con algunas de sus características.

Tabla 2
Descripción de cada participante del estudio

Formación	Edad (años)	Género (F/M)	Formación en género	Dependencia	Educación impartida en el establecimiento	Antecedente brecha de género a partir de puntajes Simce	Código asociado ⁶
Profesor de Castellano. Postítulo en Orientación Educacional.	66	M	Formación en educación sexual	Municipal	Educación Media-Técnico Profesional	a)2014 a 2016: Brecha a favor de hombres en Matemática y a favor de las mujeres en Lectura (ambos en Educación Media). b)2017 y 2018: Sin brecha de género en ambas asignaturas	11100 (Media) y 20200 (Media)
Profesora de básica, mención Lenguaje e Historia. Magíster © en Currículum y Evaluación.	30	F	Sin formación	Particular Subvencionado	Educación Parvularia y Educación Básica	a)2014 a 2016: Brecha a favor de hombres en Matemática (en Educación Media) y, a favor de las mujeres en Lectura (en Educación Básica). b)2017 y 2018: Sin brecha de género en ambas asignaturas.	11100 (Media) y 22200 (Básica)
Profesora de Castellano. Magíster y Doctora en Educación.	41	F	Sin formación	Particular Pagado	Educación Básica y Media -Científica Humanista	a)2014 a 2015: Brecha a favor de hombres en Matemática (en Educación Básica). b)2016 a 2018: Sin brecha de género en Matemática.	22000 (Básica)

6 En el Anexo 1 se detalla este código compuesto de cinco cifras, asociado a cada año de aplicación del Simce (2024-2018). El valor 1 corresponde a brecha estadísticamente significativa a favor de los hombres, y el valor 2 corresponde a brecha estadísticamente significativa a favor de las mujeres. Por ejemplo, en el caso de 11100, significa que de 2014 a 2016 tuvieron resultados en Matemática a favor de los hombres, y en 2017 y 2018 no existieron diferencias significativas, erradicando la brecha.

2.4. Reclutamiento y selección de los casos de estudio

Del grupo de establecimientos seleccionados, se buscó entrevistar al menos a una jefatura de UTP por tipo de dependencia: municipal y/o SLEP, particular subvencionado y particular pagado, con el fin de generar un estudio de caso (Jiménez, 2012) por dependencia educativa. Para ello, se contactó directamente a los establecimientos a través de vía telefónica y/o correo electrónico, comunicándose con la jefatura de UTP.

2.5. Procedimiento

Se realizaron tres entrevistas entre los meses de abril y mayo de 2023, con una duración promedio de 1 hora cada una. En el caso del establecimiento municipal, la entrevista se realizó de manera presencial, mientras que para los establecimientos particular subvencionado y particular pagado se llevó a cabo a través de la plataforma Google Meet. Estas modalidades fueron acordadas con cada persona entrevistada.

2.6. Credibilidad

Para el resguardo de la credibilidad metodológica de este estudio, la pauta de entrevista fue sometida al juicio de cinco personas expertas: dos expertas en género y educación, dos personas con experiencia en investigaciones cualitativas, y una experta en reporte de resultados de aprendizaje del sistema educativo chileno. Las juezas recibieron una matriz con 17 preguntas a evaluar en términos de pertinencia y calidad. Posterior a ello, se ajustó el instrumento y se realizó una entrevista cognitiva a una jefatura de UTP. Ambas instancias permitieron ajustar la entrevista en función de la comprensión, pertinencia y evaluación externa.

Además, se entregó un consentimiento informado a cada persona entrevistada, detallando el propósito del estudio y el uso de sus resultados. Tras las entrevistas, los participantes recibieron sus respectivas transcripciones para transparentar la información que sería analizada. Finalmente, durante el periodo de análisis de las entrevistas, se consultó al menos a una persona experta en análisis cualitativo.

2.7. Plan de análisis

Se llevó a cabo un análisis temático, un método cualitativo que permite identificar, analizar y reportar patrones (temas) en los datos. Presenta como ventaja principal su flexibilidad, y se compone de seis fases para realizarlo: 1) familiarizarse con los datos; 2) generar códigos iniciales; 3) buscar temas a partir de los datos; 4) revisar los temas; 5) definir y denominar temas; y 6) elaborar un informe (Braun y Clarke, 2006). Las fases iniciales se llevaron a cabo a través de un proceso de codificación abierta, la cual implicó analizar las respuestas de cada persona entrevistada para generar categorías, que fueron identificadas de manera inductiva (Creswell y Creswell, 2018).

3. RESULTADOS

A continuación, se detallan los principales hallazgos de esta indagación.

Tabla 3
Síntesis temática a partir de la indagación realizada

Uso de datos de evaluaciones a gran escala (Simce y DIA)	
Uso de datos de evaluaciones a gran escala	<ul style="list-style-type: none"> a) Valoración de evaluaciones a gran escala. b) Variables contextuales que interfieren en la validez y confiabilidad de los resultados a gran escala.
Uso de datos de brecha de género en evaluaciones a gran escala	<p>Establecimientos que sí utilizan los datos de brechas de género, de los cuales se levanta:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La interpretación que realizan. b) Las necesidades que identifican para fortalecer su uso. c) Uso de otros datos escolares con brecha de género. <hr/> <p>Establecimientos que no utilizan datos de brecha de género, debido a los siguientes motivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Desconocimiento. b) Igualdad o trato igualitario. c) No valoración de estos datos. <hr/> <p>Explicación respecto de la disminución de brecha en ambos establecimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Situación no intencionada
Contexto escolar y su vínculo con la temática de género	
III. Creencias asociadas a la temática de género	<ul style="list-style-type: none"> a) Conocimiento del concepto de <i>género</i>. b) Estereotipos de género.
IV. Gestión escolar asociadas a la temática de género	<p>Tipo de gestiones escolares vinculadas al género:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Instancias de formación y programas escolares. b) Gestiones pedagógicas.

3.1. Uso de datos de evaluaciones a gran escala

Antes de profundizar en la brecha de género, se recopilaron antecedentes sobre la valoración de las evaluaciones a gran escala y los aspectos contextuales que influyen en su uso, los cuales se describen a continuación.

A) VALORACIÓN DE EVALUACIONES A GRAN ESCALA

En términos generales, las jefaturas de UTP expresan una valoración positiva del uso de evaluaciones a gran escala, destacando su relevancia para la toma de decisiones orientadas a la mejora educativa. Según una de las entrevistadas, estas evaluaciones proporcionan “una radiografía de lo que necesitamos mejorar, de lo que estamos haciendo bien y [...] un piso que también nos sitúa a nivel nacional” (Informante 2, p. 27). De manera similar, otra informante subraya la importancia de contar con estas pruebas “para que podamos [...] ir viendo los resultados y viendo el tema para la mejora, principalmente” (Informante 3, p. 16).

B) VARIABLES CONTEXTUALES QUE INTERFIEREN EN LA VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS RESULTADOS A GRAN ESCALA

Para que una evaluación sea válida y confiable, no solo debe ser diseñada siguiendo rigurosos estándares técnicos, sino que su aplicación debe llevarse a cabo en condiciones que garanticen la imparcialidad. Esto asegura que el proceso evaluativo sea justo, equitativo y enfocado en el aprendizaje de todos los estudiantes. Sin embargo, las escuelas reportan ciertos desafíos en la implementación de la prueba DIA, dada la autonomía que tienen en su ejecución. Entre los obstáculos identificados se destacan factores socioemocionales que pueden influir en el rendimiento del estudiante durante la evaluación. Un caso ejemplar es el malestar generado cuando un estudiante es evaluado bajo su nombre legal en lugar de su nombre social, lo que puede afectar su concentración y desempeño: “A pesar de que uno le dice, yo sé que tú eres Daniela, pero ahí va a aparecer por Juan, no te molestes... se molestan igual” (Informante 1, p. 50).

Otro reto es la cobertura curricular, ya que el DIA evalúa contenidos que, en ocasiones, no han sido abordados antes de la aplicación de la prueba. Esto puede generar una desconexión entre lo que se evalúa y lo que realmente se ha enseñado en clases:

Si bien no trabajamos con planes, o sea, con programas propios, sí tenemos como la versión [nombre del colegio]. Entonces, eso significa

que, por ejemplo, Matemática, no sé, pudiera ir en la unidad tres, no sé, abordando todos estos objetivos de aprendizaje (en la evaluación) y nosotros vamos en la dos recién. (Informante 2, p. 31)

Esta revisión refleja los problemas asociados tanto a las condiciones contextuales como a la preparación académica previa a la evaluación, subrayando la necesidad de ajustes que promuevan la equidad y la justicia en la evaluación educativa.

3.2. Uso de datos de brecha de género en evaluaciones a gran escala

Se profundizó en el uso de datos sobre brechas de género provenientes de los reportes de resultados de ambas evaluaciones a gran escala (Simce y DIA), observándose que solo el establecimiento particular pagado conoce y utiliza esta información.

Establecimientos que sí utilizan los datos de brechas de género

A) INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS DE BRECHAS DE GÉNERO

Al consultar sobre la interpretación de los datos de género, se observó que las diferencias en el desempeño de los y las estudiantes se atribuyen más a situaciones emocionales que a una falta de capacidades. Una informante explica:

cuando ocurre ese tipo de cosas, apelamos más al tema emocional (...) porque sabemos que no es un tema de capacidades. (...) Porque acá, insisto, no se da como una gran brecha, no se da. De hecho, no necesariamente se cumple esta profecía autocumplida de que a los niños les va a ir mejor en Matemática, no concuerda en el caso nuestro (Informante 2, p. 45).

Esto sugiere que, al enfrentar dificultades, es crucial considerar el contexto emocional de los estudiantes. Además, se menciona una intervención específica en el área de Lectura:

se nos dio una situación con los varones en Lectura, las chicas se dispararon, bien por ellas, pero los varones quedaron muy rezagados. Entonces, cuando yo digo que se hace una intervención funcional es conversar con ellos, es ir al curso y poder un poco afianzar en ellos elementos que tienen y que por ciertos motivos no los desplegaron (Informante 2, p. 49).

Esta intervención resalta la importancia de involucrar a los y las estudiantes en el proceso educativo, reconociendo sus capacidades y motivaciones para mejorar su rendimiento.

B) NECESIDADES A PARTIR DEL USO DE DATOS DE BRECHA DE GÉNERO

Las jefaturas de UTP manifestaron la necesidad de contar con mayor apoyo para mejorar el uso de la información sobre brechas de género proveniente del DIA, indicando que actualmente carecen de instancias de orientación y de experiencias concretas para aplicarla en el aula. Un informante comenta:

la verdad que es bien pobre, es bien precario lo que entrega, te entrega solamente cuál tiene mayor logro y si está o no (...) no viene una orientación o una pauta respecto de los resultados, viene como el dato y así como chiquitito, es como bajito, así en cuadrado, y sale como H o M +, y sería... (Informante 2, p. 73)

Este comentario pone de manifiesto la insuficiencia de los informes actuales, que solo ofrecen datos básicos sin el contexto necesario para su interpretación. Además, el informante sugiere que “también debería incorporar el poder trabajar esto de manera más concreta en el aula para los profesores, para nosotros como equipos técnicos, y poder traspasarles a ellos esa información” (Informante 2, p. 73). Esto resalta la importancia de proporcionar herramientas y estrategias efectivas que permitan a los docentes utilizar la información de manera significativa, beneficiando así el proceso educativo.

c) USO DE OTROS DATOS DE BRECHA DE GÉNERO

Solo en el establecimiento particular existe una experiencia explícita en el uso de datos de brechas de género, no solo al usar las evaluaciones de aprendizaje a gran escala, sino que también en sus resultados internos. El entrevistado comenta que diferenciar los resultados entre hombres y mujeres les permite implementar acciones que ayuden a erradicar las desigualdades.

Nosotros también los tenemos incorporados dentro de nuestra tabulación propia. También tenemos un agregado hombres y mujeres. Entonces, siempre tratamos de que estén en equilibrio en el resultado. Entonces, más que decir quiénes son mejores o quiénes tienen mejor promedio, y es como un poco lo que te dice, nosotros tratamos de establecer que haya un equilibrio entre los géneros, más que uno esté por sobre el otro. (Informante 2, p. 41)

Este enfoque enfatiza la importancia de visibilizar la información de género para promover un entorno educativo más equitativo; el objetivo no es simplemente identificar quiénes tienen un mejor desempeño, sino asegurar que ambos géneros alcancen resultados similares.

Establecimientos que no utilizan los datos de brechas de género

Se observó que el establecimiento particular subvencionado y el municipal no conocen ni utilizan datos de brecha de género incorporados en los reportes de resultados en el caso de Simce y DIA. Los motivos asociados a este fenómeno se describen a continuación.

A) DESCONOCIMIENTO

Desde ambos establecimientos se expresó que no estaban al tanto de que los resultados incluyan información sobre brechas de género. Una informante menciona: “No recuerdo si los del DIA. Creo que el Simce, creo que sí, pero no recuerdo el DIA” (Informante 3, p. 32). Esto sugiere una falta de claridad o visibilidad en la presentación de los datos, lo que dificulta su uso para abordar la heterogeneidad dentro

del aula. El olvido del Informante 3 resalta una desconexión con la información relevante que podría ser utilizada para implementar mejoras en la enseñanza y apoyar a los estudiantes de manera más efectiva. Los testimonios subrayan la necesidad de una mayor comunicación y formación sobre los datos disponibles, especialmente en temas críticos como la brecha de género.

B) IGUALDAD O TRATO IGUALITARIO

Se argumentó que la falta de utilización de los datos sobre brechas de género está relacionada con un enfoque pedagógico que prioriza un trato igualitario, subrayando la idea de que todas las personas son iguales y que no debe haber discriminación. Un informante señala:

Pero esa es la única diferenciación que puede hacerse (estudiantes con NNE), no en sexo, sino que en la situación personal de cada estudiante que tengamos conocimiento de ello, porque hay estudiantes que no tienen ninguna dificultad y, sin embargo, vemos que tienen malos resultados. Entonces, ahí hay que un poco investigar por qué tiene malos resultados, pero no por sexo, porque son todos iguales para nosotros. (Informante 1, p. 60)

Esta perspectiva sugiere que la atención debe centrarse en las necesidades individuales de los y las estudiantes, independientemente de su género. Complementando esta visión, otra informante señala: “Yo sé que existe también, hay brechas en temas pedagógicos [entre] hombres y mujeres. Pues yo creo que hay que ver el tema de igualdad y no sé, enseñarles a todos por igual” (Informante 3, p. 66). Esto indica una conciencia de las diferencias de género en el ámbito pedagógico, pero también una preferencia por abordar la enseñanza desde un enfoque igualitario, evitando diferencias que puedan perpetuar el estereotipo.

C) NO VALORACIÓN DE ESTOS DATOS

Una de las razones mencionadas para no utilizar los datos sobre brechas de género es la percepción de que estos no son útiles ni relevantes, lo que ha llevado a priorizar otras temáticas. Un informante afirma:

Pero la verdad es que no nos sirve. Con la equidad de género, aún más no es necesario (...) No lo vemos importante porque para nosotros todos los estudiantes son iguales. Incluso, lo que podríamos discriminar en aquellos estudiantes... comilla discriminar... en aquellos estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. (Informante 1, pp. 56-57)

Este comentario sugiere que la institución considera que el enfoque en la igualdad entre los estudiantes minimiza la necesidad de abordar las diferencias de género. Complementando esta idea, otra informante señala:

Yo creo que no ha sido relevante. Yo creo que nos hemos fijado en otras cosas, como en temas, no sé, más de resultados, como a nivel general, como de cursos, como en términos pedagógicos, como de temas socioemocionales, de convivencia escolar, pero no en términos de género. Yo creo que netamente es porque se les da prioridad a otros puntos. (Informante 3, p. 44)

Esta declaración refuerza la noción de que las instituciones educativas tienden a centrarse en aspectos considerados más urgentes o importantes, dejando de lado el análisis del factor género en su evaluación pedagógica.

Explicación respecto de la disminución de brecha

A) SITUACIÓN NO INTENCIONADA

Un aspecto relevante que surgió en las entrevistas fue la percepción de los informantes sobre la disminución de las brechas en los resultados del Simce en su establecimiento educativo. La principal razón citada fue que esta mejora no resultó de un esfuerzo intencionado, sino que se produjo de manera natural. Un informante señala:

... de hecho, nosotros no hemos intencionado ese trabajo. Ya, sin embargo, se ha estado dando de forma natural, que eso es bueno, que sea de forma natural y no intencionado, porque cuando uno intenciona, puede que resulte o puede que no. Sin embargo, esa es la manera natural, creo que el resultado es más efectivo. (Informante 1, p. 82).

Esto sugiere una preferencia por un enfoque más orgánico en la mejora del rendimiento. Otro informante añade:

No, la verdad es que no. Cuando estaba de profe y había estos resultados Simce, no ha habido estrategias específicamente para hombres o para mujeres a raíz de los resultados. (Informante 2, p. 40)

Esta cita refuerza la idea de que no se implementaron intervenciones específicas para abordar la brecha de género. En este sentido, una forma de explicarse la erradicación de la brecha fue la calidad de la docente, indicando:

... la verdad es que la profe de Matemática de esa época, que ahora es directora, ella es muy buena en matemática, tiene un magíster en didáctica y sí la intencionó para que los resultados, obviamente, fueran mejores en Matemática (...) Y sí, lo intencionó con el fin de que a todos les fuera por igual” (Informante 3, p. 70).

Esto sugiere que, aunque la mejora general no fue planeada, la calidad y preparación profesional de la docente sí jugaron un papel significativo en ese resultado.

3.3. Creencias asociadas a la temática de género

Con el propósito de comprender el contexto escolar en el cual se produjo la disminución de la brecha de género, se observaron creencias vinculadas al concepto de género, así como también estereotipos de género.

A) CONOCIMIENTO ACERCA DEL CONCEPTO DE GÉNERO

Se observó que el concepto de *género* se asocia a otros aspectos relacionados con la identidad de género y la orientación sexual. Un informante expresó:

Género es la diferencia para mí entre las características del ser A con el ser B. No digo el hombre o la mujer, sino que el ser A con el ser B. Porque aquí incluso nos cuesta mucho hacer diferencia de género.

Porque de repente uno ve un estudiante que al final no sabe a qué género pertenece (...) Hay otros estudiantes que están claros que son homosexuales o que son lesbianas, está claro; pero estos otros matices de opciones sexuales, cuesta un poco determinarlos, más que un poco. Entonces, o si no decirle, oye estudiante, estudiante venga... feo, prefiero decirle el nombre. Si yo veo un varón que se llama, como dije, Juanita, no me queda otra que decirle a Juanita y al revés. (Informante 1, p. 70)

Esta declaración resalta la complejidad que enfrentan docentes y líderes escolares al intentar abordar la diversidad de identidades de género y orientaciones sexuales en el aula, evidenciando la necesidad de un enfoque más inclusivo y consciente que reconozca y respete las distintas experiencias de los y las estudiantes. Además, pone de manifiesto la dificultad que experimentan algunos docentes para adaptarse a esta diversidad y la importancia de utilizar nombres y pronombres que reflejen la identidad de los y las estudiantes, en lugar de aferrarse a categorías tradicionales de género.

B) ESTEREOTIPOS DE GÉNERO

Las declaraciones recogidas revelaron la existencia de estereotipos de género con un cierto grado de flexibilidad en los atributos asociados a cada género. Un informante menciona:

Porque las habilidades blandas, obviamente, que están más claras en las mujeres que en los varones. (...) Mira, yo creo que es por lo que les toca vivir a las chiquillas desde niñas. De hecho, la mamá muchas veces sale a trabajar y las deja a cargo de la casa. Entonces, ahí hay una responsabilidad en atender la guagua, en hacer los quehaceres de la casa, cuando obviamente no interfiere en su vida estudiantil. (Informante 1, p. 84).

Esta observación sugiere que las expectativas y roles de género tradicionales influyen en el desarrollo de habilidades y responsabilidades desde una edad temprana. Asimismo, otra informante señala: “Sí veo, obviamente, niñas que son un poco más femeninas, que juegan con muñecas, etcétera. Pero si juegan a la pelota, juegan todas a la

pelota” (Informante 3, pág. 52). Esta afirmación indica que, aunque existen comportamientos y preferencias estereotipadas, también existe una flexibilidad que permite a las niñas participar en actividades consideradas masculinas, desafiando así las normas tradicionales de género. En su conjunto, estas declaraciones ilustran cómo los estereotipos de género son influenciados por contextos sociales, pero también sugieren un espacio para la transformación y la diversidad en las identidades y comportamientos de los y las estudiantes.

3.4. Acciones de gestión escolar asociadas a la temática de género

Al profundizar en las acciones vinculadas a la temática de género en la escuela, más allá del uso de los datos de brecha, estas se observaron en instancias de formación, programas y gestiones escolares.

A) INSTANCIAS DE FORMACIÓN Y PROGRAMAS ESCOLARES

En relación con la formación sobre temas de género, se destacaron varios programas destinados a fortalecer a las mujeres en STEM⁷ en el establecimiento municipal técnico profesional, así como capacitaciones en normativas sobre diversidad, sexualidad y afectividad. Un informante señala:

En este momento estamos insertos en un programa que está aprendiendo recién con la Universidad Católica de Valparaíso y creo que el consulado en no sé qué país británico, creo, no sé, que tiene que ver con STEM. Tiene que ver cómo trabajamos las diferentes especialidades, incluyendo al sexo femenino. (Informante 1, p. 82).

Esto sugiere un compromiso institucional para fomentar la inclusión de mujeres en áreas tradicionalmente masculinas. Además, otra informante menciona:

7 Carreras de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (Science, Technology, Engineering and Mathematics).

... hemos tenido jornadas de capacitación, sobre todo desde lo más básico, desde diversidad de género (...) igual nosotros tenemos que ser conscientes, porque como nuestro rango etario es tan amplio, tú entenderás que para un profesor de 60 o de 70 no es lo mismo que le diga yo... mire, si Juanito ahora quiere que le diga Laura, pues que le tiene que decir Laura, y aunque se llame Juanito y sigan sus certificados diciendo Juanito, usted le va a decir Laura. Entonces, eso lo hemos abordado a través de capacitaciones”. (Informante 2, p. 63)

Esta declaración refleja la necesidad de adaptar la formación a un contexto diverso y la importancia de sensibilizar al personal docente sobre el respeto a la identidad de género de los estudiantes. En conjunto, estos testimonios indican un esfuerzo por parte de las instituciones educativas para abordar y promover la equidad de género mediante la formación continua y programas específicos.

B) GESTIÓN PEDAGÓGICA

En el ámbito de la gestión pedagógica, se identificaron diversas acciones relacionadas con la temática de género que han surgido a partir de las demandas del cuerpo estudiantil. Una informante relata:

Nos dimos cuenta de que la reticencia de los estudiantes (varones) en algunos momentos a redactar, escribir o explayarse de la manera que lo hacen las niñas, tenía que ver con los temas, que a lo mejor no les eran tan interesantes como podían ser... los de las niñas, porque lo abordaba una profesora. Entonces, ¿qué hicimos? Les damos como más opciones, más alternativas para que ellos puedan desarrollar ahí (...) Pero sí nos dio un buen resultado con los muchachos y subieron su nivel. Se sintieron más cómodos trabajando, creo yo”. (Informante 2, p. 69)

Esta declaración sugiere que adaptar los contenidos a los intereses de los y las estudiantes ha permitido mejorar su participación y rendimiento. Además, otro informante menciona un cambio significativo en la inclusión de niñas en actividades consideradas masculinas:

Porque una niña reclamó y nos dijo, ¿por qué yo no puedo participar en el taller? Y ahí, o sea, yo no estaba de directivo en esa época, pero fue un cambio de mentalidad, yo creo. O sea, también puedes jugar a la pelota (...) Y la niña se inscribió en el taller. Era la única niña en ese momento y después al otro año ya comenzaron dos niñas más y así sucesivamente”. (Informante 3, p. 56)

Esta experiencia ilustra cómo la respuesta a las inquietudes de los y las estudiantes condujo a una mayor inclusión de las niñas en actividades deportivas, desafiando las normas de género tradicionales. El conjunto de estas observaciones evidencia el esfuerzo por parte de los y las docentes para crear un entorno más equitativo y receptivo a las necesidades de todos sus estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Se indagó en el uso de datos de brechas de género provenientes de reportes de resultados de evaluaciones a gran escala en establecimientos educativos que erradicaron brechas entre hombres y mujeres en sus resultados Simce (2014 a 2018). Al respecto, se observó que las jefaturas de UTP en su mayoría no conocen estos datos de brecha de género y, en los casos en que los identifican, presentan dudas sobre su interpretación y análisis, junto con una necesidad de orientaciones por parte de instituciones ministeriales del sistema educativo para facilitar su uso.

Un hallazgo importante es que el establecimiento particular pagado —que reconoce los datos de brecha de género en los informes de estas evaluaciones— no declara acciones conscientes relacionadas con su uso. No obstante, señala que utiliza otros datos desagregados entre hombres/niños y mujeres/niñas a nivel interno, con el propósito de erradicar posibles diferencias. Esta última acción tampoco se vincula de manera consciente con el abordaje de desigualdades de género, sino que se asocia más bien a la promoción de aprendizajes similares entre niños y niñas. Esto evidencia una falta de formación

en la temática de género, ya que contar con dicho conocimiento permitiría relacionar ambas acciones.

En los establecimientos que no utilizan este tipo de datos, se observó que las razones declaradas se asocian a la percepción de que diferenciar entre hombres/niños y mujeres/niñas equivaldría a transgredir el mandato de igualdad. Esto se relaciona con una baja valoración del uso de estos datos —aunque no del instrumento de evaluación en sí—, lo cual evidencia una falta de formación en la temática de género en las jefaturas de UTP. En relación con el levantamiento de percepciones asociadas a los motivos que explican la erradicación de la brecha de género en resultados Simce en sus escuelas, concluyen que son cambios naturales no intencionados, o bien consecuencia de otros factores, como la presencia de una docente de Matemática altamente calificada.

Al explorar gestiones escolares relacionadas con la temática de género, se identificaron en todas las escuelas acciones orientadas a promover la equidad de género. Entre ellas, se destacan proyectos para incentivar el acercamiento de niñas a carreras STEM, gestiones que integran los intereses de niños y niñas en espacios de aprendizaje, y actividades impulsadas por el estudiantado que eliminan brechas de acceso a talleres deportivos (por ejemplo, transformar un taller de fútbol exclusivo para varones en una instancia mixta).

Se observa que todos los establecimientos llevan a cabo acciones para erradicar inequidades, brechas y barreras de género. Sin embargo, estas no se vinculan conscientemente como factores que inciden en la disminución de brechas en los aprendizajes. Esta desconexión podría atribuirse a una falta de formación en la temática de género, lo cual se evidencia en los discursos de los informantes al definir el concepto de género de forma limitada, al no relacionar prácticas de igualdad con temas de género, y al revelar ciertos estereotipos de género en sus expresiones.

En síntesis, se analizaron experiencias de tres establecimientos de distintas dependencias, los cuales valoran significativamente las evaluaciones a gran escala, aunque muestran una baja identificación

de los datos referidos a brechas de género en estas evaluaciones. Esta situación se complementa con un limitado manejo y formación en la temática de género. Aunque en todas las escuelas se observaron acciones de equidad de género en la gestión escolar, estas no están orientadas de manera intencionada a la erradicación de inequidades, brechas y barreras de género.

En cuanto a las proyecciones de esta investigación, resulta relevante continuar profundizando y complementando estos hallazgos con experiencias de otros establecimientos, a fin de enriquecer la información obtenida. Además, sería valioso desarrollar nuevas instancias de investigación sobre buenas prácticas en el uso de datos de brecha de género a nivel de aula, lo cual podría proporcionar orientaciones prácticas para optimizar el uso de estos datos en el contexto educativo.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe señalar que, al centrarse en solo tres casos, los hallazgos ofrecen una perspectiva limitada respecto a lo que sucede en los establecimientos educativos a nivel nacional, lo cual sugiere la necesidad de complementarse con otras experiencias para saturar la información recabada. Otra limitación se relaciona con la selección de los establecimientos, ya que se indaga exclusivamente en aquellos que presentan antecedentes de erradicación de brechas de género; sería, por lo tanto, enriquecedor investigar también en establecimientos que no comparten esta característica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016a). *Buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados Simce de Comprensión de Lectura y Matemática II.º medio*. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_Brechas_de_Genero.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016b). *Metodología de construcción indicadores de desarrollo personal y social*. <https://archivos.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/Metodolog%C3%ADa+de+C%C3%A1lculo+IDPS.pdf>

- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Resultados educativos 2022*. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/PPT+Conferencia+Prensa+Simce+2022+14+junio.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Resultados educativos 2023*. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Entrega+Resultados+Nacionales+Simce+2023.pdf>
- Arias, Ó. (2016). *Brecha de género en matemáticas: El sesgo de las pruebas competitivas (evidencia para Chile)* [tesis de magíster, Universidad de Chile]. Repositorio académico. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/139157>
- Arias, Ó., Canals, C., Mizala, A. y Meneses, F. (2023). Gender gaps in Mathematics and Language: The bias of competitive achievement tests. *Plos One*, 18(3), 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0283384>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Camacho Becerra, J. E. (2020). La importancia de los datos estadísticos en clave feminista. *Revista de Estudios Internacionales*, 2(1), 171-175. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revesint/article/view/29701>
- Castillo-Mayé, R. y Montes-Berges, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.138981>
- CEPAL. (21 de marzo de 2016). Incorporar la perspectiva de género en la producción estadística supone interrogar sobre cómo impactan de forma diferencial determinados fenómenos a hombres y mujeres. *Notas informativas*. <https://www.cepal.org/es/notas/incorporar-la-perspectiva-genero-la-produccion-estadistica-supone-interrogar-como-impactan>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Declaración y Plataforma de Acción de Beijing. (2015). *Declaración de Beijing*. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/9853.pdf>
- Díaz Yáñez, K., Ravest Tropa, J. y Queupil Quilamán, J. P. (2019). Brechas de género en los resultados de pruebas de selección universitaria en Chile. ¿Qué sucede en los extremos superior e inferior de la distribución de puntajes? *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 56(1), 1-19. <https://doi.org/10.7764/10.7764/PEL.56.1.2019.5>

- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69, 275-298. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011719>
- FLACSO Chile. (2021). Informe: Propuesta de rediseño de indicadores para medir la brecha de género en el sistema escolar chileno en el marco de los indicadores de desarrollo personal y social de la Agencia de Calidad de la Educación. *Revista de Educación del Ministerio de Educación*, (395), 40-46. https://www.revistadeeducacion.cl/revista_pdf/reveduc_395/files/assets/common/downloads/395-revista-SIMPLES.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw Hill.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2015). *Cartilla informativa: Convención sobre la Eliminación Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW)*. INDH. <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/902>
- Instituto Nacional de Estadística. (25 de mayo de 2022). Antecedentes para la medición de sexo, género y orientación sexual [Presentación en papel]. *Conversatorio para la Agencia de Calidad de la Educación*.
- Jiménez, V. (2012). El estudio de caso y su implementación en la investigación. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 8(1), 141-150. http://scielo.iics.una.py/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2226-40002012000100009&lng=en&tlng=es.
- Ley 20529. (27 de agosto de 2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización [SAC]. <https://bcn.cl/2exqt>
- Maureira-Cabrera, O. y Montecinos, C. (2023). Aportes de los departamentos en la mejora escolar según perspectivas de directivos chilenos. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 396-423. <https://doi.org/10.17227/rce.num88-13253>
- Melero, N. (2010). Reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en la sociedad: Una aproximación al concepto de género. *Barataria*, (11), 73-83. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i11.152>
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (2021). *Guía metodológica proceso formulación indicador de género 2022*. División Políticas de Igualdad. MMEG.
- Ministerio de la Mujer y la Equidad de Género. (2022). *Elaboración Agenda Regional de Género*. División Políticas de Igualdad. MMEG.

- Mizala, A. (2018). Género, cultura y desempeño en matemáticas. *Anales de la Universidad de Chile*, (14), 125-150. <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2018.51143>
- Naciones Unidas [ONU]. (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- OCDE. (2010). *PISA 2009 Results: Executive Summary*. OECD Publishing.
- OCDE. (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.
- Olavarría, J., Celedón, R., Cerda, I., Cervantes, J. C., Chávez, S., Contreras, S., Molina, R., Reveco, O. y Rojas, A. (2015). *Estudio de buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados Simce Lectura II.º medio*. <https://joseolavarria.cl/wp-content/uploads/2019/02/buenas-practicas-en-la-reduccion-de-las-brechas-de-genero-simce-lectura-ii-medio-informe-final-ace.pdf>
- ONU Mujeres. (2015). *Declaración y Plataforma de Acción de Beijing*. https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/CSW/BPA_S_Final_WEB.pdf
- UNESCO. (2019a). *Evaluaciones de aprendizaje a gran escala*. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/evaluaciones-de-aprendizaje-a-gran-escala>
- UNESCO. (2019b). *Del acceso al empoderamiento: Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
- UNESCO (2020). *Uso de resultados de las pruebas de aprendizaje en el diseño de las políticas educativas en América Latina*. UNESCO IIEP.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa
- Vargas, C. y Matus, C. (2022). Brechas persistentes de género en matemáticas en las pruebas nacionales chilenas Simce. *Estudios Pedagógicos*, 48(1), 389-400. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100389>



ANEXOS

SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Anexo 1. Establecimientos educacionales seleccionados.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Anexo 2. Pauta de entrevista. Versión enviada a consulta a juezas expertas.

Anexo 3. Juezas expertas.

Anexo 4. Pauta de entrevista ajustada post juicio experto/a.

Anexo 5. Entrevista cognitiva.

PRIMER CONTACTO

Anexo 6. Guion de contacto telefónico con Jefatura de UTP del establecimiento seleccionado.

Anexo 7. Correo electrónico de primer contacto con Jefatura de UTP del establecimiento seleccionado.

SEGUNDO CONTACTO

Anexo 8. Correo electrónico de confirmación.

Anexo 9. Correo electrónico de recordatorio.

ENTREVISTA

Anexo 10. Consentimiento informado de la persona que entrevista.

ANÁLISIS DE DATOS

Anexo 11. Ilustración de códigos y categorías

PLANIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Anexo 12. Carta Gantt.

SELECCIÓN DE LA MUESTRA**Anexo 1. Establecimientos educacionales seleccionados.**

Se realiza un análisis estadístico de los resultados obtenidos en las pruebas de Lectura y Matemática en cuarto básico y segundo medio, de 2014 a 2018. Se deja fuera la aplicación de 2019, puesto que, debido al estallido social, varios establecimientos educacionales no rindieron la evaluación o esta se aplicó en un contexto desfavorable para una aplicación censal.

Es importante mencionar que se aplicó una codificación, en la cual 1 es a favor de las mujeres, 2 es a favor de los hombres y 0 es sin brecha. Respecto a ello, se realizó un cálculo que representa el año y la trayectoria escolar en función de estos resultados. Posteriormente, se seleccionaron aquellas escuelas que tuvieran brechas en lectura a favor de las mujeres y brechas en matemática a favor de los hombres, según lo que indica la literatura, de modo de acotar la selección de escuelas. De esta selección, se obtienen los siguientes resultados:

Tabla 1

Establecimientos educacionales seleccionados, según su trayectoria de puntajes Simce en lectura y matemáticas.

Trayectoria	Básica	Media	Total general
Lectura	84	30	114
10100	13	6	19
11000	18	3	21
11100	53	21	74
Matemáticas	54	38	92
20200	16	9	25
22000	12	7	19
22200	26	22	48
Total general	138	68	206

Tabla 2*Significado del valor asociado a su trayectoria escolar.*

Trayectoria	Significado
Lectura	
10100	1 2014 brecha a favor de las mujeres 0 2015 sin brecha 1 2016 brecha a favor de las mujeres 0 2017 sin brecha 0 2018 sin brecha
11000	1 2014 brecha a favor de las mujeres 1 2015 brecha a favor de las mujeres 0 2016 sin brecha 0 2017 sin brecha 0 2018 sin brecha
11100	1 2014 brecha a favor de las mujeres 1 2015 brecha a favor de las mujeres 1 2016 brecha a favor de las mujeres 0 2017 sin brecha 0 2018 sin brecha
Matemáticas	
20200	2 2014 brecha a favor de los hombres 0 2015 sin brecha 2 2016 brecha a favor de los hombres 0 2017 sin brecha 0 2018 sin brecha
22000	2 2014 brecha a favor de los hombres 2 2015 brecha a favor de los hombres 0 2016 sin brecha 0 2017 sin brecha 0 2018 sin brecha
22200	2 2014 brecha a favor de los hombres 2 2015 brecha a favor de los hombres 2 2016 brecha a favor de los hombres 0 2017 sin brecha 0 2018 sin brecha

Tabla 3*Establecimientos seleccionados según dependencia*

Asignatura y tipo de dependencia	Básica	Media	Total general
Lectura	84	30	114
10100	13	6	19
Municipal	4	1	5
Particular Pagado	2	1	3
Particular Subvencionado	6	4	10
Servicio Local de Educación	1		1
11000	18	3	21
Municipal	1	2	3
Particular Pagado	5		5
Particular Subvencionado	8	1	9
Servicio Local de Educación	4		4
11100	53	21	74
Corp. de Administración Delegada		1	1
Municipal	17	5	22
Particular Pagado	6	2	8
Particular Subvencionado	29	13	42
Servicio Local de Educación	1		1
Matemáticas	54	38	92
20200	16	9	25
Municipal	6	4	10
Particular Pagado	2	1	3

Particular Subvencionado	8	4	12
22000	12	7	19
Municipal	3	3	6
Particular Pagado	2		2
Particular Subvencionado	7	4	11
22200	26	22	48
Corp. de Administración Delegada		1	1
Municipal	7	5	12
Particular Pagado	2	7	9
Particular Subvencionado	14	9	23
Servicio Local de Educación	3		3
Total general	138	68	206

La selección de escuelas para la entrevista estará sujeta a la disponibilidad de las escuelas, sin embargo, se intenciona variabilidad según dependencia.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Anexo 2. Pauta de entrevista. Versión enviada a consulta a juezas expertas.

REVISIÓN DE JUICIO EXPERTO

Estimada Jueza Experta:

Esperando que se encuentre muy bien, me dirijo a usted para manifestarle que -conocedora de su trayectoria académica y profesional en el ámbito de la temática de género, metodología cualitativa y/o experiencia en reporte de resultados de pruebas estandarizadas- fue escogida como JUEZA EXPERTA para revisar el contenido del instrumento construido en el marco de mi Trabajo Final de Egreso del Magíster en Educación con mención en Evaluación de Aprendizajes de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Este instrumento tiene como objetivo levantar información de carácter exploratoria respecto del uso de datos desagregados por sexo de instrumentos de evaluación de aprendizaje de carácter masivo y externas al establecimiento (Simce y DIA), y la toma de decisiones a partir de estos, con el fin de contribuir al desafío de generar un puente entre las evaluaciones de aprendizaje estandarizadas y generadas por el sistema educativo chileno y el aula.

Este estudio busca indagar la gestión de los datos desagregados por sexo a partir de las voces de jefaturas de Unidades Técnico Pedagógica o personas que cumplan un perfil similar, debido a que su cargo considera gestión y toma de decisiones que propendan al mejoramiento escolar. Se seleccionarán escuelas que durante las últimas cinco aplicaciones Simce (2014 al 2018) hayan tenido como resultado una reducción de sus brechas de género. Es importante mencionar que no serán escogidas aquellas escuelas que puedan haber aumentado o mantenido sus brechas de género, puesto que en la literatura hay evidencia del escaso uso de datos desagregados por sexo en evaluaciones educativas; por lo tanto, con el propósito de resguardar la probabilidad de que exista gestión de este tipo de datos desagregados por sexo, es que en esta indagación se tomó la decisión de explorar en escuelas con disminución de esta brecha, a pesar de que, de igual forma, esto pudiese no ocurrir.

A modo de síntesis, esta investigación tiene el propósito de explorar el uso de datos desagregados por sexo para la toma de decisiones, buscando indagar si las escuelas usan estos datos, para qué

los usan y, en caso de que no lo usen, explorar de qué forma gestionan la mitigación de brechas de género.

IMPORTANTE: La evaluación Simce no fue aplicada durante los años 2020-2021 debido al contexto de emergencia sanitaria y pandemia, y en este periodo se crea la evaluación DIA (diagnóstico integral de aprendizaje), como una evaluación de apoyo, de carácter formativo, sin consecuencias y voluntaria para las escuelas. Ambas evaluaciones (Simce y DIA) cuentan con reportes de resultados educativos desagregados por sexo que la escuela debiera conocer. Simce presenta de esta forma los datos a directores/as y jefaturas de la escuela desde el 2017 y el DIA desde el 2021, por lo que las jefaturas de UTP deberán haber estado presentes en la escuela, en ese mismo cargo, durante el periodo en que se efectuó la reducción de brechas, es decir, entre 2017 y 2019. Además de ello, se resguardará que la escuela haya aplicado DIA, de modo de asegurar que existan antecedentes de reporte de resultados desagregados por sexo más cercanos a la fecha de la entrevista, como lo sería una aplicación DIA de este año.

Respecto de su participación como jueza experta, es importante relevar que la finalidad de esta revisión es determinar la validez de contenido, por lo que se le pide evaluar si es necesario mejorar, mantener o eliminar la pregunta propuesta. Considere que el instrumento es una entrevista semi-estructurada. Cada pregunta debe ser revisada y es importante que deje registro de su revisión en la matriz de validación dispuesta a continuación, declarando el grado de pertinencia y claridad de cada pregunta, donde “1” es indicativo de baja pertinencia/claridad y “4” es indicativo de mayor pertinencia/claridad. Posterior a su revisión, con otras cuatro juezas más, se ajustará el instrumento, el cual posteriormente será puesto a prueba mediante entrevista cognitiva para sus últimos ajustes previo a su aplicación.

Agradezco anticipadamente su colaboración y estoy segura de que su opinión y criterio de experta servirán para los fines propuestos.

Atentamente,

Khamila Caniupán Alcayaga kcaniupan@uc.cl

Magíster © en Educación con mención en Evaluación de Aprendizajes

Instrucciones:

Revise la pertinencia y claridad de cada pregunta. Por **pertinencia** se entiende que la pregunta es pertinente al propósito del estudio, por lo que es apropiada y adecuada. Por **claridad** se entiende que la pregunta está formulada de manera precisa, es decir, permitirá la exploración entre los datos desagregados por sexo y la toma de decisiones de la escuela.

Nombre del instrumento: Entrevista del estudio “Exploración del uso de datos desagregados por sexo en escuelas de la Región Metropolitana, Chile”. De igual forma puede dejar comentarios en este documento si quiere opinar del nombre del estudio y el objetivo planteado.

Objetivos de la medición: Explorar el uso de los datos desagregados por sexo provenientes de evaluaciones de aprendizajes externas y a gran escala por parte de escuelas.

IMPORTANTE: A la persona no se le comunicará que trabaja en la Agencia de Calidad de la Educación de forma previa, puesto que este trabajo está en el contexto de ser estudiante de Magíster y para no sesgar sus respuestas.

Preguntas distribuidas en:

I. Calentamiento para generar confianza									
Pregunta	Pertinencia				Claridad				Sugerencias, comentarios y juicio (eliminar, modificar o mantener)
	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. ¿Desde qué año trabaja en esta escuela y cuál ha sido su rol en este periodo?									

2. [si anteriormente no queda claro, consultar] ¿Desde cuándo comenzó a ejercer como jefatura de UTP?									
3. A modo general, me podría comentar las funciones que usted cumple en este cargo.									
4. ¿Cómo evalúa su experiencia como jefatura de UPT?									
II. Preguntas de uso de datos de pruebas externas, a gran escala, provistas por el sistema educativo.									
Pregunta	Pertinencia				Claridad				Sugerencias, comentarios y juicio (eliminar, modificar o mantener)
	1	2	3	4	1	2	3	4	

<p>5. Respecto a las evaluaciones a gran escala y externas a la escuela que son desarrolladas por el sistema educativo chileno, como lo son: Simce y DIA ¿cuál de estas evaluaciones de aprendizaje han sido aplicadas en su escuela? ¿Le hace sentido aplicarlas en su escuela? ¿Por qué?</p>									
<p>6. Al momento de obtener los resultados de estas evaluaciones, ¿qué hacen con esta información? ¿De qué manera la utilizan o la trabajan?</p>									

7. ¿Qué información que allí aparece les ha sido útil para tomar decisiones?											
8. ¿Pueden identificar en la información reportada algún dato o información que fue clave e importante para su establecimiento?											
9. ¿Podría narrarme alguna situación concreta que recuerde, en la que hayan usado esta información?											
III. Preguntas de datos desagregados por sexo.											
Pregunta	Pertinencia				Claridad				Sugerencias, comentarios y juicio (eliminar, modificar o mantener)		
	1	2	3	4	1	2	3	4			

<p>10. Para profundizar en el uso de la información que aparece en los reportes que estas pruebas generan, me gustaría preguntarle si ¿recuerda que los informes de resultados presenten datos desagregados entre niñas y niños?</p>									
<p>11. [Si lo recuerda] ¿En qué consisten los datos o información entregada desagregados entre niñas y niños? ¿Cómo es esta información? ¿De qué manera la interpretan?</p>									

<p>12. [Si lo recuerda] Usted o su escuela ¿ha utilizado para alguna decisión o acción los datos desagregados entre niñas y niños? [si responde sí] ¿Cuál o cuáles? [si responde no] ¿Por qué cree usted que no se utilizan esos datos?</p>									
<p>13. [Si no lo recuerda (pregunta 10)] A lo largo de su función como jefatura de UTP, ¿ha utilizado datos desagregados por sexo (niña y niño) para tomar decisiones, [Si responde sí] ¿Qué datos ha utilizado y para qué? [Si responde no] ¿Por qué no se</p>									

<p>han utilizado datos desagregados por sexo?</p>									
<p>14. [Si no lo recuerda (pregunta 10)] Volviendo a las evaluaciones a gran escala, estoy en conocimiento de que los datos desagregados por sexo sí se presentan en sus reportes. ¿Por qué cree usted que no serán visibles o no llamarán la atención de quienes reciben esta información?</p>									

<p>15. Es de conocimiento en la actualidad la existencia de inequidades, brechas y barreras entre niñas y niños, mujeres y hombres. Estas diferencias son atribuidas a la cultura en la cual nos encontramos y tiene significativas consecuencias para las personas, puesto que dificultan su desarrollo pleno. En este contexto, ¿de qué forma su escuela intenta disminuir estas brechas?</p>										
<p>16. [Si indica acciones] Según su percepción, ¿cuál ha sido el resultado de las acciones/medi</p>										

das realizadas?										
IV. Cierre										
Pregunta	Pertinencia				Claridad				Sugerencias, comentarios y juicio (eliminar, modificar o mantener)	
	1	2	3	4	1	2	3	4		
17. ¿Algo más que le gustaría comentarme? ¿Algo que quisiera agregar?										

Si tiene cualquier otro comentario o información que quiera agregar respecto de la entrevista, por favor, escríbalo en el siguiente recuadro:

¡Ha llegado al final de esta revisión! Muchas gracias por su participación y apoyo. Por favor, envíe este documento con sus respuestas a kcaniupan@uc.cl

Anexo 3. Juezas expertas.**Tabla 4***Seguimiento de solicitud realizada a juezas expertas*

Juezas expertas	Envío del instrumento	Recepción del instrumento	Estado actual
Experta en género	20 de noviembre de 2022	29 de noviembre de 2022	El 19 de marzo se cierra el instrumento.
Experta en género	20 de noviembre de 2022	26 de noviembre de 2022	
Experta en metodología cualitativa	20 de noviembre de 2022	30 de noviembre de 2022	
Experta en evaluación	20 de noviembre de 2022	27 de noviembre de 2022	
Experta en reporte de resultados	20 de noviembre de 2022	5 de diciembre de 2022	

Anexo 4. Instrumento de levantamiento de información.

Entrevista semi-estructurada

Introducción

Buen día / Buena tarde, me presento, mi nombre es *Khamila Caniupán Alcayaga*, estudiante de Magíster en Educación con Mención en Evaluación de Aprendizajes en la Universidad Católica de Chile. Muchas gracias por aceptar realizar esta entrevista, la cual tiene como propósito levantar información respecto al uso de datos a partir de evaluaciones a gran escala que son facilitadas por el sistema público. Es importante comentarte que esta instancia de entrevista está planificada para durar una hora y solo de forma excepcional extenderse algunos minutos.

Usted fue seleccionado/a por su rol como jefatura de UTP o porque cumple un rol similar asociado a gestionar énfasis y toma de decisiones pedagógicas en su establecimiento educativo. Esta función debió haber sido ejercida en el periodo 2014 a 2018, ya que esta indagación utilizó este periodo de tiempo para analizar las últimas cinco aplicaciones Simce ejecutadas previas a la pandemia.

Antes de iniciar, es importante que lea el consentimiento informado que detalla aspectos formales de esta indagación, como los beneficios de su participación y el compromiso de confidencialidad de la información al cual adscribo como investigadora. Daré un tiempo para que pueda leerlo con calma.

¿Alguna duda? ¿Consultas? Le agradecería entregar la copia firmada.

Muchas gracias por firmar el consentimiento (se entrega una copia en blanco). Ahora que ya realizamos el procedimiento administrativo, daré inicio a la entrevista.

Es importante mencionarles que la entrevista es de carácter exploratorio, por lo que no existen respuestas correctas ni incorrectas. Cualquier información que usted me pueda otorgar me será de mucha utilidad, y toda la información que levantaré solo será utilizada para efectos de esta indagación, y bajo acuerdo de confidencialidad, es decir, usaré la información bajo anonimato y solo indicando el rol que usted posee.

CALENTAMIENTO

1. ¿Desde qué año trabaja en esta escuela?
2. ¿Cuál fue su cargo de ingreso?
3. ¿Cómo se llama su cargo laboral actual?

4. [Si anteriormente no es de Jefatura de UTP] ¿Cuál fue el periodo que ejerció como jefatura de UTP? O, [si su cargo no es jefe de UTP] ¿cómo se diferencia su cargo del de jefe de UTP?
5. ¿Cuáles han sido (o fueron) sus funciones y/o responsabilidades como jefatura UTP o cargo similar, asociadas particularmente al ámbito pedagógico?

USO DE EVALUACIONES A GRAN ESCALA

6. Respecto de las evaluaciones estandarizadas Simce y DIA: ¿cuál de estas evaluaciones han sido aplicadas en su escuela?
7. Desde su mirada profesional ¿le hace sentido aplicar estas evaluaciones en su escuela? ¿Por qué?
8. Al momento de obtener los resultados de estas evaluaciones ¿qué hacen con esta información?
9. ¿Qué información que allí aparece les ha sido útil para tomar decisiones pedagógicas?
10. ¿Podría narrar una situación concreta que recuerde en las que haya utilizado la información proporcionada por alguna de estas evaluaciones? (indagar en el efecto que tuvo esta decisión).

DESAGREGACIÓN POR SEXO

11. ¿Ha notado que los informes de resultados de las evaluaciones ya mencionadas presenten datos desagregados por sexo de las y los estudiantes?
12. [Si lo recuerda] ¿Qué interpretaciones extraen a partir de esos datos desagregados entre niñas y niños?
13. [Si lo recuerda] Usted o su escuela ¿ha utilizado para alguna decisión o acción los datos desagregados por sexo de las y los estudiantes? [Si responde sí] ¿Qué decisión han tomado o acción han realizado? ¿Qué efectos ha tenido este tipo de decisiones? [Si responde no] ¿Por qué cree usted que no han utilizado esos datos?
14. [Si no lo recuerda (pregunta 11)] A lo largo de su función como jefatura de UTP, ¿ha utilizado datos desagregados por sexo (niña y niño) para tomar decisiones pedagógicas?, [Si responde sí] ¿qué datos ha utilizado y de qué manera? [Si responde no] ¿Por qué cree que no se han utilizado datos desagregados por sexo?

15. [Si no lo recuerda (pregunta 11)] Volviendo a las evaluaciones a gran escala, comentarle que sus reportes de resultados cuentan con un apartado en el cual se presentan datos desagregados por sexo. ¿Por qué cree usted que no serán visibles o no llamarán la atención de quienes reciben esta información?

CONOCIMIENTO EN GÉNERO

16. Respecto de la complejidad de medir por género: En su establecimiento educativo, ¿todos y todas las estudiantes se sienten identificados con dos géneros? ¿Han tenido alguna resistencia o complejidad con estas preguntas binarias de género?
17. ¿Cómo abordan las diferencias de género? ¿Se asumen como procesos culturales o biológicos?
18. ¿Ha tenido en la escuela formación en género? (cursos, talleres, intervenciones, etc.).

CIERRE

19. En la actualidad diversos estudios han visibilizado la existencia de inequidades, brechas y barreras entre niñas y niños, mujeres y hombres a nivel educativo, pero también a nivel económico, político y social, incluyendo el uso del tiempo libre. Estas diferencias tienen significativas consecuencias para las personas, puesto que dificultan su desarrollo pleno. En este contexto, ¿de qué forma su escuela intenta disminuir estas brechas sexo-genéricas?
20. [Si indica acciones] Según su percepción, ¿cuál ha sido el resultado de las acciones/medidas realizadas?
21. Algo más que quisiera agregar respecto al uso de los datos desagregados por niñas y niños.

PREGUNTAS FINALES CARACTERIZACIÓN ENTREVISTADO/A

22. Género
23. Edad
24. Tipo de formación
25. Formación en género
26. Dependencia, comuna, niveles de enseñanza y conformación de matrícula por género.
27. Incorporación de temáticas de género en documentos del establecimiento (manual de convivencia, proyecto institucional, misión, etc.).

Anexo 5. Entrevista cognitiva.

Esta entrevista se realiza por parte de una jefatura de UTP de un establecimiento particular pagado durante el mes de abril de 2023 y a distancia, vía plataforma *Google Meet*, a conveniencia de la persona entrevistada. Se ajusta el guion, el cual se presenta de manera editada a continuación:

CALENTAMIENTO

1. Cuénteme, ¿desde qué año trabaja en esta escuela?, ¿Cuál fue su cargo de ingreso? Y ¿Cómo se llama su cargo laboral actual?
2. [Si anteriormente no es de Jefatura de UTP] ¿Cuál fue el periodo que ejerció como jefatura de UTP? O, [si su cargo no se titula jefatura de UTP] ¿cómo se diferencia su cargo del de la jefatura de UTP?
3. ¿Cuáles han sido (o fueron) sus funciones y/o responsabilidades como jefatura UTP o cargo similar, asociadas particularmente al ámbito pedagógico?

USO DE EVALUACIONES A GRAN ESCALA

4. Respecto de las evaluaciones estandarizadas Simce y DIA: ¿cuál de estas evaluaciones han sido aplicadas en su escuela?
5. Desde su mirada profesional, ¿le hace sentido aplicar estas evaluaciones en su escuela? ¿Por qué?
6. Al momento de obtener los resultados de estas evaluaciones, ¿qué hacen con esta información?
7. ¿Qué información que allí aparece les ha sido útil para tomar decisiones pedagógicas?
8. ¿Podría narrar una situación concreta que recuerde en las que haya utilizado la información proporcionada por alguna de estas evaluaciones? (Indagar en el efecto que tuvo esta decisión).

DESAGREGACIÓN POR SEXO

9. ¿Ha notado que los informes de resultados de las evaluaciones ya mencionadas presenten datos desagregados por sexo de las y los estudiantes?

10. [Si lo recuerda] ¿Qué interpretaciones extraen a partir de esos datos desagregados entre niñas y niños?
11. [Si lo recuerda] Usted o su escuela ¿ha utilizado para alguna decisión o acción los datos desagregados por sexo de las y los estudiantes? [Si responde sí] ¿Qué decisión han tomado o acción han realizado? ¿Qué efectos ha tenido este tipo de decisiones? [Si responde no] ¿por qué cree usted que no han utilizado esos datos?
12. [Si no lo recuerda (pregunta 11)] A lo largo de su función como jefatura de UTP, ¿ha utilizado datos desagregados por sexo (niña y niño) para tomar decisiones pedagógicas? [Si responde sí] ¿Qué datos ha utilizado y de qué manera? [Si responde no] ¿Por qué cree que no se han utilizado datos desagregados por sexo?
13. [Si no lo recuerda (pregunta 11)] Volviendo a las evaluaciones a gran escala, le comentamos que sus reportes de resultados cuentan con un apartado en el cual se presentan datos desagregados por sexo, ¿por qué cree usted que no serán visibles o no llamarán la atención de quienes reciben esta información?

CONOCIMIENTO EN GÉNERO

14. ¿Cómo definiría usted el concepto de género?
15. ¿Ha tenido en la escuela formación en género? (cursos, talleres, intervenciones, etc.).

CIERRE

16. En la actualidad diversos estudios han visibilizado la existencia de inequidades, brechas y barreras entre niñas y niños, mujeres y hombres a nivel educativo, pero también a nivel económico, político y social, incluyendo el uso del tiempo libre. Estas diferencias tienen significativas consecuencias para las personas, puesto que dificultan su desarrollo pleno. En este contexto, ¿de qué forma su escuela intenta disminuir estas brechas sexo-genéricas?
17. [Si indica acciones] Según su percepción, ¿cuál ha sido el resultado de las acciones/medidas realizadas?
18. Algo más que quisiera agregar respecto al uso de los datos desagregados por niñas y niños.

PREGUNTAS FINALES CARACTERIZACIÓN ENTREVISTADO/A

19. Género
20. Edad

21. Tipo de formación
22. Formación en género
23. Dependencia, comuna, niveles de enseñanza y conformación de matrícula por género.
24. Incorporación de temáticas de género en documentos del establecimiento (manual de convivencia, proyecto institucional, misión, etc.).

Anexo 6. Guion de contacto telefónico con Jefatura de UTP del establecimiento seleccionado.

Introducción

Buenos/as días/tarde, mi nombre es Khamila Caniupán y me encuentro realizando una investigación para optar al título de Magíster en Educación en la Universidad Católica de Chile. Hablo con la Jefatura de UTP del establecimiento _____.

Lo/a contacto para comentarle que su establecimiento ha sido seleccionado para participar en un estudio, el cual tiene como objetivo el uso de datos de pruebas externas provenientes del sistema público en los establecimientos educativos. En mi experiencia de estudiante de magíster, así como desde mi experiencia laboral, me parece sumamente relevante generar investigaciones que permitan levantar información desde las voces de las propias escuelas.

Es por ello que quiero invitarlo/a a participar en esta investigación desde su rol de jefatura de UTP, considerando lo clave de esta labor en la mejora educativa.

Esto implica agendar una entrevista de máximo 1 hora de duración, la cual puede ser realizada durante los meses de marzo y abril. Mi compromiso es no interrumpir ninguna de las actividades programadas e interferir lo mínimo posible en el desarrollo normal de sus labores. A su vez, como investigadora, dejo a su disposición la posibilidad de realizar una devolución de los principales hallazgos de esta investigación a la comunidad escolar o equipo directivo de su establecimiento –si ustedes así lo quisieran–.

¿Aceptaría ser parte de esta investigación?

Si manifiesta una buena disposición,

Antes de continuar, necesito corroborar un antecedente: ¿Usted se encontraba ejerciendo el cargo de Jefatura de UTP entre los años 2014 a 2019?

Sí

Perfecto, cumple con el requisito de participación solicitado. Muchas gracias por su disposición. A continuación, quisiera pedirle algún teléfono o correo de contacto. ¿Podríamos coordinar desde ya la fecha y horario de la entrevista? El lugar se define según su disponibilidad, yo puedo acercarme a su lugar de trabajo u otro lugar que usted le acomode, así como también utilizar las dependencias de la Universidad o mi lugar de trabajo, un café u otro espacio si usted estima conveniente.

Le enviaré un correo para confirmar esta entrevista, en la cual incorporaré esta fecha que acabamos de acordar e incorporaré mis datos de contacto. Le pido por favor poder dar acuso recibo a esta información.

No

Agradezco su interés por participar. En esta ocasión, debo chequear si usted puede o no continuar con la investigación. ¿Me permite algún teléfono o correo electrónico para volver a contactarme con usted? Muchas gracias.

Si manifiesta reticencia o dificultades

Le agradecería me pudiese indicar ¿qué inconveniente le ve a la investigación? ¿Qué aspectos le interesaría clarificar y precisar? Le ofrezco facilitar la ejecución de la investigación.

Muchas gracias por su tiempo.

Saludos cordiales.

Anexo 7. Correo electrónico de primer contacto con Jefatura de UTP del establecimiento seleccionado.

Estimada/o _____, jefatura de UTP:

Esperando que se encuentre muy bien, el/la directora/a de su establecimiento educativo me facilitó su contacto para poder invitarlo/a a participar en una investigación. Mi nombre es Khamila Caniupán, y me encuentro realizando una investigación para optar el título de Magíster en Educación en la Universidad Católica de Chile.

Lo/a contacto para comentarle que su establecimiento ha sido seleccionado para participar en este estudio, el cual tiene como objetivo indagar respecto del uso de datos de pruebas externas provenientes del sistema público en los establecimientos educativos. En mi experiencia de estudiante de magíster, así como desde mi experiencia laboral, me parece sumamente relevante generar investigaciones que permitan levantar información desde las voces de las propias escuelas. Es por ello que quiero invitarlo/a a participar en esta investigación desde su rol de jefatura de UTP, considerando lo clave de esta labor en la mejora educativa.

Esto implica agendar una entrevista de máximo 1 hora de duración, la cual puede ser realizada durante los meses de marzo y abril. Mi compromiso es no interrumpir ninguna de las actividades programadas e interferir lo mínimo posible en el desarrollo normal de sus labores. A su vez, como investigadora, dejo a su disposición la posibilidad de realizar una devolución de los principales hallazgos de esta investigación a la comunidad escolar o equipo directivo de su establecimiento –si ustedes así lo quisieran–.

¿Aceptaría ser parte de esta investigación?

Le pido por favor que me pueda responder a la brevedad, mi teléfono de contacto es +56 9 XXXX 3630 y estoy a su disposición para responder dudas o consultas respecto al estudio. Estaré atenta a su respuesta, muchas gracias desde ya.

Saludos cordiales,

Khamila Caniupán Alcayaga – Estudiante en curso del Magíster en Educación, mención Evaluación de Aprendizajes – UC.

*En caso de necesitar comunicarse con mi supervisora de investigación, sus datos de contacto son:
Andrea Valenzuela - apvalenzuela@uc.cl*

Anexo 8. Correo electrónico de confirmación.

Estimada/o _____, jefatura de UTP:

Esperando que se encuentre muy bien, le escribo este correo para confirmar su participación en la investigación que busca indagar sobre el uso de datos de pruebas a gran escala provenientes del sistema público en los establecimientos educativos. En función del contacto anteriormente realizado, confirmamos su entrevista por realizar.

Fecha: _____

Horario: _____

Lugar: _____

Agradezco desde ya su interés por participar y permitirme levantar información desde las voces de las propias escuelas. Por último, le solicito dar acuso recibo para cerciorarme que recibió esta información.

Saludos cordiales,

Khamila Caniupán Alcayaga – Estudiante en curso del Magíster en Educación, mención Evaluación de Aprendizajes – UC.

*En caso de necesitar comunicarse con mi supervisora de investigación, sus datos de contacto son:
Andrea Valenzuela - apvalenzuela@uc.cl*

Anexo 9. Correo electrónico de recordatorio.

Estimada/o _____, jefatura de UTP:

Esperando que se encuentre muy bien, le escribo este correo para recordarle su participación en la investigación que busca indagar sobre el uso de datos de pruebas externas provenientes del sistema público en los establecimientos educativos. En función del contacto anteriormente realizado, le recuerdo que su entrevista se realizará:

Fecha: _____

Horario: _____

Lugar: _____

Por favor, dar acuso recibo de información.

¡Nos vemos!

Saludos cordiales,

Khamila Caniupán Alcayaga – Estudiante en curso del Magíster en Educación, mención Evaluación de Aprendizajes – UC.

*En caso de necesitar comunicarse con mi supervisora de investigación, sus datos de contacto son:
Andrea Valenzuela - apvalenzuela@uc.cl*

Anexo 10. Consentimiento informado de la persona que entrevista.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN ENTREVISTA

El propósito de este documento es ayudarle a tomar una decisión informada para que participe en el estudio de tipo exploratorio que busca indagar la relación entre resultados y las decisiones que toma el establecimiento educativo. Lea cuidadosamente el documento y realice las preguntas que desee a los investigadores del estudio.

Por este motivo, se solicita su colaboración en su calidad de jefatura de Unidad Técnica Pedagógica. La participación consistirá en realizar una entrevista semi-estructurada de aproximadamente una hora de duración.

La investigación es conducida por Khamila Caniupán Alcayaga – Estudiante en curso del Magíster en Educación, mención Evaluación de Aprendizajes UC.

BENEFICIOS Y RIESGOS: Este estudio tiene el beneficio de producir conocimiento científico para profundizar respecto del vínculo entre las evaluaciones a gran escala que provee el sistema educativo chileno y sus usos en el contexto de aula. Ud. se podrá retirar de este estudio cuando lo estime y sin dar razones que lo justifiquen.

No habrá compensaciones para los participantes de este estudio.

A juicio de los investigadores su participación en este estudio no conlleva riesgos ni consecuencias para usted:

1. *La entrevista solicitada tiene como propósito de levantar información respecto de su experiencia, percepción y hechos en relación con el uso de resultados de pruebas a gran escala construidas por el sistema público chileno.*
2. *No hay mayor riesgo para las personas que participan. No hay respuestas correctas o incorrectas.*

ALMACENAMIENTO DE LOS DATOS PARA LA CONFIDENCIALIDAD DEL PROYECTO:

En los registros de los instrumentos no se identificará el nombre de las personas participantes, ni cualquier otra información que lleve a identificarlas. **La entrevista tendrá un registro, sin embargo, su identificación se hará por medio de un código, eliminando cualquier referencia al nombre del participante.** La información será ingresada a una base de datos codificados, la cual no permite establecer la identidad de las personas ni cualquier otra información que lleve a identificarlas. La base de datos solo será manejada por los investigadores que desarrollan la investigación.

LUGAR Y TIEMPO INVOLUCRADO: *Los instrumentos serán aplicados en el lugar y tiempo convenidos con la jefatura de UTP. El tiempo que demanda esta entrevista será de aproximadamente una hora.*

CÓMO SE USARÁN LOS RESULTADOS: Los resultados del estudio serán usados para divulgarlos en revistas y actividades especializadas. No se identificarán nombres de las personas ni de los establecimientos. Toda divulgación se hará con propósitos educativos.

DERECHOS DE LOS PARTICIPANTES: He leído la descripción de la investigación. He tenido la oportunidad de hacer preguntas a los investigadores participantes de la investigación acerca del propósito y procedimientos en relación con el estudio.

- Mi participación en esta investigación es voluntaria. Ninguna autoridad del colegio puede obligarme a que participe de esta investigación. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento sin perjuicio para mi futuro profesional.
- Si durante el transcurso del estudio nueva información importante llega a estar disponible y se relaciona con mi voluntad de continuar participando, el investigador deberá entregarme esta información.
- Si en algún momento tengo alguna pregunta relacionada con la investigación o con mi participación, puedo contactarme con la profesora responsable, quien responderá mis preguntas, cuyo correo electrónico es apvalenzuela@uc.cl (Andrea Valenzuela).
- Si en algún momento tengo comentarios o preocupaciones relacionadas con la conducción de la investigación o preguntas acerca de mis derechos al participar de este estudio, puedo contactar a Andrea Valenzuela (apvalenzuela@uc.cl).

- Firmo este documento en dos ejemplares y recibo uno de estos.
- Mi firma significa que acepto participar en el estudio de tipo exploratorio que busca indagar la relación entre los resultados de las evaluaciones masivas y las decisiones que toma el establecimiento educativo, completando los instrumentos que sean requeridos.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ (nombre completo) estoy de acuerdo en participar en el estudio de tipo exploratorio que busca indagar la relación entre los resultados de las evaluaciones masivas y las decisiones que toma el establecimiento educativo. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por los investigadores del estudio. Yo comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con la profesora responsable en cualquier momento, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del participante : _____

Firma del participante : _____

Nombre de la institución : _____

Fecha : _____

Nombre de la investigadora responsable: _____

Firma la investigadora responsable: _____

ANÁLISIS DE DATOS

Anexo 11. Ilustración de códigos y categorías

Imagen N°1

Esquema para identificación de códigos y categorías



Anexo 12. Carta Gantt.

Tabla N° 5a – 2022

Carta Gantt del presente estudio

Acciones	Agosto			Septiembre			Octubre					Noviembre					Diciembre				
	S.2	S.3	S.4	S.1	S.3	S.4	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.1	S.2	S.3	S.4	S.5	S.1	S.2	S.3	S.4	
Definición área de interés	X	X	X																		
Levantamiento de antecedentes				X	X																
Definición del problema y definición de objetivos					X	X	X														
Elaboración del marco conceptual								X	X	X	X	X									
Elaboración de instrumentos I													X	X							
Juicio de experta														X	X	X	X	X			
Definición de criterio de selección EE																	X	X	X	X	

Tabla N°5 b – 2023

Carta Gantt del presente estudio

Acciones	Marzo			Abril				Mayo					Junio			
	S.2	S.3	S.4	S.1	S.2	S.3	S.4	S.1	S.2	S.3	S.4	S.1	S.2	S.3	S.4	S.1
Ajuste instrumento II	X	X	X													
Contacto a EE				X	X											
Entrevista cognitiva					X											
Ajuste instrumento III						X										
Entrevistas					X	X					X					
Transcripción y envío							X	X	X	X	X	X				
Análisis de resultados													X	X	X	
Discusión y conclusión															X	X

