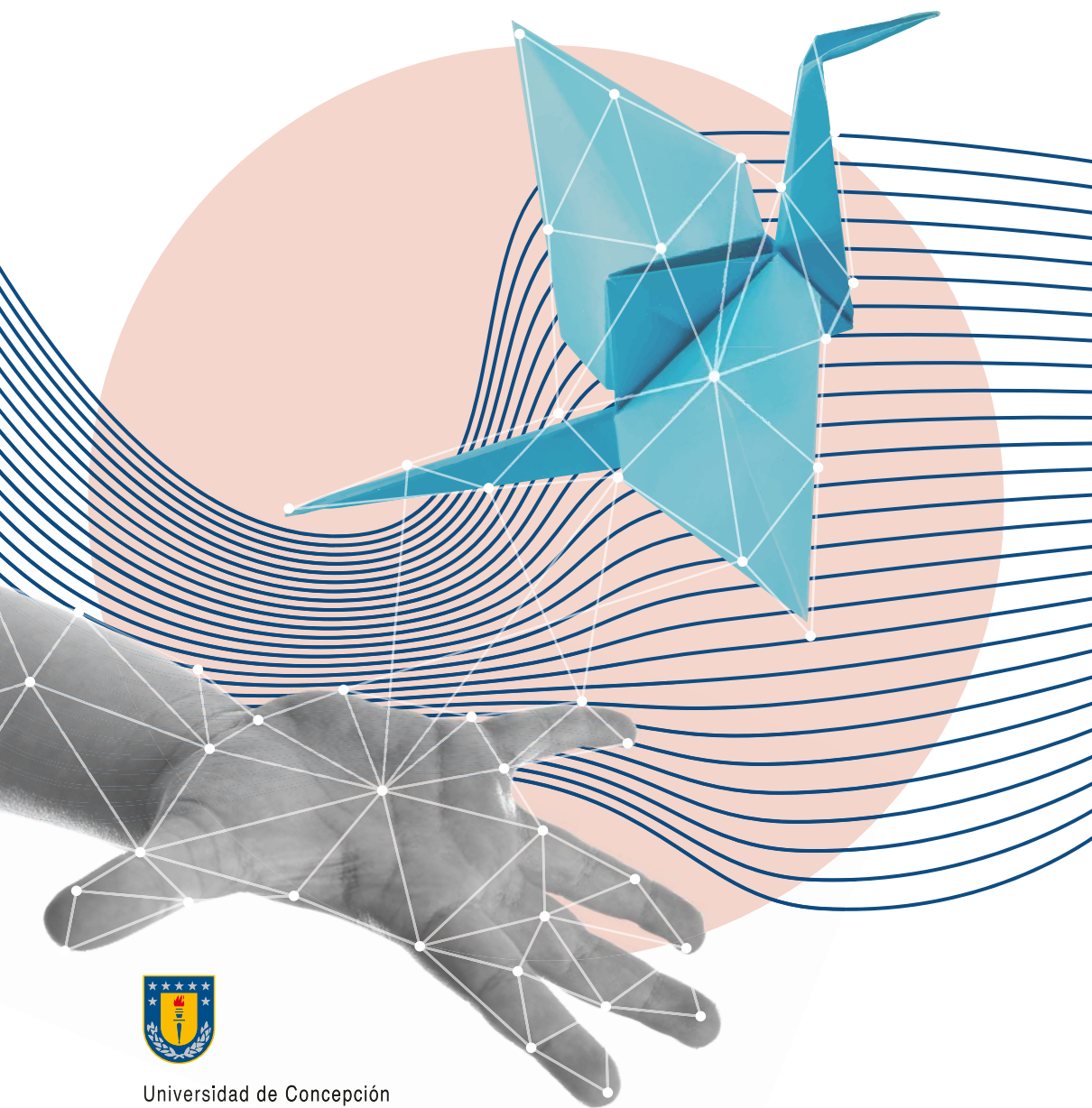


Paideia

Revista de educación

ISSN 0716-4815 (impreso)
ISSN 2452-5154 (online)

N° 67
JUL - DIC / 2020



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Concepción - Chile

Paideia

Revista de educación



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Concepción - Chile

Facultad de Educación - Universidad de Concepción - Concepción, Chile
Publicación semestral N° 67 (julio-diciembre 2020) / Sitio web: <http://paideia.udec.cl>

DIRECTORA: **Dra. Mabel Urrutia**
ASISTENTE DE EDICIÓN: **Mg. Nicolás Parra**

COMITÉ EDITORIAL:

Dra. Paola Alarcón H. Universidad de Concepción, Concepción, Chile • palarco@udec.cl
Dr. Cristián Cox D. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile • cristian.cox@udp.cl
Dr. David Gómez R. Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile • david.gomez@uoh.cl
Dr. Luis Eduardo González CINDA, Chile • legonza@netline.cl
Dra. María Jesús Inostroza Universidad de Concepción, Concepción, Chile • minostrozaa@udec.cl
Dra. Roberta Lavine Universidad de Maryland, Estados Unidos • rlavine@umd.edu
Dra. María José Lera Universidad de Sevilla, España • lera@us.es
Dr. Wanderley Marchi Júnior Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil • marchijr@ufpr.br
Dr. Hipólito Marrero H. Universidad de La Laguna, Tenerife, España • hmarrero@ull.es
Dr. Carles Monereo Universidad Autónoma de Barcelona, España • carles.monereo@uab.es
Dra. Carmen Montecinos S. Universidad Católica de Valparaíso, Chile • carmen.montecinos@ucv.cl
Dra. Belén Muñoz Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile • bemunoz@gmail.com
Dra. Rosario Ortega R. Universidad de Córdoba, España • ed1orrur@uco.es
Dra. Silvia Redón P. Universidad Católica de Valparaíso, Chile • silvia.redon@ucv.cl
Dra. María Sánchez A. Universidad de Valladolid, España • almagosa@sdcs.uva.es
Dr. Staffan Selander Universidad de Estocolmo, Suecia • staffan.selander@dsv.su.se
Dr. Daniel Tello S. Universidad de Concepción, Concepción, Chile • dtello@udec.cl

EDICIÓN GENERAL: **Oscar Lermanda**

DIAGRAMACIÓN: **Valeria Herrera**

Paideia es indexada en: **ERIHPLUS** (European Reference Index for the Humanities), **LATINDEX**, **Red ALyC** (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, Ciencias Sociales y Humanidades), **C.L.A.S.E.** (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades), **C.I.D.E.** (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación).

Paideia

Revista de educación

ISSN 0716-4815 (impreso)
ISSN 2452-5154 (online)

N° 67
JUL - DIC / 2020



Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Concepción - Chile

Paideia

Revista de educación

CONTENIDO / CONTENTS

● Editorial / Editorial	9
● Artículos / Articles	
● “Cerveza Stout para hombres y cerveza Lager para mujeres”: un análisis del lenguaje sexista y estereotipos de género en textos de enseñanza del idioma inglés utilizados en Chile	17
“Stout Beer for Men, and Lager Beer for Women”: An Analysis of Sexist Language and Gender Stereotypes in ELT Textbooks Used in Chile	
Sofía Mackarena Muñoz González	
● Estrategias de internacionalización de la Educación Superior chilena para el desarrollo de una cooperación positiva	51
Internationalization Strategies of Chilean Higher Education for the Development of a Positive Cooperation	
Freddy Antonio Álvarez Fuenzalida	
● Percepciones de estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje asociado al uso guiado de la plataforma tecnológica Aleks en tiempos de pandemia	89
Students’ Perceptions of the Teaching-Learning Process Associated With the Guided Use of Aleks Technological Platform in Times of Pandemic	
Felipe Cristián Marín Álvarez, Gala Catalina Fernández Frésard	
● La relación entre teoría y práctica en el campo de la didáctica. Reflexiones pretéritas y proyecciones actuales	117
The Relationship Between Theory and Practice in the Field of Didactics. Past Reflections and Current Projections	
Sebastián Perrupato	

●	Prática docente e formação profissional na Educação Básica 141	141
	Práctica docente y formación profesional en la Educación Básica	
	Teaching Practices and Professional Training in Basic Education	
	Luziane Amaral De Jesus, Anatólia Dejane Silva De Oliveira	
●	El aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia metodológica para la enseñanza del proceso enfermero en enfermería de pregrado 169	169
	Problem Based Learning (PBL) As a Methodological Strategy for Teaching the Nursing Process in Undergraduate Nursing	
	Ángela Aguayo Puls, Alejandra Verri Espinosa, Patricia Rojas Salinas	
●	Reseñas / Books Review	
●	Castillo, D., Thayer, E., Santa Cruz, R. & Gajardo C. (2019). <i>La Escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos</i> . Santiago: Editorial AÚn creemos en los sueños. ISBN 978-956-340-146-2 191	191
	Karla Bustos Canales	
●	Programas de magíster. Facultad de educación UdeC 197	197
●	Instrucciones para la presentación de artículos 201	201
	Instructions for submitting articles	
●	Formulario de suscripción 209	209

EDITORIAL

El número 67 de la revista Paideia comienza con un artículo bastante contingente a la problemática actual como es lenguaje sexista y estereotipos de género en los textos escolares de inglés. Sofía Muñoz González del Instituto Virginio Gómez de la ciudad de Chillán en su artículo titulado: *“Cerveza Stout para hombres y cerveza Lager para mujeres”*: un análisis del lenguaje sexista y estereotipos de género en textos de enseñanza del idioma inglés utilizados en Chile realiza un análisis exhaustivo del sexismo de los textos escolares, a partir del movimiento feminista de los años 60 y las consecuencias que conlleva en relación a la inequidad entre hombres y mujeres, en cuanto a los roles parentales y las aspiraciones profesionales, sobre todo de las mujeres.

La metodología que se empleó en este estudio fue mixta, a partir del análisis crítico del discurso y el análisis de contenido visual para las imágenes en dos textos de estudio: uno editado en Chile para estudiantes de primer año medio y otro editado en Oxford para nivel intermedio en educación media. Se seleccionaron 2 unidades y 5 audios de cada texto. Los resultados principales revelan que las ocupaciones laborales que desempeñan las mujeres son de menor importancia social y económica, en relación a los puestos que desempeñan los personajes masculinos en los textos. Así, las mujeres ocupan roles preferentemente de madres, esposas, voluntarias, etc., mientras que los hombres ocupan roles de poder como presidente, millonario, capitán, etc. Además, un porcentaje alto de 75% de hombres es mencionado en primer lugar en los textos, frente a un solo 25% para las mujeres. Por último, se observa una frecuencia de género marcado mayor que un género neutro en las ocupaciones

profesionales, donde la mujer ocupa una posición subordinada.

La autora comprueba la existencia de lenguaje sexista y estereotipos de género en los textos escolares analizados; sin embargo, también establece la necesidad de realizar análisis de un corpus más amplio de textos escolares para llegar a conclusiones más generalizables. Se destaca, entonces, la urgencia por editar textos escolares con un lenguaje más inclusivo, que utilice palabras separadas para los oficios en inglés o afijos existentes en inglés que discriminen entre un sexo u otro.

Siguiendo con nuestra línea editorial en educación superior que tratamos en el número anterior, el segundo artículo de esta edición, titulado: *“Estrategias de internacionalización de la educación superior chilena para el desarrollo de una cooperación positiva”* del autor Fredy Álvarez Fuenzalida de la Universidad de Santiago de Chile tiene como objetivo identificar las principales estrategias utilizadas a nivel de pregrado por diferentes instituciones superiores de la Región Metropolitana de Chile. Para tal efecto, se utilizó una metodología de análisis de documentos de la OCDE, MINEDUC y CNA, además entrevistas y cuestionarios a integrantes activos del departamento de relaciones internacionales de las instituciones de educación superior seleccionadas.

Los resultados principales en los análisis de los documentos muestran que la internacionalización tiene un impacto en la economía de los países y garantiza mayor equidad educativa, así como mejor convivencia estudiantil a nivel global. Por otro lado, las instituciones que cumplen con los criterios de internacionalización se benefician con la asignación de recursos, sobre todo en el ámbito del postgrado, a partir de la constitución de alianzas estratégicas con instituciones prestigiosas que se encuentren fuera de Chile.

En el plano de las entrevistas, los resultados principales indican que la internacionalización ayuda a disminuir las brechas económicas, sociales y culturales de los países. Los entrevistados destacan como acciones principales las publicaciones a nivel internacional y la formación docente en el extranjero a través de convenios. Sin embargo, las estrategias más débiles se encuentran en la movilidad de estu-

diantes por la falta de becas y escaso financiamiento de proyectos de investigación y/o académicos con recursos externos. Otra de las dificultades que se observan es la falta de un sistema consolidado de homologación de títulos que entorpece la migración internacional.

Este artículo aporta un análisis completo de los procesos de internacionalización en un campo poco explorado de la Educación Superior y que contribuye directamente a la calidad de la educación en las universidades chilenas.

El tercer artículo de este número se titula: *“Percepciones de estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje asociado al uso guiado de la plataforma tecnológica Aleks en tiempos de pandemia”* de los autores Felipe Marín Álvarez de la Universidad Andrés Bello y Gala Fernández Frésard de la Universidad Católica de Chile y se enmarca dentro del contexto de pandemia tras el brote del virus SARS COV-2 (Covid-19), asociado a la Educación Superior.

Se analiza el uso de herramientas TIC en la asignatura de matemáticas en contexto de pandemia, donde se han realizado adaptaciones curriculares para lograr la priorización de objetivos y contenidos elementales en ciencias básicas. Específicamente, se estudió la plataforma educativa llamada Assessment and Learning in Knowledge Spaces (Aleks). Aleks es un sistema de inteligencia artificial que contribuye a la comprensión de los conceptos matemáticos mediante la evaluación y aprendizaje personalizado.

El objetivo de esta investigación fue identificar las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Matemáticas 1, asociadas al trabajo con la plataforma interactiva Aleks. Para lograrlo se realizó una investigación de carácter cualitativo mediante entrevistas que se realizaron a 23 estudiantes por videoconferencia. Se estudiaron los discursos de los estudiantes mediante un análisis de contenido semántico.

Los resultados obtenidos concluyen que la plataforma Aleks fue un apoyo para su proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que permitió nivelar contenidos que no recordaban y realizar ejercicios

de dificultad creciente. Asimismo, los estudiantes destacaban la retroalimentación inmediata que daba Aleks en el desarrollo autónomo de ejercicios mediante elementos lúdicos, lo que favoreció su motivación extrínseca.

Por otra parte, las limitaciones de la plataforma se detectaron en el ámbito de la evaluación del sistema, puesto que Aleks requiere un alto grado de exactitud sin considerar matices en sus respuestas. Además, el contexto de pandemia desveló altos niveles de estrés por parte de los estudiantes que solo fue compensado por la optimización de recursos. Esta investigación nos proporciona información relevante y altamente actualizada a todas las instituciones de educación superior en Chile que han optado por un sistema de clases virtuales.

El cuarto artículo de este número corresponde a una revisión teórica titulada: *“La relación entre teoría y práctica en el campo de la didáctica. Reflexiones pretéritas y proyecciones actuales”* de Sebastián Perrupato de la Universidad Nacional de Rosario en Argentina, que tiene como objetivo: analizar las tensiones en torno la relación entre la teoría y la práctica que se dan en el campo de la didáctica. En primer lugar, se establece una relación dialéctica entre la teoría y la práctica educativa porque ambas se necesitan mutuamente para llevar a cabo; sin embargo, realmente falta articular ambas dimensiones para lograr innovación en el aula, según el autor. Algunas de las causas que analiza Perrupato son la brecha institucional entre la universidad y la escuela al pertenecer a contextos distintos, así como la formación académica de la teoría y la dificultad de poner en práctica en contextos escolares empobrecidos.

La reflexión continua sobre la práctica docente es una de las soluciones que plantea el autor para unir ambos constructos. Esto conlleva examinar las consecuencias éticas, sociales y políticas de la enseñanza, en conjunto con una investigación continua y la resolución constante de problemas, con un saber plural que incluya, un saber profesional, un saber disciplinar, un saber curricular y un saber experiencial. Esta revisión teórica es necesaria en el ámbito

de la didáctica en la formación inicial docente y abre la discusión para los siguientes artículos de este número.

El artículo 5 del presente número dialoga con el anterior al abordar una investigación etnográfica sobre clases expositivas. El artículo titulado: *“Práctica docente y formación profesional en la Educación Básica”* de las autoras Luziane Amaral De Jesus y Anatália De Jane Silva De Oliveira del Centro de Humanidades de la Universidad Federal del Oeste de Bahía en Brasil contextualiza el ámbito educativo en el que se desenvuelven las clases analizadas. En este sentido, se trata de una formación permanente de los profesores en Brasil, quienes mantienen una relación dialógica y pedagógica constante entre teoría y práctica.

Las autoras realizaron un estudio cualitativo que comprendió el registro de clases expositivas durante 2 años en un curso intensivo de formación docente de entidades públicas de Brasil a 33 docentes de Educación Básica de un total de 16 escuelas. Los resultados establecen una preocupación constante de los docentes por la alfabetización lingüística en los primeros años de estudio, en relación con la comprensión y producción de textos escritos, así como el desarrollo de la oralidad. Se identificó una predominancia de textos escritos como fábulas, cuentos y textos multisemióticos mediante la publicidad. Los discursos orales, por su parte, tuvieron menor ocurrencia. Las autoras de este artículo destacan la importancia de este tipo de investigación para mejorar las prácticas pedagógicas e influir en las políticas públicas de su país.

El artículo 6 de este número de la revista Paideia indaga particularmente en el uso de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes de enfermería. El artículo se titula: *“El aprendizaje basado en problemas (ABP) como estrategia metodológica para la enseñanza del proceso enfermero en enfermería de pregrado”* de las autoras Ángela Aguayo Puls de la Universidad de Concepción, campus Chillán; Alejandra Verri Espinosa de la Universidad Pedro de Valdivia y Patricia Rojas Salinas de la Universidad del Bío-Bío y la Universidad Pedro de Valdivia en Chile. El ABP es un método que se

adscribe a las corrientes constructivistas para lograr un aprendizaje activo en los estudiantes mediante el desarrollo del pensamiento crítico. Esta herramienta didáctica consiste en identificar los conocimientos previos sobre un problema determinado; trabajar individualmente y en equipo; presentar posibles soluciones y reflexionar sobre los aprendizajes logrados. Además, contempla la hetero-evaluación de sus resultados.

En una muestra aleatoria de 44 estudiantes universitarios de enfermería, se aplicó el método ABP en 3 etapas. El análisis de resultados se llevó a cabo mediante el análisis del discurso escrito en las producciones de los estudiantes, el que fue contrastado con una pauta de corrección creada por el profesor y finalmente se utilizó el modelo de triangulación complementario. Los resultados revelan que los estudiantes se organizaron de manera eficiente y equitativa, activando los conocimientos previos mediante el diálogo y el rescate de la información. En la etapa de desarrollo, se observaron dificultades para identificar los contenidos mediante un caso clínico, pero los estudiantes lograron aplicar bien algunos conceptos. En la etapa final, los estudiantes hicieron correctamente la transferencia para el diagnóstico de los casos establecidos. En síntesis, la aplicación de métodos de aprendizaje como el ABP contribuyen a aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes y realizar prácticas docentes participativas, de acuerdo a lo señalado en el Marco de Buena Enseñanza que rige el currículum chileno.

Por último, en el número 67 de la revista Paideia, publicamos una reseña de la autora Karla Bustos Canales de la Universidad de Concepción sobre el libro: *“La Escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos”* de Dante Castillo, Eduardo Thayer, Eduardo Santa Cruz y Cristian Gajardo. Este libro se trata de la escolarización del estudiantado migrante y las dificultades que presentan los escolares de otros países para integrarse, sobre todo en el segundo ciclo y educación media por los prejuicios raciales existentes. Las razones principales se deben a faltas de políticas públicas de inclusión en Chile, a pesar de los esfuerzos de los docentes nacionales por integrar a sus pupilos en el sistema escolar chileno.

El número 67 de la revista Paideia contiene 5 artículos de investigación de carácter cualitativo y mixto y un artículo de revisión, además de una reseña sobre inmigración en Chile. Los temas de los artículos se vinculan a las temáticas abordadas en otros números de nuestra revista en el ámbito de la Educación Superior y la Formación Inicial Docente. En esta oportunidad, se abordaron problemáticas nuevas relacionadas con la internacionalización de la educación superior, así como las prácticas docentes y su necesaria interdependencia con las teorías de aprendizaje. Por último, se abordaron temas relacionados con la didáctica y el uso de herramientas TIC en contexto de pandemia, así como el estereotipo de género en los textos escolares, tópicos bastante contingentes a la realidad educativa actual.

Dra. Mabel Urrutia

Directora Revista Paideia

“CERVEZA STOUT PARA HOMBRES Y CERVEZA LAGER PARA MUJERES”: UN ANÁLISIS DEL LENGUAJE SEXISTA Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN TEXTOS DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS UTILIZADOS EN CHILE*

“STOUT BEER FOR MEN, AND LAGER BEER FOR WOMEN”:
AN ANALYSIS OF SEXIST LANGUAGE AND GENDER STEREOTYPES
IN ELT TEXTBOOKS USED IN CHILE

Sofía Mackarena Muñoz González**

Resumen

El presente estudio trata sobre el lenguaje sexista y los estereotipos de género en los libros de texto de enseñanza del idioma inglés (ELT), utilizados en primer año medio de la educación secundaria en Chile. Enfatiza la idea de que los libros de texto de ELT influyen en las opiniones y conductas de los y las estudiantes. Los libros de texto desempeñan un papel importante en el aprendizaje de la cultura y su idioma y deben motivar y alentar a los/las alumnos; por lo tanto, es importante que ambos géneros estén igualmente representados. Este estudio se basa en una investigación de métodos mixtos y examina dos textos escolares: *Teens in Motion 1* y *Solutions Pre-Intermediate*.

* Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in TESOL. This program of studies and thesis were founded by the Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile (CONICYT) Programa Formación de Capital Humano Avanzado. Beca de Magíster Nacional / 2017 - 22170345

** Licenciada en Educación, Magister en Enseñanza del Inglés como lengua extranjera, Instituto Profesional Virginio Gomez, Chillán. email: sofia.munoz2@virginiogomez.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9088-5206>

Los resultados indican que se observa una brecha de género en ambos textos; los personajes masculinos están más presentes y son más importantes que los femeninos; los varones presentan roles más activos y las mujeres presentan roles pasivos y socialmente aprobados.

Los resultados de esta investigación permiten proyectar la necesidad de nuevos estudios que den continuidad a las miradas analíticas abordadas. Para esto, es interesante problematizar otros libros de enseñanza del idioma inglés utilizados en Chile.

Palabras claves:

Educación, feminismo, género, inglés, cultura, discriminación.

Abstract

The present study deals with how sexist language and gender stereotypes are embedded in English language teaching (ELT) textbooks used in the eleventh grade of secondary school in Chile. Textbooks play an important role in learning a culture and its language and they should motivate and encourage that both genders be equally represented.

The study underscores the idea that ELT coursebooks influence students' views and behaviours. This study draws on a mixed methods research and examines two coursebooks: *Teens in Motion 1* and *Solutions Pre-Intermediate*. The results suggest that gender bias does exist in both textbooks series; male characters are much more frequently presented and portrayed as more important than females in both textbooks. Also, males are portrayed as more active and successful, while females as more quiet with socially approved roles, and taking disadvantaged positions.

Further research is required in the area of how language and gender representation are presented in others ELT textbooks used in Chile is therefore suggested to confirm the results of this study, further research that addresses the different approaches to teaching non-sexist language are also needed.

Keywords:

English, education, feminism, gender, power, sexism.

1. Introduction

During the 1960s, the feminist movement fought against gender stereotypes and sexism, which raised awareness about gender equality in textbooks. In other words, the feminist movement is the entrance for studying sexism and its relationship with language. During the 1970s, the study of sexism in English language textbooks is put on the spotlight through the publication of Hartman and Judd's (1978) "Sexism and TESOL Materials"; Hellinger's (1980) "For Men Must Work, Women Must Weep: Sexism in English Language Textbooks Used in German Schools"; and Porreca's (1984) "Sexism in Current ESL Textbooks". From these studies on, several scholars around the globe have been starting to realize about gender disparity and putting the focus on this topic. Hence, Xiaoping (2005) pointed out that it is important to expose students in a more neutral way that allows them to form their own images of males and females (as cited in Emilia, Yunita, & Laela, 2017, p.207), otherwise, we could expose them to experience "feelings of exclusion, devaluation, alienation and lowered-expectations" (Gharbavi & Mousavi, 2012, p.42). Accordingly, the two principal themes in this study are: sexist language in English language textbooks and gender stereotypes in English language textbooks.

2. Literature Review

2.1 *The Feminist Movement*

The feminist movement legitimized women's rights by making gender discrimination visible and raising awareness among women's communities. One example of promoting awareness of gender issues was to determine gender stereotypes as used in language. Gender stereotypes are identified as "beliefs about the characteristics and behavior of each sex" (Manstead & Hewstone 1995, p. 256). Those beliefs are "widely shared" among members of a culture (Etaugh & Bridges, 2010, p.28). In other words, gender stereotypes

are a reflection of society and exaggerate the differences between females and males. During the 1970s, the feminist movement opens the door for sociolinguistics studies which determine how language is used as an instrument to discriminate and dominate females (Key, 1975; Lakoff, 1975). During the 1990s women's studies became established as an academic field throughout sociolinguistics, and one of the major issues in sociolinguistic research is the relationship between sex and language. This idea provides a basis that claims that language can reinforce the idea of male dominance and superiority and female inferiority (Ansary & Babaii, 2003). All in all, feminist movement, from the academic arena, has contributed greatly to the society's awakening on how curricula and course-books reproduce gender discrimination.

2.2 Sexist Language

For decades we have been told that certain forms of language are more appropriate for men, such as swear words or insults, while other forms of language seem more appropriate for women, for example, expressions denoting feelings and emotions. It is, therefore, necessary to understand what sexist language is. The term sexist language or gender bias occurs when a certain gender is exploited unfairly and discriminated through the use of linguistic resources (Yonata & Mujiyanto, 2017). According to Hyde (1984), sexist language can be defined as “the notion that the English language contains sex bias, particularly in usages such as “he” and “man” to refer to everyone” (p. 607). Thus, sociolinguistic studies deal with the relationship between sex and language and how this common bond is represented in language.

2.3 Gender Stereotypes

Stereotypes of all forms have been fostered in English language materials from very early on. Consequently, it is crucial to explore what gender stereotypes really are. According to Ruby (2016), “gender stereotypes not just simply reflect, but also overemphasize,

the existing differences between males and females” (p. 676). In other words, gender stereotypes are the exaggeration of the differences between males and females in their behaviors. Thus, gender stereotypes are a set of beliefs about the aspects and attitudes of each sex which take concrete behavioral forms. These assumptions are “widely shared” across the cultural codes in society (Etaugh & Bridges, 2010). In this respect, language textbooks, as cultural artifacts, can serve various purposes by portraying female characters in English language textbooks in particular forms, which can ultimately set beliefs about the aspects and attitudes of each sex which take concrete behavioral forms.

2.4 Role of English Language Textbooks: Influence on Students

Brugeilles and Cromer (2009) conceive of a textbook as “the core learning medium composed of text and/or images designed to bring about a specific set of educational outcomes; traditionally a printed and bound book including illustrations and instructions for facilitating sequences of learning activities” (p. 14). Accordingly, English language textbooks are one of the most important tools used by teachers on a regular basis, and similarly, coursebooks are the material to which students are most exposed. By drawing on the negative effects that gender stereotypes have, Hamilton, Anderson, Broaddus & Young (2006) warned that “stereotyped portrayals of the sexes and underrepresentation of female characters contribute negatively to children’s development, limit their career aspirations, frame their attitudes about their future roles as parents, and even influence their personality characteristics” (p. 757). Since gender stereotyping in education perpetuates inequality between women and men, the elimination of gender-stereotyped messages in English language texts is vital.

2.5 CDA Studies on Sexism and Gender Stereotypes in English Language Textbooks

Critical discourse analysis (CDA) emerged in the 1970s and provides

a critical perspective towards society (Rahimi & Sahragard, 2007). According to Rahimi and Sahragard (2007), CDA has the aim of investigating “the power relations, ideological manipulations, and hegemony” (p. 1). In other words, CDA is an approach used to analyze in depth any type of written or spoken material in order to make sense of the way in which discourses of power manipulate the reality in the society for its own purposes and thereby attempt to encourage the victims of such dominant discourses to be aware of it and transform their lives.

Research in the field of discourse has revealed many examples of inequality between female and male characters in English language textbooks (e.g. Hartman & Judd, 1978; Porreca, 1984; Coates, 1986; Poulou, 1997; Hellinger & Bußmann, 2001; Mineshima, 2008; Mukundan & Nimehchisalem, 2008; Amini & Birjandi, 2012).

For instance, the study conducted by Hartman and Judd (1978) indicated first that female and male genders were regularly portrayed in stereotypical roles; and second, that the English language itself contains a sex bias and uses the masculine generics like man to refer to the whole population. In contrast, Porreca’s model (1984) has been used until now to examine English language textbooks and their illustrations, in order to determine sexism. She concluded that “there is evidence that sexism continues to flourish in ESL textbooks” (p. 718). Similarly, in the present century there have been prominent studies in the field of sexism and gender stereotypes in ELT (e.g., Hamilton et al., 2006; McGabe, Fairchild, Grauerholz, Pescosolido, & Tope, 2011).

Hamilton et al. (2006) examined 200 award-winning children’s picture books and they reported that books contained twice as many male characters as female characters. McGabe et al. (2011) analyzed approximately 6,000 books published in the United States. The researchers focused their analysis on the representation of males and females in titles and main characters. They concluded that children’s books are twice more likely to feature a male central character than a female main character. It seems to be that almost everything revolves around men and their dominance even language due to the fact that language sometimes is used to diminish women.

In this respect, how is English sexist? The extent to which the English language system is sexist is reflected in the way in which its lexis contains terms that reflect sexism. Researchers such as Hartman and Judd (1975), Graham (1975), Nilsen (1977) and Porreca (1984), analyzed six categories looking for sexism and gender stereotypes in language. These categories are: omission, firstness, occupations, the frequency of male nouns to female nouns, female-exclusive masculine generic constructions, and the types and frequency of adjectives for men and women.

3. Methodology

This paper discusses the preliminary analysis of the study and addresses these research questions:

- 1) How the language used suggests a notion of sexism?
- 2) How the images portray gender stereotypes?

In determining what the categories are being used in this study, the methodological framework proposed by Hellinger, 1980; Porreca, 1984; Amini and Birjandi, 2012; Barton and Sakwa, 2012; Gharbavi and Mousavi, 2012 is employed. The notions of sexism in English language textbooks are analyzed across five categories including visibility, firstness, occupations, masculine generic constructions and activities associated with female and male characters. The analysis of the first question includes the quantitative statistical results from ELT texts used in the analysis and then discusses the qualitative findings throughout an in-depth interpretation of the discourse (CDA). Moreover, a case study content analysis approach involved gathering information that enabled the researcher to focus in depth on specific instances of sexist language such as visibility of female and male characters, (firstness) which is the practice of persistently ordering males or females first in the school texts, occupations in which females and males were depicted, and the type of illustrated and textual activities in which females and males participated.

On the other hand, to examine how gender is portrayed in illustrations, a visual interpretation of the illustration in the texts was necessary in order to explore the power of images and how these can be understood. Thus, this study involves Bell (2001) and Kress and van Leeuwen (2016) who argue that visual content analysis is focused on both the content and expression of images and it can be applied for quantitative analysis and a qualitative semiotic study. In the English language arena, Ruby (2016), conducted a study that involved the analysis of how gender is represented in illustrations of ELT books in terms of their hair length and clothing. Likewise, a semiotic interpretation of the illustration in the texts was necessary in order to explore the power of images and how these can be understood. Semiotics is a philosophical approach to research mediated by the use, and interpretation of signs, images and symbols (Kress & van Leeuwen, 2016). Images are means of communication intended to interpret messages of what people do or say. In this respect, the illustrations are categorized analyzing the participants in each image (who), the actions (what is happening) and the circumstances (where) (van Leeuwen 2008). At the same time the study examined hair length (long hair, below the shoulders/short hair, if it just reaches the neck), color clothes (light colors for female or dark/opaque colors for male) and clothing specifically in women (skirts, dresses and trousers), facial features, etc.

3.1 *The Sample and The Corpus*

The study focused on a corpus of books designed to teach the English language in eleventh-grade of secondary school in Chile. The book 1, is distributed by The Ministry of Education in rural and urban areas throughout the country. The book 2, published by Oxford University Press is used in a bilingual private school located in Chillán. These school texts are the following:

- **Book 1:** Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. Santiago: Ediciones Cal y Canto.

- **Book 2:** Davies P. and Falla T. (2017). *Solutions 3rd Edition Pre-Intermediate: Student's Book*. España: Oxford University Press.

Due to the length of the units in both coursebooks, two units and five audio scripts from each book were randomly selected. Images containing females and males were only examined if people were shown clearly. Additionally, non-human characters were also excluded from this study.

4. Data Analysis Procedure

Due to the nature of the data, which is qualitative and quantitative, and due to the overall approach used to answer the research questions (CDA), the procedure used to analyze the data rests on the guidelines provided by CDA, which looks for manifestations of gender bias and inequality at two levels: The micro level deals with the vocabulary/lexis/language, and macro level with whatever surrounds the text such as illustrations, graphic designs, color, size, etc. (Parham, 2013). The corpus developed for this study was examined at both levels. As suggested by Hodgkinson and Hodgkinson (1999), the study follows stakeholder research model, where the notions of sexism in English language have been studied across categories including visibility/omission and number of interventions in dialogs of females and males in audio scripts, firstness, occupations and roles, grammatical gender (gendered words). Those categories are based on previous studies and articles (Porreca, 1984; Mustedanagic, 2010; Amini & Birjandi, 2012; Barton & Sakwa, 2012; Gharbavi & Mousavi, 2012) and they are described below.

- Visibility/Omission of females and males in language and illustrations.

- Female/male firstness. This is the number of times when females or males are presented first in the school texts. Firstness specifically refers to the mention of men first in books before women.

- Occupations/Roles/Activities in which females and males were depicted.

- Grammatical gender (gendered words). It is a system in the grammar of some languages in which nouns are classified in three gender categories; masculine, feminine, and neuter, as is the case

of English, Spanish, German and French, which have grammatical gender. Mustedanagic (2010) holds the view that “there is a tendency to separate words depending on the persons’ sex which can be spotted in words such as waiter and waitress, steward and stewardess” (p. 31).

Furthermore, the present study seeks to obtain in-depth insights into how males and females are represented in the illustrations of ELT texts by examining the following coding categories: participants in each image (who), actions (what is happening) and circumstances (where) (van Leeuwen 2008). As it was mentioned previously, gender representation in illustrations also may be studied examining, hair length, color clothes and clothing specifically in women.

5. Findings and Discussion

5.1 Research Question 1: How the Language Used Suggests a Notion of Sexism

5.1.1 Visibility/Omission

The first category under study is visibility/omission, which implies the prioritization of one gender over another resulting in specific perceived power relationships and gender discrimination. Tables 1 and 2 present the number of occurrences of female and male appearances both in illustrations and in texts. Table 1 corresponds to the analysis of the school book *Teens in Motion 1* (Book 1) and Table 2 shows the results of the examination of *Solutions Pre-Intermediate* coursebook (Book 2).

As can be seen in Book 1, the number of female appearances in illustrations surpasses the number of male appearances as far as illustrations go, while the textual presentation of female and male is virtually the same. On the other hand, the analysis in book 2 has shown the opposite: The number of female and male appearances is almost the same. However, in the case of texts, the number of male

appearances exceeds the number of female appearances. This may be due to the fact that during the 1990s, ELT publishers reached a consensus on the importance of developing neutral ELT textbooks. As Gray (2002) argues, this agreement has to do with inclusivity and it “refers to the need for a non-sexist approach to the way in which men and women are represented throughout the coursebooks” (p. 157). Thus, textbook developers prioritize those aspects that point out the obvious making any possible cases of gender discrimination less noticeable. Porreca (1984) emphasizes very clearly the hidden message when females do not appear as often as males, whether on images or language and almost implying that women are not as important as men. Throughout history, women have been portrayed as being dependent on men, submissive or treated as objects/trophies making them less worthy of inclusion in society.

Table 1. Visibility/Omission: Visual and Textual Presentations of Females and Males

Book 1: Teens in Motion 1

	Presentations in Illustrations			Presentations in Texts		
	Total	Female	Male	Total	Female	Male
Number	72	41	31	77	39	38
Percentage	100%	57%	43%	100%	51%	49%

Fuente: Elaboración propia con motivos de esta investigación.

Table 2. Visibility/Omission: Visual and Textual Presentations of Females and Males

Book 2: Solutions Pre-Intermediate

	Presentations in Illustrations			Presentations in Texts		
	Total	Female	Male	Total	Female	Male
Number	61	31	30	206	95	111
Percentage	100%	51%	49%	100%	46%	54%

Fuente: Elaboración propia con motivos de esta investigación.

Tables 3 and 4, show the appearances of women and men in 10 scripted audios that were included in order to see the extent to which each gender was represented. The number of female and male characters was counted no matter how many times the character appeared in the scripts of the units under study.

Table 3. Number of Interventions in Dialogs (Listening Scripts)

Book 1: Teens in Motion 1		
	Female	Male
Listening 1 (p. 17)	The interviewer (7 interventions)	John a professional chef (1)
Listening 2 (p. 30)	Physical therapist (1 intervention) News reader (1 intervention)	Miner (1) Math teacher (1)
Listening 3 (p. 39)	Speaker 1 (1 intervention) Speaker 3 (1 intervention)	Speaker 2 (1)
Listening 4 (p. 59)	Reporter (5 interventions)	Sir Tim Berners-Lee (5 interventions)
Listening 5 (p. 72)	Speaker 1 (1 intervention) Speaker 2 (1 intervention) Speaker 3 (1 interventions)	Speaker 4 (1 intervention) Speaker 5 (1 intervention) Speaker 6 (1 intervention)
Total	19/36	17/36
Percentage	53%	47%

Fuente: Elaboración propia con motivos de esta investigación.

Table 4. Number of Interventions in Dialogs (Listening Scripts)

Book 2: Solutions Pre-Intermediate, Workbook		
	Female	Male
Listening 1 Workbook (p. 8)	Speaker 2 (1 intervention) Speaker 4 (1 intervention)	Speaker 1 (1 intervention) Speaker 3 (1 intervention)
Listening 2 Workbook (p. 10)	Ellie (4 interventions) Daisy (4 interventions) Molly (4 interventions)	Ben (4 interventions) Leo (4 interventions) James (4 interventions)

Listening 3 Workbook (p. 10)	Sophia (8 interventions) Maisie (8 interventions) Emma (7 interventions) Alice (6 interventions)	Charlie (7 interventions) Daniel (7 interventions) Luke (6 interventions) George (6 interventions)
Listening 4 Workbook (p. 18)	Speaker 1 (1 intervention) Speaker 3 (1 intervention) Speaker 4 (1 intervention) Amy (3 interventions) Sam (4 interventions) Lucy (5 interventions)	Speaker 2 (1 intervention) Ben (5 interventions)
Listening 5 Workbook (p. 22)	----	Speaker 1 (1 intervention)
Total	58/105	47/105
Percentage	55%	45%

Fuente: Elaboración propia con motivos de esta investigación.

When it comes to character mentions in texts, the results of the two textbooks are very similar. *Teen in Motions 1* has 53% of female mentions and 47% of male character mentions; *Solutions-Pre Intermediate* (workbook) has 55% of female mentions and 45% of male mentions, as illustrated in Table 3 and 4. When it comes to visibility, both ELT textbooks represent female and male characters in listening scripts almost equally. However, the characters' occupations in *Teens in Motion 1* are clear examples of gender bias, as the male characters are professionals (chef, miner, math teacher) or experts in a specific area as is the case of Sir Tim Berners-Lee on page 59 (Figure 1). Conversely, female characters are regarded as minor and less important roles such as speakers and interviewers. The words in bold in Table 3 (professional chef, Miner and Math teacher) show the relevance that professions have in a male-dominated world and it is taken for granted that men work and support the family and that women are depicted in secondary roles or unnecessary roles such as “speaker”, “reporter”, “news reader” or “interviewer” (see Table 3).

Figure 1¹.

STUDENT'S BOOK - UNIT 2 - PAGE 59 - EXERCISE 1

Reporter: From London Science Museum for the BBC, Anna Oats interviewing Sir Tim Berners-Lee, the founder of the internet. Sir Tim, what are your impressions 27 years after you helped to establish it?

Sir Tim: Well, hello there. My first thought is that the internet has generally been a force for good, but it also has a negative side.

Reporter: What do you mean?

Sir Tim: As I see it, in some places people are using the web for wonderful things like protesting against oppressive regimes. But it is sad that there are people who occasionally use it for horrible things like trolling and bullying.

Reporter: How many people use the internet nowadays?

Sir Tim: Recent statistics say that 47% of the world population uses the internet. Millions use it every single day. In Asia alone 1.6 billion people use it. 600 million in Europe. 10 thousand new internet applications are invented each year. There are, on average, 40 thousand google searches per second! That's a lot of learning in a very short time!

Reporter: It is amazing!

Sir Tim: Yes it is. The internet has changed the way we communicate and learn. We can communicate and learn wherever we are and whoever we are - a student, a teacher, an actress - we can all use the internet for lifelong learning.

Reporter: And what brings you here today?

Sir Tim: I'm here to view an important part of

5.1.2 Firstness

Mention of men first in texts before women. To investigate gender firstness in school textbooks, the present study examined all the instances in the two textbooks in which the two genders were mentioned together and examined which appeared first. The findings are presented in Tables 5 and 6 below.

Table 5. Firstness: The Number of Times When Females or Males are Presented First in Texts or Sentences

Book 1: Teens in Motion 1

	Female First	Male First
Instances	(p.43) ...my mom and dad. (p.75) Amanda and Rob.	(p.11) ...his/her turn. (p.13) ...him/her meet... people. (p.14) ...he/she must have. (p.14) will he or she need any experience? (p.15) will you offer him/her? (p.19) ...his/her presentation.

¹ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 59). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

(p.38) ...his or her own free will without payment.
 (p.38) ...he/she has nothing else to do.
 (p.38) ...his or her own free will...
 (p.39) his/her recent arrival home?
 (p.45) ...he/she can use it.
 (p.45) ...himself/herself in XX years 'time.
 (p.63) ...men/women?
 (p.63) ...men and women...
 (p.66) Bill and Melinda Gates...
 (p.77) Bob and Ellen Sanchez.

Total	2	16
-------	---	----

Fuente: Elaboración propia con motivos de esta investigación.

Table 6. Firstness: The Number of Times When Females or Males are Presented First in Texts or Sentences

Book 2: Solutions Pre-Intermediate

	Female First	Male First
Instances	(p.4) ...Iizzy and Ryan meet... (p.4) ...Becky and Ryan meet... (p.24) Kate and Dan (Audio Script, Workbook, p.60) My mum and dad... (x2)	(p.4) Ryan and Becky... (p.6) He/She's got... (p.10) My grandfather married my grandmother in... (p.11) ...Him/her. (p.24) Dan and Kate... (x10)
Total	5	15

Fuente: Elaboración propia con motivos de esta investigación.

As can be observed in Table 5 and 6, when pairs of female and male are introduced, men are most often mentioned first. This is the case in Book 1, with 16 (89%) first mentions of males; while only 2 (11%) cases of first mentions of females were observed. Likewise, Book 2, which is supposed to be aligned with the international conventions of inclusivity, features 15 (75%) first mentions of males, and only 5 (25%) first mentions of females. Thus, it can be seen that firstness is much evident in these four units, making it clear that

males are more active and females more passive in the examples shown above. Similarly, Hartman and Judd (1978) argued that “such automatic ordering reinforces the second-place status of women and could, with only a little effort, be avoided by mixing the order” (p. 390). Despite the efforts the school texts developers have made to portray women and men equally, the findings indicated that men continue to be the protagonists and women are relegated to secondary places.

5.1.3 Occupations, Roles and Activities

Tables 7 and 8 below present a summary of the most representative occupations and or roles that females and males are often associated within the texts. The occupations or activities in bold, on the one hand, are common activities performed by males and females throughout the units from books 1 and 2, and on the other hand, are occupations or activities that called the attention of the researcher.

Table 7. Occupations and Roles: Occupations of Female and Male Characters in Texts and Pictures

Book 1: Teens in Motion 1		
	Female	Male
Pictures and Texts	(p.6) Doctor	(p.10) Musician
	(p.6) Builder	(p.14) Actor
	(p.10) Handcraft artist	(p.17) Professional Chef
	(p.14) Waitress	(p.21) Doctor
	(p.14) Seamstress	(p.30) Miner
	(p.14) Postwoman	(p.30) Math teacher
	(p.17) Interviewer	(p.34) Cobbler
	(p.21, p.35) Mechanics	(p.34) Bonesetter
	(p.30) Physical therapist	(p.35) Barrel organ player
	(p.35) Clay artist	(p.39, p.64, p.76) Computer engineer
	(p.35) Female barrel organ player	(p.43) Employer
	(p.39) Volunteer	(p.44) Film stuntman
	(p.44) Flight attendant	(p.48) Science teacher
	(p.48) School teacher	(p.59) Founder of internet
		(p.66) History teacher
		(p.69) American football player

(p.59) Reporter	(p.69) President
(p.63) Computer engineer	(p.69) Writer
(p.64) Director of a technology company	(p.69) Philosopher
(p.43 (x2), p.35 (x3))	(p.69) Baseball player
Mom /mother / grandmother	(p.17, p.34 (x4), p.43) Dad /father / grandfather
	(p.35) Husband

Fuente: Elaboración propia con motivos de esta investigación.

Table 8. Occupations and Roles: Occupations of Female and Male Characters in Texts and Pictures

Book 2: Solutions Pre-Intermediate

	Female	Male
Pictures and Texts	(p.5) Guitarist (p.7, p.13, p.14, p.20 (x2)) Mum (p.7) Teacher (p.9) Cooker (p.10) Grandmother (p.10) Wife (p.21) Sportswoman (p.60 workbook) Mum (x2)	(p.5) Guitarist (p.5) Driver (p.7, p.13) Dad (p.7, p.10) Math teacher (p.10) Refuse collector (p.10) Grandfather (p.10) Millionaire (p.14, p.15) Medical doctor (p.18, p.19, p.22) Explorer (p.20) Workmen (p.22) Sailor (p.24) Captain (p.24) Farm worker (p.21, p.23, p.26, p.27) Adventurer (p.28) Soldier (p.28) Traveller (p.28) Runner (p.28) Pilot (p.29) Biker (p.57 Audio Script, Workbook) Pianist (Audio Script, Workbook, p.58) Basketball player (p.58 Audio Script, Workbook) Science teacher (p.60 Audio Script, Workbook) Dad (x2)

Fuente: Elaboración propia con motivos de esta investigación.

At first sight, one makes think those texts promote that gender gap becomes less relevant and portrays women into occupations such as mechanic (Figure 2), director of a technology company or builder. Furthermore, it may also be observed in table 7 and 8; males are portrayed as the figures that display power or the dominant role. As a way of illustration, the president happens to be a male (Figure 3). As we all know, a President is the most important figure of authority in a country and one that enjoys a good deal of political power. Other examples include: employers, captains, being a millionaire (Figure 4), and the founder of the Internet. As Porreca (1984) pointed out, men tend to occupy both more powerful and a greater range of occupational roles than women. All in all, in both school texts, the occupational roles assigned to females were the stereotypical ones of being a mother who gladly does jobs for free. Males were portrayed doing different occupations such as drivers, professors with different areas of specialization (history teachers, math teachers, and science teachers), engineers, musicians, etc. It is interesting to note that in both tables (7 and 8), there are few occupations performed by women that are similar to the occupations performed by men such as computer engineer (Figure 5), female barrel organ player, and doctor. However, as it can be observed that the number of occurrences of men who performed occupations such as computer engineers (3 times mentioned v/s 1 example referring to a woman), math teachers or science teachers, (4 times mentioned v/s 0 examples referring to women) is greater than the same occupations performed by women. On the contrary, females tend to be portrayed as having second rate roles and occupations such as waitress, and seamstress, and clay artists (Figure 6) or highly feminine roles as is the case of being mother (mentioned 13 times) or wife.

5.1.4 Gendered Words and De-Gendered Words

The data about gendered words and de-gendered words are presented in Tables 9 and 10. As it was mentioned previously, grammatical gender words are (gendered words and de-gendered words)

Figure 2².



Figure 3³.

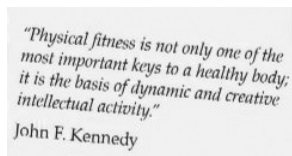
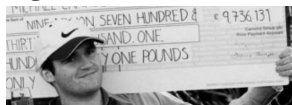


Figure 4⁴.



In 2002, nineteen-year-old British refuse collector Michael Carroll and his family ¹ _____ (be) delighted when he ² _____ (win) £9.7 million in the lottery. He ³ _____ (give) millions of pounds to charity and to friends and relatives. He also ⁴ _____ (spend) thousands on loud, all-night parties, and over the next few years, he ⁵ _____ (get) into trouble with the police several times. His wife Sandra ⁶ _____ (be) cross and upset and ⁷ _____ (decide) to leave. Soon, he ⁸ _____ (have) no money left, and in 2010, he ⁹ _____ (begin) work as a refuse collector again. 'I'm just glad it's over,' he ¹⁰ _____ (say).

Figure 5⁵.

NEWS

School for Girls

Around the world, 62 million girls are not in school. The White House's *Let Girls Learn* effort aims to change that.

By Brenda Monroe

Around the world, 62 million girls are not in school. The White House's *Let Girls Learn* effort aims to change that.

At 13, Hawa Abdulai Yorke left her family's home, in Ghana, Africa, to live with an aunt who promised to send her to school. Instead, the aunt put Yorke to work as her maid. Determined to go to school, Yorke returned home and began selling water in a nearby city to raise money for her education. She did that for three years. "I was busy working," Yorke told TFK. "I had no time to learn."

Yorke, now 22, is about to finish high school. Thanks to *Let Girls Learn*, she plans to attend college and study

computer science. She says working alongside women college students at the *Let Girls Learn* event strengthened her resolve. "I'm focused on my books," says Yorke. "I know if I study hard, I, too, can go to the university and live a happy life."

Yorke's story is familiar to girls growing up in Ghana. There, a girl's place is in the home. She is expected to learn to cook and clean and, one day, get married and have children. Educating girls is considered a waste of money.

Figure 6⁶.



² Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 21). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

³ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 69). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

⁴ Davies P. and Falla T. (2017). *Solutions 3rd Edition Pre-Intermediate: Student's Book*. (p. 10). España: Oxford University Press.

⁵ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 63). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

⁶ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 35). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

words used to classify three gender categories; masculine, feminine, and neuter. This category of analysis is more illustrative of how language is used to perpetuate notions of sexism understood as “the stereotyping of males and females on the basis of their gender” (Renner, 1997, p. 2). As mentioned in earlier, the English language is sexist for two reasons: it reinforces gender and it makes that the masculine gender the norm in language. In this respect, Vogli (2009) remarks that: linguistic sexism in English has been identified in the pronouns (‘generic’ he, him etc.), generic ‘man’ which is used to denote not only the male but the humanity as a whole, as well as a suffix to form occupational terms (e.g. fireman), masculine and feminine equivalents where the feminine has sexual connotations (e.g. master-mistress) male firstness (e.g. John and Mary), suffixes -ess (e.g. waitress) which can only denote a woman, and titles used for men and women (Mr. vs. Mrs. and Miss) (p. 5).

Tables 9 and 10 show a summary of some of the words that are often used to express a gender or de-gendered occupation and roles in *Teens in Motion 1* and *Solutions Pre-Intermediate*.

Table 9. Gendered Words and De-Gendered Words

Book 1: Teens in Motion 1	
Gendered Words	De-Gendered Words
(p. 14) Actor	Flight attendant
(p. 14, p.36) Waitress	Police officer
(p. 14) Postwoman	Lawyer
(p. 14) Seamstress	Doctor
(p. 14) Hostess	Dentist
(p. 26) Master distiller (a person or company that produces strong alcoholic drinks (such as whiskey) by distilling them)	Scientist
(p. 26) Raven master (A Yeoman Warder responsible for the feeding and welfare of the ravens of the Tower of London)	Singer
(p. 35) Female barrel organ player	Translator
(p. 35) Husband	Researcher
(p. 44) Film stuntman	Hairdresser
(p. 71) Pretty	
(p. 17) Young man	

Fuente: Elaboración propia con motivos de esta investigación.

Table 10. Gendered Words and De-Gendered Words

Book 2: Solutions Pre- Intermediate	
Gendered Words	De-Gendered Words
(p. 20) Workmen	Tourist
(p. 21) Sportswoman	Street vendor
	Police officer

Fuente: Elaboración propia con motivos de esta investigación.

It can be observed that the number of gendered words is remarkably larger than would have been expected. It is also interesting to note that gendered words in occupations continue to be used as is the case of ‘waitress’ which appeared twice on pages 14 and 36 in book 1, or ‘hostess’. In this respect, Mustedanagic (2010) argues that the use of gendered words in different activities reflects that “a number of occupations are still dominated by men” and calls this distinction “gender prototype”, which suggests that some occupations are to be performed by men and others by women (p. 40). The most obvious stereotype (“prototype”) is a male doctor and a female nurse. This certainly does not mean that women cannot be employed as doctors or men as nurses, but that this is the general understanding introduced to us early on by society.

In response to the first research question, to what extent does the language used in English Language textbooks used by eleventh grade students in Chile suggest notions of sexism?, it can be claimed that ELT school books reflect sexist language that promote certain attitudes in society and can potentially impact students’ learning.

The acquisition of the English language depends on their proficiency and their ability to negotiate with the new culture. As it was mentioned previously, English language is sexist (Hyde, 1984, Parks & Robertson, 1998), it is a fact that English language learning would transfer sexism to students.

5.2 Research Question 2: How the Images Portray Gender Stereotypes

For the purpose of answering the second research question dealing with how gender is portrayed in illustrations contained in English Language textbooks used by eleventh-grade students in Chile, the author made use of the principles that underpin socio-semiotics. Following Kress and van Leeuwen (2016), socio-semiotics serves the purposes of unraveling meanings through the use of graphic representations as meanings can be constructed not only verbally textually, but also through illustrations. In the same vein, Kress and van Leeuwen (1996) argued that visual images are often (wrongly) treated as “decoration”, or are dismissed altogether; however, ELT coursebooks do not only contain text and language rules to be learned; they also contain a number of images whether real or illustrated, which can have a powerful impact on language learners as is the case this study at hand.

The analysis was conducted by examining the images from each of the units randomly selected. Images containing females, males, advertisements, signs and so on were only examined if images showed up clearly. The analysis was made following these coding categories: The participants in each image (who); the actions that people perform (what is happening); and the circumstances (where) shown, following van Leeuwen’s (2016) model. Other categories included are hair length (long hair, below the shoulders/short hair, if it just reaches the neck), clothes color (light colors for female or dark/opaque colors for male) and feminine clothing (skirts, dresses and trousers), and facial features. This analysis is informed by three main studies: Yasin, Hamid, Othman, Bakar, Hashim, and Mohti (2012), who addressed gender biases in visual images of Malaysian English school textbooks; Ahmed’s study (2012), who examined “the iconic representation of women in the middle Eastern media in order to determine how various semiotic resources have been utilized in conveying specific messages to a given audience” (p. 1); and finally, Ruby’s research (2016), who conducted a study that involved a visual (semiotic) analysis of how gender is represented in illustrations of ELT books in terms of their hair length and clothing.

The analysis of images is done through the lens of critical theory in order to determine how such graphic elements construct meanings whereby one gender is portrayed as the dominant and another one as dominated. As a summary, the analysis is done around four main themes, which emerged as the author analyzed the available data. These are: (i) Obvious femininity, (ii) Women doing menial work or unskilled jobs, (iii) Women attempting to make their way into male-dominated domains, and (iv) Successful and powerful men.

5.2.1 Obvious Femininity

There are figures in the four units that were selected which are very indicative of an attempt to portray women as evidently feminine. Following van Leeuwen's (2016) model, Figure 7 shows a group of girls ("who") dressed in pink, which is always associated with being a girl; all of them have long hair; some of them are wearing hairpins or a headpiece; they are sitting on the floor. It also can be observed that the girls are playing with a robotic dog ("what is happening"). All of these meanings found in Figure 7 are traits traditionally attributed to women in society. This corroborates what the literature suggests in that femininity is often thought as "compassionate, supportive, and relationship oriented (DeFrancisco & Palczewski, 2007, p. 10).

The same thing happens in Figure 8, from where two white girls ("who") showing happiness can be seen probably out of academic achievement demonstrating support, care, and concern for her friend ("what is happening"). Once again, women are depicted with long hair, wearing clothing decorated with flower patterns and the girl placed on the right hand has her nails clean, cared for and polished. For some years now people have heard that women are always nicely dressed and arranged, and Figure 8 comes to ratify this gender stereotype.

Figure 7.**Figure 8⁸.**

5.2.2 Women Doing Menial Work or Unskilled Jobs

In the four units selected for the purpose of this study, some graphic images and representations portray women as linked to menial work. Figure 9, for instance, shows women (“who”) doing handmade products. The woman in the foreground seems content with what she is doing; the woman in the background appears to be focused on her work looking down on the manufacturing process (“what is happening”). The picture shows in the foreground several pots which are apparently made by the women in the workshop (“where”). The place seems rather rudimentary and kept in pretty bad shape. In addition, the women are wearing colors most commonly associated with femininity. Accordingly, Cameron (2001) argues that sexism is defined “as a negative attitude or discriminatory behavior based on the presumed inferiority or difference of women as a group” (as cited in Sakalli, 2001, p. 601) since women have been traditionally portrayed as responsible for raising children, full-time housewives (much less than before), with limited professional development and career prospects.

⁷ Davies P. and Falla T. (2017). *Solutions 3rd Edition Pre-Intermediate: Student's Book*. (p. 7). España: Oxford University Press.

⁸ Davies P. and Falla T. (2017). *Solutions 3rd Edition Pre-Intermediate: Student's Book*. (p. 8). España: Oxford University Press.

The same is shown in Figure 10, a working woman (“who”) selling stuff on the street (“what is happening” / “where”). These stuff are low cost products that offer little pay or opportunity for advancement.

Figure 9⁹.



Figure 10¹⁰.



5.2.3 Women Attempting to Make Their Way Into Male Dominated Domains

As can be seen in Figure 11, the woman (“who”) on the left hand side is engaged in office related activities (“where”) sitting at her desk and wearing a male like suit. However, she does not abandon her femininity as she has long hair, which is often socially perceived as a sign of a feminine look. The same phenomenon can be observed in Figure 12, where there is a superficial attempt to show the woman being incorporated into a male-dominated domain, in this case being a mechanic (“who”); however she has a flawless face and spotless hands; she is clean and tidy, with her hair nicely combed and a big smile on her face; her hair is long, she is white blond. She is holding a computer in her hands, while in the background you see a more realistic portrayal of a mechanic working on a car, who happens to be a man (“what is happening”). Similarly, Figure 13

⁹ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student 's Book*. (p.35). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

¹⁰ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student 's Book*. (p.35). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

shows a woman dressed as a builder (“who”) but without any tools in her hands. As in Figure 11, she is wearing male like clothing but her appearance is neat and classy. As a conclusion, from these images it can be observed that women are portrayed around the theme of making their way into male-dominated domains as is the case of office environment, mechanic, and engineering but, as Trujillo (1991) suggested, there is a hegemonic masculinity in society that includes “power defined in terms of physical force and control, success defined in terms of occupational achievement in traditionally male jobs, familial patriarchy, presenting a “frontier” image, and heightened heterosexuality” (pp. 291-292). In other words, to be valued in society it is necessary to follow male patterns having in mind that women will be in subordinate positions.

Figure 11¹¹.



Figure 12¹².



Figure 13¹³.



5.2.4 Successful and Powerful Men

In general, women are seen as less important than men in all aspects of life, while males are seen as more inspirational, successful, intellectually capable and more rational than females (Martell

¹¹ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 23). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

¹² Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 21). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

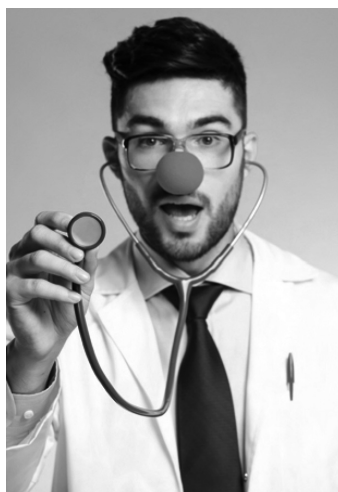
¹³ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 6). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

& DeSmet, 2001). As can be seen in Figure 14, a professional chef (a man) is shown as a rich and powerful individual (“who”); he is so well-known that he is getting ready for another world tour and has his own private jet waiting on the tarmac (“what is happening”). From Figure 15 a young medical doctor (“who”) can be observed that continues the work of Patch Adams who is an internationally renowned American doctor who promoted Laughter Therapy during the 1970s. He has short hair; he is wearing a tie that gives him a distinctive look and has got a beard which is associated with masculinity. As the literature suggests, very often “people perceive men as being highly competent, men are more likely to be considered leaders, given opportunities, and emerge as leaders than women” (Pienpeg, 2008, p. 22). It is assumed that women find themselves in disadvantaged positions and have to make greater efforts to succeed in a male dominated world.

Figure 14¹⁴.



Figure 15¹⁵.



¹⁴ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 21). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

¹⁵ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 21). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

6. Conclusions, Limitations, and Suggestions for Further Research

As a number of previous studies have already shown, a male bias in categories such as visibility and firstness is presented in this study. Both books, *Teens in Motion* (book 1) and *Solutions Pre-Intermediate* (book 2), showed that the number of male appearances in texts or images exceeds the number of female appearances, despite the fact that publishing houses make efforts to make gender discrimination less noticeable. Moreover, the male presence continues to be conveyed as the powerful one. The most common reason for this is that people live in a male-dominated world, which is why male characters are portrayed with more or lengthy interventions in dialogs and texts, occupying important positions, taking decisions, etc. It should be noted that in the firstness category, the representation of males was significantly more evident, making it clear that males are more active and females more passive in both school texts.

Prominent in this analysis is that the stereotypical gender roles of wives and mothers are assigned to women and that they are largely confined to the private world at home and work for free. In *Teens in Motion* and *Solutions Pre-Intermediate* males are portrayed as the figures that display power or the dominant role (captain, millionaire, president), as well as adventurous and active people (Figures 16 and 17). It must be taken into account that in both coursebooks, women are portrayed in mostly traditional domestic and social roles such as mother, grandmother, and wife, cooker, teacher (Figure 18), artist, volunteer (Figure 19). Giving equal prominence to females and males in the representation of occupations and/or roles in ELT textbooks (images as well as text) may encourage females to consider a full range of possibilities in different spheres of society.

A great number of gendered words were found in *Teens in Motion 1* book, which was not the case in the *Solutions Pre-Intermediate* book, where hardly any gendered words could be found. When examining the language in *Teens in Motion 1*, it is obvious that there is a tendency to separate words where a distinction is made whether you are a female or male, such as waitress, actor, and hostess.

Figure 16¹⁶.**Figure 17**¹⁷.**Figure 18**¹⁸.**Figure 19**¹⁹.

Teens in Motion 1 contained a frequent usage of the affix -man and the word master such as film stuntman, master distiller, raven master, young man, etc. (*Teens in Motion 1*, 2017; 26-44-17).

One could also notice a tendency to make the distinction between activities performed by men and others performed by women, as well as words (activities) using the affix -ess or -women, for example in waitress, seamstress and hostess, postwoman, female barrel

¹⁶ Davies P. and Falla T. (2017). *Solutions 3rd Edition Pre-Intermediate: Student's Book*. (p. 18). España: Oxford University Press.

¹⁷ Davies P. and Falla T. (2017). *Solutions 3rd Edition Pre-Intermediate: Student's Book*.(p. 29). España: Oxford University Press.

¹⁸ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 48). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

¹⁹ Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student's Book*. (p. 39). Santiago: Ediciones Cal y Canto.

organ player (*Teens in Motion 1*, 2017; 14-35-36). Renner (1997) claimed that teaching pupils that a police officer is called a “policeman” can, from this perspective, be seen as contributing to the creation of gender roles which separate males and females and restrict them occupationally (p. 3-5). Inclusive language aims at the purpose to not make assumptions regarding gender. This may include a change concerning gendered vocabulary into a more inclusive one, creating a friendly atmosphere for women and men in the classroom, promoting equal opportunities for all individuals.

In a similar vein, the images analyzed in this study revealed a clear gender imbalance in favor of males mostly. All the images examined present females in disadvantaged positions (poverty or subordinate positions) and having to make greater efforts to succeed in a male-dominated world. Something interesting is the fact that in order to be considered in a job, it is necessary to follow male patterns such as wearing a suit. On the contrary, males are depicted as rich and powerful individuals, young, attractive, and occupying important roles. An efficient gender perspective must be urgently developed for ELT textbooks since there is an absence of positive female role models for girls to identify with (Yasin et al., 2012). Gender stereotypes are presented in illustrations and they impact students’ perception about their gender.

Some of the limitations that need to be acknowledged in this section deal with the very methodological approach used in the study which relates to the paradigmatic subjective interpretation of images. Thus, it can be argued that a good deal of what has been presented as findings respond to the researcher’s own personal lens and standpoint. Also, the fact that only two coursebooks have been used for the study does not necessarily represent how materials are being put together these days, and how feminism and gender stereotypes are currently being dealt with by ELT textbooks developers. Also, it would be interesting to investigate how teachers deal with gender bias in ELT materials and how their ideologies can impact students. Also, research on gender issues in classroom interaction and curriculum is recommended.

Referencias

- Ahmed, S. (2012). *A Semiotic Analysis of the Iconic Representation of Women in the Middle Eastern Media* (Master of Arts in Applied Linguistics dissertation). University of Birmingham, UK.
- Amini, M. & Birjandi, P. (2012). Gender Bias in the Iranian High School EFL Textbooks. *English Language Teaching*, 5(2), 134-147.
- Ansary, H. & Babii, E. (2003). Subliminal sexism in current ESL/EFL textbooks. *Asia EFL Journal*, 5(1). Retrieved from <http://www.asian-efljournal.com/march03.sub1.php>
- Barton, A. & Sakwa, L. (2012). The Representation of Gender in English Textbooks in Uganda. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(2), 173-190.
- Bell, P. (2001). Content analysis of visual images. In: Van Leeuwen, T, Jewitt, C. (Eds.), *Handbook of Visual Analysis* (pp. 10-34). London: Sage.
- Brugeilles, C. & Cromer, S. (2009). *Promoting Gender Equality Through Textbooks: A Methodological Guide*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Coates, J. (1986). *Women, Men and Language*. London: Longman.
- Davies, P. & Falla, T. (2017). *Solutions 3rd Edition Pre-Intermediate: Student's Book*. España: Oxford University Press.
- DeFrancisco, V. & Palczewski, C. (2007). *Communicating gender diversity: A critical approach*. Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Emilia, E., Yunita, N. & Laela I. (2017). Gender in EFL Classroom: Transitivity Analysis in English Textbook for Indonesian Students. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 206-214.
- Etaugh, C. & Bridges, J. (2010). *Women's Lives: A Psychological Exploration*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gharbavi, A. & Mousavi, S. (2012). A Content Analysis of Textbooks: Investigating Gender Bias as a Social Prominence in Iranian High School English Textbooks. *English Linguistics Research*, 1(1), 42-49.
- Graham, A. (1975). The making of a non-sexist dictionary. In Thorne, B. & Henley, N. (Eds.). *Language and Sex*, (pp.57-63). Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, Inc.
- Gray, L. (2002). The global coursebook in English language teaching. In Block, D. and Cameron (Eds.) *Globalization and Language Teaching*. (pp. 152-167). London: Routledge.

- Hamilton, M., Anderson, D., Broaddus, M. & Young, K. (2006). Gender stereotyping and under-representation of female characters in 200 popular children's picture books: A twenty-first century update. *Sex Roles*, 55(11-12), 757-765. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11199-006-9128-6#page-1>
- Hartman, P. & Judd, E. (1978). Sexism and TESOL materials. *TESOL Quarterly*, 12(4), 383-393.
- Hellinger, M. (1980). "For men must work, and women must weep": sexism in English language textbooks used in German schools. In Kramarae, Ch. (Ed.). *The Voices and Words of Women and Men* (267-274). Elmsford, New York: Pergamon Press.
- Hellinger, M. & Bußmann, H. (2001). *Gender Across Languages: The Linguistic Representation of Women and Men*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (1999). Teaching to learn, learning to teach? School-based non-teaching activity in an initial teacher education and training partnership scheme. *Teaching and Teacher Education*, 15(3), 273-285.
- Hyde, J. (1984). Children's understanding of sexist language. *Developmental Psychology*, 20(4), 697-706.
- Key, M. (1975). *Male/Female Language*. Metuchen, NJ.: The Scarecrow Press.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2016). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Education.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper and Row.
- Manstead, A. & Hewstone, M. (Eds.). (1995). *The Blackwell Encyclopedia of Social Psychology*. Oxford: Blackwell.
- Martell, R. & DeSmet, A. (2001). A diagnostic-ratio approach to measuring beliefs about the leadership abilities of male and female managers. *Journal of Applied Psychology*, 86(6), 1223-1231.
- McGabe, J., Fairchild, E., Grauerholz, L., Pescosolido, B. & Tope, D. (2011). Gender in Twentieth-Century Children's Books: Patterns of Disparity in Titles and Central Characters. *Gender & Society*, 25(2), 197-226.
- Mineshima, M. (2008). Gender representations in an EFL textbook. *Bulletin of Niigata Institute of Technology*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/304011261_Gender_Representation_in_Primary_English_Textbooks_in_Mainland_China_1978_to_2003

- Mukundan, J. & Nimehchisalem, V. (2008). Gender representation in Malaysian secondary school English language textbooks. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 4(2), 155-173.
- Mustedanagic, A. (2010). *Gender in English language and EFL textbooks*. A term paper Submitted to Halmstad University, Hogskola.
- Nilsen, A. (1977). Sexism in children's books and elementary classroom materials. In Pace, A., Bosmajian, H., Gershuny, L. & Stanley, J (Eds.). *Sexism and Language* (pp.161-179). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Parham, F. (2013). Gender Representation in Children's EFL Textbooks. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(9), 1674-1679.
- Parks, J. & Robertson, M. (1998). Contemporary arguments against non-sexist language: Blauberger (1980) revisited. *Sex Roles*, 39, 445-461.
- Pienpeg, N, P. (2008). *An Analysis of Sexist Language in ESL Textbooks by Thai Authors Used in Thailand, Dissertation*. [Paper submitted to UNT Digital Library, the University of North Texas as a course requirement for the Degree of Doctor of Philosophy]. Retrieved from <https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc9057/m1/103/>
- Polk, J. (2017). *Teens in motion 1, Primero medio: Student 's Book*. Santiago: Ediciones Cal y Canto.
- Porreca, L. (1984). Sexism in Current ESL Textbooks. *TESOL*, 18(4), 705-724.
- Poulou, S. (1997). Sexism in the discourse roles of textbook dialogues. *Language Learning Journal*, 15, 68-73.
- Rahimi, A. & Sahragard, R. (2007). *Critical Discourse Analysis*. Tehran: Jungle Publications.
- Renner, C. E. (1997). Women are “busy, tall, and beautiful”: Looking at sexism in EFL materials. Paper presented at the National Seminar “Mind the Language”, Rome, Italy (1996) and at the Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Orlando (1997).
- Ruby, C. (2016). Are males and females still portrayed stereotypically? Visual analyses of gender in two Hong Kong primary English Language textbook series. *Gender and Education*, 28(5), 674-692.
- Sakalli, N. (2001). Beliefs about wife beating among Turkish college students: The effects of patriarchy, sexism, and sex differences. *Sex Roles*, 44, 599-610.

- Trujillo, N. (1991). Hegemonic masculinity on the mound media representations of Nolan Ryan and American sports culture. *Critical Studies in Mass Communication*, 8, 290-308.
- Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Vogli, S. (2009). Gender representation in New Success at First Certificate. (Paper submitted to CELS as course requirement for the Degree of Master of Arts in Applied Linguistics). The University of Birmingham. Birmingham, UK. Retrieved from <https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/sociolinguistics/SotiVogliSO.pdf>
- Yasin, M., Hamid, B., Othman, Z., Bakar, K., Hashim, F. & Mohti, A. (2012). A Visual Analysis of a Malaysian English School Textbook: Gender Matters. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1871-1880.
- Yonata, F. & Mujiyanto, Y. (2017). The Representation of Gender in English Textbooks in Indonesia. *Journal of Language and Literature*, 12(1), 91-101.

Recibido: 22.09.2020 Aceptado: 12.01.2021

ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA PARA EL DESARROLLO DE UNA COOPERACIÓN POSITIVA

INTERNATIONALIZATION STRATEGIES OF CHILEAN HIGHER
EDUCATION FOR THE DEVELOPMENT OF A POSITIVE COOPERATION

Freddy Antonio Álvarez Fuenzalida*

Resumen

Este artículo presenta las principales estrategias que utilizan los actores del nivel de educación superior chilena, para fomentar su internacionalización a nivel de pregrado y desarrollar una cooperación positiva. Para esto, se llevó a cabo un análisis de las propuestas y lógicas de cooperación internacional que manifiestan algunos organismos, tanto a nivel internacional como nacional, además de instituciones de educación superior (IES) con el fin de entender ¿cómo logran desarrollar la cooperación por medio de la internacionalización? y ¿cuáles son las principales estrategias que se utilizan en el sistema de educación superior chileno para fomentar su internacionalización y el desarrollo de una cooperación positiva? Para poder contestar estas preguntas se realizó un análisis de documentos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). Además, se realizaron entrevistas y cuestionarios con el fin de tener una perspectiva de las partes participantes sobre cómo se realiza la cooperación internacional.

* Profesor de Estado, Traductor e Intérprete Inglés-Español Mención, Magíster en Estudios Internacionales, Magíster en Inclusión e Interculturalidad Educativa (c). Universidad de Santiago de Chile, USACH. email: freddy.alvarez@usach.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0914-4556>.

De acuerdo con lo investigado, se puede concluir que las principales estrategias que se utilizan en el sistema de educación superior chileno son, por una parte, las publicaciones a nivel internacional, con el propósito de fortalecer las relaciones científicas internacionales y la divulgación de conocimiento, y por otra parte, la formación docente en el extranjero con el propósito de fortalecer la movilidad académica.

Palabras clave:

Educación superior, movilidad estudiantil, cooperación internacional, cooperación universitaria, relaciones internacionales, diplomacia.

Abstract

This article shows the main strategies used by Chilean Higher Education stakeholders to support their internationalization, at the undergraduate level, for the development of a positive cooperation. For this, an analysis was carried out on the approaches and the logics of international cooperation that some organisms, both at the international and national level cooperation, have expressed. Besides, some higher education institutions (IES in Spanish) were included, to understand how these institutions, manage to develop cooperation through internationalization, and what are the main strategies used in the Chilean higher education system to promote its internationalization and the development of positive cooperation? In order to answer this question, a document analysis of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), the Chilean Ministry of Education (MINEDUC) and the National Accreditation Commission (CNA) was carried out. In addition, an interview and a questionnaire were conducted to obtain the participating parties' perspective on how international cooperation is carried out.

According to the obtained information, we can conclude the main strategies used by the Chilean Higher Education to support its internationalization for the development of a positive cooperation are international publications with the purpose of strengthening international scientific relations and knowledge dissemination, and teacher training abroad with the purpose of strengthening academic mobility.

Keywords:

Higher education, student mobility, university cooperation, international cooperation, international relations, diplomacy.

1. Introducción

Los estados se han encargado de incluir a la educación superior en los tratados bilaterales que han desarrollado con sus pares en las regiones del globo, ofreciéndola como un servicio de exportación en diversas modalidades (Frederick, 2005). Por otra parte, han sido las mismas IES las encargadas de desplegar diversas estrategias para incorporarse al ámbito internacional, lo cual se ha desarrollado de manera directa, por medio de redes internacionales de cooperación (Siufi, 2009). Uno de los aspectos relevantes a considerar, es cómo las IES han potenciado su internacionalización a nivel de pregrado, con el fin de desarrollar una cooperación que muestre los lazos positivos que los Estados han creado, siguiendo la herencia del Proceso de Bolonia, firmado en Italia en el año 1999 y que ha sido replicado en diversas partes del mundo, incluyendo a Latinoamérica, aun cuando, a diferencia de lo que ocurre en Europa, en Latinoamérica existe una falta de espacio común, ya sea político, económico o de conocimiento (Brunner, 2008). Sin embargo, bajo una mirada analítica del enfoque constructivista, desarrollar la cooperación en torno a la internacionalización, ha permitido la construcción de estructuras sociales y de agentes en las relaciones internacionales, en donde dicho enfoque se presenta como un conjunto de ideas y pensamientos en un sistema de normas acordadas socialmente en un lugar determinado (Oregioni y López, 2011; Espinoza y González, 2015).

Los estudios internacionales se han encargado de revisar los fenómenos que ocurren tanto a nivel micro como macro, es por eso que, dependiendo de la perspectiva con la que se analice, surgen diversos enfoques y/o teorías de las relaciones internacionales. El objetivo de este artículo es dar a conocer las principales estrategias que utiliza la educación superior chilena, a nivel de pregrado, para fomentar su internacionalización y así desarrollar una cooperación positiva.

Los pasos que se llevaron a cabo para lograr conocer las principales estrategias fueron; a) Identificar los principales lineamientos estratégicos presentes en algunos instrumentos internacionales de promoción de la cooperación internacional desarrollados por la OCDE; b) Analizar algunos de los principales instrumentos y estrategias de cooperación internacional presentes en el sistema de educación superior chileno, a nivel Ministerial y de la CNA; y c) Identificar las estrategias de cooperación internacional utilizadas, a nivel de pregrado, por una universidad pública laica, una universidad privada laica, una universidad privada católica y un centro de formación técnica.

2. Formulación

Durante décadas, muchas naciones en el mundo han estado lidiando entre sí por adquirir mayor predominio, tanto territorial como político y económico. Gran parte de esto se ha realizado por medio de lo que se denomina *Hard Power* o Poder Duro, el cual fundamentalmente radica en el poder nacional por medio del uso de recursos militares y económicos.

Nicolás Creus (2013) señala que el poder no es un concepto fácil de explicar; sin embargo, ayuda a comprender cómo funcionan las relaciones internacionales, ya que por tradición se asocia directamente a la escuela realista y a los análisis que esta ha llevado a cabo, señalando que la política internacional se entiende como aquella lucha constante por el poder.

Posteriormente, surge el concepto de *Soft Power* o Poder Blando con Joseph Nye en la década del año 1990, para introducirse al debate académico y político. La aparición de este concepto surge en el período de la caída del Muro de Berlín y los incidentes en Tiananmén de 1989. Posteriormente, en el año 1991 ocurre la caída de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Estos hechos y otros de la época llevan a la aparición de nuevos paradigmas. De esta manera, el Poder Blando se introducirá con fuerza en el ambiente académico (Nye, 2004).

Para Nye (2004) el Poder Blando de un país radica en tres fuentes significativas. La primera hace referencia a que este surge por aspectos culturales; es decir, en lugares que son atractivos para otros. La segunda se concentra en sus valores políticos, o sea, cuando se está a la altura, en términos políticos, de países extranjeros. Dicho de otro modo, según Valdés-Ugalde y Duarte (2013), esto es cuando un país ha incluido políticas relacionadas al bienestar mundial, como por ejemplo, su preocupación por el calentamiento global, los derechos humanos y la estabilidad económica y financiera. La tercera se refiere a la política exterior de un país, la que le otorga legitimidad y autoridad moral.

A su vez, Nye (2004) distingue entre la Alta Cultura y la Cultura Popular. La primera incorpora elementos que se relacionan con la literatura, el arte y la educación, elementos que son atractivos principalmente para las élites; mientras que la segunda se enfoca, de manera más específica, en entretenimientos masivos, en donde las personas emplean su tiempo libre para la diversión.

Es así como la educación superior internacional, según Knight (2015) “en su rol de actor político, se encuentra fuertemente atraída hacia el concepto de Poder Blando” (p.10), entendiendo este como “la capacidad de influir sobre otros y de lograr el interés o los intereses propios nacionales, haciendo uso de la atracción y de la persuasión en vez de la coerción, de la fuerza militar y de las sanciones económicas, comúnmente conocidas como Poder Duro (Knight 2015, p. 10).

Se entiende entonces que el Poder Blando, por medio de los aspectos culturales, se comienza a instalar en los procesos de coordinación internacional entre los Estados y sus gobernantes, lo que conllevaría a fortalecer asociaciones de intercambio cultural por medio de la educación, específicamente, la superior.

Entonces, la internacionalización de la educación superior se establece como uno de los ejes fundamentales que permiten dar una orientación más clara, en cuanto a las políticas institucionales. Además, genera un compromiso por parte de las IES, con los desafíos a los cuales este nivel educacional se ve enfrentado (Beneitone, 2014).

De este modo, la internacionalización, como concepto, se vincula más al desarrollo de procesos complejos que sólo a una interrelación

entre actores, lo que deja ver un alcance mucho mayor y significativo; es decir, no sólo basta con tener actividades internacionales en los ámbitos de la docencia, la investigación o la extensión, sino más bien con incorporar lo internacional en las acciones que las IES realizan. Siendo así, se establece que es importante llegar a la comunidad universitaria y a la de otro tipo de IES para poder alcanzar el estatus de “internacionalizados” (Beneitone, 2014).

Es por esto que la educación superior, como Poder Blando, hoy incluye programas como el Fulbright, las actividades del British Council, las iniciativas del Servicio de Intercambio Académico Alemán, los proyectos Erasmus Mundus, entre otros; los que además son vistos con prestigio y respeto de larga trayectoria, que la comunidad académica y mundial considera como grandes aportes (Knight, 2015).

Los desafíos de establecer la universalidad e internacionalización de la educación superior han conllevado a que se comience a hablar de la ciudadanía global, la internacionalización integral y de la universidad de clase mundial. Es así como las universidades han incorporado este aspecto, tanto en sus misiones como en sus visiones, con el fin de posicionarse y luchar por el mejor lugar dentro de los *rankings* internacionales. Algunos de estos *rankings* son, por ejemplo: el Times Higher Education, en donde se presentan las cien universidades más internacionales del mundo y el *ranking* U Multi-rank, en donde se publica la clasificación de la orientación internacional de más de doscientas treinta universidades (De Wit, 2015).

De Wit (2015) señala que ambos *rankings* toman indicadores cuantitativos, como por ejemplo, la cantidad de estudiantes internacionales, la cantidad de personal internacional y las publicaciones internacionales. Sin embargo, el autor se pregunta si en realidad estos indicadores pueden definir en qué consiste una universidad internacional, haciendo referencia al ensayo elaborado por Jane Knight para The State of Higher Education (2014), donde cuestiona qué es una universidad internacional e indica que existe demasiada confusión sobre lo que en realidad le significa a una universidad volverse internacional. Es así como Knight (2014) y De Wit (2015) reconocen tres generaciones de universidades internacionales: a) Una que se ha

internacionalizado por medio de convenios internacionales, alumnos, personal internacional y actividades de cooperación. b) Otras con oficinas satélites en forma de sucursales de campus, centros de investigación y oficinas de gestión y proyectos. c) Aquellas que han establecido una modalidad conjunta entre dos o más instituciones asociadas de distintos países. A pesar de esto, también se ha considerado la modalidad de internacionalización en casa, la cual consiste en programas de investigación y enseñanza conjunta, donde estudiantes e investigadores colaboran con sus pares en el extranjero. Este tipo de internacionalización provoca que los estudiantes puedan desarrollar un currículum internacional, con una perspectiva internacional y multicultural, pero sin la necesidad de moverse de su propio país (De Wit, 2015).

Según lo establecido previamente, se puede señalar que las IES chilenas se han encargado de desarrollar diversas estrategias que permitan la internacionalización de la educación superior nacional, lo que ha conllevado a que estas instituciones de educación trabajen fomentando la internacionalización de la casa de estudio y también de sus facultades o departamentos, con el fin de ampliar el desarrollo académico de los estudiantes. Es así que se contemplan diversas actividades y estrategias, tales como pasantías en el exterior, movilidad de estudiantes, acceso a becas y práctica en el extranjero, que ayudan al proceso y progreso de la internacionalización (Pontificia Universidad Católica de Chile, s.f.), la que se entiende, según Knight, como “el proceso de integración de la dimensión global, intercultural e internacional en el propósito, las funciones o entrega de la educación superior” (Knight 2005).

De acuerdo con los puntos previos, y con un afán de describir y abrir el debate respecto a la internacionalización de la educación superior, impartida no sólo por universidades, sino que también por otro tipo de instituciones, tales como los centros de formación técnica, es que se ha querido realizar este estudio, enfocándose en conocer las estrategias que utilizan las IES para lograr su internacionalización a nivel de pregrado.

Según lo antes señalado, el problema de investigación se enmarca en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las principales estrategias

que se utilizan en el sistema de educación superior chileno para fomentar su internacionalización para el desarrollo de una cooperación positiva?

Por medio de esta pregunta se pretende conocer las estrategias utilizadas para luego reconocer aquellas que tengan mayor preponderancia en el proceso de internacionalización de las IES chilenas, además de señalar el propósito de estas respecto a una dimensión específica, que afecte en mayor o menor medida a la internacionalización de la educación superior nacional y el rol de esta para generar una cooperación de carácter positivo entre los participantes, transformándose, según las palabras de Jane Knight en “diplomacia del conocimiento”, ya que “el conocimiento es la piedra angular del mundo interconectado actual” (Knight, 2015, p. 10), y es este el que tiene la responsabilidad de adoptar un rol proactivo en cuanto a las desigualdades existentes a nivel mundial.

Para responder a esta pregunta, se han establecido las siguientes hipótesis: por una parte, se plantea que la principal estrategia que utiliza el sistema de educación superior chileno como fomento de su internacionalización, para el desarrollo de una cooperación positiva, son las publicaciones a nivel internacional con el propósito de fortalecer las relaciones científicas internacionales y la divulgación de conocimiento.

Por otra parte, se establece que la principal estrategia que utiliza el sistema de educación superior chileno como fomento de su internacionalización, para el desarrollo de una cooperación positiva, es la formación docente en el extranjero, con el propósito de fortalecer la movilidad académica.

Estos puntos se desarrollan por medio de: a) la identificación de los principales lineamientos estratégicos presentes en instrumentos internacionales de promoción de la cooperación internacional, desarrollados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), b) el análisis de instrumentos y estrategias de cooperación internacional presentes en el sistema de educación superior chileno, a nivel ministerial y de la CNA (Comisión Nacional de Acreditación) y c) la identificación de las estrategias de cooperación internacional.

3. Cooperación Internacional y Educación Superior

El siguiente apartado describe cómo se comporta la educación superior, según los intereses nacionales y la manera en que esta ayuda en las relaciones internacionales, que presentan los Estados, desde un punto de vista diplomático en virtud de ser considerada un Poder Blando.

La cooperación

Para Sennet (2012), la cooperación se entiende como el intercambio en el cual quienes participan reciben beneficios, debido a que existe un apoyo mutuo. Según el autor, se encuentra en la genética de los animales sociales, que necesitan de apoyo cuando no logran realizar algo por sí solos. Además, señala que la cooperación puede ser formal o informal, dependiendo de la situación en la que se establezca. Es así como esta podría tomar ribetes negativos, obteniendo resultados destructivos para terceros que no sean parte del mismo grupo de agentes cooperadores. A su vez generaría diversos grupos de cooperación. Sin embargo, los grupos podrían no pretender el bienestar de algunas sociedades; a lo cual se denominaría Cooperación Destructiva. Dicha situación estaría forjada bajo la premisa de que este tipo de cooperación es un “nosotros contra ustedes”, en donde se reúnen agentes con distintos intereses e incluso en conflicto, pero que han logrado prever un punto en común; debilitar al otro, como se observa en el caso de las Guerras Mundiales y otras situaciones de conflicto a nivel internacional. Entonces, para lograr una cooperación efectiva y positiva, los gobiernos deben trabajar en conjunto, configurando políticas nacionales que incorporen un enfoque internacional común (Informe Sobre el Comercio Mundial, 2004).

De lo anterior se puede deducir que los Estados se han unido en diversas ocasiones con el fin de lograr un resultado favorable en común, aun cuando estos se han visto en situaciones beligerantes por espacios territoriales y de soberanía o, sólo por mostrar que son más fuertes que otros en el mapa hegemónico; sin embargo, la educación, específicamente la superior, es un recurso poderoso que

se puede utilizar para afianzar vínculos entre Estados, logrando una Cooperación Positiva, en desmedro de la antes mencionada Cooperación Destructiva. Dicha Cooperación Positiva permitiría encontrar intereses comunes que no perjudiquen a un tercero, sino más bien, que lo inviten a ser partícipe de los beneficios que se propongan.

Educación y diplomacia: poder blando, hegemonía y soberanía

Patti MacGill (2014) señala que la diplomacia solía ser la responsabilidad de los jefes de Estado, o de sus representantes; sin embargo, en el último tiempo, este aspecto se ha modificado, ya que ha surgido la diplomacia pública, concepto que abarca a más actores, además de ampliar la gama de actividades que tiene como fin promover las relaciones favorables entre Estados. Para llevar a cabo la diplomacia, algunos países de Europa, como Alemania, Italia y Reino Unido han utilizado la educación con el fin de expandir sus intereses nacionales, debido a que esta juega un rol fundamental en el avance de la influencia nacional.

La educación ha permitido que los Estados generen vínculos de relaciones internacionales, bajo términos pacíficos; por esto, la educación superior se considera Poder Blando, ya que privilegia “la fuerza de las ideas y la cultura” para cerrar vínculos de amistad y la disposición de los demás (McGill, 2014).

Cuando las instituciones llevan a cabo sus propios vínculos, nos muestran que actúan de forma paralela en el ámbito de la cooperación y la competencia, no obstante, las instituciones han debido desarrollar sus propias estrategias de compromiso, tales como ofertas de programa de doble titulación o investigación conjunta (McGill, 2014).

Por lo tanto, si se firman acuerdos de cooperación académica, todos sus elementos, ya sean contextuales o formales, son elementos de un acuerdo internacional, pero si las IES los realizan por sí solas no se deben olvidar que se rigen por las leyes nacionales y las costumbres locales y, que al momento de operar por su propia cuenta están procediendo más allá de la soberanía, lo que no les quita su rol de representantes nacionales. Entonces, al igual que en cualquier negociación diplomática, las IES deben desarrollar protocolos

que abarquen y reconozcan todos los detalles, promesas, compromisos, resoluciones en caso de tensiones y expectativas fundamentales para las partes componentes (McGill, 2014).

La internacionalización de la educación superior se presenta como una inversión de capital humano y no como un simple fin. Katsarova (2015) argumenta que esta es una vía que asegura adecuados beneficios mientras se contribuya a las necesidades de la sociedad, considerando que son cada vez más los jóvenes que desean obtener un título. El 60% de jóvenes, que pertenecen a países de la OCDE, espera entrar a la educación superior, por lo que se estima que su demanda a nivel mundial se encuentra en aumento, desde los 97 millones de estudiantes en el año 2000 a más de 262 millones para el año 2025 (Aebischer, 2015).

Brunner (2016) señala que Chile, después de Brasil, fue el país latinoamericano que más crecimiento tuvo en su matrícula entre los años 2000 y 2014. Los instrumentos relacionados a la educación superior en Chile, tales como, la gratuidad y las políticas y prácticas de muchas instituciones de educación superior han sido diseñadas para estudiantes de clase media, con dedicación completa y régimen diurno, en programas presenciales de pregrado en la Región Metropolitana; sin embargo, dicho perfil será cada vez menos representativo para el año 2030, por lo que los sistemas institucionales, el apoyo financiero y los aparatos regulatorios deberán adaptarse a la nueva realidad que se aproxima (Bernasconi, 2017).

Operacionalización de la variable

Para Méndez (1998) la operacionalización de una variable hace referencia a desglosar la variable por medio de un proceso de deducción lógica en indicadores. Dichos indicadores hacen referencia a situaciones de carácter específico de la variable. Los indicadores se pueden medir por medio de índices o pueden ser investigados por ítems o preguntas, que forman parte de los instrumentos que se diseñan para obtener la información requerida (Méndez, 1988, p. 79).

Cuadro operacional: descripción

A continuación, se presenta la Tabla 1: Operacionalización de la variable “Internacionalización de la educación superior”, la cual fue desglosada en dimensiones y posteriormente en indicadores, que sirvieron para poder elaborar un cuestionario con escala Likert, que se utilizó para llevar a cabo la recolección de datos.

De la variable se han obtenido cuatro dimensiones, y a su vez, desde las dimensiones se ha extraído un total de trece indicadores que sirvieron para obtener información referente a la estrategia de internacionalización que más están utilizando las instituciones nacionales de educación superior, consideradas para este estudio.

Tabla 1. Operacionalización de la variable

Variable	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Técnica de Recolección de datos	Fuente	Instrumentos	Afirmaciones o preguntas relacionadas
Internacionalización de la educación superior	Se entiende por “dimensión internacional” (internacionalización de la educación superior) a las redes que han surgido como un medio importante de acción que debe basarse en la solidaridad, e el compartir y la equidad entre las partes participantes.	Movilidad Académica	Participación en eventos académicos internacionales.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	1 - 13 - 29
			Formación docente en el extranjero.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	20
			Prácticas en el exterior.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	10 - 34
			Pasantías en el exterior.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	31 - 32

Internacionalización de la educación superior	Esto se entiende como el evitar la fuga de cerebros, ya que, de no ser así, se continúa privando a los países en vías de desarrollo y a aquellos en transición, en cuento a los altos niveles de experiencia necesaria para acelerar su progreso socioeconómico (UNESCO 1998). Ésta, además tiende a generar un aumento en las actividades de aprendizaje, más allá de las propias fronteras y analiza, a menudo en relación con la movilidad estudiantil y a la cooperación académica. (Katsarova 2015).	Movilidad Académica	Movilidad de estudiantes extranjeros.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	4 - 15
			Ofertas de programas de doble titulación.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	24
		Relaciones científicas internacionales y divulgación del conocimiento	Investigación conjunta.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	13 - 33
			Redes de investigación.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	5 - 26
			Publicaciones a nivel internacional.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	9 - 12 - 17
		Promoción de imagen internacional	Participación en ferias internacionales.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	3 - 8 - 18 - 28
			Promoción internacional específica.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	23 - 27
		Acceso a cooperación internacional por medio de becas y/o financiamiento	Acceso a becas y/o convenios internacionales.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	6 - 11 - 19 - 21 - 22 - 25 - 30
			Financiamiento de proyectos de investigación y/o académicos con recursos externos.	Observación mediante encuesta.	Expertos en vinculación internacional.	Cuestionario con escala Likert.	2 - 7 - 16

Fuente: Elaboración propia.

Tipo de estudio

El presente artículo surge desde una investigación de carácter cuali-cuantitativo, que buscaba una explicación comprensiva, de la realidad del objeto en su ámbito natural, para entender el significado de su comportamiento. La revisión de la información se basó en el lenguaje verbal y escrito, por medio del análisis de la información obtenida (análisis del discurso), tanto de las entrevistas como de los documentos recopilados, tales como: memorias, estudios, informes, entre otros.

Además, fue de carácter cuantitativo, debido a que los datos recolectados se analizaron por medio de estadística, con el uso del software *SPSS Statistics* versión 25, para posicionar en orden de relevancia las estrategias de internacionalización, según las respuestas obtenidas por medio del cuestionario con escala Likert, que presentó una escala de cinco niveles. De este modo se podría determinar cuál era la estrategia mayormente utilizada por las IES (Álvarez, Boussac y Szigethi, 2012).

A su vez, fue de tipo descriptivo-exploratorio: descriptivo, porque tuvo como finalidad definir y clasificar el objeto de estudio, señalando características propias y distintivas. Exploratorio, debido a que el tema a investigar no se ha abordado con amplitud. Esto indica que realizar esta investigación significaría obtener información preliminar, la cual permitirá llevar a cabo futuras investigaciones relacionadas a este ámbito (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Unidad de análisis

Para desarrollar este estudio se revisó la dimensión internacional de la educación superior, en donde la unidad de análisis a considerar fueron algunos instrumentos y principales estrategias de internacionalización que emplean instituciones de educación superior chilenas.

Además, se convocó a cuatro informantes clave, uno por cada IES, integrantes activos del departamento de relaciones internacionales de las instituciones de educación superior seleccionadas, todas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

Su participación consistió en responder una entrevista de preguntas abiertas semiestructurada, la cual fue de utilidad para obtener información sobre las opiniones de los participantes respecto de los estudios internacionales y de las relaciones internacionales de dichas IES; además, sobre los aspectos de cooperación internacional que estas generan por medio de redes. En cuanto a la modalidad de la entrevista, esta fue grabada en audio y posteriormente transcrita por el responsable de la investigación. La duración de la entrevista oral tomó alrededor de sesenta minutos, y se realizó exclusivamente por el investigador, quien, además, fue el custodio de la información.

Para complementar las entrevistas orales, se aplicó un cuestionario con escala tipo Likert, que buscaba identificar la implementación de estrategias de internacionalización por las instituciones de educación superior. Este cuestionario se diseñó en base a indicadores detectados en instrumentos elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC). El cuestionario consta de treinta y tres afirmaciones, que se responden bajo una escala de valoración de cinco niveles, que va desde el “totalmente en desacuerdo” hasta el “totalmente de acuerdo”.

En cuanto a la modalidad del cuestionario, este fue aplicado de manera presencial por el responsable de la investigación y quien, al igual que con el instrumento previo, fue el custodio de la información. Este instrumento se aplicó en no más de quince minutos.

Por otra parte, se revisaron tres documentos elaborados y utilizados por la OCDE: La OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (s.f.), Tertiary Education for Knowledge Society (2008) y Higher Education in Kazakhshtan. Reviews of National Policies for Education (2017).

Para analizar los lineamientos del MINEDUC se revisaron los Decretos Supremos de Asignación Presupuestaria para la internacionalización Universitaria N°200, N°494 y N°501.

Respecto a la Comisión Nacional de Acreditación, (CNA-Chile), se revisaron las Resoluciones Exentas N°DJ009-4 y la N°DJ006-4. Además, se consideró la Guía para la auto-evaluación institucional

y resolución de acreditación institucional; todos estos documentos obtenidos desde la página web de la CNA, en donde se establecen parámetros que las instituciones de educación superior deben considerar al momento de llevar a cabo el proceso de internacionalización, si corresponde.

El análisis para la obtención de resultados se llevó a cabo por medio de la metodología de análisis de la información (análisis del discurso), modalidad que busca captar, evaluar, seleccionar y sintetizar los mensajes que se encuentren subyacentes en el contenido, tanto de las entrevistas como de los documentos, a partir del análisis de sus significados, en virtud de un problema.

La información obtenida por el cuestionario con escala tipo Likert se analizó por medio de parámetros cuantitativos, tales como: cantidad de estudiantes de pregrado que han realizado prácticas y pasantías en el extranjero; tiempo en el cual se ha realizado promoción internacional y participación en ferias internacionales; cantidad de becas y/o convenios internacionales, etc., todo lo anterior con el fin de identificar los factores que intervienen, para luego establecer un orden proporcional que permita reconocer y determinar las principales estrategias utilizadas por las cuatro instituciones de educación superior participantes, para el cumplimiento de sus propósitos, en relación con la internacionalización del sistema de educación superior chileno.

Muestra seleccionada

Los casos que se consideraron como muestra para llevar a cabo esta investigación fueron cuatro instituciones de educación superior chilenas. Dentro de los criterios de selección se consideró que fueran: Una universidad estatal laica; una universidad privada laica; una universidad privada religiosa, y un centro de formación técnica. La razón por la cual se han seleccionado estos casos, es porque se intentó representar la heterogeneidad del tipo de Instituciones de Educación Superior.

Se incluyó una universidad estatal laica, debido a que esta institución representa a aquellas que se encuentran bajo el alero

y la subvención del gobierno nacional, lo que permite conocer las prioridades que el gobierno establece frente a la educación que se encuentra bajo su resguardo, además, representa a una institución que está fuera de un credo en particular, que asegura la libertad de pensamiento en su visión y misión y, en donde la expansión del conocimiento va más allá de algún vínculo dogmático que pueda existir en algún otro proyecto.

Por otra parte, se decidió incluir a una universidad privada laica, debido a que esta podría contar con más recursos para generar internacionalización, considerando que no tiene subvención por parte del Estado; sin embargo, es una de las instituciones de educación superior más grande a nivel nacional. Al igual que en el caso anterior, esta institución es de carácter laico, encontrándose fuera de un credo en particular, que asegura la libertad de pensamiento en su visión y misión, y en donde la expansión del conocimiento va más allá de algún vínculo dogmático que pueda existir en algún otro proyecto.

El tercer caso toma una universidad privada, pero esta vez religiosa, específicamente perteneciente a la orden Jesuita y que presenta características sociales muy marcadas, las que son parte de sus programas de estudio, los que intentan promover y maximizar la preeminencia confesional y los asuntos valóricos y dogmáticos específicos. Es importante señalar que esta institución se presenta como abierta, diversa, tolerante e inclusiva.

La última institución que se consideró para esta investigación fue un centro de formación técnica privado, debido a que se quiso revisar el actuar de una IES orientada netamente a la formación de técnicos y cuyas carreras presentan una duración máxima de cinco semestres y no pueden impartir ni licenciaturas ni títulos profesionales. Otro punto que se consideró fue que tampoco tienen la facultad de impartir programas de Magíster ni Doctorado, lo que permitió observar cómo se lleva a cabo su proceso de internacionalización sin considerar la oferta de dichos grados académicos.

4. Resultados de la investigación

A continuación, se presentan los resultados de la investigación, los que en parte se obtuvieron desde un análisis documental interno (del discurso), que permite recuperar información supeditada para luego retransmitirla. Dentro de los elementos que se consideraron en este análisis se encuentra la “descripción característica”, por medio de palabras clave, estrategia que permite seleccionar expresiones o términos que representen el contenido general de lo que se analiza. El elemento específico fundamental que se consideró para este estudio fue la internacionalización de la educación superior chilena.

La estrategia de análisis que se utilizó fue de inferencia, ya que esta, según Schank y Abelson (1977), se considera como el núcleo de un proceso de comprensión, por lo que establece el eje de la comunicación. Dentro de la estrategia de inferencia se utilizó la técnica de establecimiento de las relaciones semánticas, con el fin de dar una construcción de relaciones temáticas lógicas.

Resultados de la investigación (relaciones internacionales) obtenidos con análisis de documentos (OCDE/ MINEDUC/ CNA)

A continuación, se presenta la síntesis de la información extraída y analizada desde algunos documentos elaborados por la OCDE, el MINEDUC y la Comisión Nacional de Acreditación Chile (CNA). Acá se recogen los aspectos relacionados a la internacionalización de la educación superior, con el fin de identificar lineamientos y estrategias de cooperación presentes en la educación superior chilena a nivel internacional, ministerial y de la CNA.

Síntesis del resultado según documentos analizados

Según los resultados arrojados se puede establecer que para la OCDE la internacionalización es considerada como un elemento que ayudaría a incrementar aspectos relacionados con la economía de los países. Para la OCDE, los países deben poner énfasis en aumentar la calidad de la educación.

Un punto significativo se observa al establecer que uno de los lineamientos señala que la carrera académica debe ir adaptándose a los cambios, ya que a nivel internacional los Estados han sido asesorados para lograr la equidad educativa, lo que permitiría lograr niveles de equidad mayor entre las sociedades. Esto a su vez, permitiría la mejor convivencia estudiantil a nivel global y ayudaría a la no discriminación por parte de estudiantes de países receptores.

Por parte del MINEDUC y de la CNA se pudo observar que ambos fomentan el desarrollo de redes internacionales y de la constitución de alianzas estratégicas. Es importante establecer que, en el caso de la CNA, que tiene la labor de encargarse de la calidad de la educación superior y de las IES que la imparten, se hace presente en la internacionalización por medio de factores que dicen relación con los procesos de elaboración de un marco educativo a nivel regional, fomentando los vínculos con los países vecinos por medio de la educación superior. Otro aspecto muy importante de considerar es aquel que señala y da facultad, a nivel internacional, al CNA de administrar los procesos de acreditación de programas de pregrado impartidos por IES de diversos países de latino América, específicamente a los miembros y asociados al MERCOSUR.

Por su parte, el MINEDUC fomenta la internacionalización de las universidades que cumplan ciertos requisitos, establecidos por dicho ministerio. Esto muestra que existe desigualdad respecto de las IES que reciben ayuda financiera, por lo que se infiere que aquellas instituciones que no cumplen con los requisitos establecidos a nivel ministerial, para llevar a cabo el proceso de internacionalización, no serán partícipes de los beneficios de asignación presupuestaria que otorga el MINEDUC. Entonces, se observa que ha sido de suma importancia que las IES generen redes no sólo a nivel internacional, sino que también a nivel nacional, para fomentar el desarrollo de las mismas. Otro punto que dice relación con la desigualdad, es que esta no es específica en cuanto al tipo de institución, ya que dicha asignación, en este caso, se otorga a una universidad pública y a una privada religiosa. Esto nos muestra que aquellas IES estatales que no cumplan con los requisitos explícitos señalados en la glosa 16 del Programa 30, Decreto 200, que reglamenta la asignación

de recursos para la internacionalización de las universidades, no podrán optar a dicha asignación. El MINEDUC otorga este beneficio a estas dos instituciones porque cumplen con los 7 años de acreditación institucional, imparten más de 10 doctorados y más del 75% de los programas de doctorado se encuentran acreditados a la fecha de la asignación. Es importante señalar que dicha asignación presupuestaria tiene relación a la impartición de Postgrados.

Tabla 2. Elementos relacionados a la internacionalización

Elemento	Autor(es)
Incremento económico	OCDE
Calidad de la educación	
Carrera académica	
Equidad educativa	
Equidad social	
Redes internacionales	CNA
Alianzas estratégicas	
Calidad de la educación	
Marco educativo	
Proceso de acreditación	
Redes internacionales	MINEDUC
Alianzas estratégicas	
Requisitos establecidos	
Beneficios	
Tipos de institución	
Posgrados	
Instituciones prestigiosas extranjeras	
Capacitación de estudiantes extranjeros	
Acreditación	IES
Participación para asignación	
Alianzas estratégicas	

Fuente: Elaboración propia

Considerando la información antes mencionada, queda de manifiesto que los institutos profesionales y los centros de formación técnica no tienen derecho a participar de dicha asignación, ya que, si bien podrían tener el máximo de acreditación, lo cual en

algunos casos es factible, no cuentan con programas de doctorado, lo que los deja inmediatamente fuera de la participación de dicha asignación presupuestaria.

Se deja de manifiesto que, dentro de los lineamientos, el MINE-DUC apoya la constitución de alianzas estratégicas con instituciones prestigiosas que se encuentren fuera de Chile. Para el MINE-DUC también es importante que las IES puedan captar estudiantes extranjeros, ya que esto posibilita desarrollar vínculos que incrementan la movilidad académica.

Si bien se puede observar una cooperación a nivel regional, los organismos antes mencionados fomentan un vínculo con el globo, de lo cual se puede desprender la existencia de asimetría en todas las direcciones, lo que no expresa que exista dependencia, ni que dicha asimetría sea negativa.

Resultados de la investigación (relaciones internacionales) obtenidos con entrevista a informantes claves

El siguiente apartado muestra la síntesis de las respuestas obtenidas durante las entrevistas que se realizaron a informantes claves de las instituciones de educación superior (IES), que fueron consideradas para este estudio. Esta síntesis entrega las diferencias y similitudes con las cuales se presentan las cuatro IES, al momento de enfrentar la internacionalización de la educación superior, específicamente, contextualizando en el ámbito de las relaciones internacionales.

De la información obtenida, con las entrevistas a cuatro expertos en internacionalización y vinculación con el medio de las instituciones incluidas en este estudio, se puede sintetizar lo siguiente:

En aspectos de acreditación, es importante señalar que sólo tres de ellas se encuentran acreditadas. El informante de aquella que no se encuentra acreditada señala que hay instituciones de calidad que no se han querido someter al proceso de acreditación, mientras que dos de las otras tres señalan que para que haya una buena internacionalización debe haber una buena acreditación. El cuarto informante indicó que lo principal es tener las carreras acreditadas, ya que eso da mucho más valor que la acreditación de la misma institución.

En aspectos de convenios internacionales, todos los encuestados señalaron que son fundamentales para poder generar internacionalización, ya que estos permiten desarrollar redes, lo que ayuda a lograrla. Todas las instituciones participantes en este estudio tienen convenios internacionales.

En aspectos de cooperación internacional, todas señalan que principalmente la cooperación se lleva a cabo entre IES y no de manera tan directa entre IES y gobiernos. Por su parte, el informante clave de la IES laica privada, señala que los gobiernos han jugado un rol muy importante y han sido la cara para que hoy las IES nacionales puedan generar redes en el extranjero.

Respecto a la asimetría que se podría generar, tres de los informantes claves señalan que existe asimetría entre las IES con las cuales tienen convenios, o de las que son parte de la red de cooperación internacional; sin embargo, todos indican que dicha asimetría no es ni tiene por qué ser negativa. Sólo el informante clave de la IES pública laica señaló que sus relaciones suelen ser muy simétricas, ya que las IES con las cuales ellos se relacionan cumplen con características muy similares, ya que son todas públicas, o todas comparten áreas similares de preparación.

En cuanto al ámbito geopolítico, tres de los cuatro informantes claves señalan que la internacionalización de la educación superior ayuda mucho a posicionar a Chile en el plano geopolítico, ya que nos permite no sólo dar a conocer el nombre de una IES, sino que además el de nuestro país. Es importante señalar que el informante clave de la institución privada religiosa mencionó a ProChile y su labor de agrupar IES para viajar en conjunto, lo que ha permitido “visibilizarnos de manera distinta”, debido a la imagen de las mismas instituciones y de Chile, como un buen representante regional, económicamente estable; imagen que se refleja hacia el exterior. En este mismo ámbito sólo el informante de la IES privada laica mencionó que geopolíticamente estamos mal, ya que la misma geografía se ha encargado de hacernos ver como el “hijo único” y nos ha llevado a pensar que todo se encuentra bien, cuando en realidad no es así.

Respecto a la fuga de cerebros, el informante clave de la IES

privada laica y el informante clave de la privada religiosa, creen que se produce fuga de cerebros debido a que, por una parte, aquellos profesionales que han ido a vivir una experiencia en el exterior han sido más valorados que en su propio país. Por otra parte, señalan que algunos de los que salen de Chile por estudios, lo hacen para perfeccionarse en áreas que en nuestro país no tienen el desarrollo que se puede observar afuera.

Los informantes de las IES pública laica y del CFT señalan que no creen que la experiencia en el extranjero genere la fuga propiamente tal. Ambos concuerdan, además, que una vez que se ha terminado la pasantía, la práctica o los estudios formales deben volver a su país de origen para dar término a los estudios, o en algunos casos para retribuir, cuando la salida la han hecho con fondos externos.

En cuanto al tipo de impacto que genera la internacionalización, todos los entrevistados concuerdan que es totalmente positivo, ya que ayuda a abrir otras perspectivas y puntos de vista en cuanto a la tolerancia y a la experiencia. Además, señalan que es muy positivo para la sociedad en general.

En relación con la cooperación entre Estados, tres de los informantes señalan que también tiene un aspecto positivo para estos, ya que permite un acercamiento mayor entre los mismos y ayuda a generar estándares a nivel regional y mundial en cuanto a requerimientos de calidad de la educación superior.

Solamente el informante de la IES privada laica, cree que la arrogancia del chileno no ayuda a la cooperación entre los Estados, ya que indica que por naturaleza pretendemos ser los mejores de la zona y solo nos comparamos con las grandes potencias.

Según los procesos de internacionalización, todos señalan que están trabajando en generar mejoras, incluyendo la creación de políticas institucionales de internacionalización. En el caso del CFT, el informante señala que no le interesa tener muchos convenios, sino que han estado trabajando en comenzar con pocos, pero que tengan relevancia para lo que ellos pretenden. En el caso de la IES pública laica, el informante señala que están trabajando en mejorar los convenios y en agregar apéndices para la promoción de la internacionalización, específicamente de postgrado. La IES privada laica

se está haciendo cargo de llevar a docentes y estudiantes a cursos de capacitación en el extranjero y la IES privada religiosa señala que están reforzando sus redes, lo que por ser de carácter religioso ha sido algo inherente a ella, es decir, la red internacional a la cual pertenece esta institución es una red que se encuentra en todo el mundo, por lo que se le hace más fácil generar los vínculos.

Los cuatro informantes señalan, en cuanto a quienes son los beneficiados con la internacionalización, que es la sociedad en general. El informante del CFT señala que, si bien el Estado se beneficia, para que otros también puedan hacerlo, deben estar bajo el alero estatal, de lo contrario no recibe ningún tipo de beneficio.

En relación con el sello distintivo de las IES, estas señalan lo siguiente: la IES pública laica indica que su sello distintivo es el haber decidido apostar por la región y estar fortaleciendo vínculos con México, Brasil, etc., lo que ha permitido dar mayor paso a la movilidad de estudiantes en la región. El informante de la IES privada laica, cree que aún no existe un sello distintivo de esta institución en cuanto a aspectos de internacionalización. Por su parte, la IES privada religiosa deja de manifiesto que su sello lo genera la gran red internacional de contactos, ya que como se señaló previamente, dicha red ha venido de manera natural y ha sido inherente al crecimiento de esta institución, la cual proporciona un sello valórico y social muy marcado. En el caso del CFT, el informante deja de manifiesto que su sello lo marcan las carreras que imparten, ya que son prácticamente únicas en el país y eso hace que sea atractivo, no sólo para aquellos que están terminando su enseñanza media, sino que también para profesionales ya formados a nivel nacional e internacional.

En cuanto a que la internacionalización de la educación superior ayuda a disminuir las brechas económicas, sociales y culturales, todos los informantes concuerdan en que claramente la internacionalización ayuda a aquello, considerando la modalidad que se pretenda implementar. Por otra parte, señalan que la internacionalización ayuda mucho más en el ámbito social y cultural, ya que permite ver realidades que en el país de origen no se conocen.

Respecto al punto que se refiere a cómo los gobiernos se hacen

cargo de la internacionalización, sólo tres de los cuatro informantes señalan que estos lo hacen por medio del fomento de redes y del otorgamiento de becas, las que, si bien aún no son suficientes, han estado trabajando en ampliarlas e incorporar nuevas. Aquellas que se nombraron en esta entrevista son: Alianza del Pacífico, Becas Chile, CONICYT, Técnicos para Chile. En cuanto al mismo punto, el informante de la IES privada laica señaló que, si bien existen las Becas Chile y CONICYT, estas son insuficientes y que seguirá siéndolo, porque no hay inversión suficiente ni conciencia por parte de los gobiernos.

Refiriéndose a la internacionalización, desde el punto de vista estratégico, dos de los informantes claves señalan que efectivamente la internacionalización representa un eje estratégico a favor de las relaciones internacionales, el cual, además, se debería utilizar para el fortalecimiento de las competencias de los académicos. El informante de la IES privada laica, señala que la internacionalización se ha utilizado más en otros ámbitos, no así en aspecto de educación, ya que otras áreas como lo son la administración y los negocios generan mayor foco que la propia educación. El informante de la IES pública laica señala que si bien, no es lo más relevante, la educación superior como estrategia para las relaciones internacionales, ha ido creciendo exponencialmente. Aun así, no logra tener la relevancia suficiente, ya que el gobierno está mayormente preocupado de generar buenas prácticas diplomáticas y de buenos flujos migratorios, pero lamentablemente esto no se conecta con lo que se puede hacer en el MINEDUC.

Finalmente, lo que dice relación con si la educación superior generaría dependencia, interdependencia o cooperación, tres de los cuatro entrevistados señalan que se genera cooperación y que esta tiene aspectos muy positivos para los actores que están involucrados. El informante de la IES pública laica señala que el afán de este tipo de instituciones no es un afán de pro-dependencia y que, a lo más, se podría encontrar un atisbo de interdependencia, pero nunca desde un punto de vista negativo. Para el informante de la IES privada laica también es cooperación y lo relaciona con lo ocurrido en Europa, señalando que los países trabajan en conjunto, ponién-

dose de acuerdo para cooperar unos con otros. El informante de la IES privada religiosa también ve cooperación, sobre todo cuando se trata de hablar de las redes a las cuales esta institución pertenece; red que, además, como se mencionó anteriormente, proporciona un sello distintivo muy solidario. El informante del CFT señala que siempre hay un aporte y que ellos también lo son, por lo cual se genera una cooperación muy significativa, en donde se puede intercambiar desde tecnología hasta el conocimiento de habilidades blandas.

5. Conclusiones

Los principales lineamientos estratégicos, propuestos por la OCDE, se relacionan con la unificación de criterios vinculados a las estrategias que se deben utilizar para lograr una internacionalización coherente, con lo que el plano mundial presenta y solicita.

Uno de los lineamientos más transversales a nivel internacional es aquel que señala la garantía y aumento en la calidad de la educación. Lineamiento en los que, los Estados, han generado iniciativas conjuntas para lograr la equidad y estandarización positiva respecto a la calidad de la educación superior. Es importante mencionar que el Proceso de Bolonia ha sido de gran estímulo para los países latinoamericanos, que han realizado grandes esfuerzos en la unificación de criterios, en el ámbito educacional. Esto se ve sustentado por la OCDE al momento en que esta organización ha puesto como lineamiento aumentar la importancia de la educación universitaria, incentivando la investigación y la innovación. Por otra parte, se puede señalar que el enfoque constructivista de las relaciones internacionales se ve aplicado en el tipo de cooperación que se genera, ya que la internacionalización de la educación superior ha permitido, al igual que lo hizo Europa en su momento, generar un espacio latinoamericano de educación, en donde el Proceso de Bolonia se ha visto replicado en cierta forma en lo que se conoce como ARCUSUR. Si bien no se ha logrado replicar en su totalidad, es decir, que las IES hagan válidos en un cien por ciento los estudios realizados en otro país del grupo MERCOSUR, esto ha propiciado a

un avance, que con el tiempo podría volver a modificar la actitud de los Estados participantes. Por otra parte, el enfoque constructivista se ve reflejado en el interés que han mostrado los Estados en modificar sus sistemas de educación superior, para lograr una armonía regional y, por qué no decirlo, a nivel mundial. Esto último ha hecho que las mismas instituciones definan y proyecten en sus visiones el desafío de volverse instituciones de clase mundial, acorde a los requerimientos y las modificaciones que conlleva el mundo de hoy.

Un aspecto importante por reconocer es la capacidad que tienen los Estados de utilizar la educación superior como un elemento común, que ha incorporado desafíos positivos, haciendo olvidar, de este modo, los conflictos bélicos que se presentaron en el pasado, específicamente entre Chile y sus vecinos del cono. Es así como, este enfoque constructivista, ha permitido adaptarse a los cambios; situación que los Estados han tenido que estudiar, analizar y aplicar para el desarrollo de una armonía regional y mundial.

Se puede señalar entonces que el objetivo específico que dice relación con identificar los principales lineamientos estratégicos, presentes en los instrumentos internacionales de promoción de la cooperación internacional desarrollados por la OCDE, se ha cumplido en su totalidad.

Del mismo modo que en el caso anterior, se puede indicar que el segundo objetivo específico también se ha logrado en su totalidad. Dicho objetivo pretendía analizar algunos de los principales instrumentos y estrategias de cooperación internacional presentes en el sistema de educación superior a nivel ministerial MINEDUC y CNA.

Por una parte, se trabajó con los Decretos supremos de asignación presupuestaria para la internacionalización universitaria N° 200, N° 494 y N° 501 del Ministerio de Educación, de los que se pudo inferir que los principales lineamientos que considera el MINEDUC, están principalmente enfocados en fomentar las alianzas estratégicas entre las IES, ya sean estas nacionales o internacionales. En el ámbito internacional, el MINEDUC señala que se deben llevar a cabo dichos vínculos con instituciones de reconocido prestigio, para la realización y desarrollo de programas y proyectos conjuntos, de lo cual se puede inferir un cierto grado de asimetría respecto

a las IES que generen dichos vínculos. Es importante señalar que dicha asimetría no tiene que, ni debe ser vista, como una acción negativa, sino que, al contrario, podría observarse de manera positiva respecto a los aspectos de cooperación, en cuanto a la generación de vínculos que puedan desplegar aquellas IES con menor posibilidad en su despegue internacional. Es por esto que, además, el MINEDUC presenta como lineamiento la captación de estudiantes extranjeros en programas de postgrado, específicamente en aquellos de Doctorado, lo que se condice con el siguiente lineamiento que avala la movilidad académica internacional, tanto de entrada como de salida. Esto puede generar un mayor vínculo entre las IES y de manera particular, como se señaló anteriormente, estrechar las relaciones entre aquellas que tienen menos experiencia en la internacionalización, con aquellas que presentan un manejo acabado de dicha acción. Estos aspectos deberían extrapolarse con mayor fuerza a la internacionalización de las IES por medio de la educación de pregrado.

En relación con la desigualdad que se pueda generar, el MINEDUC proporciona becas que permiten a aquellas instituciones con menos experiencia, que puedan ir desarrollando estrategias propias para el fomento de la internacionalización, es decir, las IES van ganando experiencia respecto al tema, para luego aplicar lo aprendido y generar postulaciones, no sólo con el gobierno de Chile, sino que también con otros gobiernos a nivel mundial, tal como lo indicó el informante clave de la IES privada religiosa, quien señaló que al ir ganando experiencia con postulaciones a nivel ministerial, luego lo hicieron con algunos gobiernos de Europa, de manera directa o por medio de las mismas instituciones con las que tienen convenios o son parte de su red religiosa. Esto el MINEDUC lo lleva a cabo por medio del MECESUP, ya que se encuentra vinculado al desarrollo institucional.

Respecto a la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), queda de manifiesto que los lineamientos y estrategias de internacionalización no son propuestos por la CNA. Sin embargo, las acciones comienzan a nivel nacional dentro de un afán cooperativo, en donde se entrelazan con los aspectos internacionales de la educación superior.

Es así como se establece que la internacionalización, de la cual es partícipe la CNA, está más asociada a la internacionalización propia de la Comisión y a su participación en redes internacionales para apoyar la calidad de las instituciones y de sus planes y programas de estudio, que a la internacionalización de las instituciones de educación superior propiamente tal.

La Comisión Nacional de Acreditación y los mismos procesos de acreditación, entienden por internacionalización a la promoción y el intercambio de información y de experiencias entre organismos y entidades de Iberoamérica, por medio de la Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (RIACES).

Pese a ello, es importante señalar que, si bien la CNA fomenta la internacionalización de la educación superior, esta no presenta indicadores que la evalúen, ya que no es parte de sus funciones, a pesar de que la CNA trabaja en conjunto con redes internacionales. Aun así, son las propias IES las que se encargan de llevar a cabo la internacionalización. No obstante, tanto la CNA como las redes internacionales de agencias de acreditación, velan por los aspectos de calidad en los programas de pre y postgrado, respetando las reglas jurídicas de cada país.

Dentro de los objetivos que establece RIACES (2019), como red internacional de la cual la CNA forma parte, es que la internacionalización contribuiría a armonizar de manera progresiva el aseguramiento de la calidad de la educación en la región, además, es una instancia que permite colaborar en el proceso de mejoramiento de la calidad de la educación superior en los países de Iberoamérica, en conjunto con entidades, tanto nacionales, como internacionales de cooperación.

Algo muy importante que se pudo observar y que la CNA, en conjunto con otras comisiones de acreditación de otros países tienen previsto en su plan de acción 2017-2019 por medio de RIACES, es crear el Banco de Pares Externos de Iberoamérica para la acreditación institucional, así como también de programas de estudio.

Otra manera de entender el concepto de internacionalización, tanto para la CNA como para los procesos de acreditación, es que esta se vea como la tendencia internacional para otorgar prioridad

a los asuntos referentes a la calidad de la educación. De este modo, dichos procesos se deberían considerar, particularmente en la agenda 2030. A su vez, tanto para la CNA de Chile como para las de Iberoamérica, la internacionalización es vista como la movilidad de la comunidad académica y el reconocimiento de títulos para movilidad laboral, además de la facilitación de acceso a la educación superior en los países de las agencias participantes en RIACES.

Un punto por destacar, fundamental para esta investigación, es que la CNA tiene una participación activa en cuanto a su aporte de cooperación para el bloque MERCOSUR, lo que nuevamente conlleva a recordar el Proceso de Bolonia y el legado que este ha dejado para América Latina, a pesar de haber sido generado entre países europeos. También se debe destacar la iniciativa generada por los Ministros de Educación de los países miembros y asociados del MERCOSUR de haber propiciado las instancias de reunión, que han permitido estandarizar y cumplir con los lineamientos que la OCDE establece, específicamente en nuestra región.

En cuanto a las características que debe tener la internacionalización, para la CNA esta debe ser transparente y transversal, sobre todo entre aquellos países que pertenecen al bloque de MERCOSUR. Una característica muy relevante es que la internacionalización no debe ser estática, sino más bien debe ir adaptándose y variando según el contexto global, nacional e institucional en el que se lleva a cabo la educación superior, es por esto que la red de Comisiones Nacionales de Acreditación estableció un nuevo ciclo de evaluación y revisión, tanto de documentos como de los criterios para el proceso de acreditación internacional de aquellas carreras incorporadas.

Dentro de las acciones que se deben tomar a mediano plazo, por parte de la CNA y todas las agencias participantes de RIACES, se encuentra la identificación de los países que carezcan de agencia de evaluación, con el fin de realizar asistencia técnica. Por otra parte, las redes internacionales pretenden contribuir con el desarrollo progresivo de un sistema de acreditación que apoye el reconocimiento de títulos y grados académicos, con el fin de que los estudiantes y/o personal académico y/o profesional puedan ejercer sin problemas en los países que formen parte de las redes internacio-

nales de acreditación, para lo cual se ha establecido como plan de acción un convenio con la UNESCO – IESALC, que permita fomentar la homologación de títulos en Iberoamérica.

De lo antes señalado, se puede deducir que, si bien el Proceso de Bolonia se ha replicado en los países de América, esto no ha sido en su totalidad, ya que por el momento no existe un sistema consolidado de homologación de títulos, por lo que entonces, el proceso de ejercer en un país distinto al de origen o al de donde se estudió no es fluido, sino más bien, engorroso y burocrático, lo que entorpece y repercute de manera directa en los procesos de migraciones internacionales.

En términos generales, se concluye que a pesar de que la CNA fomenta la internacionalización, no existen indicadores propuestos por esta, que se relacionen a la misma, ya que la evaluación se lleva a cabo sobre la base de los criterios que se han mencionado previamente. A pesar de lo anterior, la acreditación de postgrados cuenta con criterios asociados a la dimensión internacional, específicamente en lo que respecta a vinculación con el medio, en donde se solicita que los programas identifiquen algunos indicadores, que son analizados en el marco de los criterios correspondientes, siendo parte de los antecedentes observados durante el proceso. Dentro de dichos indicadores se pueden considerar la existencia de convenios (internacionales) y el financiamiento de proyectos de investigación y/o académicos con recursos externos.

En cuanto al tercer y último objetivo específico, que consistió en identificar las estrategias de cooperación internacional utilizadas por una universidad pública laica, una universidad privada laica, una universidad privada religiosa y un centro de formación técnica cabe señalar que: tras analizar los resultados de las encuestas efectuadas a informantes claves, a cargo de la internacionalización de las IES antes señaladas, se puede indicar que existen estrategias de cooperación internacional claramente definidas y que marcan una tendencia.

Dentro de las estrategias más relevantes y utilizadas se encuentran, la formación docente en el extranjero y las publicaciones a nivel internacional; mientras que las prácticas en el exterior y el financiamiento de proyectos de investigación y/o académicos con recursos externos, no cuentan con información relevante para

poder concluir su nivel de importancia en estas instituciones para el propósito definido.

La estrategia menos precisa, de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, es la movilidad de estudiantes extranjeros, factor que podría estar directamente relacionado a la insuficiencia de becas y posibilidades de financiamiento, a la participación en eventos académicos internacionales, a la real participación en pasantías en el exterior y a la real definición de este factor entre las distintas IES participantes; indicadores en los cuales las instituciones gubernamentales deben poner énfasis, según los lineamientos declarados por la OCDE, para garantizar y aumentar la calidad y avanzar en la equidad a nivel mundial. Dentro de estos puntos, es importante señalar que los gobiernos fomentan la internacionalización por medio de redes y del otorgamiento de becas, las cuales, si bien aún no son suficientes, han estado trabajando en ampliarlas e incorporar nuevas. Las que surgen dentro del contexto de esta investigación son: la beca Alianza del Pacífico, Becas Chile, CONICYT y Técnicos para Chile.

Se debe considerar que el tipo de institución, la pertenencia de esta a alguna red internacional y/o sus propósitos individuales, inciden directamente en el proceso de internacionalización con cada una de las dimensiones antes analizadas, información con la que se avala el cumplimiento total del tercer objetivo general.

En base a todo lo anterior, se puede concluir que, actualmente, para un grupo de IES, la principal estrategia de internacionalización de su sistema de educación son las publicaciones a nivel internacional. Si se extrapola esta información a otras IES nacionales y se complementa con información recogida a través de otros instrumentos, la estrategia de internacionalización actualmente utilizada va en línea con lo propuesto por organizaciones internacionales encargadas de fomentar el desarrollo de esta temática. Queda demostrado que los primeros pasos para el cumplimiento de este macroobjetivo están siendo cumplidos para que, en el desarrollo de su progresión, los pilares preestablecidos sean la base para el cumplimiento de la internacionalización de las IES nacionales con características de clase mundial.

De este modo, la hipótesis de trabajo número 1, que señala que la principal estrategia que utiliza el sistema de educación superior chileno como fomento de su internacionalización para el desarrollo de una cooperación positiva son las publicaciones a nivel internacional, con el propósito de fortalecer las relaciones científicas internacionales y la divulgación de conocimiento, se acepta.

Respecto a este asunto, es importante señalar que el Estado se ha hecho cargo de los aspectos de investigación por parte de algunas IES; por lo que surge una nueva problemática que dice relación con la desigualdad que se genera al momento de establecer los fondos para las instituciones, ya que no todas tienen la misma oportunidad, sólo por el hecho de no ser parte del Consejo de Rectores de Chile (CRUCH); es decir, sólo las universidades del CRUCH reciben un subsidio por parte del Estado denominado Aporte Fiscal Directo (AFD), el cual constituye una serie de beneficios que no están sujetos al logro de metas específicas o explícitas. Se establece que el AFD se utiliza en la ayuda de la eficiencia docente, la calidad de los profesores y la actividad de investigación; esto último conllevaría directamente a impulsar las publicaciones a nivel internacional, como se establece en esta investigación, con el propósito de fortalecer las relaciones científicas internacionales y la divulgación de conocimiento; sin embargo, queda de manifiesto que el AFD, al ser exclusivo para las universidades del CRUCH, no daría paso a beneficios investigativos que pudiesen desarrollar institutos profesionales, centros de formación técnica y/o universidades no pertenecientes al Consejo de Rectores. Por lo tanto, aquellas instituciones que no reciben apoyo gubernamental deben generar redes de contacto nacional e internacional, que permitan el desarrollo de investigación individual o conjunta.

Como información adicional, y según los datos otorgados por el programa MECESUP, la distribución del AFD se realiza otorgando el 95% a las universidades por tradición histórica, no considerando su desempeño y entregándolo a libre disposición; mientras que el 5% restante se entrega de forma variable, en donde sí se reconoce el desempeño institucional de las instituciones pertenecientes al CRUCH. Dentro de los puntos que considera esta asignación se

encuentra: el número de académicos con postgrado y la cantidad de proyectos e investigaciones realizadas. A diferencia del Aporte Fiscal Indirecto (AFI), que se otorga para incentivar a las instituciones a que reciban a los estudiantes con los 27 500 mejores puntajes de la prueba de selección universitaria (PSU) en matemáticas y lenguaje, que se hayan matriculado en primer año de estudio; aporte que pretende ser eliminado por la inequidad que genera al momento de ser otorgado y que durante el año 2017 ha tenido una regulación transitoria.

Por otra parte, la hipótesis de trabajo número 2, que indica que la principal estrategia que utiliza el sistema de educación superior chileno, como fomento de su internacionalización para el desarrollo de una cooperación positiva, es la formación docente en el extranjero con el propósito de fortalecer la movilidad académica, se acepta.

Según el punto antes mencionado, es importante indicar que las IES, ya sean estas: centros de formación técnica o universidades privadas o públicas, religiosas o no, están haciendo el esfuerzo de destinar recursos propios para fomentar la capacitación de su cuerpo académico, con el principal propósito de tener una repercusión positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes. Además, la formación docente en el extranjero ha permitido que las mismas IES se comiencen a mostrar fuera de sus propios límites territoriales, lo que conllevaría a una ventaja positiva en aspectos de cooperación.

Se deja establecida la necesidad de desarrollar esta investigación de manera más profunda, ampliando las muestras a nivel nacional, con el fin de fortalecer las brechas que puedan descubrirse respecto a la internacionalización de las IES nacionales, en donde se podría vincular un estudio que abarque las políticas migratorias relacionadas al ámbito educacional y de formación académica, que ayuden al desarrollo de la inclusión cultural.

Para finalizar, queda planteada la necesidad de profundizar, por medio de estudios futuros, la incidencia de otros factores que pudieran ser relevantes en el proceso de la internacionalización del sistema de educación superior chileno, para lograr la equidad declarada como lineamiento por la OCDE, con el fin de aumentar las capaci-

dades económicas y la generación de una mayor cohesión social, lo que permitiría continuar con la cooperación internacional, pero disminuyendo las asimetrías existentes. Todo esto, fundamentando y reforzando la visión de los Estados frente al desarrollo de una cooperación positiva bajo un marco vinculado al proceso de Bolonia replicado en América Latina.

Referencias

- Aebischer, P. (2015). Universities: Increasingly Global Players. En UNESCO Science Report. Towards 2030 (eds). *Perspectives on emerging issues* (pp.3-5). Paris: UNESCO.
- Álvarez, F., Boussac, P., y Szigethi, M. E. (2012). *Condiciones de vulnerabilidad de estudiantes de origen mapuche en primera y segunda generación insertos en la educación técnico-profesional de un colegio ubicado en la comuna de Quinta Normal de la Región Metropolitana*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Beneitone, P. (2014). De la cooperación internacional universitaria a la internacionalización de la educación superior: ¿cambio de paradigma o maquillaje conceptual? En G. Tangelson (ed.), *Desde el sur: miradas sobre la internacionalización* (p. 29). Buenos Aires: Ediciones de la UNLA-Universidad Nacional de Lanú.
- Bernasconi, A. (2017). Desafíos del futuro de la educación superior chilena. *Centro de Políticas Públicas UC* (96). Recuperado de: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2017/08/Paper-N%C2%B0-96-Desaf%C3%ADos-del-futuro-de-la-educaci%C3%B3n-superior-chilena.pdf>
- Brunner, J. J. (2008). *El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*. Recuperado de: https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1264693983.jjbrunner_u_0.pdf
- Brunner, J. J. (coord.) (2016) Educación Superior en Ibero América. *Informe 2016*. Santiago de Chile: CINDA.
- Decreto 200 (2017). [Ministerio de Educación de Chile]. Reglamenta la ejecución de la asignación presupuestaria “Internacionalización de Universidades”. 03 de octubre de 2015. MINEDUC Chile. Disponible en: <http://bcn.cl/2oapm>

- Decreto 494 (2017). [Ministerio de Educación de Chile]. Extracto de Decreto de Educación N° 494, de 21 de diciembre de 2017. MINEDUC, Subsecretaría de Educación Chile. Disponible en: <http://bcn.cl/2oapl>
- Decreto 501 (2017). [Ministerio de Educación de Chile]. Extracto de Decreto de Educación N° 501, de 21 de diciembre de 2017. MINEDUC, Subsecretaría de Educación Chile. Disponible en: <http://bcn.cl/2oapk>
- Creus, Nicolás. (2013). El concepto de poder en las relaciones internacionales y la necesidad de incorporar nuevos enfoques. *Estudios internacionales* (Santiago), 45, 63-78.
- De Wit, H. (2015). ¿Es la universidad internacional el futuro para la educación superior? *International Higher Education: The Boston College Center for International Higher Education*, 80, 8-9.
- Espinoza, O. y González, L. (2015). Impacto del acuerdo de Bolonia en el sistema de educación superior en Chile. En M. d. Pinto de Almeida, A. Fávero, y A. Catani, *O espaço europeu de educação superior (EEES) para além da Europa* (pp. 109-149). Curitiba: Editora CRV.
- Frederick, P. (2005). *Educación y comercio en tiempos de globalización*. Santiago: LOM.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Katsarova, I. (2015). *Higher education in the UE: Approaches, issues and trends*. European Parliamentary Research Service. Recuperado de: [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_IDA\(2015\)554169](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document.html?reference=EPRS_IDA(2015)554169)
- Knight, J. (2005) An internationalization model: responding to new realities and challenges. En H. De Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila, y J. Knight, Jane (eds.). *Higher Education in Latin America. The international dimension* (pp. 1-38). Washington, D.C.: The World Bank.
- Knight, J. (2014). What is an international university?. En A.Glass (ed.). *The state of higher education 2014* (pp. 139-143). Paris, Francia: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Knight, J. (2015). Pasar del poder blando a la diplomacia del conocimiento. *International Higher Education: The Boston College Center for International Higher Education*, 10. Recuperado de: http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/80/Higher_80.pdf

- McGill, P. (2014). *Diplomacia y educación: un panorama mundial en el constante cambio*. Recuperado de: <http://ceppe.uc.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/75/articulo01.pdf>
- Méndez, C. (1988). *Metodología: Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias económicas, contables, administrativas*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill.
- Nye, J. (2004). *Soft Power and Higher Education*. Cambridge Massachusetts: Harvard University.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society*. OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41266690.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Higher Education in Kazakhstan 2017, Reviews of National Policies for Education*. París: OCDE Publishing. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264268531-en>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (s.f.) *La OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: ¿Qué es la OCDE?* Centro de la OCDE en México para América Latina. Recuperado de: <https://www.oecd.org/centrodemexico/46440894.pdf>
- Organización Mundial de Comercio. (2004). *Informe sobre el comercio mundial 2004*. Recuperado de: https://www.wto.org/spanish/res_s/booksp_s/anrep_s/world_trade_report04_s.pdf
- Oregioni, M. y López, M. (2011). La gestión de la cooperación internacional en la Universidad argentina. *Cuadernos del Cendes*, 28, 49-65.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: OREALC/UNESCO. Recuperado el septiembre de 2017, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (s.f.). *Internacionalización*. Recuperado el 2017, de Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política: <http://historia.uc.cl/Internacionalizacion/internacionalizacion.html>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (s.f.). *Relaciones internacionales.uc.cl*. Recuperado el 2017, de <http://relacionesinternacionales.uc.cl/alumnos-uc/pregrado/doble-grado>

- Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (RIACES)(28 y 29 de mayo de 2017). *Estatutos*. Recuperado de: <http://riaces.org/estatuto-riaces/>
- Resolución Exenta DJ009-4 (2014) Aprueba el reglamento que fija el procedimiento para el desarrollo de los procesos de acreditación institucional. [Comisión Nacional de Acreditación CNA]. 13 de octubre de 2014. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/docs/transparencia/009-4.pdf>
- Resolución Exenta DJ006-4 (2016) Aprueba modificación a los criterios para la acreditación de carreras profesionales, carreras profesionales con licenciatura y programas de licenciatura. [Comisión Nacional de Acreditación CNA]. 24 de mayo de 2016. Santiago de Chile. Recuperado de: <https://www.cnachile.cl/docs/transparencia/006-4.pdf>
- Schank, R. y Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals and Understanding: an Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale, NJ: Psychology Press.
- SPSS Statistics (Versión 25). (1968). [Programa estadístico informático]. IBM.
- Sennet, R. (2012). *Juantos: Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Editorial Anagrama S.A.
- Siufi, G. (2009). Cooperación internacional e internacionalización de la educación superior. *Educación superior y sociedad / Nueva época*, 14, 119-145.
- UPAO, Universidad Privada Antenor Orrego. (2013). *Movilidad académica de alumnos y profesores de la universidad: Normativa*. Recuperado de: <http://www.upao.edu.pe/convenios/MOVILIDADACADEMICA.pdf>
- Valdés-Ugalde, J. y Duarte, F. (2013). Del poder duro al poder inteligente. La nueva estrategia de seguridad de Barack Obama o de la sobrevivencia de la política exterior de Estados Unidos. *Norteamérica*, 8, 41-69.

Recibido: 01.07.2020 Aceptado: 01.03.2021

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ASOCIADO AL USO GUIADO DE LA PLATAFORMA TECNOLÓGICA ALEKS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE TEACHING-LEARNING PROCESS ASSOCIATED WITH THE GUIDED USE OF ALEKS TECHNOLOGICAL PLATFORM IN TIMES OF PANDEMIC

Felipe Cristián Marín Álvarez*, Gala Catalina Fernández Frésard**

Resumen

El presente artículo indaga en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Matemáticas en estudiantes universitarias(os) de primer año de la carrera de Ingeniería Comercial, en una universidad privada chilena durante el año académico 2020. El objetivo del estudio fue identificar las percepciones desarrolladas por las(os) estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura observada, asociadas al trabajo con la plataforma interactiva Aleks, en contexto de pandemia. Los resultados dieron cuenta de percepciones favorables, alta recomendación y una actitud positiva al estudio virtual cuando es acompañado por la plataforma utilizada. El estudio fundamenta la continuidad del uso de Aleks en la asignatura observada y hace posible proyectar una futura ampliación de su implementación en otras asignaturas y carreras.

* Licenciado en Ingeniería Mecánica, Magíster en Docencia para la Educación Superior. Universidad Andrés Bello. email: felipe.marin@unab.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2345-3104>

** Actriz, Licenciada en Actuación, Magíster en Artes. Universidad Católica de Chile. email: gala.f@uc.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7496-6447>

Palabras clave:

Aprendizaje activo, matemáticas, TIC, estudiante universitario, estrés mental, enseñanza multimedia.

Abstract

This article investigates the teaching-learning process of the subject Mathematics 1 in first year university students of commercial engineering at a private Chilean university during the academic year 2020. The objective of the study was to identify the perceptions that students had about the teaching-learning process of the observed subject, associated to the work with the interactive platform Aleks, in the context of pandemic. The results showed favorable perceptions, high recommendation, and a positive attitude to virtualized study, when accompanied by the platform used. The study supports the continuity of the use of Aleks in the observed subject and makes it possible to project a future expansion of its implementation in other subjects and careers.

Keywords:

Active learning, mathematics, information and communication technologies (ICT), university student, mental stress, multimedia teaching.

1. Introducción*1.1. Contexto de pandemia*

El 11 de marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) declaró al brote del virus SARS COV-2 (Covid-19) como una pandemia. Se comunicó al mundo sobre su elevado potencial de propagación, emitiendo alertas con referencia a las consecuencias e impacto en los sectores de salud pública, sociales y económicos.

En aquella fecha, el virus, cuyo origen se localizó en China en diciembre del 2019 (Chen, et al. 2020), ya se había propagado a 114 países en un lapso de 2 semanas, contabilizando más de 118.000

casos de personas infectadas y 4.291 defunciones (González, Tejada, Espinoza y Ontiveros., 2020). En este contexto, muchos sectores han debido replantear su actividad, cambiar sus estrategias y/o aplicar recursos de innovación, para asegurar su continuidad en situación de confinamiento; uno de esos sectores es la educación universitaria.

En Chile todas las instituciones universitarias han tenido que implementar el uso de plataformas virtuales o salones de videoconferencia para realizar clases y dar continuidad a sus modelos educativos. Cuando un estudiante ingresa a la educación universitaria se encuentra con un continuo de cambios y vivencias, marcados por diferentes factores que van desde las conductas que trae adquiridas en el período escolar; el desarrollo emocional regulado por la relación con sus pares y lazos con la familia -visto como un sistema en constante interacción- hasta un plano actitudinal que presenta frente al estudio (Marín, 2018). Una de las asignaturas en que es posible observar lo anterior, es la de matemáticas, no sólo por el nivel de dificultad de su contenido, sino por las respuestas emocionales que ésta trae consigo para las(os) estudiantes, quienes muchas veces ya traen estas emociones desde la concurrencia de su cotidiano (Vejar y Ávila, 2020).

1.2. El panorama del ingreso a la universidad

El impacto que el confinamiento ha tenido en el ámbito de lo psicológico en estudiantes universitarios en cuarentena ha sido reportado por Khan et al. (2020), asociado a vivencias de ansiedad, crisis de pánico, trastornos del sueño, ira y desilusión como manifestaciones frecuentes. En China se realizó un estudio con 1210 universitarias(os), pertenecientes a una zona donde se inició el brote de Covid-19, los resultados mostraron en las(os) jóvenes síntomas como depresión, estrés y ansiedad (Wang, et al., 2020).

En España, Ozamiz, Dosil, Picaza y Idoigamondragon (2020), reportan que los jóvenes cuyas edades fluctuaban entre 18 y 25 años presentaban niveles más altos de estrés, ansiedad y depresión, en

comparación con los grupos de personas cuyas edades fluctuaban entre 26 y 60 años; además, González et al. (2020), refieren que el mayor impacto se producía en aquellas personas que presentaban síntomas en enfermedades crónicas.

A partir de la Declaración de Pandemia por el Covid-19 por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP 2020), emitió un mensaje a toda su comunidad para actuar con responsabilidad, empatía, solidaridad y tranquilidad frente a esta nueva situación que se presentaba y que significaba un riesgo de salud pública y comenzó a desarrollar actividades que orientaran el quehacer de los psicólogos y las psicólogas ante la pandemia.

En el reciente Informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (OEI-IE-SALC, 2020), se menciona que el impacto de la pandemia relativo a la salud emocional -previsible a corto, medio y largo plazo para las(os) estudiantes de educación superior-, asociado a la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización, debido al aislamiento por confinamiento (Velázquez, 2020), está dentro de las principales consecuencias de la pandemia en estas(os) estudiantes. Las medidas de distanciamiento social, confinamiento, el miedo al contagio y la suspensión de actividades sociales y recreativas han generado niveles altos de estrés en la población (Barraza, 2020).

1.3. El primer año de universidad de las(os) estudiantes de Chile

Es importante tener en cuenta que las(os) adolescentes cuentan con sus propias redes sociales y medios de socialización y comunicación, en los que la información divulgada puede ser errónea (Inter-Agency Standing Committee (IASC, 2020); OMS, 2020), lo que pone de manifiesto la necesidad de habilitar canales de diálogo más reflexivos y críticos especialmente en contextos de emergencia, como el confinamiento, en el que pueden darse condiciones propicias para conectar o reconectar ciertos vínculos con las(os) jóvenes de este

rango etario que por la propia dinámica de la vida contemporánea se fueron diluyendo (Santrock, 2019). En esta línea, el sentimiento de omnipotencia e invulnerabilidad frente a las amenazas, característico de las(os) adolescentes, puede conducir a resistencias y/o transgresiones de las normativas de asilamiento y confinamiento (Velázquez 2020). Dichas manifestaciones no sólo hay que comprenderlas como características prototípicas de esta edad, sino además en el contexto del cambio en las condiciones habituales de socialización y las consecuentes restricciones que se impongan a aquellas.

En este sentido, el ingreso de miles de estudiantes al primer año de universidad durante el año 2020 estuvo marcado por una condición de adaptabilidad, no sólo ante el nuevo desafío que representa la educación universitaria, sino también, frente a la virtualización del aprendizaje y estudio de gran parte de los contenidos, que hasta el 2019, eran entregados de manera presencial. Si se considera que en los cursos de matemáticas para novatas(os) universitarias(os) puede observarse un posicionamiento emocional y actitudinal de las(os) estudiantes que se relaciona con saberes matemáticos anteriores, y está determinado por características personales (Gómez y Marbán, 2019), resulta relevante que el encuentro con estas asignaturas se dé en el año de ingreso a la educación superior, ya que las emociones se suscitan en el escenario de una nueva experiencia multidimensional, en tanto es, subjetiva, somática y motivacional, y está teñida por factores contextuales y culturales (Hofmann, 2018).

1.4. La plataforma interactiva Aleks en la enseñanza de las matemáticas

Como se ha referido, sobre todo en el último año, los contextos pedagógicos han evolucionado y con ellos sus prácticas, las que intentan dar respuesta a los cambios, demandas y necesidades emergentes. La combinación de la sociedad del conocimiento y la sociedad en red, constituyen un nuevo espacio social que posee estructuras e interacciones nuevas y más eficientes (Gurung, 2015); de esta forma, ha nacido un nuevo concepto de alfabetización digital, compuesto

por los conocimientos previos, las competencias centrales y las actitudes y perspectivas (García y Manso, 2018).

Estos cambios en las prácticas pedagógicas y metodológicas, con principios reinventados desde perspectivas innovadoras, han promovido la reflexión sobre el desarrollo de otros espacios formativos y de creación. En los últimos años, se ha instalado el uso de tecnologías aplicadas a la educación, a partir de las que es posible asociar el componente tecnológico con su impacto en la gestión de la información (Cammaerts, 2017). Las TIC son herramientas tecnológicas digitales que apoyan la comunicación y la información (Sánchez, García, Steffens y Palma, 2019) y poseen diversas características, que van desde la inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, y elevada calidad en imagen y sonido, hasta la digitalización e interconexión (Jin y Cho, 2015). A través del uso de TIC, se dispone de una diversidad de herramientas que permiten a las(os) docentes interactuar con sus estudiantes para fomentar la participación, motivación e interés por el tema tratado, con la finalidad de transmitir el conocimiento de una manera significativa (Torres y Velandia, 2017).

La utilización de la ‘realidad aumentada’ -tecnología que permite combinar el mundo real con el mundo digital, a través de dispositivos tecnológicos-, favorece el desarrollo de algunas de las categorías taxonómicas para la era digital, como es el caso de la categoría ‘crear’ (García y Manso, 2018). En esta línea, la actualización en materia de educación, reflejada en ajustes de mallas curriculares y programas de asignaturas, ha promovido la priorización de objetivos y contenidos elementales en ciencias básicas y ha hecho necesaria la implementación de estrategias de nivelación de contenidos fundamentales en matemáticas, apuntando al manejo de esta ciencia como una herramienta transversal en las asignaturas de las especializaciones. Así, diversas instituciones universitarias en Chile han planteado estrategias metodológicas de carácter altamente responsivo que apuntan a trabajar conceptos desde el prisma lúdico, con problemas de retroalimentación. Los cuerpos docentes del área matemática han trabajado estrategias de innovación en

el aula, principalmente a partir de tres aspectos: concentrando la incorporación de contenidos de nivel superior; estableciendo conexiones intra-matemáticas y extra-matemáticas, incorporando materiales visuales, manipulativos y recursos informáticos mediante el pensamiento crítico (Breda, 2020).

Ejemplo de una plataforma educativa con estas características lo constituye el programa Assessment and Learning in Knowledge Spaces (Aleks). Aleks es un sistema de inteligencia artificial desarrollado por un equipo de investigadores de la Universidad de Nueva York y la Universidad de California, con el apoyo de la National Science Foundation y tiene como objetivo formar un marco básico de comprensión de los conceptos matemáticos (Boykin y Xiao, 2009). La utilización de esta herramienta evalúa en primer lugar el conocimiento de las(os) estudiantes mediante una serie de preguntas introductorias o de revisión, que la plataforma llama ‘verificación de conocimientos’. Luego, Aleks elige el tema adecuado para cada estudiante, según el resultado de dicha verificación inicial, junto al grado de dificultad de los contenidos con los que se continuará ejercitando (Maćkowski, Brzoza, Żabka y Spinczyk 2018). Para ello, se enfoca en las brechas del conocimiento individual de las(os) estudiantes, empleando herramientas de evaluación y aprendizaje personalizado que fortalezcan sus habilidades; estrategias de flexibilidad de contenido; gestión de recursos; y acceso ilimitado en línea, dado su nivel de adaptabilidad a cualquier dispositivo tecnológico (Boykin y Xiao, 2009).

Aleks utiliza preguntas adaptativas para determinar con rapidez y precisión exactamente lo que un(a) estudiante sabe y no sabe sobre los contenidos del curso, para luego instruirle sobre los temas hacia los que se inclina a aprender, reevaluando periódicamente las respuestas que estos reportan en las siguientes verificaciones de conocimientos, para asegurar que los contenidos aprendidos efectivamente se retengan. Una característica de esta plataforma es que los cursos de Aleks pueden soportar una amplia gama de contenidos y se caracterizan por evitar preguntas de opción múltiple (Nwaogo, 2012).

1.5. Pregunta, objetivos y supuesto de la investigación

Considerando lo anterior, se estimó necesario indagar en las percepciones que tienen las(os) estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta nueva realidad mediatizada, para ello se puso el énfasis en el proceso de estudio de la primera asignatura de matemáticas -Matemáticas 1- presente en la carrera de Ingeniería Comercial en una universidad privada chilena, cursada durante el primer semestre del año 2020, en la que se implementó el uso de la plataforma de ejercitación interactiva Aleks, la que fue guiada por el profesor y complementó las clases sincrónicas desarrolladas a través de videoconferencias.

Surge así la pregunta: ¿Cuáles son las percepciones que tienen las(os) estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Matemáticas 1, asociadas al trabajo con la plataforma interactiva Aleks en contexto de pandemia? Esta interrogante se fundó en la necesidad de conocer la satisfacción que las(os) estudiantes pudieron o no tener con el uso de esta TIC como recurso metodológico fundamental de la asignatura en estudio, dada la completa virtualización de ésta en las circunstancias de confinamiento.

El objetivo general del estudio fue identificar las percepciones de las(os) estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Matemáticas 1, asociadas al trabajo con la plataforma interactiva Aleks. Consecuentemente, los objetivos específicos fueron identificar las percepciones de las(os) estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto de: el diálogo de las(os) estudiantes con la plataforma; el diálogo de las(os) estudiantes con el profesor; y el diálogo de las(os) estudiantes en el contexto de pandemia.

El supuesto de investigación podría dar cuenta de percepciones favorables y disposición positiva al estudio virtualizado con la plataforma Aleks, dado que es una TIC de ejercitación y respuesta inmediata con recursos lúdicos, características que podrían otorgar una

percepción de satisfacción y alivio a las(os) estudiantes, respecto de la sensación de estrés, asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje, incrementada en el contexto de pandemia.

2. Metodología

El enfoque epistemológico de la investigación correspondió al paradigma interpretativo, en tanto se consideró que los objetos de conocimiento son construidos y no registrados pasivamente, y que el principio de esa construcción es el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica y que está siempre orientado hacia funciones prácticas (Vasilachis, 1992).

El enfoque metodológico del estudio fue el hermenéutico, dado su carácter naturalista e interpretativo, en torno a registros y experiencias vividas, a fin de interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan (Fuster, 2019).

La metodología de la investigación fue cualitativa, tomando por objeto de estudio el relato de las(os) estudiantes, con foco en el entendimiento del discurso, desde la perspectiva de las ciencias humanas de Fisher, Laubascher y Brook (2016), y en poder comprender lo observado por medio de significados (Guerrero-Castañeda, Prado, Kempfer y Ojeda, 2017), considerando que la investigación cualitativa se construye en un cuadro holístico y complejo, detallando los puntos de vista de los informantes en un escenario natural (Pérez y Moreno 2019), y que el ser humano se encuentra sumergido en el mundo donde toda vivencia o experiencia en la cual está inmerso no se separa de él, por lo que toda experiencia es propensa a ser estudiada, comprendida e interpretada (Guerrero-Castañeda, Menezes y Prado 2019).

El diseño del estudio fue el fenomenológico, en tanto se enfocó en las experiencias individuales y subjetivas de las(os) participantes (Salgado, 2007), indagando en el significado, estructura y esencia de las experiencias vividas y contextualizando dichas experiencias en

temporalidad, espacio, corporalidad y contexto relacional. Desde esta perspectiva, la investigación pretende comprender, en un nivel personal, los motivos y creencias que están detrás de las acciones (Quecedo y Castaño, 2002), junto con describir y entender los fenómenos desde la perspectiva construida, basado en el análisis de contenidos y temas específicos (Sampieri, 2018); y está enfocado en la experiencia subjetiva de las(os)estudiantes, es decir: significado, estructura y esencia de una vivencia, respecto de un fenómeno.

Se ha escogido una muestra no probabilística, por conveniencia, compuesta por 23 estudiantes que cursaron la asignatura Matemáticas 1, dado que el foco está puesto en la particularidad de sus vivencias respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus percepciones. Por tanto, lo que importa es la riqueza, calidad y profundidad de la información por sobre la generalización, la cantidad y estandarización (Scharager y Reyes, 2001).

El criterio de inclusión consideró a todas(os) las(os) estudiantes que cursaron la asignatura Matemáticas 1, semestre 1 de 2020, de la carrera de Ingeniería Comercial de una universidad privada chilena. El escenario de estudio fue una de las secciones del curso Matemáticas 1. Consecuentemente con el objetivo principal de la investigación de identificar las percepciones de las(os) estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Matemáticas 1, asociadas al trabajo con la plataforma interactiva Aleks, se decidió realizar la recogida de datos mediante entrevistas estructuradas individuales, las cuales, dado el contexto de confinamiento, fueron en formato remoto.

Una vez cerrado el proceso de calificación, en la última sesión sincrónica del curso, se invitó a quienes desearan participar voluntariamente del estudio, a asistir a la entrevista estructurada en un horario posterior, extraordinario. La invitación se extendió a todas(os) las(os) alumnas(os) regulares del curso, con una semana de anticipación a la fecha de la videoconferencia. Los(as) 23 estudiantes asistentes, en una videoconferencia grupal previa a la entre-

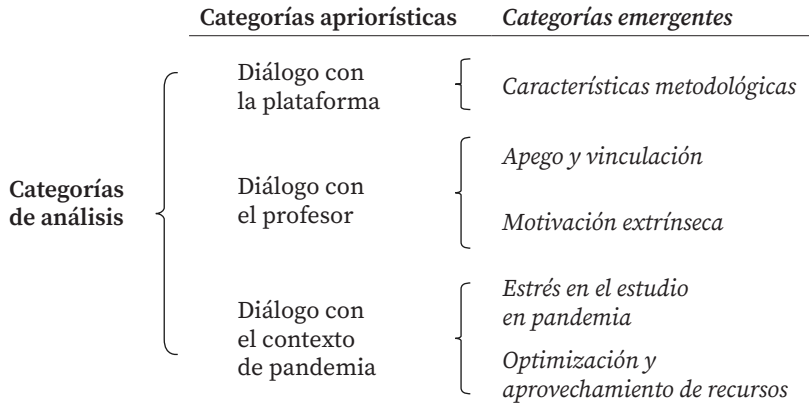
vista individual, recibieron información detallada sobre el tipo de estudio que se desarrollaría, indicándoles que podrían abandonar éste en cualquier momento que lo desearan.

Se les informó que el registro de su participación sería anónimo, identificándoles para efectos de análisis posteriores, con un código alfanumérico aleatorio. Todas(os) las(os) estudiantes accedieron voluntariamente y a cada una(o) se le entregó un link personal de acceso a la entrevista para ser respondida en ese mismo momento.

Para la construcción del instrumento correspondiente se consideraron las siguientes categorías apriorísticas: diálogo con la plataforma; diálogo con el profesor y diálogo con el contexto de pandemia. A partir de éstas, se definieron las preguntas de la entrevista estructurada. Este instrumento fue validado, antes de su aplicación, por un experto coordinador del área académica disciplinar, de acuerdo con la estructura jerárquica administrativa de la institución educacional en la que se desarrolló el estudio.

El corpus correspondió a las respuestas escritas de las entrevistas individuales. A partir de este corpus, se abordó un análisis de contenido semántico, pues corresponde a una técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto (Krippendorff, 1990), y en tanto el foco fue el análisis de los mensajes recogidos en las entrevistas, a fin de inferir conceptualizaciones de la producción de estos mensajes, lo que es coincidente con la perspectiva de Bardin (1991). Además, a partir de conceptos comunes o recurrentes que emergieron del análisis al corpus, se definieron las siguientes categorías emergentes asociadas a las categorías apriorísticas predefinidas: características metodológicas; apego y vinculación; motivación extrínseca; estrés en el estudio en pandemia y optimización y aprovechamiento de recursos.

Finalmente, las categorías apriorísticas y categorías emergentes del estudio aplicadas al análisis del corpus, se muestran en la figura 1.

Figura 1. Categorías de análisis

Fuente: Elaboración propia

3. Resultados

En la línea de las percepciones que presentan las(os) estudiantes respecto del diálogo con la plataforma, diálogo con el profesor y diálogo con el contexto de pandemia, se observó por separado los significados que cada estudiante construyó, para así tener una imagen global del fenómeno, apuntando a “comprender cómo funcionan todas las partes juntas para formar un todo” (Pérez, 1998, p.81), aspecto que se consideró central, dado que el mundo social está construido de significados y símbolos (Jiménez-Domínguez, 2000) y puede comprenderse, en parte, a raíz de la recepción e interpretación de dichos significados.

De esta manera, las entrevistas realizadas a las(os) estudiantes buscaron un diálogo abierto en el encuentro (Guerrero, et al., 2017) en el cual el fenómeno es transmitido a través del discurso de las personas (Heidegger, 2015). Este discurso es generado por la misma persona, respecto de una vivencia que ha sido experimentada por ella y que ha almacenado en su conciencia, es decir, le ha

dado significación. De esta forma, lo que se rescata es el discurso ya procesado por la persona (Maurice, 2006).

Teniendo en cuenta estas consideraciones y de acuerdo con el análisis de contenido semántico de las entrevistas, los resultados son los que se presentan a continuación.

3.1. Categoría apriorística: Diálogo con la plataforma

Respecto de la categoría apriorística del diálogo con la plataforma, y a partir del análisis de las entrevistas, los datos recogidos hacen referencia a las ventajas y desventajas metodológicas de la plataforma. Como se indicó, se observó una cierta recurrencia o repetición de percepciones en los relatos, lo que provocó el levantamiento de una categoría emergente, llamada características metodológicas, representada por el código CM.

3.1.1. Categoría emergente: Características metodológicas (CM)

La mayoría de las(os) estudiantes perciben la plataforma Aleks como excelente, argumentando, por ejemplo: “es una buena plataforma, de mucho apoyo y que permite reforzar contenidos con diversas metodologías” (E2); “trabaja en forma didáctica pues te da premios y puntos por hacer los ejercicios” (E8); “permite trabajar conectado desde mi celular y en cualquier momento” (E16); “antes de hacer un ejercicio, te explica cómo hacerlo, paso a paso” (E20); “si te equivocas, no te deja avanzar y te manda a hacer ejercicios más simples antes de continuar” (E23). Además, se obtuvo que la gran mayoría de las(os) estudiantes consideran que el programa Aleks fue un apoyo para su proceso de enseñanza-aprendizaje y lo recomendarían a sus compañeras(os).

Muchas(os) de las(os) participantes creen que el programa les sirvió en el desarrollo del curso de Matemáticas 1 para poder nivelar contenidos que no recordaban, o bien no habían integrado adecuadamente en sus respectivos establecimientos de educación

escolar, y consideran un aporte que la plataforma trabaje diversos sets de ejercicios presentados de menor a mayor nivel de dificultad.

Paralelamente, un grupo pequeño de las(os) estudiantes plantean que el sistema de calificación de Aleks es demasiado estricto, pues si los resultados digitados no son idénticos a lo que el programa solicita, se califica con cero puntos, argumentando, por ejemplo, “a pesar de ser un buen programa, tiene algunas cosas que mejorar, por ejemplo, el hecho de que las respuestas sean tan exactas al momento de la evaluación del ejercicio” (E18); como también, “a pesar de que mis respuestas estén bien, pero con algún orden distinto, Aleks lo considera malo y esto hace en ocasiones que mis avances no den frutos y tenga que comenzar nuevamente” (E11). Lo mismo sucede con la calificación de controles, ya que, al terminar un ejercicio, teniendo solo el último paso errado, Aleks considera todo el ejercicio incorrecto. En esta línea, la mayoría de las(os) estudiantes plantearon que trabajar con Aleks consume mucho tiempo, el cual podrían dedicar al estudio y refuerzo de otras asignaturas y, además, “siento que para estudiar online hay que tener voluntad porque es más fácil distraerse” (E5).

Por otro lado, en cuanto a conocimiento y herramientas aportadas por la plataforma y aprendidas en el curso Matemáticas 1, la gran mayoría de las(os) estudiantes indican estar preparados para la siguiente asignatura de matemáticas, gracias al trabajo desarrollado con la plataforma Aleks, argumentando, por ejemplo, “la base que proporciona Aleks es muy buena ya que me ayudó a recordar y reforzar ciertas materias que serían base para después” (E19). Un tema recurrente es la necesidad que expresan las(os) estudiantes de trabajar con un programa como Aleks de manera sostenida, dado que sólo en Matemáticas 1, se trabaja con la plataforma, mientras que los siguientes cursos de matemáticas, pertenecientes a la malla curricular de la carrera en estudio, no tienen apoyo de plataformas virtuales. Respecto de esto, la gran mayoría de las(os) estudiantes considera que se debiera contar con una plataforma de ejercitación durante todos los cursos de matemáticas de la carrera, apuntando

a que ello constituiría un sello particular y daría un hilo conductor al proceso de formación. Así algunos estudiantes argumentan, por ejemplo, “en el curso de Matemáticas 1, Aleks está todo el tiempo disponible, en cambio en los siguientes cursos, tienes que esperar la clase para hacer consultas; debiera haber plataformas como Aleks en todos los cursos de matemáticas” (E21); “las plataformas de respuesta virtual podrían existir como apoyo constante, como licencia de acceso a los programas mientras dure toda la carrera” (E1).

3.2. *Categoría apriorística: Diálogo con el profesor*

Respecto de la categoría apriorística, diálogo con el profesor, el análisis de las entrevistas da cuenta del rol fundamental del profesor como actor protagónico y activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo papel, más allá de un mero expositor, es el de motivar, guiar la entrega de contenidos y formar futuros profesionales, características claves del docente, que cobran mayor relevancia en el tiempo de pandemia.

A partir del análisis de contenido semántico realizado se generó el levantamiento de dos categorías emergentes respecto del diálogo con el profesor: la primera referida al apego y vinculación de las(os) estudiantes con el profesor, representada por el código AV; y la segunda referida a la motivación extrínseca que el profesor promueve en las(os) estudiantes, representada por el código ME.

3.2.1. *Categoría emergente: apego y vinculación (AV)*

En consideración a lo anterior, en el marco de la categoría AV, se obtuvo que gran parte de las(os) estudiantes tienen percepciones que muestran al profesor como una figura de apego seguro. Dentro de los principales argumentos entregados se señala, por ejemplo: “siempre nos está brindando muchísimo apoyo, se preocupa por nosotros” (E2); “me hace sentir apoyada por él, lo encuentro bacán” (E9); “tengo una excelente imagen de mi profesor, es comprensivo” (E4); “me dan ganas de ir a sus clases” (E14), “si le pido ayuda, él me

la da, me responde los correos, me responde en clases, me da consejos” (E17); “el profesor nos ha entendido por lo que estamos pasando” (E22); “me siento muy apoyada ya que el profesor comprende la situación de encierro, estrés y pandemia que hay en estos momentos” (E6).

3.2.2. *Categoría emergente: motivación extrínseca (ME)*

Respecto al análisis de la categoría emergente ME, observada con recurrencia en el análisis de las entrevistas, se obtuvo que las(os) estudiantes tienen percepciones que muestran al profesor como una figura que estimula la motivación, argumentando, por ejemplo: “tiene las habilidades blandas para lograr un proceso de aprendizaje efectivo, genera confianza al momento de querer realizar dudas o consultas” (E12); “mi profe de matemáticas tiene muy buena disposición a la hora de enseñar a sus alumnos” (E15); “me gusta mucho que me despierte el deseo por aprender” (E3); “me siento apoyado y motivado por mi profe de matemáticas” (E5); “nos entregó resúmenes y fórmulas que hacen más fácil el estudio” (E14); “brinda toda la ayuda necesaria para que nos vaya bien en nuestras evaluaciones” (E10).

3.3. *Categoría apriorística: Diálogo con el contexto de pandemia*

Respecto de la categoría apriorística, diálogo con el contexto de pandemia, el análisis de las entrevistas da cuenta de percepciones de agobio, estrés y agotamiento excesivo frente al panorama producido por la emergencia sanitaria. En los relatos de las(os) estudiantes se logra evidenciar la preocupación por el futuro incierto y el miedo a perder la vida de algún familiar cercano, lo que produce un ambiente que dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, las(os) estudiantes mencionan con bastante recurrencia que el contexto donde se está desarrollando el primer año de estudios universitarios está dado por un constante estrés en el estudio, producido por la pandemia.

Por tanto, a partir del análisis de contenido semántico realizado, se generó el levantamiento de dos categorías emergentes respecto del diálogo con el contexto de pandemia: la primera referida al

estrés en el estudio en pandemia, representada por el código EP; y la segunda referida a la *optimización y aprovechamiento de recursos*, representada por el código OP, que hace referencia principalmente a la ventaja de la economía de tiempos y recursos de traslado.

3.3.1. Categoría emergente: *estrés en el estudio en pandemia (EP)*

En consideración con la categoría EP, se obtuvo que la mayoría de las(os) estudiantes tienen percepciones de estrés ante el estudio en contexto de pandemia, argumentando, por ejemplo, “en online se está solo” (E4); “es difícil llevar un estudio online por múltiples razones una de ellas y la que más es frecuente es la caída del internet reiteradamente, es agotador” (E23). En esta línea, argumentaban con frecuencia la percepción de cansancio por el trabajo remoto, por ejemplo, “estar varias horas en el computador es agotador, te arden los ojos, a veces la señal de internet no es buena y no todos los profes entienden esta situación” (E20); “no me gusta porque no tengo toda mi atención a las clases, internet no es estable y mis familiares siempre interrumpen” (E17); “sin tener contacto físico con el profesor y compañeros, no tiene gracia estudiar de esta forma” (E21); “la vista se me ha dañado más, me agota” (E15).

3.3.2. Categoría: *optimización y aprovechamiento de recursos (OP)*

En consideración con la categoría emergente OP, se obtuvo que las(os) estudiantes tienen percepciones de aprovechamiento u optimización de recursos ante el estudio en contexto de pandemia, argumentando, por ejemplo: “no tengo que estar viajando” (E7); “puedo organizar mucho mejor mis tiempos, tengo más espacios para realizar otras actividades” (E11); “cuando se ve el ámbito de tiempos, resulta mejor estudiar en remoto” (E12); “no se pierde tiempo viajando a la universidad lo que da más tiempo para desarrollarse en otros temas” (E18); “salgo de una clase y luego entro a otra, todo desde mi casa y cuando termino mi día de clases, ya estoy en casa, es decir, me evito los traslados” (E19); “ahorro plata en locomoción y tiempo, lo que puedo ocupar en otras cosas” (E20).

4. Discusión

A partir de lo anterior es posible reportar ciertas tensiones producidas al relacionar las percepciones de las(os) estudiantes y los aspectos teóricos expuestos en la introducción, lo cual permite proponer la siguiente discusión: Como se ha mencionado, especialmente en la última década, diversas universidades chilenas han realizado esfuerzos para avanzar en la línea de la incorporación de estrategias metodológicas en la enseñanza de las matemáticas, principalmente con el uso de TIC (Cammaerts, 2017). Desde la incorporación de herramientas o aplicaciones gratuitas en celulares, hasta sistemas más robustos como Aleks, se ha perseguido acercar a las(os) estudiantes hacia el encuentro con las matemáticas; sin embargo, la evolución de los contextos pedagógicos que la implementación de estas herramientas tecnológicas ha traído consigo, determinan un escenario nuevo -el nuevo espacio social que plantea Gurung (2015)- al que, tanto profesoras(es), como estudiantes, han debido aprender a adaptarse. Respecto de los resultados obtenidos en el presente estudio, relativos al diálogo que las(os) estudiantes pudieron establecer con la plataforma Aleks, se obtuvo una alta valoración de esta TIC, en tanto entrega retroalimentación inmediata en el desarrollo autónomo de ejercicios los que, además, integran elementos lúdicos. Dicha valoración positiva sería posible a partir de la sensación de acompañamiento sostenido que la plataforma provee con retroalimentación inmediata, característica que disminuiría la sensación de estudio en soledad, tan exacerbada en estudiantes en contextos de confinamiento, y permitiría regular en el proceso de alfabetización digital, el vínculo entre las competencias, actitudes y perspectivas de las(os) estudiantes (García y Manso, 2018) ante el desafío de la ejercitación autónoma.

Además, la inclusión de elementos lúdicos de Aleks, haría el proceso de enseñanza-aprendizaje mucho más llevadero y cercano, a través del establecimiento de conexiones intramatemáticas y extramatemáticas (Breda, 2020), posibilitadas por la combinación del juego y la ejercitación.

Respecto de los resultados obtenidos relativos al diálogo que las(os) estudiantes pudieron establecer con el profesor como figura de apego, fue posible observar que la imagen que tienen de éste coincide con lo que se considera una figura de apego seguro, lo que se considera de gran relevancia, en el escenario de alta incidencia de variaciones emocionales o desregulaciones generadas por el estrés, la ansiedad y la incertidumbre, producidos por largos períodos de confinamiento (Khan et al., 2020; Wang et al., 2020; Ozamiz et al., 2020), en los que el contacto con compañeras(os) y profesoras(es) se restringe a los espacios de videoconferencias sincrónicas. De acuerdo con la teoría del apego -que se ha abocado al estudio de las relaciones entre adolescentes y adultos y de los procesos psicológicos como funcionamiento interpersonal, emoción y regulación (Mikulincer y Phillip, 2012)-, el profesor como figura de apego seguro para las(os) estudiantes, posibilitaría la baja en la sensación de estrés y en la recurrencia de problemas de salud mental, que se ven alterados en situación de confinamiento. En este sentido, la figura del profesor en el contexto de pandemia habría satisfecho la búsqueda de proximidad con personas significativas en momentos de necesidad (Bowlby, 1988), y habría promovido un sentido de estabilidad en las(os) alumnas(os), contribuyendo a la construcción de representaciones mentales positivas de sí mismos y de los demás (Mikulincer y Phillip, 2012).

Respecto de los resultados obtenidos, relativos a la motivación extrínseca -no generada por el estudiante- que el profesor pudo haber promovido en las(os) estudiantes de primer año universitario, se obtuvieron percepciones de alta motivación por el estudio, generadas por la acción del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello se considera de gran relevancia para el buen desarrollo de dicho proceso, dada la relación directa que es posible establecer entre la motivación y el rendimiento académico (Cerasoli, et al., 2014; Cook y Artino, 2016), y las dificultades que el primer año de estudios trae consigo, tanto en el plano relacional y actitudinal (Marín, 2018), como en el emocional (Vejar y Ávila, 2020). Las sensaciones de agobio, cansancio y estrés reportadas por las(os) estudian-

tes de este estudio -considerablemente aumentadas en contexto de aislamiento por confinamiento (Velázquez, 2020)-, promoverían una necesidad creciente de motivación ante el estudio considerando, además, el escenario desafiante de una nueva experiencia multidimensional en el primer año de ingreso a la universidad (Hofmann, 2018), y las dificultades que este desafío pudiera acarrear. En este sentido, las(os) estudiantes reportaron características y conductas desarrolladas por el profesor que sustentan tanto una motivación por el empleo de técnicas de estudio más rutinarias y memorísticas, que complementarían el aprendizaje con procesos mentales más profundos (Ramírez, et al. 2020); como un apoyo moral, que contribuiría a que las(os) estudiantes se sientan cómodas(os) e identificadas(os) con la universidad, compañeras(os) y docentes, y puedan formar un hábito de estudio y de vida (Quispe, 2017).

En síntesis, los resultados permiten afirmar que, efectivamente, el profesor fue capaz de interactuar con las(os) estudiantes para fomentar su participación, motivación e interés, con la finalidad de transmitir el conocimiento de una manera significativa (Torres y Velandia, 2017).

Respecto de los resultados obtenidos relativos al diálogo de las(os) estudiantes con el contexto de pandemia, la alta valoración de la virtualización del proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto de confinamiento, obedecería en gran medida a la optimización de recursos, en especial respecto de la economía en tiempo y costos de traslado y la posibilidad de compatibilizar el estudio con actividades de la vida laboral o personal, lo que deja en evidencia que la carga de responsabilidades que las(os) estudiantes deben enfrentar en un primer año de estudios es excesiva. En este sentido las percepciones que mantienen las(os) estudiantes respecto de una sensación de estrés transversal frente al estudio virtualizado, hace visible que los procesos educativos deben estar bien acompañados en todas las asignaturas que se cursen en paralelo, de manera que las(os) estudiantes puedan mantener un posicionamiento emocional y actitudinal (Gómez y Marbán, 2019) apropiado a la incorpora-

ción de nuevo conocimiento y acorde a la magnitud de los desafíos de una sociedad en creciente virtualización y cambio.

5. Conclusiones

Como resultado de la reflexión sobre las percepciones de las(os) estudiantes del curso matemáticas 1, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta nueva realidad mediatizada, y el uso de la plataforma interactiva Aleks, guiada por el profesor de la asignatura, se concluye lo siguiente:

Las percepciones que tienen las(os) estudiantes son de valoración altamente positiva asociadas al diálogo tanto con la plataforma, como con el profesor. Asociadas al diálogo con el contexto de pandemia, hay percepciones de valoración negativa en relación al nivel de estrés, y de valoración positiva en relación a la optimización de recursos.

Se observa gran satisfacción hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje experimentado por las(os) estudiantes, gracias al refuerzo de contenidos de álgebra elemental que provee Aleks, otorgando una base más sólida para la asignatura. Las características de la plataforma mejor valoradas por las(os) estudiantes son su alto nivel de responsividad (pudiendo ser trabajada en Tablet, iPod, celulares y computadores, en cualquier instante o día de la semana); y la capacidad de trabajo de ejercicios en forma secuenciada (de menor a mayor grado de dificultad).

En general, las percepciones negativas tienen relación con el nivel de exactitud que el sistema exige en la corrección de respuestas (por ejemplo, la forma en que deba estar ordenado un polinomio, o el orden en la que se presenta la escritura de suma de fracciones parciales). Queda expuesta la complejidad del escenario de pandemia y la alta incidencia de indicadores de estrés, devenidos de problemas externos al desarrollo propio del curso tales como dificultad de conectividad y problemas asociados a la disponibilidad y comodidad del espacio físico de estudio.

Además, los conflictos emocionales relacionados con la falta de contacto físico e interacción presencial, influyen en el nivel de motivación y la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo considerando que se enfrenta un primer año de estudios.

Por otro lado, es posible concluir que la valoración positiva de la optimización de recursos que las(os)estudiantes reportan, en relación a la mejora considerable en la organización del tiempo y ahorro de dinero, responde a una preexistencia de sobrecarga de actividades, que exige demasiado a las(os)estudiantes, tanto en tiempo, como en dinero. Sin perjuicio de lo anterior, respecto del supuesto del estudio, es posible afirmar que las(os) estudiantes tuvieron percepciones favorables y actitud positiva al estudio virtualizado con la plataforma Aleks, dadas sus características de ejercitación y respuesta inmediata con recursos lúdicos, las que, efectivamente, otorgaron una percepción de satisfacción y alivio a las(os)alumnas/os, respecto de la sensación de estrés asociada al proceso de enseñanza-aprendizaje, incrementada en el contexto de pandemia. Las(os)estudiantes manifiestan el deseo de tener programas como Aleks en los siguientes cursos de matemáticas de la carrera, pues consideran que constituyen un apoyo constante, además del entregado por el docente. Complementariamente, se observa un alto reconocimiento y valoración del apoyo y acompañamiento entregados por el profesor del curso, relevando la flexibilidad metodológica en contexto de pandemia, de lo que es posible concluir, que la implementación de TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje, debe necesariamente ser mediada y acompañada por el/la docente, a fin de propiciar una respuesta emocional y actitudinal favorable de las(os) estudiantes ante la herramienta tecnológica, el aprendizaje y el estudio.

6. Limitaciones

El presente estudio tuvo como principal limitante, precisamente, el desafío de generar vínculos significativos con las(os) estudiantes en

el contexto de pandemia. La distancia física hizo muy difícil transferir a las(os) estudiantes la relevancia de emprender el presente proceso de investigación, y de indagar en la evaluación de la implementación de Aleks en la asignatura observada, para motivar su participación en la investigación. Las entrevistas no pudieron ser realizadas en forma presencial, lo que pudo influir en la precisión y detalle con que se recogió el relato de cada sujeto. Además, debido a la sensación de sobrecarga de actividades sincrónicas en pantalla que reportaban las/estudiantes, se optó por la modalidad de entrevista escrita, lo que pudo influir en la espontaneidad de las respuestas reportadas. No obstante, la información recogida fue suficiente para dar respuesta tanto a los objetivos, como a las preguntas y supuestos del estudio.

7. Proyecciones

Las proyecciones de esta investigación se relacionan con el beneficio que podría acarrear la implementación de un sistema de apoyo con TIC para todos los cursos de matemáticas, no solo de la carrera de ingeniería comercial, sino también de otros programas de estudio que contemplen matemáticas en sus mallas curriculares. Es posible proyectar el beneficio de la implementación que incorpore el trabajo con TIC en este tipo de asignaturas, puesto que las percepciones que las(os) estudiantes tienen hacia ellas son favorables, y el posible impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que dicha implementación podría significar, medido, entre otras cosas, en el rendimiento de las(os) estudiantes, podría también ser positivo. Un próximo estudio podría considerar un análisis comparativo entre un grupo experimental (sección del curso matemáticas 1 o similar en la que se aplique la plataforma Aleks) y un grupo control (sección en la que no se aplique), y cruzar los resultados reportados en el relato con otros indicadores de nivel de aprendizaje como, por ejemplo, rendimiento (lo que llevaría a una investigación mixta).

Referencias

- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia COVID 19 en la población mexicana*. Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C. Recuperado de: <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/Coronavirus.pdf>.
- Bowlby, A. (1988). *Secure Base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Boykin, K. y Xiao, Z. (2009). *New Artificial Intelligence Systems for Improving Student Math Skills: Assessment and Learning in Knowledge Spaces (ALEKS)*. The National Science Foundation. Recuperado de <http://map.ua.edu/more/EMAP-ALEKS-Distance-Learning.pdf>
- Breda, A. (2020). Características del análisis didáctico realizado por profesores para justificar la mejora en la enseñanza de las matemáticas. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 34(66), 69-88.
- Cammaerts, B. (2017). ICT-usage Among Transnational Social Movements in the Networked Society: To Organise, to Mobilise and to Debate. *LSE Research Online*, 71-90.
- Cerasoli, C., Nicklin J. y Ford M. (2014). La motivación intrínseca y los incentivos extrínsecos predicen conjuntamente el rendimiento: un metaanálisis de 40 años. *Psychol Bull*, 140(4), 980-1008.
- Chen, Q., Liang, M., Li, Y., Guo, J., Fei, D., Wang, L., He, L., Sheng, C., Cai, Y., Li, X., Wang, J., y Zhang, Z. (2020). Mental health care for medical staff in China during the COVID-19 outbreak. *The Lancet Psychiatry*, 7(4), e15-e16.
- Cook, D. y Artino, A., (2016), Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Med Educ*, 50, 997-1014.
- Fisher C., Laubascher L. y Brook R. (2016). *The Qualitative Vision for Psychology. An invitation to a human science approach*. Pittsburgh, Pennsylvania: Duquesne University Press.
- Fuster E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- García, C., y Manso, J. (2018). *Transforming education for a changing world*. Holanda: Adaya Press.

- Gómez, I. y Marbán, J. (2019). Afecto y conocimiento profesional docente en matemáticas. En E. Badillo, N. Climent, C. Fernández, M. González (Ed.) *Investigación sobre el profesor de matemáticas: práctica de aula, conocimiento, competencia y desarrollo profesional*. (p.397-416). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- González, N., Tejada, A., Espinosa, C. y Ontiveros, Z. (2020). *Impacto psicológico en estudiantes universitarios mexicanos por confinamiento durante la pandemia por Covid-19*. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/SciELO-Preprints.756>
- Guerrero-Castañeda, R., Prado, M., Kempfer, S. y Ojeda, M. (2017). Momentos del Proyecto de Investigación Fenomenológica en Enfermería. *Index de Enfermería*, 26, 67-71.
- Guerrero-Castañeda, R., Menezes, T., y Prado, M. (2019). La fenomenología en investigación de enfermería: reflexión en la hermenéutica de Heidegger. *Escola Anna Nery*, 23. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/ean/a/y6JjfgRX6Q8vkNrrYdSLpWg/?lang=en>
- Gurung, B. (2015). Pedagogías emergentes en contextos cambiantes: pedagogías en red en la sociedad el conocimiento. *Enunciación*, 20, pp. 271-286
- Heidegger, M. (2015). *Ser y tiempo*. Santiago de Chile: Trotta.
- Hofmann, S. (2018). *La emoción en psicoterapia: De la ciencia a la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Inter-Agency Standing Committee (IASC). (2020). *Briefing note on addressing mental health and psychosocial aspects of COVID-19 Outbreak, Version 1.1*. Recuperado de: <http://www.socialserviceworkforce.org/system/files/resource/files/Briefing-Note-Addressing-Mental-Health-and-PSS-COVID-19.pdf>
- Jiménez-Domínguez, B. (2000). Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. *Revista Universidad de Guadalajara*, 17. Recuperado de: <https://groups.google.com/g/ic-investigacion-cualitativa/c/IH-fDHxCfdM>.
- Jin, S. y Cho, C. (2015). Is ICT a New Essential for National Economic Growth in an Information Society?, *Government Information Quarterly*, 32, 253-260
- Khan, S., Siddique, R., Li, H., Ali, A., Shereen, M. A., Bashir, N., y Xue, M. (2020). Impact of coronavirus outbreak on psychological health. *Journal of Global Health*, 10, 1-6.

- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Madrid, España: Paidós Ibérica.
- Maćkowski, M., Brzoza, P., Żabka, M. y Spinczyk, D. (2018). Multimedia platform for mathematics interactive learning accessible to blind people. *Multimedia Tools and Applications*, 77, 6191-6208.
- Marín, F. (2018). Actitudes de los estudiantes hacia el estudio de las matemáticas en su entorno familiar y en el aula, un acercamiento desde el dominio afectivo. *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa*, 31, 192-199.
- Maurice, M. (2006). *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: WSF Martins Fontes.
- Mikulincer, M. y Phillip R.. (2012). An attachment perspective on psychopathology. *World Psychiatry*, 11, 11-15.
- Nwaogu, E. (2012). The effect of ALEKS on students' mathematics achievement in an online learning environment and the cognitive complexity of the initial and final assessments. [Dissertation, Georgia State University]. Recuperado de: https://scholarworks.gsu.edu/msit_diss/94
- OEI-IESALC (2020). *COVID-19 y Educación Superior: De los efectos inmediatos al día después*. Instituto Internacional para la Educación superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Organización Mundial de la Salud OMS (2020). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). Recuperado de: <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Ozamiz, N., Dosil, M., Picaza, M. y Idoiaga, N. (2020). Niveles de estrés, ansiedad y depresión en la primera fase del brote del COVID-19 en una muestra recogida en el norte de España. *Cadernos de Saúde Pública*, 36, 1-9.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. España: Colofón, S.A.
- Pérez D., y Moreno R. (2019). La investigación cualitativa: un camino para interpretar los fenómenos sociales. En J. Mendoza y N. Esparragoza (eds). *Educación: aportaciones metodológicas* (pp. 85-101). Puebla: Universidad de Oriente.
- Quecedo, R. y Castaño C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39

- Quispe, D. (2017). *Motivación y hábitos de estudio en estudiantes de la Universidad Alas Peruanas, Filial Juliaca*, [Tesis de Maestría] Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Perú.
- Ramírez, R., Soto, J. y Campos, L. (2020). Motivación educativa y hábitos de estudio en ingresantes de ciencias de la salud. *Revista Universidad y Sociedad*, 12, 273-279.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13, 71-78.
- Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativa y mix*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Sánchez, M., García, J., Steffens, E. y Palma, H. (2019). Estrategias pedagógicas en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior incluyendo tecnologías de la información y las comunicaciones. *Información Tecnológica*, 30, 277-286.
- Santrock, J. (2019). *Adolescence*. Minnesota, E.E.U.U.: McGraw-Hill
- Scharager, J., Reyes, P. (2001). *Muestreo no probabilístico. Metodología de la investigación para las ciencias sociales*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sociedad Interamericana de Psicología Inc. (SIP) (2020). Protocolo de Acción y Recomendaciones sobre Salud Mental para afrontar la Pandemia del Coronavirus. Responsabilidad, Empatía, Solidaridad y Tranquilidad. (Versión 1.1) Recuperado de: https://sipsych.org/wp-content/uploads/2020/03/SIP-2020-CORONAVIRUS18_03_2020-Español.pdf
- Torres, J. y Velandia, S. (2017). Influencia de las Estrategias Pedagógicas en los Procesos de Aprendizaje de los Estudiantes de una Institución de Básica Primaria de la Ciudad de Bucaramanga, *Puente*, 7, 117-130.
- Vasilachis, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.
- Velázquez, L. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación Más Desarrollo*, 25, 158-179.
- Vejar M. y Ávila J. (2020). Emociones de estudiantes de tercer año básico en el contexto de evaluaciones escritas en educación matemática. Paulo Freire. *Revista De Pedagogía Crítica*, 23, 47-68.

Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., y Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5). Recuperado de: <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>

Recibido: 25.11.2020 Aceptado: 04.03.2021

LA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA. REFLEXIONES PRETÉRITAS Y PROYECCIONES ACTUALES*

THE RELATIONSHIP BETWEEN THEORY AND PRACTICE IN THE FIELD
OF DIDACTICS. PAST REFLECTIONS AND CURRENT PROJECTIONS

Sebastián Perrupato**

Resumen

Hace unos años Alicia Camilloni y Edith Litwin (1997) definieron el campo de la didáctica como un campo en construcción. Desde ese momento hasta hoy se suscitaron miles de investigaciones científicas que buscaron consagrar una “Nueva Agenda de la Didáctica” que superase la didáctica tradicional, anclada en paradigmas tecnicistas y cientificistas. Desde entonces, las discusiones sobre la relación entre la teoría y la práctica fueron el eje de múltiples publicaciones que pretendieron reflexionar sobre el quehacer docente. El presente trabajo pretende analizar, por medio de un relevamiento bibliográfico, los principales aportes que, desde el campo de la didáctica, se han realizado a la discusión sobre la relación entre la teoría y la práctica, a fin de reflexionar sobre las múltiples posibilidades que encarnan en el universo de la enseñanza si se constituyen y piensan como elementos de la transformación educativa.

* El presente artículo es resultado del seminario interno de la cátedra de Didáctica General de la que soy docente titulado “Debates interdisciplinarios de la Didáctica”, Facultad de Humanidades, UNMDP (OCA 435/18).

** Doctor en Historia Universidad Nacional de Mar del Plata. Investigador Asistente Consejo Nacional de Investigaciones Científico y Técnicas. Doctorando en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Rosario. Mar del Plata, Argentina. email: sperrupato@mdp.edu.ar, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4228-9573>

Palabras Clave:

Teoría educativa, práctica educativa, docencia, enseñanza, educación, conocimiento.

Abstract

A few years ago, Alicia Camilloni and Edith Litwin (1997) defined the field of didactics as a field under construction. From then until today thousands of scientific investigations were carried out that sought to consecrate a “New Didactic Agenda” that surpassed traditional didactics, anchored in technical and scientific paradigms. Since then, discussions on the relationship between theory and practice have been the focus of multiple publications that have sought to reflect on the teaching work. The present work tries to analyze, through a bibliographic survey, the main contributions that, from the field of didactics, have been made to the discussion on the relationship between theory and practice in order to reflect on the multiple possibilities that they embody in the teaching universe if they are they constitute and think as elements of educational transformation.

Keywords:

Educational theory; Educational practice; teaching; Teaching; Education; Knowledge.

1. Introducción

La discusión sobre la relación entre la teoría y la práctica ha sido ardua. Numerosos investigadores han abordado el tema desde diferentes disciplinas que, en mayor o menor medida, han aportado su pequeño granito de arena al impermeable y por momentos incorruptible horizonte de la teoría. Es menester reconocer que el campo de la educación en general, y el de la didáctica específicamente, se ha visto favorecido por otras disciplinas al punto de ser casi impensable los procesos de enseñanza y aprendizaje por fuera de la relación entre la teoría y la práctica.

El presente artículo se propone analizar las tensiones en torno la relación entre la teoría y la práctica que se dan en el campo de la didáctica, considerando que esta ha sido -y sigue siendo- transversal a esta área de conocimiento. En esta línea, Menin (2001) ha escrito hace algunos años que “la educación es esencialmente teoría y acción desde un punto de vista dialéctico” (p. 25) y es justamente en torno a esa dialéctica donde se configura la didáctica como disciplina cuyo objeto de estudio se sitúa en la enseñanza.

Para ello, proponemos un estudio bibliográfico sobre el tema que nos permita profundizar la forma en la que teoría y práctica se configuran al interior de la didáctica como disciplina. En este sentido, repensar la relación que existe entre la teoría y la práctica, desde la didáctica, nos ayuda a comprender mejor nuestras propias prácticas y nos permiten mejorar nuestras propuestas de acción (Sacristán 1989) que se ven moduladas por esta tensión, cuyo vínculo es “siempre tentativo y siempre mejorable nunca definitivo” (Diker y Terigi 1997, p. 146).

2. Sobre la teoría y la práctica en el campo educativo

Reflexionar sobre la relación entre teoría y práctica requiere pensar, en primer lugar, a qué se hace referencia con estos conceptos, que si bien se presentan muchas veces como intrínsecamente imbricados, adquieren unicidad en torno a las construcciones conceptuales que operan en cada contexto.

Evidentemente, Michael Foucault (1985) ha sido uno de los autores que más ha trabajado sobre teoría-práctica. Sus aportes han nutrido los campos de la filosofía, la sociológica, la historia y la educación, entre otros, al interpretar esta relación de manera dialógica y permeable por los diferentes dispositivos de poder. En este sentido, se puede definir la teoría educativa como un conjunto de leyes, enunciados e hipótesis que configuran un corpus de conocimiento científico, organizado y sistematizado que permite

derivar en reglas de actuación¹.

Por su parte, la práctica se presenta como una praxis que implica conocimiento para conseguir determinados fines, se trata de un saber hacer. Así la práctica requiere implícitamente de la teoría. De este modo, Deleuze en diálogo con Foucault concibe “la práctica como un conjunto de relevos de un punto teórico a otro y la teoría un relevo de una práctica a otra. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (en Foucault, 1985, p. 8).

Como ha afirmado Castro (2011), Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistema de acciones en la medida en que están habitados por el pensamiento) que tiene un carácter sistemático, y que por ello constituye una experiencia o un pensamiento.

En esta línea, Guyot (2000) sostiene que las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías que inciden en las prácticas investigativas, profesionales y docentes, en este sentido, cabe hacer la distinción entre la práctica científica y la docente, ya que son diferentes en tanto que el posicionamiento de los sujetos es diferente².

Los saberes que el docente instrumenta como soportes de su saber hacer constituyen una red solidaria de conceptos representaciones y certezas que van desde lo atesorado en la experiencia de sus prácticas a los modos existenciales de plantear su proyecto docente sus opciones teórico-pedagógicas. A su vez los alumnos son portadores de conocimientos que conti-

¹ En este sentido, consideramos la teoría educativa como parte del universo de las teorías científicas, de este modo al igual que lo definiera Kuhn la ciencia se define a partir de la configuración de paradigmas entendidos como postulados y teorías avalados por una comunidad científica, en el campo de la didáctica esta comunidad sería educativa (Perrupato, 2015).

² Gorodokin (2006) sostiene que La práctica docente opera en un doble sentido, por un lado, como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y, por otro, como apropiación del oficio de docente, se trata de iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

nuamente se reformulan, se corrigen y se confrontan con los introducidos por la nueva enseñanza de las diversas disciplinas y los textos que se codifican un nuevo saber. (Guyot, 2000, p. 25)

La distinción entre la práctica científica y la docente permite la configuración de un nuevo saber que, como sostiene Edelstein (2015), “no se conforma solo desde la práctica, se nutre también en teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que le permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos sociales, culturales y organizacionales en los que se desenvuelven profesionalmente” (p. 67).

Se trata entonces de una relación dialéctica en la que el debate teórico es necesario para articular una serie de ideas que nos permitan el entendimiento de cómo funcionan las prácticas reales de enseñanza. El fundamento de la práctica se encuentra en la comprensión de un universo más amplio que incluye distintos ejes: la articulación del contenido, el docente y el alumno, pero también el contexto histórico, la relación teoría-práctica, la relación poder-saber y la vida cotidiana.

Los estudios y análisis en torno a las prácticas que se dan en los diferentes ámbitos académicos hoy en día, nos muestran su escasa relación con los saberes pedagógicos y didácticos³. Hace algunos años el pedagogo brasileño Paulo Freire (1995), escribió: “me preocupa la creciente distancia entre la práctica educativa y el ejercicio de la curiosidad epistemológica” (p. 81).

Esta ruptura no es nueva y lleva décadas de formación, ya a fines de la década del ochenta uno de los mayores representantes de la investigación educativa como es Gimeno Sacristán (1989) escribía:

³ Pareciera que los estudios o investigaciones académicas se alejan cada vez más de los espacios en los que circulan los saberes prácticos y se abocan a reflexiones teóricas sobre la educación que abandona los niveles medios y primarios y pone el foco en la didáctica universitaria. Basta recorrer los programas de las principales jornadas y congresos o visitar algunos trabajos bibliométricos para advertir esta situación.

La separación entre investigadores (productores de conocimiento) y los profesores (comunicadores de ese conocimiento) ha sido total y lo es en la actualidad. En todo caso, el investigador accede a la realidad para recoger datos y se aparta después para elaborar sus conclusiones, que los profesores no llegarán a conocer seguramente. El profesor por su parte tiene sus reticencias ante el que quiere estudiar esa realidad y espera muy poco de los teóricos o de los investigadores. (p. 176)

En realidad, muchos saberes prácticos se relacionan, más que con otra cosa, con las mismas experiencias cotidianas a lo largo de los años por los docentes a partir de su conocimiento como alumnos y actores del sistema educativo. Las prácticas se fundan en saberes y experiencias prácticas, y no en conocimientos teóricos, aun cuando reconozcamos su valor para la formación⁴. Se trata justamente de posibilitar una ruptura sustantiva con esas experiencias para generar un desarrollo profesional que permita revisarlas, esto es, analizarlas críticamente con nuevas categorías de análisis. Así, aprender a conocer la realidad y sus interpretaciones forma parte de aprender a transformarla, siendo la educación una herramienta clave en este sentido⁵.

Existe por tanto una relación dialéctica entre la teoría y la práctica educativa, relación que se entiende en el mutualismo propio de la configuración didáctica. Si la teoría educativa es el conocimiento formal sobre la educación y la práctica es la actividad a enseña, podemos decir que existe un complemento en el cual la primera nutre y enriquece a la segunda, al tiempo que los nuevos saberes prácticos

⁴ Elias (1994) establece una diferencia entre conocimiento y saber. Mientras que los conocimientos remiten a un conjunto de significados creado por el hombre, el saber es probar. En esta línea, el saber docente es aquel saber probado y por tanto tiene su origen en la experiencia.

⁵ Desde 2018 venimos trabajando en el Grupo de Extensión en Innovación Educativa de la Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata en la necesidad de pensar la educación como parte de un proceso de transformación y transformativo. Sobre las experiencias en contexto hemos publicado recientemente un libro cuyo primer artículo repiensa el valor de la innovación en las prácticas de transformación (Kap, M. 2020).

se cristalizan en categorías y reflexiones que pasan a formar parte del corpus teórico, servirán de punto de partida a nuevas prácticas.

Lo antes dicho no implica una total consistencia entre ambas, ni la adecuación de las reflexiones teóricas a las prácticas educativas. Sobran los ejemplos históricos en los que grandes pedagogos se mostraron enemigos de las prácticas pedagógicas que ellos mismos profesaron, recordemos por ejemplo a Rousseau, quien pese a dedicar gran parte de su vida a su obra Emilio, abandonó a sus hijos en diferentes conventos.

Las consecuencias las sufriría también Pestalozzi al intentar aplicar el modelo propuesto por Rousseau en la educación de su hijo Jean-Jacques⁶ que no comprendía qué tipo de padre tenía enfrente, por un lado, en extremo liberal; por otro un tirano. Ello originaba un daño irreparable en la constitución nerviosa del niño (Soëtard, 1994), esto sin tener en cuenta que sus proyectos educativos fracasaron sistemáticamente. También Montessori, defensora de la educación del niño, postergó la educación de su hijo ilegítimo por su carrera académica⁷. El mismo Don Bosco, padre del método preventivo y vigoroso opositor del castigo físico, cuando se topó con una seria dificultad disciplinaria, la solucionó golpeando al joven. (Böhm, 1995).

Lo antes mencionado posiciona nuevas interrogantes que la investigación educativa no puede obviar ¿por qué se da esta ruptura entre la teoría y la práctica?, ¿a qué se debe este quiebre? Es inevitable traer a nuestra memoria los relatos de algunos alumnos que evidenciando estas cuestiones sistemáticamente critican a los docentes que hablan de métodos innovadores y de escuelas críticas, pero son incapaces de llevar estas prácticas al aula. ¿Hay una ruptura epistemológica en esto o se trata más bien de una ruptura moral?.

Desde hace algunos años se vienen desarrollando algunos esfuerzos por articular la teoría y la práctica con la investigación y

⁶ El nombre debe honor a Rousseau. Pestalozzi se esforzó por educar a su hijo en los principios del Emilio llevando un cuaderno en el que daba cuenta de su práctica (Stempels, Pagola y Droz, 2013).

⁷ Sobre el tema se puede consultar Obregón, 2006.

la práctica educativa. Estos esfuerzos son aún pocos, en función del amplio desarrollo intelectual y la deficiencia de muchas experiencias áulicas. No obstante, se ha avanzado en la identificación de algunas causas de la ruptura en la relación dialógica que les es propia y en algunas propuestas superadoras que aún hoy, no logran consolidarse.

3. Ruptura del binomio y nuevas perspectivas

Álvarez (2012) ha sistematizado las causas de la ruptura de binomio teoría-práctica en el campo educativo en cuatro aspectos que sería interesante retomar:

1) *Problema institucional*: Tanto la universidad como la escuela constituyen contextos institucionales. La primera se dedica a la teoría académica y la segunda a la práctica educativa (Engeström y Tuomi Grohn, 2003).

2) *Problema histórico*: Con el tiempo la fractura se agrava, así como la separación de los cuerpos teóricos y prácticos.

3) *Problema profesional*: La formación inicial es muy académica y en los centros escolares se suelen dar culturas profesionales empobrecidas.

4) *Problema comunicativo*: Hablan idiomas diferentes. Con frecuencia al profesorado le cuesta acercarse y comprende la literatura didáctica elaborada por los investigadores (Álvarez, 2012, p. 16).

A lo largo de la historia se han dado dos miradas que tendieron a entender la relación teoría- práctica de diversos modos en el campo de la educación: El paradigma científico tecnológico y el hermenéutico-interpretativo. El primero reunió a autores como Pérez Gómez (1987), Villar Angulo (1988), Shavelson y Stern (1989) o Clark y Yinger (1988) y se propuso comprender al profesor como un sujeto reflexivo racional, que toma decisiones, emite juicios y genera rutinas. Los pensamientos del profesor guiaban la conducta, se trataba de una relación unidireccional entre la teoría y la práctica: la ciencia aplicada.

La perspectiva hermenéutico-interpretativa se ha visto favorecida en los últimos años con los enfoques narrativos y biográficos con

autores como Clandinin y Conney (1995), Goodson (1995) o Bolívar (2002). Para ellos la experiencia cotidiana del profesor y los procesos de enseñanza y aprendizaje son esenciales para comprender la realidad, más que para explicarla. El profesor es así un artesano que va elaborando conocimiento, acumulando experiencias y mejorando prácticas⁸.

En los últimos años se han dado ciertas líneas de superación de esta dicotomía. Desde Estados Unidos podemos mencionar a Cochran-Smith y Lyte (1990), para quienes es necesario comprender y transformar el pensamiento y la acción docente. Por su parte, desde el Reino Unido aparecen Stenhouse (1984) y Elliot (1989), para quienes el profesor es un investigador que busca una educación viva y desde abajo, real, contextualizada y desarrollada por los propios agentes.

Desde Holanda, Korthagen (2010) plantea ciertas resistencias del profesorado a cambiar el modo de pensar y la imposibilidad de crear comunidades de aprendizajes como las principales causas de la ruptura teoría-práctica. En este sentido, el docente debe seguir cinco pasos: “Actuar como docente, someter sus acciones a reflexión y análisis, tomar conciencia de la acción, incorporar cambios en la misma y emitir un juicio sobre la acción nueva y tomar decisiones para la puesta en marcha de un nuevo ciclo” (Álvarez, 2012, p. 389)

Por su parte desde España, Rozada (2007) ha propuesto la existencia de una “pequeña pedagogía” en la cual se propone la generación de prácticas y teorías de segundo orden, es decir diferentes a las hegemónicas. Así las teorías de segundo orden toman algunas características: Renuncian a la producción de conocimiento como se lleva en el ámbito universitario; asumen distintos nutrientes teóricos; se comprometen con la práctica, aceptan la dispersión y renuncian a la especificidad. Por su parte, las prácticas de segundo

⁸ Sennett (2008) ha planteado en su libro *El Artesano* las similitudes existentes entre la labor del artesano y las de la enseñanza haciendo especial hincapié en que la práctica se superpone a la teoría en la construcción de un conocimiento genuino y duradero. Esta misma línea siguió Alliaud (2017) en *Los Artesanos de la enseñanza*, donde la perspectiva de Sennett se pone en diálogo con otros autores como Meirieu (2016), Jackson (1994), Dubet (2008) o Pennac (2008).

orden fomentan la reflexión para la toma de conciencia del pensamiento ordinario, asumen un distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y un distanciamiento reflexivo.

Evidentemente la relación teoría-práctica está íntimamente ligada a la reflexión que transforma la práctica en praxis permanente. Autores como Peters (1987), Marsick (1991), Stenhouse (1984), Eisner (1995), Schon (1997), Elliot (1989) o Kemmis (1999) han sostenido la necesidad de encarar la relación entre la teoría y la práctica desde procesos reflexivos, ya sea como parte de la investigación acción (Stenhouse (1984), Kemmis (1999), Elliot (1989), desde el arte (Eisner, 1995) o como un *practicum* reflexivo (Schön, 1997).

4. Enseñar en la reflexión

Las circunstancias socio-culturales por las que atraviesan los estudiantes hacen que sean necesarias nuevas estrategias que permitan al docente establecer mecanismos de enseñanza. Estas deben surgir de la observación de los procesos de intervención pedagógica vigentes, posibilitando la articulación de los elementos que actúan en la didáctica.

Esta situación requiere una resignificación del trabajo del profesor como enseñante en el sentido de la deconstrucción de saberes disciplinares y socialmente significativos, es decir, la conjunción de la enseñanza y el contexto, no difuminando el núcleo fundante de la formación que es la enseñanza, pero sí otorgándole a esta un anclaje socio-cultural. Considerando que no hay aprendizaje significativo que no parta del interés del propio alumno, adquiere especial importancia el contexto; el estudiante se interesa por la realidad que lo rodea y muchas veces intenta modificarla. Por ello el docente debe saber valerse de la necesidad del alumno de conocer lo que quiere modificar, haciendo de la enseñanza un proceso de interacción entre el saber, el alumno, el docente y el contexto.

Es en esta línea que la transformación de la práctica docente debe articularse en relación a una profesión docente que se configure alrededor de procesos de transformación social, política y cultural.

Los docentes tienen entre manos un oficio que les conecta con la posibilidad de formación y transformación de las personas y con la apertura a nuevas generaciones (Alliaud, 2017). Las “prácticas transformadoras” tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la investigación, fomentando el diálogo colectivo y crítico que potencia la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente. La reflexión continua sobre la práctica docente aparece entonces como parte constitutiva de una práctica transformadora.

La necesidad de una práctica profesional debe ser entendida en este sentido con un fuerte componente reflexivo que legitime y de sentido a la misma práctica. Se trata de una práctica reflexiva que va más allá de la evocación de lo sucedido y que busca integrar la teoría y la práctica en una modalidad de diálogo e intercambio permanente, movilizada en muchos casos por la duda y la necesidad de buscar respuestas y alternativas a la propia práctica (Anijovich y Cappelletti, 2017).

Una práctica profesional es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, como señaló Dewey (2004), las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Funcionan en el marco de instituciones de un tipo muy particular. Sus prácticas se estructuran en términos de formas particulares de unidades de actividad y son moldeadas a nivel social e institucional de manera que se repiten determinados tipos de situaciones. Una práctica consta de fragmentos de actividad divisibles en clases más o menos familiares, cada una de las cuales es vista como una profesión, para el ejercicio de un cierto tipo de conocimiento (Schön, 1997).

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son complejos, pues requieren del aprendizaje continuo, así como también de la capacidad de ser crítico. Las complejidades, ambigüedades y problemas que caracterizan las aulas hoy, requieren de docentes que se involucren de manera efectiva y afectiva, tanto en el cuestionamiento crítico, como en la reflexión profunda. Cuando el docente reflexiona

continuamente acerca de su trabajo diario en su práctica, su capacidad en la toma de decisiones se fortalece y puede comenzar a actuar en su mundo para lograr cambios (Villalobos y Cabrera, 2009).

Según lo antedicho, es necesaria una reflexión crítica de los docentes, ya que son ellos quienes deben ser capaces de reconocer sus errores y no culpar a sus estudiantes por cualquier problema que surge en los procesos de enseñanza. En este sentido, el docente debe identificarse como un “profesional reflexivo”, pero además como un “profesional del aprendizaje” que diseña y desarrolla propuestas de aprendizaje, pero al mismo tiempo que tenga cierta disposición de aprender (Pinto y Sarle, 2015).

Los docentes que apuestan por una reflexión crítica de sus prácticas se esfuerzan por comprender la base teórica de la práctica para promover una consistencia entre el sustento epistemológico y la praxis. Reflexionando a este nivel, los docentes pueden determinar las discrepancias existentes entre lo que postulan y lo que practican. Pudiendo resignificar o reorientar su labor práctica, según las necesidades actuales del área que requieren de una redefinición del rol del docente como un mediador social, un facilitador del aprendizaje y un profesional reflexivo (Larrivee, 2000). En definitiva, deben generar un *practicum reflexivo* en términos de Schön (1997), que invite a los alumnos a nutrir de sentido sus propias prácticas, al tiempo de adquirir las formas de arte que resulten esenciales para ser competentes.

Se trata de alcanzar una epistemología de la práctica donde el arte profesional se entienda en términos de reflexión en la acción y que desempeñe un papel central en la descripción de la competencia profesional (Schön, 1997). La reflexión debe, en este sentido, alcanzar un nivel crítico en que se trascienda los niveles iniciales centrado en las funciones, acciones o habilidades docentes; el nivel avanzado que cruza teoría y práctica para llegar a un nivel superior en el cual se pueda ir más allá y examinar las consecuencias éticas, sociales y políticas de la enseñanza a la luz de los fines y propósitos de la universidad (Villalobos y Cabrera, 2009).

Si bien en este sentido no podemos prescribir un procedimiento paso por paso para la reflexión si podemos, retomando a Villalobos y Cabrera (2009) orientar ciertas acciones y prácticas tendientes a desarrollarse como un “practicante de la reflexión” a saber: La autorreflexión, la investigación continua y la resolución constante de problemas. Estas tres acciones se unen en un inter juego dialógico en el que la teoría y la práctica aparecen como dos caras de la misma moneda.

En muchas ocasiones se enseña sin reflexionar sobre lo que hay detrás de los procesos de enseñanza. Es aquí donde la práctica y la teoría deben cruzarse, llevando la reflexión a un plano epistemológico, ya que al no reflexionar y pensar críticamente sobre la significatividad y relevancia de los propios campos de estudios se cae en la reproducción de prácticas muchas veces desmotivantes. Por consiguiente, muchos de los esfuerzos de los docentes por enseñar algo, no se convierten en un aprendizaje significativo para los estudiantes, que no encuentran en el contenido la “razón del ser enseñado”.

En este sentido, reflexionar sobre el ¿para qué se enseña? o el ¿por qué debo aprenderlo? resulta de vital importancia para ambos actores: el docente y el estudiante. Para el docente, porque le permite identificar los horizontes formativos orientándolo en la concepción original de una “enseñanza poderosa” (Maggio, 2012 y 2019). Para el estudiante, porque lo coloca en el centro de la clase y en el primer responsable de sus aprendizajes. En este sentido, se puede afirmar que, entre más claridad tenga el estudiante en sus propósitos de formación, más autónomo puede llegar a ser, porque sabrá hacia dónde debe ir. En este sentido, se trata de aprender a aprender:

El aprendizaje más importante es aprender a aprender. El conocimiento más importante es el conocimiento de uno mismo (...) Comprender las estrategias de aprendizaje y avanzar en el conocimiento de uno mismo, siendo cada vez más consciente de los procesos que uno utiliza para aprender, ayuda a controlar esos procesos y da la oportunidad de asumir la responsabilidad del propio aprendizaje. (Nisbet y Shucksmith, 1986, p. 11).

5. Teoría y práctica en el conocimiento enseñado: Transposición didáctica o conocimiento nuevo

La discusión sobre el origen del conocimiento ha sido frecuentemente atravesada por el enfrentamiento entre teoría y práctica, desde la conocida oposición entre Bacon (1597) y Descartes (1637) hasta las teorías mediacionales, la discusión sobre si se conoce por medio de la práctica o la teoría no ha sido resuelta. En el ámbito educativo esta cuestión ha causado mucho interés y estudio, así desde Comenio (1630) en adelante, los pedagogos no han dejado de preguntarse por el lugar de la teoría y la práctica en la escuela.

Si entendemos como escribe Fiore (2007) que la “teoría designa un estado de conocimiento (y la) práctica designa acciones (y) está dirigida a cambiar un estado de cosas” (p. 10) debemos pensar que en el aula los vasos comunicantes que van desde la teoría a la práctica son muy estrechos. Esto nos plantea algunas cuestiones: ¿Se diferencian en el aula los saberes prácticos y los teóricos? ¿Cómo se da esa relación entre saberes dentro del aula? ¿Cómo se configuran esos saberes dialécticos en torno a los saberes enseñados?

Quizás algunos avances en torno a estas cuestiones están dados por el concepto de “transposición didáctica” que popularizó el matemático Yves Chevallard (1997) y que, como ha señalado Gómez (2005), surge en los estudios doctorales que realiza Michel Verret, en donde la define como “la transmisión de aquellos que saben a aquellos que no saben” (1975, p. 139). La transposición didáctica implica en este sentido “tener que vérselas diariamente con el conocimiento para poder comunicarlo, de modo tal que otros lo aprendan desde muy diversas situaciones previas y con fuertísimos condicionantes” (Cullen, 1997, p. 136). En esta línea a Chevallard expresa que:

Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como saberes a enseñar (...) Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces, un conjunto de transformaciones

adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de enseñar en un objeto de enseñanza es denominado la transposición didáctica. (Chevallard, 1997, p. 45)

Chevallard (1997) parte del análisis del sistema didáctico, que lo representa como una relación ternaria entre los docentes, los alumnos y el saber (qué se enseña). Por otra parte, el saber enseñado dentro del sistema didáctico, requiere la aprobación de la comunidad científica, pero también el de los padres, que delegan en las instituciones la instrucción de sus hijos. Así, alrededor del sistema didáctico aparece lo que el autor denomina *noosfera* y que representa una suerte de tamiz en el cual interactúa dicho sistema con el entorno social.

Planteado de este modo parecería que en el autor la distancia entre teoría y práctica se ensancha. ¿Cómo salvar entonces la distancia entre el “saber sabio” y el “saber enseñado”? Para ello el autor formula el concepto de vigilancia epistemológica, aludiendo a la atenta mirada que debe haber respecto a la brecha existente entre el saber académico y el saber a enseñar. Una vez instalada la duda sistemática, es posible una ruptura epistemológica que permita al docente deshacerse de la ilusión de transparencia aparente dentro del universo en el cual enseña.

Al investigar sobre la enseñanza de la gramática, ortografía y lenguas francesas del siglo XIX, Andre Chervel (2006) descubrió una realidad diferente a la de Chevallard, eran los profesores quienes definían, a la vez el contenido y las formas de enseñanza, y la escuela no era la simple correa de transmisión de conocimientos sabios, añadiendo un “lubricante pedagógico” (2006). La legitimidad científica es diferente a la pertinencia escolar, una materia solo entra en la escuela si su valor educativo es juzgado prioritario. Por otra parte, ciertas disciplinas escolares no son conocimientos puros sino técnicos, que no tienen lugar en los espacios de generación de conocimientos, como la universidad. Los profesores entonces crean formas escolares para los contenidos que son saberes diferentes a los eruditos o académicos.

Shulman (1987), haciendo foco en los saberes a enseñar, ha hablado del conocimiento didáctico del contenido, que se trataría de la intersección entre el contenido y la didáctica, entre la teoría y la práctica⁹. En consecuencia, este autor proponía dirigir la mirada al conocimiento del profesor sobre la enseñanza del contenido de la asignatura, el “conocimiento didáctico del contenido”. Según Shulman (1987), el conocimiento para la enseñanza de los docentes debe incluir siete categorías de conocimiento diferentes: el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico general, el conocimiento curricular, el conocimiento didáctico del contenido, el conocimiento de las características, los aspectos cognitivos, la motivación, etc. de los estudiantes, el conocimiento de los contextos educativos y el conocimiento de las finalidades educativas, los valores educativos y los objetivos¹⁰.

En las posiciones trabajadas aquí hay algo en común, todas entienden la existencia de tres tipos de saberes diferentes que se articulan entre sí, pero al mismo tiempo tienen clara autonomía: El saber sabio (fuertemente teórico), el saber del alumno y el saber experiencial. Este último asociado a la práctica, se trata de un saber hacer, de una experiencia sensible del mundo que lee, interpreta y pone en juego una cultura escolar. En el sentido práctico Pierre Bourdieu (1991) lo define como aquello que permite actuar de acuerdo a lo que se trata, respondiendo al instante a las situaciones de incertidumbre y ambigüedad práctica. Esto es un profesional reflexivo, en

⁹ Este concepto ha sido muy retomado en la actualidad lo que se evidencia en la innumerable cantidad de trabajos que se presentan en los diversos congresos organizados por prestigiosas asociaciones internacionales de la educación científica –National Association for Research in Science Teaching (NARST), Association for Science Teacher Education (ASTE), European Science Education Research Association (ESERA), etc.– hacen alusión al CDC (Garritz, 2006). Así mismo, el International Journal of Science Education le ha dedicado un número monográfico muy recientemente (Abell, 2008; Berry, Loughran y Van Driel, 2008; Acevedo 2009).

¹⁰ Grossman (1990) ha sintetizado estos siete conocimientos en cuatro: el conocimiento didáctico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto.

términos de Schön (1997), que opera en las zonas de indeterminación de la práctica¹¹.

La experiencia aparece, de este modo, como algo subjetivo y no meramente objetivo como era la aplicación científica técnica de la teoría. La experiencia trasciende entonces la práctica en lo que Larrosa (2003) llama “principio de la subjetividad” de la experiencia. Pero en su análisis incluye también un “principio de transformación”, es decir, la formación o transformación que se da en el sujeto a partir de la experiencia. El autor señala la necesidad de separar: “experiencia” y “práctica”. Esto implica dejar de considerar a la experiencia desde el punto de vista de la acción, de la práctica y hacerlo, en cambio, desde el punto de vista de la pasión desde la sensibilidad¹². Si bien el sujeto moderno se relaciona con un acontecimiento desde la acción, desde la actividad, desde su permanente voluntad de cambiar el estado de las cosas, esto resulta en sí mismo un obstáculo para la experiencia, que demanda un sujeto abierto y receptivo.

6. Conclusiones

Las investigaciones presentadas ponen de relieve la importancia que, para el campo de la didáctica, adquiere la relación existente entre la teoría y la práctica. Como disciplina que aún se encuentra en formación, la vinculación entre estos componentes se presenta como una discusión ineludible en la constitución y redefinición de la misma como disciplina científica.

La didáctica debe superar la idea tradicional de la enseñanza como espejo de la teoría, buscando una nueva configuración, capaz de generar un espacio de construcción de conocimiento en donde se reflexione acerca del quehacer de la clase. A fines de la década

¹¹ Schön define la zona de indeterminación de la práctica como aquellas zonas de la práctica poco definidas y cenagosas que permanecen fuera de los cánones de la racionalidad técnica (Schön, 1997).

¹² Prats (2016) Define la sensibilidad como una explosiva combinación entre racionalidad y pasión, entre la teoría y el sentimiento.

del noventa Litwin (1997) afirmaba que a menudo, se confunden las reflexiones teóricas y las prácticas que permitieron llevarlas a cabo. Algo más de veinte años después esta afirmación sigue tan vigente como entonces. Pese a la multiplicidad de estudios sigue siendo necesaria una reconstrucción de las prácticas tal como se estudian en el campo de la didáctica, es decir desde diversas perspectivas y con múltiples entrecruzamientos.

Se trata de recuperar el sentido pedagógico de las prácticas, de la búsqueda de prácticas que rompan los ritos, que superen las rutinas descontextualizadas de los problemas auténticos, que apunten a una enseñanza reflexiva y solidaria en los difíciles contextos de la del día a día en las aulas. La necesidad de formar profesionales reflexivos dispuestos al aprendizaje permanente, que se animen a poner en diálogo teoría y práctica en una praxis reflexiva marca sin dudas la novísima agenda que la didáctica tiene por delante.

Un docente reflexivo debe estar en constante formación, no se debe quedar con la formación básica que le ofrecieron en la universidad o instituto, sino que se debe interesar por ir más allá y crecer, estableciendo intercambios con la formación permanente y la investigación constante. La investigación permanente nutre y enriquece al docente al tiempo que lo ayuda en la reflexión didáctica, guiándola hacia un crecimiento personal y laboral. Autores como Stenhouse (1984) o Elliot (1990) han entendido la necesidad de que el docente se constituya en un investigador, intentando alcanzar una educación viva, contextualizada y reflexiva.

Esta construcción del docente reflexivo e investigador tiene la doble función de generar un aprendizaje constructivo en torno a la investigación. Se trata de enseñar el oficio del científico (Pozo, 1999) que sea capaz de generar cambios en las representaciones de los alumnos. Transformar a la escuela en un laboratorio a escala en el que docentes y alumnos sean pequeños biólogos, matemáticos, historiadores geógrafos; se trata de construir comunidades de aprendizaje.

Pensar la enseñanza desde estos lineamientos es pensarla de un modo transformador, es pensarla más allá de la dicotomía teoría y práctica, a partir de la articulación entre las diversas formas de

conocimiento, es pensar en docentes con un saber plural que incluya, un saber profesional, un saber disciplinar, un saber curricular y un saber experiencial, como ha mencionado Tardiff (2014). Los docentes deben ser entonces una suerte de “anfibia culturales” retomando la expresión de Burke (1991) que puedan moverse desde la teoría a la práctica y viceversa, articulando saberes en una nueva configuración didáctica.

Referencias

- Abell, S. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea?. *International Journal of Science Education*, 30, 1405-1416.
- Acevedo, J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia: el marco teórico. *Revista Eureka de Enseñanza y Divulgación Científica*, 6, 21-46.
- Alliaud, A. (2017) *Los Artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Álvarez Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30, 383-402.
- Álvarez-Álvarez, C. (2015) Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 148, 172-190.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018) Práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista de Educación*, 28, 75-90.
- Bacon, F. (1961) *Ensayos*. Buenos Aires, Argentina: Aguilar.
- Berry, A., Loughran, J. y Mulhall, P. (2008). “Developing science teachers’ pedagogical content knowledge using resource folios”. *Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST)* 3, S/P.
- Böhm, W. (1995) *Teoría y práctica: el problema básico de la pedagogía*. Madrid, España: Dykinson.
- Bolívar, A. (2002). ¿Se nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico narrativa. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 4, 40-65.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido Práctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Burke, P. (1991). *La cultura popular en la Europa Moderna*. Madrid: Alianza.

- Camilloni, A. Litwin, E. y otras (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault, temas, conceptos, autores*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du xviii au xxe siècle*. Paris: Retz.
- Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Clandinin, D. Jean y Connelly, F. Michael. (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Clark, C. y Yinger, R. J. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. En: Villar Angulo L. M. (Dir.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 175-195). Alcoy: Marfil.
- Cochran-Smith, M., y Lytle, S. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19, 2-11.
- Comenio, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. Ecuador: Edición de Javier Galves.
- Dewey, J. (2004,) *Experiencia y Educación*. Biblioteca Nueva: España.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Dubet, F. (2008). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Eisner W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.
- Elias, N. (1994) *Conocimiento y poder*. Madrid: La Piqueta.
- Elliot, J. (1989). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Engeström, T. y Tuomi-Grohn, Y. (2003). *Between school and work. New perspectives on transfer and Boundary-crossing*. Reino Unido: Pergamon.
- Fiore, L. (2007). *Didáctica práctica*. Montevideo: Editorial Grupo Magro.
- Foucault, M. (1985). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- Freire, P. (1995). *A sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

- Garritz, A. (2006). Historia y retos de la formación de profesores (Algo más sobre Lee Shulman). *Educación Química*, 17, 322-326.
- Gómez, M. (2005) “La transposición didáctica: Historia de un concepto”. *Revista latinoamericana de Estudios Educativos*, 1, 83-115.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares.
- Gorodokin, I. C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana De Educación*, 37, 1-10.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Guyot, V. (2000) La enseñanza de las ciencias. *Alternativas*, 17, 7-26.
- Jackson, P. (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Moratá.
- Kap, M. (2020) Transformándonos en la innovación: Identidades, experiencias y rediseño de las prácticas de enseñanza. M. Kap y S. Perrupato (Ed.) *Puentes de innovación, diálogos inmersivos entre la escuela y la universidad* (pp. 15-24). Mar del Plata: UNMdP.
- Kemmis, S. (1999). “La investigación-acción y la política de reflexión”. En: A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (Ed.) *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*, (pp. 95-118). Madrid: Akal.
- Korthagen A. (2010) La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
- Larrivee, B. (2000). Transformando la práctica de la enseñanza: Convertirse en la maestra críticamente reflexiva. *Práctica reflexiva*, 3, 293-307.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2019) *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Marsick, V. (1991), “Aprendizaje en el centro del trabajo. El caso de reflexividad y flexibilidad crítica”. *Revista de educación*, 294, 141-154.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Menin, O. (2001) *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Nisbet, J. Y Shucksmith, J. (1986). *Learning Strategies*, Routledge & Kegan Paul, Londres.

- Trad. Bermejo, A. (1987), *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- Obregón, N. (2006) Quién fue María Montessori. *Contribuciones desde Coatepec*, 10, 149-171.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica. *Revista de Educación*, 284, 199-221.
- Perrupato, S. (2015) Cuatro posiciones en torno a las cuestiones epistemológicas del s. XX. *Revista de Epistemología y ciencias humana*, 7, 43-57.
- Peters, J. (1987). La reflexión, un concepto clave en la educación del Profesor. *Revista de Educación*, 282, s/p.
- Pinto, L. y Sarle, P. (2015) Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto. *Revista IICE*, 37, 11-26.
- Pozo, J. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la Ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las Ciencias*, 17, 513-520.
- Prats, J. (2016) Combates por la Historia en la educación. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 45-153.
- Rousseau, J. (2008) *Emilio o de la educación*. Buenos Aires: EDAF.
- Sacristán, G. (1989) La planificación en la investigación educativa y su impacto en la realidad. En: G. Sacristán y A. Pérez Gómez (Ed.). *La enseñanza su teoría y su práctica* (pp. 166-188). Madrid: Akal.
- Schön, D. (1997). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Sennett, D. (2008). *El Artesano*, Barcelona: Anagrama.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1989). Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En: Gimeno J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 372- 416). Madrid: Akal.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-23.
- Soëtard, M. (1994) Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). *Perspectivas*, 24, s/p.
- Stempels, A. Pagola, M. y Droz, M. (2013) Los fundamentos psicológicos que subyacen en la obra de Pestalozzi. (*Trabajo Final Evaluación*). Facultad de Ciencias de la Administración, Universidad de Entre Ríos, UNER, Uruguay.

- Stenhouse, L. (1984). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Verret, M. (1975). *Le temps des etudes*, París: Libraire Honore Champion.
- Villalobos, J. y Cabrera, C. (2009). Los docentes y la necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 139-166.
- Villar, L. (1988). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado*. Alcoy: Marfil.

Recibido: 18.08.2020 Aceptado: 09.10.2020

PRÁTICA DOCENTE E FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PRÁCTICA DOCENTE Y FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

TEACHING PRACTICES AND PROFESSIONAL TRAINING IN BASIC EDUCATION

Luziane Amaral De Jesus*, Anatólia Dejene Silva De Oliveira**

Resumo

Este artigo objetiva discutir a prática docente no contexto da formação inicial e em serviço de professoras(es) por meio de experiência vivenciada durante estágio supervisionado, considerando a articulação entre teoria e prática no âmbito da Educação Básica. Para tanto, o estudo foi desenvolvido a partir de uma perspectiva metodológica etnográfica. Em primeiro lugar, houve a contextualização da prática docente observada e discussão sobre a alfabetização e os multiletramentos e suas reverberações no processo educativo. Posteriormente, a aula expositiva foi abordada como meio de multiletramentos e produção, circulação e recepção dos gêneros discursivos escolares. As reflexões aqui feitas apontam para a compreensão de que a escola é espaço público de realização da educação escolar e do trabalho

* Licenciatura en Letras, Portugués y Lenguas Extranjeras. Máster en Estudios Lingüísticos. Profesora de Lengua Portuguesa en el Centro de Humanidades de la Universidad Federal del Oeste de Bahía. email: luziane.jesus@ufob.edu.br, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4149-2238>

** Doctora en Educación, Magister en Educación, Licenciada en Pedagogía. Profesora adjunta del Centro de Humanidades de la Universidad Federal del Oeste de Bahía para el Programa de Licenciatura y Posgrado en Docencia. Coordinadora del Programa de Postgrado en Docencia. email: anatalia@ufob.edu.br, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3307-8632>

docente articulado com as(os) participantes que estão dentro e fora dele. Nesse contexto, há dois desafios que perpassam as políticas públicas educacionais que são as condições de trabalho e a formação docente. Mediante estudo realizado, constatamos que a prática docente e a aula expositiva são lugares de enunciação e exigem olhares amplos e múltiplos para entender a complexidade dos processos formativos realizados nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave:

Formação de docentes, ensino, aula, docência, educação básica.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir la práctica docente en el contexto de la formación inicial y en servicio de profesoras(es) a través de una experiencia de pasantía supervisada de docentes, considerando la articulación entre teoría y práctica en la Educación Básica. Para eso, la investigación fue desarrollada en una perspectiva metodológica etnográfica. En primer lugar, fue hecha una contextualización de la práctica docente observada y se discute sobre alfabetización y multiliteracidades añadidas y sus reverberaciones en el proceso educativo. Después, la clase expositiva fue abordada como medio de multiliteracidad y producción, circulación y recepción de géneros discursivos escolares. Las reflexiones hechas apuntan a la comprensión de que la escuela es un espacio público de realización de la educación escolar y del trabajo docente articulado con las(os) participantes que están dentro o fuera de él. En ese contexto, hay dos retos en las políticas públicas educacionales, estos son ellos: las condiciones de trabajo y la formación docente. Mediante la realización de esta investigación comprendemos que la práctica docente y la clase expositiva son lugares de enunciaci3n y exigen miradas amplias y múltiples para entender la complejidad de los procesos formativos realizados en los años iniciales de la ense1anza primaria.

Palabras clave:

Formaci3n de docentes, ense1anza, clase, docencia, educaci3n b1sica.

Abstract

This paper aims to describe and discuss teaching practices in the context of initial training and in service of teachers through experiences lived during Student Teaching practices, considering the articulation between theory and practice in the scope of Basic Education. Therefore, the study was developed from an ethnographic methodological perspective. Firstly, there was a contextualization of the observed teaching practice and a discussion on literacy and multiliteracies and their reverberations in the educational process and in the production, circulation and reception of discursive genres. Later, expository classes (lectures) were presented as a means of multi-literacy and production, circulation and reception of school discourse genres. The reflections made here point to the understanding that school is a public space for carrying out education and teaching. It's also a space articulated with the participants who are inside and outside of it. In this context, there are two challenges that pervade public educational policies, which are working conditions and teacher training. Through this study, we found out that teaching practices and expository classes (lectures) are places of enunciation and require broad and multiple views to understand the complexity of the formative processes carried out in the early years of elementary school.

Keywords:

Teacher education, Teaching, Classrooms, Teaching process, Basic education.

1. Introdução

Nas últimas décadas, há uma preocupação latente em compreender como a formação docente inicial e continuada impacta nas práticas das(os) profissionais da Educação Básica e Superior. Diante disso, este estudo objetiva discutir a prática docente em instituições públicas de ensino, a partir de uma experiência vivenciada por professoras(es) da Educação Básica, especificamente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este artigo apresenta a experiência vivenciada, no período de

três anos entre 2008 a 2010, por um grupo de 33 (trinta e três) docentes concursadas(os), atuantes em uma rede pública de ensino, nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º), em escolas localizadas na zona urbana e, principalmente, na zona rural. Essas(es) professoras(es) participaram de um programa de formação inicial em serviço, para a obtenção da graduação em Pedagogia.

Na primeira seção, contextualizamos o ambiente de pesquisa em que a prática docente é vista a partir de uma experiência de estágio supervisionado, vivenciada por professoras(es) em exercício do magistério, enveredando pela relação entre teoria e prática na formação docente no âmbito da Educação Básica. A seção dois apresenta a perspectiva metodológica do estudo. Na seção três, discutimos a alfabetização e os multiletramentos e suas reverberações no processo educativo e na produção, circulação e recepção dos gêneros discursivos. A seção penúltima aborda a aula expositiva como meio de multiletramentos e produção de gêneros discursivos em escolas públicas participantes do estudo. Por fim, compreendemos que a prática docente e a formação continuada estão imbricadas e em constante movimento pela dinâmica do trabalho escolar.

2. Contextualização

A escola pública é uma instituição social responsável pela implementação da educação escolar no âmbito das etapas e modalidades da Educação Básica, mediante a promoção de processos formativos que se dão a partir de trocas sociais, partilhas e descobertas. Nesse contexto, a prática docente tem sido historicamente marcada por muitos desafios e também muitas conquistas.

Entre os principais desafios, na realidade da escola pública brasileira, destacamos a formação continuada de professoras(es), as condições de trabalho em articulação com as experiências sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo e a (re)significação das relações de ensino e aprendizagem, bem como dos movimentos formativos.

No que tangem às conquistas, uma delas é o Programa Intensivo

de Graduação Rede UNEB 2000 –proposto e realizado pela Universidade do Estado da Bahia– foi implementado mediante parcerias firmadas entre essa Universidade e prefeituras municipais do estado da Bahia, visando graduar docentes da rede pública em cursos de licenciaturas, em atendimento ao estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/1996 (Congresso Nacional, 1996).

Em 2017, ainda 23,6% das(os) professoras(es) dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuíam ensino médio.

Tabela 1. Escolaridade da(o) docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental 2017

	Níveis de formação	Educação Básica	Anos Iniciais
2017	Fundamental incompleto	1.281	442
	Fundamental completo	3.985	1.211
	Ensino Médio	443.695	179.451
	Superior	1.629.949	580.633
	Total	2.078.910	761.737

Fonte: Carvalho, 2018. [Adaptado].

Mediante a realidade apresentada, é possível reconhecer que a existência e implantação do Programa Rede UNEB 2000 foi fundamental para licenciar professoras(es) que possuíam formação em ensino médio, provocando impacto significativo na política de formação docente no sistema público de ensino da Bahia e, consequentemente, no trabalho docente das escolas de Educação Básica.

Nos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado pode ser entendido como tempo-espço de formação com características que podem auxiliar na reflexão sobre a prática, ao possuir como campo de conhecimento as pesquisas nas áreas da pedagogia e da didática, a relação ensino e pesquisa desenha-se à medida em que se aprende e se ensina (Pimenta e Lima, 2019).

A dinâmica formativa vivenciada no estágio supervisionado é

caracterizada pela dialogicidade promovida entre as convivências no ambiente de formação acadêmico-profissional e aquelas constituídas na escola, *lócus* de atuação docente, a partir do trabalho conjunto entre as professoras-formadoras da Universidade e as(os) docentes-estudantes da licenciatura em Pedagogia. Assim, as práticas docentes ocorreram mediante observação e acompanhamento das atividades profissionais desenvolvidas nas escolas públicas, seguida de diálogos, estudos, análise, problematização, reflexão e proposição para a realidade escolar observada. Ou seja, a prática profissional das(os) professoras(es) nas escolas consistia em atividade formativa no curso de licenciatura e, portanto, era contabilizada como carga horária destinada ao estágio curricular.

É importante registrar que esse arranjo formativo trata-se de um ato histórico, em uma relação de tempo e espaço particular de sujeitos que se encontram, no campo da formação de professores, com o propósito comum de significar o trabalho escolar a partir das aprendizagens de docentes e estudantes, uma vez que as atividades de estágio supervisionado eram desenvolvidas por profissionais da Educação Básica já em exercício do magistério, na condição de servidoras(es) públicas(os) de uma rede de ensino municipal, cujo *lócus* de trabalho também era ambiente de formação. Essa dinâmica é singular porque coloca o estágio supervisionado como campo de investigação e princípio de veridicidade na articulação entre teoria e prática.

As experiências de estágio constroem, portanto, o sensível e o inteligível a partir da relação entre teoria e prática, constituindo um desafio necessário na produção de sentidos entre ambos nos cursos de formação docente, mas também no *lócus* de atuação de professoras(es). Desse lugar, surgem essas indagações: teoria e prática podem ser colocadas em oposições binárias? A prática é estranha à teoria e vice-versa? Por que e de que forma essas fronteiras são produzidas na formação e atuação de professoras(es) nos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da escola pública?

Na perspectiva da racionalidade técnica, historicamente, a formação inicial tem se ocupado no campo do ensino em produzir antecipações, promover previsibilidades do ato educativo para um

tempo futuro, criando para si a responsabilidade de, por um lado, inventar para a escola uma(um) docente idealizada(o) para se apropriar de valores e saberes predeterminados e, de outro lado, esse ato em si coloca a escola no lugar de continuar reforçando uma expectativa de que é nela que estudantes se formam como cidadãos para uma sociedade desejada, projetada.

Esse jogo iluminista de atribuição de responsabilidades mútuas –acordado entre a escola e a sociedade para a produção de sujeitos desejáveis pela apropriação de conhecimentos que estão fora deitem envolvido as experiências de formação de professoras(es) nas instituições de ensino superior. Nesse jogo, o currículo da formação tem servido mais como instrumento de controle sobre ‘o que vale a pena ser ensinado’, na condição de guardião do papel da escola e na vanguarda das práticas docentes para anunciar ‘como ensinar esse conhecimento a alguém’. No entanto, experiências de formação em serviço podem romper essa lógica de linearidade e continuidade, (Pinar, 2016), atribuída aos processos de ensino e aprendizagem nos contextos da formação e atuação docente.

Ao assumir a escola como espaço público de sociabilidade, (Macedo, 2019), as experiências docentes podem nos oferecer um importante contexto de significações para problematizar o sentido prescritivo assumido nos cursos de formação de professores, amparados nos princípios da normatividade. Nessa relação entre o sensível e o inteligível, existe uma luta política produzida pelas vivências escolares que (res)significam a função social da escola.

Nos cursos de formação de professores em que há busca de superação de fronteiras entre teoria e prática em diálogo com a realidade da escola da Educação Básica, há como se desvincular essas concepções das políticas neoliberais. De modo geral, o rompimento dessas fronteiras pode deslocar a escola do lugar de como ensinar algo a alguém e de preparação para saber definir, no futuro, os processos de ensino e aprendizagem em que estudantes serão submetidos para responder ao desejado sucesso escolar. Desmonta-se, assim, o entendimento de que o ensino tem forma e conteúdo predeterminado, abrindo possibilidades para compreendê-lo no campo da educação pela relação de alteridade e dialogismo em

processo permanente de negociação entre pessoas que agem em momentos circunstanciais, provisórios e precários.

Essa provocação feita nos cursos de formação de professoras(es) no sentido de (res)significar o ensino, na relação teoria e prática, funciona como uma recusa a dar consentimentos ao outro sobre como fazer ou não fazer o trabalho escolar. Pelo contrário, a ação produtora de sentidos se abre para o inconstante e a imprevisibilidade e se coloca em movimento na desconstrução de certezas e verdades em torno do ato de ensinar. Assim, a relação entre teoria e prática na formação docente para a Educação Básica emana múltiplas possibilidades de enunciações, que se traduzem no ato de conhecer e de educar sujeitos sociais, históricos e culturais.

Nesse âmbito, é preciso resgatar o pressuposto de que os enunciados concretos são produzidos dentro de um campo da atividade humana e tem um lugar na sociedade e história, isto é, os sujeitos sempre estão interagindo com outros sujeitos desde uma perspectiva ideológica, na qual o signo está carregado de sentidos que emanam de uma posição social, história e cultural (Bakhtin, 2011).

Essa possibilidade de (res)significação da relação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores pode dar novos sentidos ao trabalho docente, deslocando a preocupação tão comum entre professoras(es) na questão “como vou fazer para o aluno aprender?”, para outra interconexão: agir em dinâmicas sociais de produção de sentidos em que as(os) estudantes decidem sobre “o que fazer com o que estou aprendendo?”. Percebemos que a relação pedagógica produzida nesse movimento é uma composição discursiva, uma sociabilidade política significada no tempo-espaço do ato de conhecer pela ação de quem se produz nesse processo. A dimensão pedagógica, então, tem intencionalidade educativa em que ser estudante é efeito do conhecer e saber produzidos nas relações sociais estabelecidas.

Desse modo, compreendemos que, nas atividades de estágio supervisionado, a relação dialógica entre teoria e prática pode ser ressignificar a dimensão pedagógica, porque, sob essa perspectiva, professoras(es) agem diante dos problemas produzidos na realidade escolar e enfrentados nas práticas docentes no exercício do devir

do ato de conhecer, diante do imprevisível, do estranho, do desconhecido nos processos sociais. Assim, seria possível, nos cursos de formação de professores, a interação teoria e a prática produzir uma relação dialógica e pedagógica, simultaneamente.

Então, o trabalho docente, na relação pedagógica, produz uma ação política na busca de sentidos em um contínuo processo de negociação em torno do ato de conhecer que se faz pela troca de experiências e discursividades. Essa relação é efeito da produção de sujeitos socialmente situados.

Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições, pois “cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p.297).

Por isso, no contexto da formação de professores, esse diálogo dá sentido ao trabalho docente porque amplia espaços de decisão, possibilitando assumir responsabilidades e posições políticas na produção de sujeitos de poder. Esse diálogo se produz porque teoria e prática são processos político-pedagógicos constitutivos da atuação docente. E, além disso, a relação pedagógica, como ação política, amplia as possibilidades de produção de sentidos do ato de conhecer. Ela pode ser reconhecida como uma realidade produzida na relação social por um sujeito que pensa e atua no fazer coletivo. Se a ação só é possível na relação, logo, esta é sempre produzida com a(o) outra(o), que revela a si própria(o) e, nessa revelação, produz sentidos de existência consigo mesma(o) e com as(os) outras(os).

3. Perspectiva metodológica

Trabalhamos com a abordagem qualitativa com pesquisa do tipo etnográfica por reconhecermos que a pesquisa realizada, neste estudo, envolve a observação do contexto de atuação profissional como qualificador das múltiplas formas de apropriação de informações que visam produção de conhecimentos no âmbito educacional. Esta

pesquisa se torna, portanto, uma experiência em que os sujeitos “vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e as especificidades são características fundamentais” (Minayo, 2016, p.13).

Em diálogo com a autora e com base numa experiência de formação docente na Educação Básica, descrevemos como esse contexto estudado envolve a convivência e a partilha de saberes na relação teoria e prática, tendo o desafio de traduzir os mistérios nele presentes, especialmente por meio de aulas expositivas. Para tanto, utilizamos os dados que foram coletados no período de 2008 a 2010, durante as vivências no curso de Pedagogia, no âmbito do Programa Intensivo de Graduação Rede UNEB 2000, o qual foi instituído por meio de parceria entre a Universidade e o município baiano contemplado nesse estudo, tendo como objetivo graduar professoras(es) da rede pública de ensino não licenciadas(os).

Nesse contexto, o estágio supervisionado vivenciado pelas(os) professoras(es) consistiu numa ação formativa singular porque ocorria durante os três anos do curso e promovia a articulação entre as experiências acadêmicas e o trabalho docente, como formação inicial e continuada. Às docentes-formadoras da Universidade, competia a responsabilidade pelo acompanhamento e orientação acadêmico-profissional, mediante um conjunto de ações que se pautava em observações periódicas das aulas ministradas pelas(os) licenciandas(os)-docentes e preenchimento de fichas específicas, nas quais eram protocoladas todas as informações a partir de três aspectos:

a) Tipos de ação docente desenvolvida, ou seja, o que se realizava em sala de aula (regência, tipo de aula, trabalho de campo, reuniões);

b) prática pedagógica que evidenciava como a atividade estava sendo desenvolvida (projeto/planejamento; mediação; postura; relacionamentos);

c) comentários, recomendações e proposições das docentes-formadoras para as(os) licenciandas(os).

Essas fichas eram compartilhadas com as(os) docentes-estudantes do curso de Pedagogia no interstício temporal entre uma observação e outra para que pudessem refletir sobre as próprias práticas pedagógicas e, a partir disso, rever, aprimorar e tomar consciência epistemológica e metodológica do próprio fazer docente. Nessas fichas estão os dados que amparam a nossa discussão sobre a prática docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental em instituições públicas de ensino baianas e brasileiras. Portanto, estamos revisitando os dados após uma década dessa experiência e analisando-os numa perspectiva qualitativa de cunho etnográfico. Esse exercício nos faz perceber o quanto todas as pessoas estavam imbuídas de um compromisso político em defesa da qualidade da educação pública, em permanente diálogo entre teoria e prática e suas reverberações no contexto escolar.

Durante a análise dessas fichas, observamos a predominância da aula do tipo expositiva, o que nos levou a refletir como essa modalidade de aula viabiliza a prática docente e, ao mesmo tempo, impacta nos letramentos das(os) estudantes e demais participantes do processo educativo. Com base no conceito de multiletramentos de Rojo (2012, 2014 e Barbosa, 2015) e nas discussões sobre linguagem dos intelectuais do Círculo de Bakhtin (2011 e 2017), discutimos a aula expositiva como *modus operandi* de letrar as(os) discentes no espaço escolar, especificamente nessa realidade observada, uma vez que os letramentos ocorrem por meio dos gêneros discursivos.

Para tanto, esta abordagem de investigação consiste num estudo de caso do tipo etnográfico, porque objetiva refletir sobre a produção da prática docente nos processos de ensino e aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo (Lüdke e André, 2016), no qual há estudantes que vivenciam o cotidiano da agricultura e pecuária de produção e consumo próprios, bem como há aqueles que têm suas experiências restritas à vida urbana. De outro lado, também estão as(os) docentes que visam exercer suas práticas considerando essa complexidade. Portanto, trata-se de uma realidade complexa no âmbito de um município localizado na macro-região do oeste da Bahia.

4. As reverberações da realidade escolar na formação docente

Neste estudo, todas(os) as(os) docentes participantes desenvolveram as atividades de estágio supervisionado no exercício do magistério na própria escola de atuação como profissionais da Educação Básica e foram observadas(os) pelas professoras-orientadoras em dias, escolas e áreas distintas, conforme quadro a seguir:

Tabela 2. Dados gerais da pesquisa.

Total de escolas	Total de turmas	Localização das turmas por escola			Docentes	
		Urbana	Rural	Entrelugar	Feminino	Masculino
15	33	6	11	16	26	7
				Total: 33		Total: 33

Com base na tabela apresentada, as escolas observadas englobam trinta e três turmas, as quais estão localizadas nas áreas urbana, rural e de entrelugar. Este corresponde a escolas/turmas que não estão totalmente inseridas em uma das duas primeiras áreas, mas também são espaços que partilham das duas vivências: urbana e rural. Portanto, os saberes são construídos e produzidos a partir da interface entre essas duas especificidades. Desse modo, as práticas das(os) professoras(es) dessas escolas/turmas de entrelugar não funcionam como as exercidas nas localidades rurais ou urbanas.

As escolas da área urbana ficam na sede do município participante desse estudo. Nela, concentram-se as instalações físicas dos órgãos governamentais (poderes legislativo, executivo e judiciário, hospital, secretarias da gestão municipal), comércio varejista, terminal rodoviário interestadual etc. Isso facilita o acesso das(os) estudantes a esses espaços de produção de conhecimentos e saberes. Na prática docente, essa realidade favorece o estabelecimento da relação entre a vida da/na cidade e a escola.

Nas escolas da localidade rural, as experiências se dão por meio do contato com a natureza e as vivências do povo do campo. Além disso, as instalações físicas dessas instituições de ensino

são precárias e os materiais didático-pedagógicos e de tecnologias de informação e comunicação são inexistentes, resultando num maior comprometimento tempo-espaço pedagógico e provocando certa intensificação do trabalho docente voltada a poucos recursos tecno-pedagógicos: caderno, livro didático, quadro de giz, apagador e o próprio giz. Daí a importância de abordá-las separadamente, pois as situações e os modos de ensinar e aprender são distintos.

Para além das áreas abarcadas pela escola, traçamos também o perfil de sexo das(os) docentes observadas(os). Diante dos dados, podemos afirmar que o magistério, nesta rede municipal de ensino, está sendo assumido, predominantemente, por pessoas do sexo feminino. Este fenômeno não é novo! As relações produzidas entre o magistério e o feminino têm demarcado a produção de políticas educacionais, sobretudo, de formação docente.

Transcorrida quase uma década do levantamento de dados deste estudo, em 2017, o Censo Escolar, tratando do perfil das(os) professoras(es) da Educação Básica, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), aponta, em seus dados, 677.219 docentes do sexo feminino (89,9% do total) e 84.518 docentes do sexo masculino, correspondendo a 11,1% do total (Carvalho, 2018). Portanto, a feminização do magistério é uma realidade histórica no Brasil, e junto com ela estão intensas e continuadas lutas e enfrentamentos em prol da melhoria da qualidade da Educação Básica.

Neste nível educacional, a necessidade de políticas de profissionalização que assegurem direitos e condições satisfatórias de trabalho, formação inicial e continuada, remuneração digna, reconhecimento e valorização das profissionais docentes é latente. Para além da feminização do magistério, há também o fenômeno da distorção idade-série, conforme a tabela a seguir:

Tabela 3. Estudantes participantes

Total de turmas	Turmas com distorção idade-série	Estudantes	
		Matutino	Vespertino
33	24	946	852
		Total: 1798	

Das turmas observadas, 73% delas possuem estudantes com distorção idade-série (311 – 17,3%). Diante disso, as experiências de vida sociais e culturais desses discentes deveriam ser contempladas na implementação da prática pedagógica. Por exemplo, nas atividades propiciadas pelas(os) professoras(es), há a necessidade de contemplar realidades diversas, envolvendo a infância e a adolescência, pois elas estão em sala de aula e se encontram em um tempo-lugar e momentos de vida distintos, mas têm os mesmos objetivos, dentre eles: aprender, partilhar e produzir conhecimentos e saberes no âmbito da educação escolar.

Mediante a apresentação das escolas, é possível observar os efeitos advindos dessa complexa realidade na formação inicial e em serviço, bem como na prática docente, em conformidade com o contexto que vem sendo discutido aqui. Diante disso, entendemos que a viabilização de uma multiplicidade de práticas de alfabetização e multiletramentos nas escolas pode ser um dos meios de abarcar diversas realidades e intencionalidades educativas vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagem.

5. Alfabetização e multiletramentos nos anos iniciais do ensino fundamental

Do ponto de vista das políticas educacionais, nos três primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental, a alfabetização é uma das prioridades do trabalho pedagógico realizado na escola da Educação Básica. Por que ela é tão importante? Ela é a principal ferramenta social de constituição do processo de emancipação e transformação social das(os) estudantes.

A alfabetização é muito mais do que um ato de decodificação, codificação e transcrição de sons e letras. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ela produz significado quando a criança é colocada para agir/refletir sobre a língua, entendendo-a como cultura, produtora de linguagens, diversidades, reconhecimento de si e da(o) outra(o) no mundo; é representação; é processo de estabelecimento de relações.

Além disso, a alfabetização é um ato político, como nos aponta Freire (2017, p.16), ao defender que “[...] o processo de alfabetização

política –como o processo linguístico– pode ser uma prática para a “domesticação dos homens”, ou uma prática para sua libertação”. Somente em ação educativa libertadora se produz a conscientização. Portanto, alfabetizar politicamente é preciso!

No âmbito dos estudos da linguagem, desde a década de 1990, usa-se o termo letramento para abarcar essa concepção freireana de alfabetização. Deste modo, a aprendizagem da leitura, escrita, oralidade e multisssemioses possui uma natureza política, ou seja, o alfabetismo se torna instrumento promotor da mudança social e, portanto, ele é essencialmente político (Soares, 2018).

Esse processo de alfabetização numa dimensão política é uma responsabilidade coletiva de produção histórico-social e cultural. Como instituição social, a escola compartilha com o Estado e a família da responsabilidade do acompanhamento desse trabalho de alfabetização política. Um dos desafios contemporâneos é a superação da ideia de que o professor é o único que deve se ocupar nesse/desse processo.

A escola, a família e a sociedade são corresponsáveis pela educação de suas(seus) estudantes-filhas(os)-cidadãs(ãos), uma vez que elas(es) são sujeitos de cultura que vivem e se constituem em contextos sociais de interação. Isto significa dizer que a convivência coletiva na sociedade precisa propiciar de forma equânime o acesso de todas as pessoas aos bens culturais produzidos historicamente por todas(os) nós, de maneira a reconhecer que crianças, adolescentes, jovens e adultos têm direito de acessar tudo o que produzimos social e culturalmente. Essa experiência precisa ser apropriada pelo trabalho escolar para qualificar as aprendizagens individuais e coletivas dentro e fora da escola. Nessa conjuntura, os processos de alfabetização se tornarão dialógicos pelo trabalho da educação escolar, correlacionando, assim, a constituição da trajetória de vida das pessoas com as demandas da sociedade contemporânea.

Após acompanhamento e orientação das aulas observadas, nos protocolos, identificamos a predominância das aulas de Língua Portuguesa (52), em detrimento das demais áreas de conhecimento e componentes curriculares que integram o currículo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltamos que também

houve 7 (sete) aulas que envolviam Língua Portuguesa, mas não como protagonista. Essa constatação é uma realidade presente na educação escolar pública em que há uma transferência e localização estrita ao componente curricular de língua(gem) como o único responsável pelos processos de alfabetização e multiletramentos. No entanto, esse processo formativo precisa acontecer no conjunto dos componentes curriculares e por meio de distintas práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e múltiplas semioses. Nesse estudo, compreendemos a prática docente como trabalho de produção da educação escolar, predominantemente, por meio da aula expositiva. Diante disso, seria importante que a escola, como projeto político de poder, assumisse a pedagogia dos multiletramentos na prática educativa.

A pedagogia dos multiletramentos solicita da escola a tomada para si de uma discussão crítica das “éticas” ou costumes locais, constituindo uma ética plural e democrática, capaz de problematizar criticamente as distintas “estéticas”, instituindo critérios críticos diversos de apreciação dos produtos culturais locais e globais (Rojo, 2012).

Nesse caso, as propostas de ensino e aprendizagem deveria considerar os “letramentos múltiplos, ou multiletramentos, abrangendo leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural” (Rojo, 2014, p.8).

No caso desse estudo, o diálogo entre campo e cidade, ruralização e urbanização, agricultura e indústria. Nesse ínterim, as práticas docentes deveriam interagir com as experiências de vida das(os) estudantes em sua dinâmica social. Por exemplo, nas escolas localizadas em áreas rurais, seria pertinente apropriar-se das práticas cotidianas culturalmente produzidas como criação de animais domésticos, plantio de frutas, legumes, verduras e sementes, bem como torra e moagem do café, secagem e debulhar do feijão, cantigas de reis, sambas de roda, ocupação do plantio e uso de ervas medicinais, rezas e suas rezadeiras, vaquejadas, cavalgadas etc.

Ao praticar a pedagogia dos multiletramentos, aquela concentração de aulas no componente curricular de Língua Portuguesa deixaria de existir, pois compreenderíamos que a alfabetização

como ato político (multiletramentos) não se restringe a esse componente. No entanto, essa concentração sinaliza uma complexa realidade social enfrentada pela educação escolar, que é o baixo nível de alfabetização entre os estudantes que estão concluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, há sim um esforço no trabalho docente em criar dinâmicas formativas para ampliação das práticas de leitura, escrita, oralidade e multissemioses como promotoras de processos de alfabetização. Esse esforço pode ser superado, conjuntamente na escola, por meio da promoção de atividades inter e transdisciplinares, na qual a prática docente passa a ser vivida em sua totalidade e complexidade.

Diante disso, percebe-se que os multiletramentos se voltam para as trocas culturais, ou seja, para a diversidade e a pluralidade cultural trazida pelos autores e leitores dos textos contemporâneos em sintonia com a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias involucradas na criação e significação dos gêneros discursivos/discursos/textos.

O conceito de multiletramentos, desse modo, abarca multimodalidade e multiculturalidade (letramento digital, letramento visual, novos letramentos etc), contextos e domínios socioculturais específicos e diferenciados (letramento escolar, familiar, acadêmico, literário etc) e diversidade e pluralidade cultural ou multiculturalidade (letramento local, vernacular, global, dominante, etc). Ou seja, os multiletramentos – letramentos múltiplos, letramentos multissemióticos e letramentos críticos e protagonistas – visam dar conta da heterogeneidade das práticas sociais letradas contemporâneas, envolvendo o uso dos gêneros discursivos multimodais.

A imensidão de gêneros do discurso, a multiculturalidade e as múltiplas e complexas práticas de letramentos das sociedades impelem veementemente a escola a abandonar o trabalho com os tipos textuais, os quais podem ser facilmente delineados, mas nunca podem ser concebidos como gêneros do discurso e assumir o trabalho com os gêneros discursivos como modo político de transformação da realidade social, política e cultural dos estudantes.

6. Aula expositiva e gêneros discursivos na escola

Nessa seção, visamos compreender como a formação e atuação de professoras(es) nos anos iniciais do Ensino Fundamental produzem o contexto formativo da/na escola pública, uma vez que nossas práticas sociais, políticas, culturais e discursivas são exercidas por meio da linguagem dentro da sociedade, portanto, há aqui uma relação mútua e intrínseca entre ambas.

De acordo com Bakhtin (2017), a língua(gem) é um fenômeno social; é na fala que ratificamos a natureza social da língua por meio da interação verbal, concretizada nas enunciações de natureza social, logo, a realidade fundamental da língua é a interação verbal. É por meio dos enunciados que constituímos os discursos, os quais são materializados nos gêneros discursivos nas diversas esferas da atividade humana.

Segundo Lemke (2010), “um letramento é sempre um letramento em algum gênero e deve ser definido com respeito aos sistemas sócio-culturais empregados [...]”. No nosso estudo, resultado da experiência de observação do Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o gênero discursivo de maior frequência na prática docente foi a aula expositiva. Portanto, os multiletramentos ocorreram por meio, especialmente, desse gênero discursivo de natureza mista, pois ele envolve as modalidades escrita e oral da língua.

Mediante esse contexto, consideramos pertinente discutir a aula expositiva como viabilizadora do diálogo entre teoria e prática, problematizando-a em interface com as possíveis questões imbricadas na convivência cotidiana dos processos de ensino e de aprendizagem constituídos nessa repetição, no âmbito da Educação Básica e como lugar de produção de outros tantos gêneros discursivos.

Como todo e qualquer gênero discursivo, a aula expositiva é uma enunciação que dialoga com as condições de produção, circulação e recepção de discursos, pois está inteiramente determinada “[...] pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política” (Bakhtin, 2017, p.42).

A predileção pela aula expositiva se dar, principalmente, por causa da especificidade da esfera de atividade e de circulação de

discurso: a escola. Ela (agência educativa, científica e acadêmica) possui a incumbência de ensinar as práticas sociais de escrita, leitura, oralidade e múltiplas semioses às(aos) estudantes, ou seja, cabe às(aos) professoras(es) esse desafio, e uma das formas de cumpri-lo é por meio da viabilização de aulas que deem conta dessa especificidade, bem como de discussões pertinentes e voltadas à realidade do entorno escolar.

Na aula expositiva, (Pereira, 2012), as falas das(os) professoras(es) apresentam tanto o que foi planejado antecipadamente quanto o que será vivenciado mediante o diálogo estabelecido no acontecimento desse gênero. Desse modo, conforme a autora, há uma oscilação entre o planejado e o não planejado, uma vez que o discurso do(a) professor(a), bem como os propósitos intencionais desse discurso (proveniente do que foi planejado antecipadamente) se entrelaçam com as intenções oriundas das(os) suas(seus) interlocutoras(es) –as(os) estudantes– a partir da temática abordada. Portanto, o discurso é efetivado no encontro entre as reflexões e conclusões da(o) docente com a negociação de sentido construída em sala de aula junto às(aos) discentes.

Também é pertinente salientar que os sujeitos envolvidos, no processo educativo, são reconhecidos como produtores de cultura e de suas ações sobre ela, melhor afirmando, esses sujeitos ao mesmo tempo em que repetem atos e gestos, eles constroem novos atos e gestos, ou seja, a repetição e a criação andam juntas (Geraldi, 2013). Por isso, é importante compreender como esses interlocutores, envolvidos por esse gênero discursivo, produzem suas interações verbais no cotidiano escolar a partir da aula expositiva.

Nas escolas públicas observadas, um dos seus maiores entraves nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a distorção idade-série das(os) discentes, resultante das múltiplas repetências e da evasão escolar, mas também do analfabetismo funcional e da pouca (con)vivência com múltiplas práticas de letramentos. Esse contexto social influencia diretamente nas escolhas pedagógicas do trabalho das(os) professoras(es). Associado a isso, estão as precárias condições de trabalho oferecidas às(aos) professoras(es) nas instituições educacionais observadas, sendo materializadas,

principalmente, pela limitada disponibilização de recursos didático-pedagógicos, os quais também subsidiam as escolhas das(os) professoras(es) no fazer docente.

Tabela 4. Prática docente observada

Observações		Materiais utilizados		
Quantidade	Tempo	Número de ocorrências		
80	160 h/a	Quadro de giz	Caderno	Livro didático
		43	34	26

Os recursos utilizados pelas(os) professoras(es) nos processos formativos, em sala de aula, como se pode ver na tabela acima, em interface com a quantidade de aulas e tempo de observação demonstra a escassez de recursos presentes na maioria das escolas participantes deste estudo. Isso impacta, diretamente e indiretamente, no trabalho docente, no qual a inventividade e a criatividade são inibidas, resultando na rotinização dos processos formativos das(os) estudantes.

Essa pouca disponibilidade de material didático e a inexistência de tecnologias da informação e comunicação somadas ao imaginário social têm produzido, historicamente, no contexto escolar, o entendimento de que a quase exclusividade na proposição de atividades que envolvem leitura e escrita é o meio necessário para os multiletramentos de crianças e adolescentes, estejam elas ou não em distorção idade/série. Por exemplo, as famílias acreditam que o grande volume de atividades escritas diariamente no caderno é uma demonstração da aprendizagem escolar significativa de seus familiares aprendentes.

Pressões sociais e institucionais dessa natureza acrescidas da inquietação das(os) professoras(es) e as disputas latentes entre as concepções de língua(gens), ensino, escola, professor(a) e da própria aula *per se* presentes no cotidiano escolar também fazem com que a aula expositiva seja o ambiente privilegiado da relação entre docentes e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Querendo

ou não, essas dinâmicas impactam na prática docente, inclusive na escolha do tipo de aula, pois a aula expositiva é a que mais possibilita o uso constante daqueles recursos mais utilizados e daquele tipo de atividade vista como “ideal para aprender e ensinar”. Essa realidade pode ser também reconhecida no uso recorrente de determinados gêneros discursivos na escola, conforme os dados a seguir.

Nas aulas expositivas, identificamos 37 (trinta e sete) gêneros discursivos vivenciados por meio de 129 (cento e vinte e nove) ocorrências: atividade escolar, bandeira, bingo, biografia, brincadeira, carta, cartão natalino, cartaz, charge, contação de história, conto, conversa, cruzadinha, desenho, diário escolar, fábula, história infantil, imagem, jogos, jogral, lista de palavras, mapa, música, oração, palestra, piada, pintura, poema, produção textual escrita, produção textual multissemiótica, produção textual oral, propaganda, redação escolar, reportagem, símbolos natalinos, verbete de dicionário, vídeo. Nesse conjunto de dados, há a predominância dos gêneros escritos (15) e multissemióticos (15), acrescidos de 7 (sete) gêneros orais¹.

Na perspectiva bakhtiniana, os gêneros discursivos secundários (práticas complexas) são ideológicos e surgem em condições de convívio cultural mais complexo e relativamente desenvolvido e organizado e, geralmente, são escritos ou multissemióticos. A exemplo, biografia e palestra. Os gêneros discursivos primários surgem em condições de comunicação discursiva imediata e são orais, em sua maioria, por exemplo, piada. Portanto, o gênero discurso está relacionado essencialmente à natureza do enunciado.

¹ Adotamos o termo ‘produção textual’ para os textos-enunciados que não foram trabalhados numa perspectiva de gênero discursivo pelas(os) próprias(os) docentes em suas práticas pedagógicas, portanto, não os nomeamos, pois eles eram registrados como textos. No entanto, pressupomos que, nessas produções textuais, os sujeitos do processo de interação verbal têm a palavra e o diálogo, que funcionam para resgatar a história e inventar o cotidiano. Assumindo isso, o(a) aprendiz é produtor(a) de seu próprio conhecimento, como um ser capaz de confrontar conhecimentos concebidos e construir novos a partir dos embates (Geraldini, 2013). Com isso, as produções escritas, multissemióticas e orais são textos-enunciados trabalhados no espaço escolar, sem deixar de ser meio/modo de interação verbal, pois, há sim diálogo entre os sujeitos participantes do processo educativo.

Para além disso, Rojo e Barbosa (2015, p.27) afirmam que os gêneros discursivos “são entidades da vida”. Diante disso, constatamos que no projeto discursivo das aulas observadas, a prática docente e as condições em que ela se realiza não estão voltadas de forma constante ao reconhecimento do cotidiano do estudante – base do trabalho inicial com os gêneros do discurso – pois há uma preocupação em trabalhar gêneros complexos/ideológicos escolarizados, os quais não são encontrados no cotidiano das crianças, das(os) adolescentes e das(os) jovens.

Tal constatação revela mais uma vez que a escola, como principal agência de letramento, assume a responsabilidade de alfabetizar e letrar por meio de práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e multissemióticas complexas e distanciadas da vida das(os) estudantes, desprivilegiando suas vivências. Diante disso, um dos desafios a ser enfrentado pelas escolas públicas participantes do estudo é a valorização das práticas já contidas na comunidade – sejam elas orais, escritas ou multissemióticas – e usá-las como meio para ampliar as suas próprias práticas e apropriar-se das práticas complexas.

No entanto, é importante lembrar que à medida em que as condições de convívio cultural ficam mais complexas, as ideologias se tornam mais específicas e formais e surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente organizado, como no campo educacional. Por isso, a escolha da escola não é aleatória, mas uma resposta dialógica ao que se é esperado dela.

Conforme Bakhtin (2011, p.297): “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]” [grifo do autor]. Logo, a predileção pela aula expositiva pode ser uma resposta ao conjunto de outros enunciados que dialogam direta e intrinsecamente com as condições de trabalho oportunizadas às(aos) docentes, que também são interpeladas(os) pelas concepções de educação, escola, ensino, aprendizagem, língua(gem), trabalho pedagógico, estudante, professor e até mesmo a própria concepção e tipo de aula.

Ressaltamos que não diferentemente da escola de Educação Bási-

ca, nas instituições de ensino superior, a aula expositiva também é o contexto formativo mais vivenciado pelas(os) professoras(es) em situações de letramento acadêmico, ou seja, quando estão em formação profissional. Portanto, essa repetição nada mais é do que a reafirmação da resposta que se espera dessa esfera de comunicação: científica, acadêmica e educacional.

Na atual pandemia gerada pelo Covid-19, é preciso pensar como esse gênero discursivo pode e deve ser impactado em nossos espaços educativos. Seria importante nos perguntarmos: a aula expositiva pode dar conta das atuais demandas dos processos de ensino e aprendizagem em nossas escolas da Educação Básica em tempos de ensino remoto emergencial? Com os atravessamentos advindos do uso das tecnologias da informação e comunicação, as aulas expositivas serão ainda possíveis, viáveis, dialógicas e responsivas?

Ainda que tenha sido a aula expositiva o meio de promoção dos processos de ensino e aprendizagem, é nela que foram trabalhados aqueles trinta e sete gêneros discursivos e também foram contempladas, no trabalho escolar, as seguintes esferas: científica, acadêmica e educacional (56); lúdica (14); ficcional (11); religiosa (9); interpessoal (6); artística (4); jornalística (3); cotidiana (1); cultura (1); humorística (1); publicitária (1), totalizando 107 (cento e sete ocorrências). Logo, esses campos apontam o quanto a escola tem sido um espaço-tempo eminentemente ideológico e complexo em sua natureza.

Diante disso, o trabalho docente na escola da Educação Básica é incitado à contemplação, em seu cotidiano, da diversidade dos gêneros discursivos, tendo como princípio do trabalho com textos-enunciados o cotidiano dos sujeitos. A prática docente, na instituição escolar, pode auxiliar de modo significativo (as)os estudantes no processo de produção textual, a exemplo, abandonar as tradicionais redações escolares (esvaziadas de sentido e de função) e criar ambientes de aprendizagem com os distintos gêneros discursivos pudes de sentido e função social: manifestos, carta aberta, resenhas, vlogs, blogs, vídeos, tutoriais... Ou seja, as vivências da realidade social são contextos de implementação de processos formativos a partir das escolhas da escola, de suas(seus) professoras(es), de suas(seus)

estudantes e familiares para qualificar o tempo pedagógico da escola como um tempo de produção, transformação e ressignificação dos conhecimentos estudados, aprendidos e problematizados.

Desse modo, quanto mais contato as(os) estudantes têm com distintos gêneros do discurso cotidianamente, produzindo-os e fazendo-os circular e serem recebidos por diversos interlocutores, mais se amplia suas possibilidades de participação ativa, efetiva e responsiva em distintos campos da atividade humana (cotidiano, público, jornalístico, científico, acadêmico, escolar etc) e, portanto, propicia-se uma maior apropriação de diferentes letramentos (escolar, local, vernacular, dominante etc.).

Então, o trabalho com os gêneros discursivos só tem sentido num ambiente educativo que priorize os multiletramentos. Nessa prática docente, não cabe o foco nos tipos textuais, mas sim em metodologias de ensino que reconheçam e valorizem os gêneros do discurso como experiências de aprendizagens necessárias às(aos) discentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pois, alfabetizar letrando, por meio dos gêneros discursivos, deve ser um compromisso coletivo da escola.

7. Considerações finais

Esse estudo possibilitou compreender a escola como lugar público de implementação da educação, como dependente essencial do trabalho docente exercido em articulação com os sujeitos que estão dentro e fora desse espaço. Portanto, a prática docente exige diálogo com a sociedade. Para que isso aconteça, duas questões são fundantes: as condições de trabalho e a formação de professoras(es). Essa dupla demanda vem, ao longo da história da educação brasileira, consistindo em constantes desafios no âmbito das políticas públicas educacionais. Se de um lado, o Estado (como responsável legal) não tem conseguido dar conta dessas duas responsabilidades eficiente e totalmente. De outro lado, há todo um esforço por parte dos movimentos sociais e de educadoras(es), juntamente com as universidades públicas brasileiras, em diálogo com o Estado (como

coadjuvante), em promover políticas locais/regionais que auxiliem no atendimento de critérios de qualidade para superar os desafios apresentados na educação escolar pública do Brasil. Nesse contexto, o Programa Rede UNEB 2000 foi efetivo no combate às disparidades presentes na formação de professoras(es) na região Oeste da Bahia.

No âmbito da escola pública, a prática docente necessita ser problematizada. Ainda há muitos desafios a serem enfrentados, os quais só podem ser superados e/ou amenizados mediante à participação ativa de todas as pessoas comprometidas com a educação pública de qualidade social. Por isso, é importante que as políticas públicas educacionais, em âmbitos federal, estaduais e municipais – articulem-se constante e organizadamente junto com os demais espaços colaborativos somados à sociedade civil (a exemplo, os conselhos de educação dos distintos entes federativos) para dar conta daquelas duas questões latentes, bem como das especificidades que a docência, o ensino, a aprendizagem, a escola e a aula demandam por meio do acontecimento da própria prática docente.

Além disso, é sabido que a língua(gem) acontece por meio de múltiplos gêneros orais, escritos e multissemióticos produzidos e proferidos pelos integrantes em distintos campos da atividade humana (esferas de circulação, produção e recepção de discursos). Portanto, é também por meio da prática docente –nos processos de ensino e aprendizagem dos gêneros do discurso– que se pode atender os desejos e as demandas dos sujeitos envolvidos com o processo educativo, os quais utilizam as práticas sociais de leitura, escrita, oralidade e multissemioses para (re)construir e atuar no cenário social de modo social, cultural e político.

A discussão proposta leva a compreensão de que a maior presença da aula expositiva dialoga com as condições sociais, econômicas e pedagógicas constitutivas da prática docente aqui problematizada. É importante ressaltar que esse gênero discursivo pode inibir as possibilidades de criar ambientes formativos dialógicos e acolhedores das diversidades advindas das experiências das(os) estudantes, que são sujeitos produtores de culturas e transformadores de suas próprias realidades. Ainda assim, é esse mesmo gênero que funciona como resposta pedagógica de vanguarda para o trabalho com

outros gêneros discursivos.

Mediante o estudo apresentado, ficou evidente que a produção da prática docente e a aula expositiva como lugar de enunciação são fenômenos complexos e exigem uma amplitude e multiplicidade de olhares para compreender os mecanismos engendrados nas escolas públicas participantes desse estudo. Além disso, há o reconhecimento de que é na aula, no nosso caso, na aula expositiva, que a prática docente está sendo produzida, acentuadamente.

Portanto, a prática docente deve estar em permanente movimento, não é algo pronto e estático, não há controle e/ou previsibilidade, pois estamos tratando de relações interpessoais estabelecidas na experiência cotidiana do processo de ensino e aprendizagem, produção de conhecimentos e saberes, os quais são repletos de mistérios, desafios e conquistas.

Referências

- Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Brasil: Editora WMF Martins Fontes.
- Bakhtin, M. M. (2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo Brasil: Editora 34.
- Carvalho, M. R. V. (2018). *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF, Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Freire, P. (2017). *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Geraldi, J. W. (2013). Da redação à produção de textos. In L. Chiappini (Ed.). *Aprender e ensinar com textos* (pp.17-24). São Paulo, Brasil: Cortez.
- LEI Nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial da União, ano CXXXIV, nº 248, seção I. Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- Lemke, J. L. (2010). Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49, 455-479.
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (2016). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasil: EPU.

- Macedo, E. F. (2019). Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola, Brasília, 13*, 39-58.
- Minayo, M. C. S. (2016). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Pereira, F. E. L. (2012). Aula expositiva: um estudo linguístico. *Anais do Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação – CONNEPI*. Palmas, Brasil: CONNEPI.
- Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? *Revista Brasileira de Educação, 24*, 1-20.
- Pinar, W. (2016). *Estudos Curriculares: ensaios selecionados. Seleção, organização e revisão técnica de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Rojo, R. H. R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. H. R. Rojo y E. Moura (Eds.), *Multiletramentos na escola*. (pp. 11-31). São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Rojo, R. H. R. (2014). *Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos*. In R. H. R.
- Rojo, (Ed.). *Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS* (pp. 13-36). São Paulo, Brasil: Parábola.
- Rojo, R. H. R. y Barbosa, J. P. (2015). *Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo, Brasil: Parábola Editorial.
- Soares, M. (2018). *Alfabetização e letramento*. São Paulo, Brasil: Contexto.

Recibido: 14.08.2020 Aceptado: 05.02.2021

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP) COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DEL PROCESO ENFERMERO EN ENFERMERÍA DE PREGRADO

PROBLEM BASED LEARNING (PBL)
AS A METHODOLOGICAL STRATEGY FOR TEACHING
THE NURSING PROCESS IN UNDERGRADUATE NURSING

Ángela Aguayo Puls*, Alejandra Verri Espinosa**, Patricia Rojas Salinas***

Resumen

La aplicación del Proceso Enfermero (PE) requiere del desarrollo de competencias propias del razonamiento o pensamiento crítico. Una de las estrategias pedagógicas que permite la adquisición de esta habilidad es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) por su vinculación con el aprendizaje significativo. En el caso de esta investigación, el objetivo fue detectar el impacto de la implementación del ABP en la resolución de problemas clínicos, en estudiantes de Enfermería. La muestra estuvo constituida por 44 estudiantes que cursaban la asignatura de Enfermería Médico Quirúrgico. Esta investigación se enmarca en un diseño de modelo mixto y secuencial por etapas. Para ello se analizaron las producciones generadas por los estudiantes, mediante interpretación textual de su discurso escrito, y se

* Magíster en Educación, Gestión y Docencia Universitaria. Facultad de Enfermería. Universidad de Concepción, Chillán, Chile. email: angeaguayo@udec.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4677-3418>

** Magíster en Educación, Gestión y Docencia Universitaria, Facultad de Enfermería. Universidad Pedro de Valdivia, Chillán, Chile. email: alejandra.verri@upv.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9896-4948>

*** Dr. Enseñanza de las Ciencias, Matemática. Cálculo Diferencial e Integral. Académico, Universidad del Bío Bío y Universidad Pedro de Valdivia, Chillán, Chile. email: patricia.rojas.doc@upv.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3036-9354>

categorizó el nivel de aprendizaje obtenido a través de la resolución de un caso clínico, ambos análisis fueron sometidos a triangulación complementaria. Los resultados obtenidos demuestran el impacto positivo que logra el ABP en las habilidades de resolución de problemas clínicos y de transdisciplinariedad, permitiendo la correcta aplicación del Proceso Enfermero. Además, se constató la importancia del trabajo colaborativo como factor de motivación extrínseca, lo que facilitó en los estudiantes la adquisición de conocimientos significativos.

Palabras clave:

Enseñanza, aprendizaje activo, ciencias médicas, competencia profesional, enfermero, estudiante universitario.

Abstract

The application of the Nursing Process (PE in Spanish) requires the development of critical thinking skills. One of the pedagogical strategies that enables the acquisition of this ability is Problem Based Learning (PBL) due to its link with meaningful learning. The objective of this investigation was to detect the impact of the implementation of PBL in the resolution of clinical problems, in Nursing students. The sample consisted of 44 students taking Medical-Surgical Nursing course. The research is part of a mixed and sequential model design by stages. For this purpose, the products generated by the students were analyzed through textual interpretation of their written discourse, and the level of learning obtained through the resolution of a clinical case was categorized. Both analyzes were subjected to complementary triangulation. The results show the positive impact achieved by PBL in clinical problem-solving skills and transdisciplinarity, allowing the correct application of the Nursing Process. In addition, the importance of collaborative work as an extrinsic motivation factor was verified, which facilitated the acquisition of meaningful knowledge by students.

Keywords:

Teaching, active learning, health sciences, professional competence, nurse, university student.

1. Introducción

La Enfermería se cataloga como una ciencia práctica cuyo objetivo es conocer la realidad de un individuo, familia y/o comunidad, con el fin de poder intervenir y mejorar las condiciones de salud de las personas (Caballero, 2010). En este contexto, se requiere de la aplicación de una metodología ordenada, sistemática y racional, basada en el método científico (González, Blanco, Diz, y López, 2015). Esta metodología se aplica a través de la utilización del Proceso Enfermero (PE) o Proceso de Atención de Enfermería (PAE), el que se define, según Alfaro (1999) como “un método sistematizado de brindar cuidados humanistas centrados en el logro de objetivos (resultados esperados) de forma eficiente” (p. 4).

La aplicación del PAE requiere del desarrollo de competencias propias del razonamiento o pensamiento crítico, para que los profesionales de enfermería puedan emitir juicios clínicos y llevar a cabo acciones basadas en la razón (Caballero, 2010). Por tanto, la docencia actual en Enfermería requiere formar aprendices en el paradigma del pensamiento crítico, fomentando el desarrollo de competencias, como la habilidad de solución de problemas, entendida esta como aquella actividad intelectual que nos permite superar un problema u obstáculo, en cualquier contexto (Roca y Pineda, 2014).

Investigaciones como la de Serdá y Alsina (2016) o la de Suazo, Fuentes, Fernández y Moris (2016) plantean que dentro de las metodologías educativas, orientadas al desarrollo del pensamiento crítico como competencia genérica y el razonamiento clínico como competencia de especialidad, se encuentran el aprendizaje basado en problemas (ABP), el estudio de casos clínicos (ECC), la clase o lección magistral, la lectura guiada, el análisis de textos, la confección de mapas conceptuales, de diarios reflexivos y el portafolio. Todas ellas son empleadas actualmente para potenciar el aprendizaje significativo de los estudiantes de enfermería.

La literatura disponible apunta a que lo más conveniente es utilizar una combinación de estas metodologías. También, se ha demostrado que la utilización de estrategias activas centradas en el aprendizaje autónomo y reflexivo del estudiante favorece a un

mayor aprendizaje por parte de ellos, respecto de las estrategias tradicionales centradas en la enseñanza y el docente.

En este sentido, Escribano y Del Valle (2008), señalan que el ABP y el ECC son estrategias pedagógicas que promueven el aprendizaje de los estudiantes a través del trabajo autónomo y colaborativo, a la vez que desarrollan competencias transversales como la capacidad de trabajo en equipo y de organización. Además, autores como Roca (2013) y Ley (2014) plantean que el ABP y el ECC se centran en el estudiante como un ente autogenerador de conocimiento, porque favorecen los procesos de reflexión y análisis y facilitan las habilidades metacognitivas de los sujetos. Por consiguiente, la importancia de estudiar una metodología activa como es el Aprendizaje Basado en Problemas será clave para aprender el Proceso Enfermero.

2. Marco Teórico

En el siguiente apartado se presentan tres elementos teóricos que permiten sentar las bases de esta investigación. Primero, se dará cuenta de las características generales del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), debido a que es la técnica didáctica y metodológica de enseñanza usada en el desarrollo del estudio. Segundo, se analizará el Proceso de Atención de Enfermería (PAE), para conocer las herramientas que debe aprender el Enfermero con el propósito de lograr su competencia. Tercero, se explicará el Estudio de Caso Clínico para encausar contextualmente el aprendizaje.

3. Aprendizaje Basado en Problemas

Barrows (1996) plantea que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es un método de aprendizaje y enseñanza, que permite, la adquisición de conocimientos desde el uso de problemas como eje inicial. Éste método está fundamentado en el paradigma constructivista; basado en el aprendizaje por descubrimiento y construcción (Restrepo, 2005). Morales y Landa (2004) por su parte, distinguen 8

fases en el ABP; las que van desde leer y analizar el problema, realizar una lluvia de ideas, listar lo que se conoce y lo que se desconoce, listar lo que se debe realizar para resolver una situación, definir el problema, obtener la información necesaria y presentar los resultados.

El ABP ha permitido una nueva forma de hacer docencia, cobrando real importancia en la formación de los futuros profesionales de enfermería, principalmente en la enseñanza del PAE, que corresponde a la mirada científica del quehacer de este profesional. Se ha podido constatar que los estudiantes desarrollan habilidades tales como: la comprensión lectora, capacidad de análisis, síntesis y relación de información (Jofré y Contreras, 2013).

El éxito en el uso de ABP requiere que tanto el docente como el estudiante asuman su rol, los que se encuentran claramente definidos. Según Poot (2013), el docente tiene una doble función que incluye la transferencia del conocimiento y un rol de moderador; la actitud se centra en demostrar a sus estudiantes que se enfrentan a un aprendizaje viable y aplicable. Los estudiantes entre tanto deberán integrarse de manera activa, identificando objetivos, estableciendo compromisos, descubriendo, etc., y así se retroalimenta el proceso y se estimula la capacidad de liderazgo, de comunicación y toma de decisiones, la creatividad, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. Cabe señalar que para que esta metodología logre sus objetivos se deben identificar los conocimientos previos sobre el tema; trabajar individualmente y en equipo; presentar posibles soluciones y reflexionar sobre los aprendizajes logrados. Es importante mencionar que el trabajo es recomendado en grupos pequeños, teniendo como punto de partida una situación problemática, que permita analizar y resolver un problema clínico diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje (González, Carbonero, Lara y Marín 2014).

La responsabilidad de la evaluación en el ABP a diferencia de lo que sucede con el método tradicional, la comparte el tutor con el estudiante, donde este último tiene la responsabilidad de evaluar su aprendizaje y formación, pudiendo autoevaluarse, evaluar a sus compañeros y a su tutor; este proceso evalúa también el trabajo en equipo y los resultados obtenidos de manera cualitativa y formativa.

4. Proceso de Atención de Enfermería (PAE)

Cónsul y Medina (2014) se refieren al Proceso de Atención de Enfermería (PAE) como un método sistemático que conduce a la solución de problemas enfermeros, los cuales se resuelven mediante la aplicación de los cuidados de enfermería, otorgados de manera personalizada a los individuos, familias o comunidades. Al mismo tiempo, el PAE involucra conocimientos teóricos, habilidades procedimentales, consideraciones éticas y toma de decisiones.

Este método contiene fases muy similares a las propuestas por Bransford y Stein (1984) en el método IDEAR para la solución de problemas, cuyas siglas significan identificación del problema, definición y representación del problema, exploración de posibles estrategias, actuación guiada por las estrategias y reflexión o evaluación de los resultados de nuestra actuación (Roca y Pineda, 2014). El método IDEAR, al igual que el PAE, destaca nuevamente la importancia de desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de enfermería y futuros profesionales, para que tomen la elección correcta al momento de dar solución a los problemas detectados. Entendiendo como pensamiento crítico aquel proceso meta cognitivo en el que se elaboran juicios clínicos para resolver problemas a través de la utilización de conocimientos, habilidades y actitudes (Roca, 2013).

Caballero y Arratia (2001), en su investigación para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de Enfermería, develan la importancia de la búsqueda de información desde todos los puntos de vista, esto permite analizar críticamente situaciones determinadas desde todas las fuentes de información. Además, se hace necesario conocer la forma en que los estudiantes generarán un pensamiento crítico, el que requiere de un aprendizaje activo para la construcción del conocimiento, lo cual involucra observar el valor del concepto adquirido, además de una evaluación constante de su trabajo, complementado con una autoevaluación (Núñez, Ávila y Olivares, 2017).

5. Estudio de Caso Clínico

El método de caso, o estudio de caso clínico, se puede definir como un método activo de aprendizaje centrado en el estudiante, en el cual se parte de una situación problema, que debe ser afrontada por los estudiantes en torno a un aprendizaje concreto, en un tiempo y espacio determinado. El estudio de caso aprueba la integración de la teoría y la práctica, el desarrollo del pensamiento crítico y la mejora de habilidades en la resolución de problemas (Roca, Reguant y Canet, 2015). En este contexto, se le consiente al estudiante de enfermería que aplique el PAE en sus cinco fases, a través del análisis crítico y reflexivo de la situación clínica (real o ficticia) que presenta un individuo, familia y/o comunidad, con la finalidad de plantear las posibles soluciones para los problemas detectados y para los diagnósticos de enfermería enunciados. Por consiguiente, se requiere que el estudiante esté involucrado activamente en su proceso de aprendizaje, tanto en la activación de conocimientos previos como en la adquisición de nuevas nociones que le permitan analizar con fundamentos teóricos la mejor forma de resolver la situación problema.

Autores como Benito y Cruz (2005) y Agudelo (2013), indican que lo más significativo es que este método ofrece la posibilidad de un aprendizaje autónomo, que se complementa con el aprendizaje colectivo que se da en el momento del análisis y discusión del caso en el aula de clase, de tal manera que cobran igual importancia el trabajo individual y el grupal. Por su parte Popil (2011) señala que este método genera en el estudiante un pensamiento crítico frente a las situaciones planteadas, debido a que, al desarrollarlo no está sujeto a respuestas simples o explícitas.

El estudio de caso puede considerarse no solo una estrategia de aprendizaje, sino también una de evaluación, por cuanto el desarrollo de un caso clínico ofrece al docente la posibilidad de apreciar, monitorizar y evaluar cómo sus estudiantes van construyendo su conocimiento, elaborando las relaciones entre datos, aplicando los procesos de análisis y síntesis de información y desarrollando la habilidad de resolución de problemas. Particularmente, en Enfermería se entrega una visión completa de la aplicación del

PAE, permitiendo determinar el nivel de conocimientos específicos y aplicación del proceso enfermero. Por lo tanto, podemos sostener que el desarrollo de estudio de caso es también una instancia apropiada para evaluar conocimientos particulares o competencias específicas, ya sea de manera formativa o como de resultados (Ojeda, Sangucho, Espinosa, Carrasco y Barbón, 2016).

6. Metodología

Este artículo muestra parte de una investigación que se enmarca en el paradigma investigativo mixto (combinando la perspectiva cualitativa y cuantitativa), con un diseño correspondiente al modelo mixto tipo VIII o también denominado “Secuencial por Etapas” (Pereira, 2011). Esto debido a la necesidad de darle profundidad al análisis y abordar el fenómeno desde distintas perspectivas.

El objeto de la investigación es el efecto de estudiar parte de la Unidad de Aprendizaje N°5 del Programa de Asignatura Enfermería Médico Quirúrgico, año 2017, de la carrera de Enfermería de una universidad privada, a través de la estrategia metodológica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), estrategia que se utilizó por primera vez en la asignatura “Proceso Enfermero, en pacientes con patologías médico-quirúrgicas: Requisito de Autocuidado Universal (RAU) mantenimiento del equilibrio entre la actividad y el descanso”.

El universo lo conformaron estudiantes de Enfermería de pregrado cursantes de la asignatura Enfermería Médico Quirúrgico, durante el segundo semestre del año 2017. La muestra está constituida por la totalidad del grupo que cursa como alumno regular la asignatura, en total 44 estudiantes: 38 mujeres y 6 hombres.

El procedimiento de recolección de datos se realizó en tres etapas:

- 1) Aplicación del Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) a la totalidad de los estudiantes, con la finalidad de conformar equipos de trabajo lo más heterogéneos posibles; es decir: se aplicó el test y se analizaron los resultados

identificando a los estudiantes según el tipo de aprendizaje que mayormente puntúan, y al azar se eligieron los grupos, cautelando que los equipos sean heterogéneos en estilo de aprendizaje (si bien es sabido que todos los individuos pueden desarrollar todo tipo de aprendizajes, se elige la aplicación de este test como estrategia para asegurar heterogeneidad en los grupos de trabajo).

2) Aplicación de la estrategia pedagógica ABP de cuatro fases, durante tres días consecutivos de trabajo colaborativo:

Día 1: etapa de exploración e introducción (cuestionario).

Día 2: etapa de desarrollo y síntesis (confección de cuadros de resumen y análisis de caso clínico).

Día 3: etapa de transferencia (diseño de plan de atención de enfermería).

3) El tercer momento de recolección de datos se llevó a cabo por medio de la aplicación del Estudio de Caso Clínico, el que se realizó una vez finalizada la unidad.

El análisis de resultados, tanto para los productos originados por el ABP (informes, respuestas y notas de los estudiantes) como por el Estudio de Caso Clínico, se llevó a cabo mediante el análisis del discurso escrito en las producciones de los estudiantes (se revisaron todos los insumos confeccionados por los estudiantes, los que eran retirados por el profesor al finalizar cada clase), estos insumos se comparaban con una pauta de corrección creada por el profesor y posteriormente se utilizaba el modelo de triangulación complementario (Creswell, 2008).

La muestra se diseñó aleatoriamente, usando muestreo aleatorio estratificado, para conformar 11 equipos de trabajo heterogéneos, con 4 a 5 integrantes cada uno. A cada equipo de trabajo se le asignó uno de los cuatro ABP confeccionados, quedando distribuidos de la siguiente manera: ABP N°1 (grupos G-1, G-5 y G-9), ABP N°2 (grupos G-2, G-6 y G-10), ABP N° 3 (grupos G-3, G-7 y G-11) y ABP N°4 (grupos G-4 y G-8). Los once grupos participaron activamente los tres días de actividades planificadas y entregaron la totalidad de los materiales solicitados.

En este artículo se presenta el análisis de resultados obtenidos al someter a revisión el análisis de proceso y de resultado de los productos entregados por los grupos que trabajaron el ABP N°1 (Ver anexo 1), es decir, se analizan las producciones de G-1, G-5 y G-9.

7. Resultados

Al contrastar las respuestas esperadas (pauta creada por el profesor) para el ABP N°1, con los productos entregados por los estudiantes, se constata que en base a las preguntas de conocimientos previos sobre el sistema osteoarticular y fracturas (preguntas 1 a la 5), los tres grupos alcanzan el requerimiento esperado por sobre el mínimo en las preguntas 3, 4 y 5, demostrando que poseen conocimientos sobre factores de riesgo y consecuencias de las caídas en adultos mayores, como también en la sintomatología de la fractura de cadera. En la pregunta 2 “¿Qué patologías pueden afectar huesos y articulaciones?” dos grupos alcanzan el requerimiento esperado. Destacable es lo que ocurre en la pregunta 1, en que se solicita que mencionen la función de huesos y articulaciones, donde los tres grupos alcanzan solo el requerimiento mínimo.

Al analizar las preguntas 6 a la 11, relativas a conocimientos explorados a través de material entregado durante el desarrollo de la actividad, en lo referente a la coxartrosis de cadera, se puede observar que a pesar de contar con insumos que contienen la información solicitada, los estudiantes no son capaces de lograr los requerimientos esperados, contestando de manera incompleta lo solicitado, la misma situación se observa en las preguntas 6, 7 y 8. En la pregunta 9 que indica: “¿Cuáles son los criterios diagnósticos de Artrosis?”, solo el grupo n°5 entrega una respuesta completa. En la pregunta 10, respecto de las complicaciones asociadas a la artrosis de cadera, los tres grupos son capaces de identificar complicaciones asociadas a la limitación de la movilidad y el dolor, pero dejan fuera las complicaciones quirúrgicas. Respecto de las alternativas terapéuticas para el tratamiento de la artrosis (pregunta 11), todos los grupos logran el requerimiento esperado.

Respecto del trabajo, en las etapas de desarrollo o síntesis del ABP, los grupos debían entregar un primer cuadro resumen con las alteraciones y/o manifestaciones clínicas típicas del paciente con artrosis de cadera; un segundo cuadro resumen con las alteraciones y/o manifestaciones clínicas de un caso clínico simulado, relacionado con lo trabajado el día 1, y los diagnósticos de enfermería correspondientes. Los cuadros resumen están configurados según los Requisitos de Autocuidado Universal (RAU), propios del modelo de Dorothea Orem (2001), considerando las manifestaciones presentes en el caso clínico que permiten identificar cuál de estos requisitos se encuentra alterado y los diagnósticos de enfermería según Taxonomía NANDA-I (2013); al analizar el cuadro de los tres grupos es posible observar tanto similitudes como diferencias. Los tres grupos logran identificar la sintomatología clásica de la Artrosis asociada a la alteración de los RAU: Mantenimiento del equilibrio entre la actividad y el descanso, y entre la soledad e interacción social. También logran identificar que no existe alteración del RAU aporte suficiente de líquidos. Las diferencias se pueden observar principalmente en la relación de sintomatología relacionada con el RAU: aporte suficiente de alimentos, en donde dos grupos identifican alteraciones, pero lo hacen desde distintas miradas; el grupo G-1 plantea que puede estar alterado a consecuencia de la patología articular y el grupo G-5 plantea la alteración del RAU por presencia de factores predisponentes, el grupo G-99 no identifica alteraciones asociadas a este RAU.

Se destaca que en los tres grupos existen confusiones respecto de lo relativo a manifestaciones que permiten determinar alteración del RAU, prevención de peligros para la vida, el funcionamiento y el bienestar humano, y los requerimientos relacionados con el RAU, promoción de la normalidad.

Al analizar los cuadros resúmenes entregados por los grupos de trabajo se puede observar que todos poseen respuesta correcta, según pauta, en las manifestaciones asociadas a los RAU: aporte suficiente de aire, de alimentos y mantenimiento del equilibrio entre la actividad y el descanso. En la asociación de las manifestaciones del caso clínico con el resto de los RAU, llama la atención

que, en el RAU, aporte suficiente de líquidos, los grupos G-1 y G-9 contestan de manera errónea, señalando manifestaciones que no corresponden al RAU. En el RAU, provisión de cuidados asociados con los procesos de eliminación y excreción, ninguno de los grupos identifica la dificultad para desplazarse al baño. Lo mismo ocurre en el RAU, prevención, en donde a los tres grupos les falta identificar uno o más riesgos. Al observar lo ocurrido en el RAU, promoción, ninguno menciona la Hipertensión Arterial en tratamiento y mencionan actividades de enfermería en vez de manifestaciones del usuario.

Respecto de la etapa de síntesis del ABP, representada a través de la solicitud de plantear los diagnósticos de enfermería que correspondan de acuerdo con el caso clínico presentado, se observa que, al comparar los diagnósticos formulados por los grupos, con los diagnósticos de la pauta de corrección, todos los grupos identifican, en términos generales, los diagnósticos de enfermería de obesidad, deterioro de la movilidad, ansiedad, riesgo de caídas y riesgo de nivel de glicemia inestable. Respecto de la etiqueta dolor crónico, se observa que dos grupos plantean equivocadamente la etiqueta “dolor agudo” y un grupo no identifica al dolor como diagnóstico de enfermería. En el caso del diagnóstico, riesgo de retraso en la recuperación quirúrgica, relacionado con (r/c) diabetes mellitus sin tratamiento, ningún grupo identifica el riesgo en el paciente, aun cuando identifican como problema y etiqueta diagnóstica el riesgo de nivel de glicemia inestable. Deterioro de la integridad cutánea, solo el grupo G-1 lo identifica.

En lo particular se puede observar de manera positiva que el grupo G-1 plantea además riesgo de sangrado r/c procedimiento quirúrgico, vinculándolo al riesgo intraoperatorio, lo cual es pertinente relacionarlo con el caso clínico; y el grupo G-5 plantea, riesgo de estreñimiento r/c disminución de la motilidad gastrointestinal, posiblemente vinculado al proceso post operatorio.

De manera negativa, destaca que los tres grupos tienden a reiterar problemas del usuario con distintas etiquetas diagnósticas, no se observa orden y/o jerarquización en los diagnósticos planteados y aparecen diagnósticos con manifestaciones que no existen en el

caso clínico, y que posiblemente son planteados pensando en la sintomatología y/o complicaciones asociadas a la patología específica y no a la situación clínica dada.

El tercer día, se trabaja en la etapa de transferencia del ABP, para lo cual se requiere que los grupos elaboren un plan de cuidados enfermeros, aplicando el Proceso Enfermero para un caso clínico simulado (el mismo del día anterior), en base a 4 etiquetas diagnósticas entregadas por el tutor del ABP.

Al analizar la primera etiqueta diagnóstica con la que trabajarán los estudiantes: “deterioro de la movilidad física”, podemos apreciar que los tres grupos desarrollan un planteamiento del factor relacionado y de las manifestaciones de manera correcta y pertinente. En el análisis del objetivo se observa que el grupo G-1 lo plantea de manera coherente con el diagnóstico de enfermería, centrado en el usuario, indicando la acción a realizar, el objeto de acción y tiempo. Al analizar los indicadores se observa que los tres grupos abordan uno o más indicadores pertinentes con el objetivo planteado. Sin embargo, los tres grupos incluyen dentro de los indicadores “disminución o ausencia de dolor”, lo cual no se relaciona directamente con la etiqueta diagnóstica ni con el objetivo planteado. Respecto de las intervenciones se puede sostener que todos consideran la administración de analgésicos y la planificación de ejercicios. Solo el grupo G-1 planifica educación al usuario, en relación con la movilidad física. Ninguno de los grupos planifica intervenciones destinadas a medir el logro del objetivo.

Respecto del desarrollo de la etiqueta diagnóstica “ansiedad”, los tres grupos plantean factores relacionados y manifestaciones acordes con lo esperado. El planteamiento del objetivo cumple con la coherencia, está centrado en el usuario e indica el objeto de acción. En lo relativo al tiempo en que se debe lograr el objetivo, solo el grupo G-5 es realista, dada la naturaleza del objetivo. Los tres grupos plantean indicadores pertinentes con el objetivo e intervenciones destinadas a la solución del problema, a través de terapias no farmacológicas, y orientadas a tratar la causa de la ansiedad. Ninguno aborda intervenciones destinadas a evaluar el logro del objetivo.

Al comparar la etiqueta “riesgo de úlcera por presión (UPP)” se

observa que los tres grupos plantean como factor relacionado la “alteración de la movilidad” y todos omiten el factor condicionante de la edad extrema. En el desarrollo del objetivo todos lo hacen correctamente, al igual que al plantear los indicadores. Los grupos G-1 y G-9 además enuncian como indicadores la presencia de factores protectores de piel indemne, como “piel hidratada” y “llene capilar menor de 3 segundos”. Las intervenciones planteadas por los tres grupos cumplen los requisitos de permitir la solución del problema, tratar o actuar sobre la causa y evaluar el logro del objetivo propuesto. Destaca que todos planifican frecuencia de actividades que no corresponden con el ideal ni con la realidad, hecho que pudiese explicarse por la falta de experiencia en la ejecución de estas actividades.

En el plan de cuidados diseñado para la etiqueta “riesgo de retraso en la recuperación quirúrgica”, se observa que los tres grupos plantean un factor relacionado en correspondencia con la etiqueta entregada. Los alumnos del grupo G-9 además, relacionan el problema con la obesidad y el deterioro de la movilidad; este mismo grupo logra desarrollar un plan de cuidados coherente y apropiado, ya que plantean objetivos coherentes con el diagnóstico de enfermería, indicadores pertinentes con el objetivo planteado e intervenciones que permiten la solución del problema, actuar sobre la causa y medir los indicadores. Los otros grupos plantean objetivos de manera semi coherente con el diagnóstico e incumplen los criterios establecidos para la formulación de objetivos (planteado en positivo y ser medible). Los indicadores que plantean son pertinentes pero las intervenciones son incompletas; en un grupo (G-1) solo se abordan intervenciones orientadas a medir los indicadores.

8. Discusión

Esta investigación coincide con lo planteado por Caballero (2010), quien señala que la aplicación del Proceso de Atención de Enfermería, necesita del desarrollo de competencias que involucren el pensamiento crítico, de manera tal que se entregue una atención

basada en un método sistemático de cuidados humanistas, centrado en el logro de objetivos. Junto con lo anterior, los resultados de este trabajo coinciden con los planteamientos de Escribano y Del Valle (2008) y con Roca (2013), quienes plantean la importancia de utilizar estrategias pedagógicas que promuevan el trabajo autónomo y colaborativo, ya que ambos fortalecen los procesos de análisis por parte de los estudiantes.

A pesar de lo anterior, Medina y Prado (2009) sostienen que el profesorado no está siempre de acuerdo con formar aulas participativas. Por ello, el presente estudio busca aportar otra perspectiva del proceso de enseñanza y aprendizaje, destacando la importancia de generar vínculos entre profesores y estudiantes, para que ambos acepten la reflexión y la discusión de conceptos, de forma tal que el uso de una estrategia como el Aprendizaje Basado en Problemas sea un aporte para la educación superior.

9. Conclusiones

Conformar equipos de estudiantes, intencionando la heterogeneidad de los integrantes, permitió que estos se organizaran de manera eficiente y equitativa, favoreciendo la dinámica de trabajo. En relación con la aplicación del ABP, podemos sostener que fue desarrollado de manera positiva por los estudiantes, permitiendo que se activaran los conocimientos previos mediante el diálogo y el rescate de la información, a partir de los insumos entregados por el tutor. Insumos que, a su vez, fueron apropiados para poder contestar el cuestionario solicitado.

En la etapa de desarrollo y síntesis de conceptos se evidenció que los estudiantes lograron generar sus propias interpretaciones del fenómeno, revelando destrezas importantes en la explicación de sucesos. Se observaron dificultades para identificar las manifestaciones de las alteraciones de los RAU sobre prevención de peligros y promoción de la normalidad en las tablas confeccionadas, y en identificar los problemas del usuario del caso clínico presentado,

aun cuando lograron aplicar la taxonomía NANDA-I para la elaboración de los diagnósticos.

La etapa de transferencia ha sido evaluada por los investigadores de manera muy positiva, debido a que los estudiantes lograron elaborar diagnósticos enfermeros a partir de una etiqueta diagnóstica dada, aplicando la Taxonomía NANDA-I en su elaboración. Posteriormente son capaces de aplicar el Proceso Enfermero, elaborando un plan de cuidados completo y pertinente.

Asimismo, se puede hacer referencia a que las metodologías activas representan elementos de motivación para el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que se puede confirmar con la buena disposición por parte de los estudiantes para realizar todos y cada uno de los trabajos asignados. Esto se complementa con la alta asistencia a las sesiones de clase, a pesar de no ser una actividad obligatoria ni estar asociada a algún tipo de calificación o estímulo alguno, es decir, el trabajo con el Aprendizaje Basado en Problemas, es una técnica didáctica y metodológica de enseñanza muy efectiva en el aprendizaje de la Enfermería. Por lo tanto, es de esperar que otros investigadores puedan trabajar esta metodología en otros cursos de la carrera e ir alternándola con otras técnicas didácticas.

Referencias

- Agudelo, C. (2013). *Uso del caso clínico como herramienta pedagógica para el aprendizaje de síntomas generales en homeopatía* [Tesis de Magister, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá]. Repositorio Institucional Biblioteca Nacional.
- Alfaro, R. (1999). *Aplicación del Proceso Enfermero. Guía Paso a Paso*. Barcelona, España: Springer Science & Business.
- Benito, Á. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. (Vol. 10). España: Narcea Ediciones.
- Barrows, H. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 3-12.
- Bransford, D. y Stein, S. (1984). *The Ideal Problem Solver: A Guide for Improving Thinking, Learning and Creativity*. New York: W.H. Freeman and Company.

- Caballero, É. (2010). Enfermería: Profesión, disciplina y ciencia. En R. Becerra, É. Caballero y C. Huillín (Eds.). *Proceso de Enfermería e Informática para la gestión del cuidado* (pp. 58-67). Santiago, Chile: Mediterráneo.
- Caballero, É. (2010 b). Pensamiento crítico en enfermería. En R. Becerra, É. Caballero y C. Huillín (Eds.), *Proceso de Enfermería e Informática para la gestión del cuidado* (pp. 73-81). Santiago, Chile: Mediterráneo.
- Caballero, E., y Arratia Figueroa, A. (2001). *Evaluación e identificación de destrezas del pensamiento crítico en alumnos de primero y segundo año de la carrera de Enfermería-Obstetra*. Santiago de Chile: Escuela de Enfermería, Pontificia Universidad Católica.
- Cónsul-Giribet, M., y Medina-Moya, J. L. (2014). Strengths and Weaknesses of Problem Based Learning from the Professional Perspective of Registered Nurses. *Revista latino-americana de enfermagem*, 22, 724-730.
- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Presentación de Power Point]. University of Michigan. Recuperado de: sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt
- Escribano, A., y Del Valle, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas: una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- González, C., Carbonero, M., Lara, F. y Martín, P. (2014). Aprendizaje basado en problemas y satisfacción de los estudiantes de Enfermería. *Enfermería Global*, 13, 97-103.
- González, P., Blanco, J. M., Diz, J. y López, M. (2015). Guía de prácticas clínicas: herramienta educativa para la enseñanza de la metodología enfermera. *Revista Enfermería Docente*, 104, 3-11
- Jofré, C. y Contreras, F. (2013). Implementación de la Metodología ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en Estudiantes de Primer Año de la Carrera de Educación Diferencial. *Revista Especial Estudios Pedagógicos*, 39, 99-113.
- Ley, M. (2014). El Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas y su efectividad en el Desarrollo de la Metacognición. *Educatio Siglo XXI*, 32, 211-230.
- Medina, J. y do Prado, M. (2009) El curriculum de enfermería como prototipo de tejido: racionalidad instrumental y tecnológica. *Texto y Contexto - Enfermagem*, 18, 617-626.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoría*, 13, 145-157.

- NANDA Internacional. (2013). *Diagnósticos Enfermeros. Definiciones y Clasificación 2012-2014*. Barcelona: Elsevier.
- Núñez, S., Ávila, J. y Olivares, S. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 23, 84-103.
- Ojeda, A., Sangucho, E., Espinosa, C., Carrasco, A. y Barbón, O. (2016). El rol de los casos clínicos publicados en la evaluación del desarrollo de procesos eficaces de razonamiento médico. *Revista Cubana de Reumatología*, 18, 281-286.
- Orem, D. (2001). *Nursing: Concepts of Practice*. (6th ed.) St. Louis, MO: Mosby.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15, 15- 29.
- Poot, C. (2013). Retos del aprendizaje basado en problemas. *Revista Enseñanza en Investigación en Psicología*, 18, 307-314.
- Popil, I. (2011). Promotion of Critical Thinking by Using Case Studies as Teaching Method. *Nurse Education Today*, 31, 204-207.
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): Una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Revista Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Roca, J. (2013). *El desarrollo del pensamiento crítico a través de diferentes metodologías docentes en el grado en Enfermería*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roca, J. y Pineda, P. (2014). Metodologías docentes para el desarrollo de la competencia “solución de problemas” en estudiantes de enfermería. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 358-365.
- Roca, J., Reguant, M., y Canet, O. (2015). Aprendizaje basado en problemas, estudio de casos y metodología tradicional: una experiencia concreta en el grado en enfermería. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 196, 163-170.
- Serdá, B. y Alsina, A. (2016). La transmisión de conocimientos versus el aprendizaje autónomo y autorregulado: efectos en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Revista del CIDIU*, 3, 1-10.
- Suazo, N., Fuentes, O., Fernández, B. y Moris, M. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para estudiantes de 3º año de Enfermería en la Universidad de Talca, 2014. *Revista de Educación en Ciencias de la Salud*, 13, 37-44.

Anexos

ABP N° 1: Artrosis de Cadera

ABP CASO 1

Contexto:

- a. Fracturas y caídas en el adulto mayor.
- b. Artrosis de cadera.

Día 1:

Cuestionario

1. ¿Cuál es la función de huesos y articulaciones?
2. ¿Qué patologías pueden afectar huesos y articulaciones?
3. ¿Qué factores de riesgo favorecen las caídas en el adulto mayor?
4. ¿Qué consecuencias generan las caídas en los adultos mayores?
5. ¿Qué síntomas presentará un paciente con fractura de cadera?
6. ¿Qué es la osteoartrosis (OA)?
7. ¿Cuáles son los factores de riesgo para OA?
8. ¿Cuál es la sintomatología del paciente con artrosis de cadera?
9. ¿Cuáles son los criterios diagnósticos de artrosis?
10. ¿Cuáles son las complicaciones asociadas a la artrosis de cadera?
11. ¿Qué alternativas terapéuticas existen para la artrosis de cadera?

Qo: *¿Qué papel desempeña la osteoporosis en la ocurrencia de artrosis y fractura de cadera y cómo estas influyen en la funcionalidad?*

Insumos requeridos

- a. Noticia: “Chile es el tercer país de Latinoamérica con más Artrosis” (La Segunda Online, 14 de febrero de 2013).
- b. MINSAL, 2009. *Guía Clínica Tratamiento médico en personas de 55 años y más con Artrosis de cadera y/o rodilla, leve o moderada*. Flujogramas de manejo médico y de resolución quirúrgica (páginas 4 y 5),

Confirmación diagnóstica (página 12 – 14).

c. Delgado Morales y otros, 2013. “Osteoporosis, caídas y fractura de cadera. Tres eventos de repercusión en el anciano”, *Revista Cubana de Reumatología, volumen XV, número 1*.

d. Rozadilla Sacanell y otros. *Artrosis de cadera*. Disponible en: <http://www.jano.es/ficheros/sumarios/1/62/1433/31/1v62n1433a13031480p-df001.pdf>

Día 2:

Requisitos

1. Identifique los RAU alterados y la sintomatología correspondiente, en el paciente que presenta Artrosis de cadera. Confeccione cuadro resumen n°1.
2. Identifique los RAU alterados y las manifestaciones asociadas, de acuerdo con el caso clínico entregado. Confeccione cuadro resumen n°2.
3. Elabore los diagnósticos de enfermería para el caso clínico entregado.

Insumos

- a. Caso clínico n°1: paciente con Artrosis de cadera.
- b. Texto de apoyo: NANDA-I

Caso clínico N°1

Antecedentes clínicos

Usuaría de sexo femenino de 72 años de edad, casada con 3 hijos. Vive sola con su esposo, en el tercer piso de un edificio de departamentos, sin ascensor. Es autovalente y activa. Con antecedentes mórbidos de DM tipo 2, sin tratamiento farmacológico, e HTA en tratamiento con Enalapril.

Evaluación de Enfermería

Anamnesis:

Paciente refiere que hace 6 meses comenzó con dolor en zona

inguinal y muslo izquierdo, asociado a esfuerzos moderados. Acudió al médico, quien le diagnosticó Artrosis de cadera izquierda, le indicó tratamiento con AINEs por 5 días y la derivó a rehabilitación kinésica. Posteriormente tuvo remisión parcial e intermitente de las molestias hasta hace 1 mes, en que comienza a presentar claudicación intermitente de la extremidad inferior izquierda.

Actualmente, refiere rigidez articular de cadera izquierda, que desaparece parcial y paulatinamente a medida que inicia sus actividades diarias. Refiere sentirse muy ansiosa por la posible intervención quirúrgica que le informaron debiese realizarse en los próximos días.

Signos vitales:

P/A: 132/84 mmHg

FC: 62 lat/min

FR: 18 lat/min

Sat O₂: 97%

T ax: 36.2°C

Exámenes sanguíneos:

Sodio: 143 mEq/L

Potasio: 4.9 mEq/L

Glicemia: 112 mg/dl

HbA_{1c}: 7.5%

PCR: 0.5 mg/L

Examen físico:

Paciente en cama, orientada en tiempo y espacio, atenta al entorno. Piel y mucosas hidratadas, buena higiene. IMC 30.5 kg/m². No se observan signos congestivos ni de dificultad respiratoria. Abdomen blando, depresible e indoloro. Extremidades superiores bien perfundidas, movilidad conservada. Extremidad inferior izquierda con escasa movilidad, presentando intenso dolor (7/10) al mínimo movimiento, el cual se irradia a la zona lumbar y rodilla izquierda. Ambas extremidades inferiores se observan bien perfundidas, con pulsos presentes. Dorso con ligero enrojecimiento a nivel sacro. Diuresis positiva de aspecto normal. Deposiciones normales hace un día.

Hipótesis médica

Coxartrosis de cadera izquierda

Indicaciones médicas:

Reposo relativo.

Régimen común.

Ketoprofeno 100 mg/8 hrs iv.

Tramitar orden de pabellón.

Exámenes preoperatorios.

Día 3:

Requisitos

Diseñe un plan de cuidados enfermero para las etiquetas diagnósticas que le serán entregadas. Este plan de cuidados debe contener:

- a. Etiqueta diagnóstica entregada.
- b. Factor relacionado.
- c. Manifestaciones.
- d. Objetivo.
- e. Indicadores.
- f. Intervenciones.

Insumos

Caso clínico n°1: paciente con Artrosis de cadera.

Etiquetas diagnósticas seleccionadas (4).

- Deterioro de la movilidad física
- Ansiedad
- Riesgo de UPP
- Riesgo de retraso de la recuperación quirúrgica

Recibido: 22.10.2020 Aceptado: 17.03.2021

<https://doi.org/10.29393/Pa67-7RETMX0007>

ISSN 0716-4815 (impreso)
ISSN 2452-5154 (online)

**CASTILLO, D., THAYER, E., SANTA CRUZ, R. & GAJARDO C. (2019).
*LA ESCUELA EN TIEMPOS DE MIGRACIÓN: LA VOZ DE LOS AC-
TORES EDUCATIVOS*. SANTIAGO: EDITORIAL AÚN CREEMOS EN
LOS SUEÑOS. ISBN 978-956-340-146-2**

Karla Bustos Canales*

La Escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos (2019) es una publicación que se enmarca en el proyecto Fondecyt Regular 1161606: “Inclusión y procesos de escolarización en niños, niñas y adolescentes migrantes que asisten a establecimientos de educación básica”. El propósito de esta publicación es analizar el proceso de escolarización de estudiantes migrantes para determinar cuáles son las dinámicas pedagógicas que favorecen su inclusión en el sistema escolar chileno.

La afirmación que abre esta investigación es la siguiente: “Chile es un país de inmigración” (Castillo et al., p. 7). Esta aseveración es corroborada mediante referencias estadísticas que reflejan el incremento de los ciclos migratorios que han afectado a nuestro país, a partir de la década del noventa. Desde entonces, la tasa de extranjeros residentes en Chile evidencia un crecimiento permanente, por ejemplo, en el periodo comprendido entre el censo de 1992 y 2002, la población migrante aumentó un 75%; mientras que en el recuento poblacional de 2012, estos índices se alzaron sobre un 160% (Castillo et al., p. 10). Según los datos que entregó el Instituto Nacional de Estadística en diciembre de 2018, en Chile habitan 1.200.000

* Profesora de Estado en inglés, Universidad de Santiago de Chile. Licenciada en Educación en inglés, Universidad de Santiago de Chile. Actualmente, cursa el Magister en didáctica para el Trabajo Metodológico de Aula de la Universidad de Concepción. email: karlabustos2016@udec.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8792-7428>

extranjeros, es decir, la tasa migrante corresponde al 6,6% de toda la población (Castillo et al., p. 10).

Esta contextualización demográfica justifica la investigación que propone el grupo de expertos que lidera Dante Castillo, cuyas indagatorias analizan el proceso de inclusión de 504 familias migrantes en diez escuelas básicas de la Región Metropolitana. Este campo de estudio es apropiado, pues la ciudad de Santiago concentra el mayor número de población extranjera, esto es, el 65.3% de todos los migrantes que residen en el país.

La legislación chilena garantiza la educación de todos los niños y adolescentes que habitan en el territorio nacional, independiente de la condición migratoria de sus padres (residencia definitiva, visa en trámite, indocumentados, etc.). Esta normativa jurídica certifica el acceso universal a la escuela, sin embargo, no existe una política educativa que cautele el proceso de adaptación del estudiantado migrante al sistema escolar chileno. Este desentendimiento facilita el ausentismo y la deserción escolar, el poco compromiso de los padres, etcétera.

Estas contrariedades pedagógicas se evidencian en el primer apartado de *La Escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos*. Este acápite, titulado “Perfiles y trayectorias educativas” (pp. 17-29), ofrece un análisis cuantitativo de los rasgos singularizantes de los padres y apoderados migrantes, antecedentes que luego se contrastan con los perfiles de los tutores nacionales. Los resultados de este ejercicio comparativo evidencian algunas similitudes interesantes, por ejemplo, la presencia femenina es mayoritaria en los segmentos migrante y chileno. Además, ambas poblaciones declaran que sus pupilos ingresaron al establecimiento educativo actual en el primer ciclo de enseñanza básica. Finalmente, los apoderados nativos y extranjeros coinciden respecto de las aspiraciones educativas que pretenden para sus pupilos, pues ambas poblaciones consideran necesario que sus hijos accedan a la educación superior (Castillo et al., p. 24).

Las diferencias más significativas, entre los apoderados nativos y migrantes, se presentan en el ámbito de las repitencias, ya que, los apoderados chilenos -cuyos pupilos han reprobado cursos- declaran

dos o más experiencias de fracaso escolar, mientras que los apoderados migrantes no reportan más que una repitencia (Castillo et al., p. 25). Otra diferencia importante es la participación de los padres y apoderados en las reuniones y actividades extraprogramáticas de la escuela, ya que, los padres nacionales indican que asisten “siempre y/o la mayoría de las veces” a estas instancias de encuentro, mientras que sus pares migrantes declaran asistir “pocas veces o nunca” (Castillo et al., pp. 26-7).

El segundo capítulo de *La Escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos* ofrece una mirada cualitativa a los antecedentes que proporcionaron grupos focales integrados por padres, apoderados y profesores nativos, respecto de sus impresiones sobre el impacto que suscita la migración en las escuelas chilenas (Castillo et al, pp. 30 y ss.).

Los padres y apoderados chilenos indican que sus pupilos no han tenido dificultades con estudiantes extranjeros cuando la incorporación del alumnado migrante se realizó en los cursos correspondientes al primer ciclo escolar (primero a cuarto básico). Las dificultades entre estudiantes se comienzan a reportar cuando los estudiantes extranjeros ingresan a las aulas nacionales en cursos superiores, es decir, a partir de segundo ciclo básico (quinto a octavo básico) y en la enseñanza media (Castillo et al., p. 36). Es necesario atender el rechazo de parte importante de los apoderados nativos a las comunidades migrantes, a quienes acusan de mantener una escasa higiene personal, promover conductas sexuales promiscuas, entre otras dificultades. Estos sesgos, cuyo sustento son meros estereotipos raciales, explican la menor participación de los apoderados migrantes en los procesos de escolarización de sus pupilos (Castillo et al., p. 50).

Desde la mirada de los educadores chilenos se reportan dos limitantes que dificultan la integración de las familias migrantes en el sistema educativo nacional: una de índole actitudinal y otra de carácter estructural. La primera contrariedad surge, a propósito de los prejuicios de los educadores nacionales respecto de la exigencia de los sistemas educativos de los países vecinos, cuyas exigencias consideran menor, en comparación, con la educación chilena

(Castillo et al, pp. 54-5). En segundo orden, se presentan dificultades de índole estructural, a causa de la rigidez del currículum chileno, contrariedad que impide a los docentes incorporar unidades temáticas que tributen a la valoración de la diversidad cultural.

Las páginas finales del estudio propuesto por el grupo de expertos que lidera Dante Castillo valoran la percepción de familias migrantes respecto de la experiencia que han tenido sus pupilos en el sistema escolar chileno. Un asunto que los testimonios migrantes reiteran es la inexistencia de una política educacional que oriente a las familias extranjeras respecto de las particularidades del sistema educacional chileno, especialmente, en asuntos referidos a métodos de enseñanza y a calificaciones.

Los apoderados migrantes destacan los esfuerzos de los docentes nacionales por integrar a sus pupilos en el sistema escolar chileno. Iniciativas que responden, únicamente, a la sensibilidad de los maestros y no a políticas de integración escolar formulada por las autoridades ministeriales (Castillo et al. p. 65). En este contexto, los apoderados migrantes critican la rotación del cuerpo docente en los establecimientos educacionales, contrariedad que genera inestabilidad en los vínculos que forjan los estudiantes con el profesorado. A pesar de las dificultades mencionadas, los apoderados migrantes expresan una percepción favorable para el proceso de adaptación de sus pupilos al sistema escolar chileno (Castillo et al., p. 81).

Las conclusiones que propone *La Escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos* se puede resumir en tres puntos:

a) La consolidación de estereotipos raciales en las escuelas chilenas, especialmente en los padres y apoderados nacionales, y la inexistencia de políticas ministeriales para contrarrestar estos prejuicios (Castillo et al., p. 112).

b) Las dificultades observadas en la escolarización del estudiante migrante son equivalentes a las experiencias de otras minorías sociales y culturales, en otras palabras, la atención que antes se otorgó a las madres adolescentes, los estudiantes mapuches y a otros segmentos, hoy está adscrita a las comunidades migrantes (Castillo et al., p. 113).

c) Es imprescindible promover políticas de perfeccionamiento

docente y otorgar autonomía a las escuelas para que cada centro educativo elabore sus propios planes de intervención escolar, según el contexto de la comunidad a la que atiende (Castillo et al., p. 114).

En términos generales, *La Escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos* es una publicación bien documentada cuyo valor reside en los testimonios de todos los actores educativos implicados en el proceso de escolarización de las comunidades migrantes. Es interesante que este estudio considere las apreciaciones de profesores, estudiantes y apoderados, pues este abanico de referencias ofrece una perspectiva panorámica que evidencia cómo la migración es un fenómeno cultural y social que incide, de manera directa, sobre las aulas nacionales.

Recibido: 14.03.2021 Aceptado: 15.05.2021



MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Programa de carácter profesional, orientado hacia la profundización, especialización, aplicación o práctica en el ámbito profesional. Tiene como propósito entregar a sus estudiantes los conocimientos y competencias que les permitan diseñar, implementar y evaluar iniciativas que respondan a las necesidades de los diversos contextos o instituciones educativas en las que se desarrollan profesionalmente.

OBJETIVO

Formar graduados de nivel superior. Los graduados deben lograr una capacidad científica en el campo específico de la educación, como también desarrollar una capacidad permanente para generar nuevos escenarios de enseñanza aprendizaje en los ámbitos de trabajo.

RÉGIMEN DE ESTUDIOS

El programa opera en régimen semestral, los días viernes y sábados, durante cuatro semestres. Contempla la aprobación de un mínimo de 30 créditos (15 créditos para cursos básicos y 15 créditos para cursos electivos), además de un examen de cualificación.

Ver más detalles en: <http://educacion.udec.cl/wp-content/uploads/2020/08/MagisterEducacion2020.pdf>

REQUISITOS DE ADMISIÓN

Poseer el grado de Licenciado en Educación o título de profesor de formación Universitaria.

INFORMACIONES

Oficina de Postgrado, teléfono: (56-41) 2204505 e-mail: lcabrera@udec.cl
Página web: <http://educacion.udec.cl/postgrado/>



MAGÍSTER EN EDUCACIÓN FÍSICA

Este programa es ofrecido con el patrocinio de la Dirección de Postgrado y conduce a la obtención de Grado Académico de Magíster en Educación Física. Los graduandos deben lograr una capacidad científica en el campo específico de la Educación Física, como también desarrollar una capacidad permanente para generar nuevas estrategias y propuestas que permitan su vinculación con los distintos problemas que tienen relación con la actividad física y salud, y la educación física escolar. Estas dos temáticas consideradas en el Programa son las áreas de especialización a las que el estudiante debe optar de acuerdo a su interés.

REQUISITOS DE POSTULACIÓN E INGRESO

- Fotocopia legalizada del Grado de Licenciado en Educación o título de Profesor de Formación Universitaria.
- Fotocopia legalizada de las calificaciones, incluyendo información sobre el sistema de calificación.
- Certificado de salud compatible con los estudios del Programa.
- Dos fotografías tamaño carnet, con nombre completo y número de RUT.
- Certificado de Fondo Solidario, sólo para titulados de la Universidad de Concepción.
- Informes académicos proporcionados por dos personas indicadas por el propio postulante, de las cuales una, por lo menos, deberá ser académico de la Universidad donde el postulante se graduó o tituló.
- Patrocinio y/o autorización de la institución a la cual pertenece el postulante, cuando corresponda.
- Certificado de nacimiento.
- Indicación del origen de los recursos financieros de que dispondrá durante el periodo de estudios
- Ensayo escrito que explique las razones para postular al Programa y las metas personales y profesionales del estudiante.
- Acreditar conocimiento instrumental del idioma Inglés. La acreditación debe realizarse durante el proceso de selección o, en casos excepcionales, antes del término del Primer Semestre.

RÉGIMEN DE ESTUDIOS

El programa opera en régimen semestral, los días viernes y sábados, durante tres semestres. Las principales líneas de desarrollo son: Motricidad humana, actividad física y salud, motricidad en el medio educativo, iniciación deportiva a nivel escolar.

Para más detalle ver: <http://educacion.udec.cl/wp-content/uploads/2020/09/MGEDF2020.pdf>

INFORMACIONES

Oficina de Postgrado, teléfono: (56-41) 2204505 e-mail: doceduca@udec.cl
Página web: <http://educacion.udec.cl/postgrado/>



MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

El Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo constituye un programa tendiente a la formación de un recurso humano especializado para liderar y gestionar instituciones educativas. En Chile se accede a los cargos directivos a través de procesos concursables, sector municipal, que potencian la experiencia más que las competencias requeridas para el desempeño del cargo. En el sector privado, el acceso a cargos directivos es de prácticas disímiles. Por otro lado, el escenario en que se encuentran las instituciones educativas, se caracteriza por las demandas de mejora en la calidad de los procesos educativos, rendición de cuentas y gestión por resultados en un contexto de mayor autonomía. Este programa es de carácter profesional y pretende formar profesionales con conocimientos, capacidades y habilidades para liderar, gestionar y dirigir establecimientos educacionales de forma efectiva, con un foco esencial en los aprendizajes de los estudiantes.

OBJETIVO

Formar profesionales con los conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes para liderar, gestionar y dirigir establecimientos educacionales de forma efectiva, con un foco en el aprendizaje de las y los estudiantes.

RÉGIMEN DE ESTUDIOS

El programa opera en régimen semestral, los días viernes y sábados, durante cuatro semestres. Para obtener el grado, el candidato/a deberá aprobar el plan de estudios establecido, asignaturas Básica 12 créditos, Especialidad 15 créditos. Acreditar dominio del idioma a nivel instrumental.

Ver más detalles en: <http://educacion.udec.cl/wp-content/uploads/2020/09/magistergestion2020.pdf>

REQUISITOS DE ADMISIÓN

El programa está destinado tanto a profesionales de la educación como a otros profesionales o licenciados que manifiesten interés en el área de gestión y liderazgo educativo. Es deseable que, además posean experiencia de trabajo de al menos un año en el ámbito educativo en cualquiera de sus niveles.

INFORMACIONES

Oficina de Postgrado, teléfono: (56-41) 2204505 e-mail: doceduca@udec.cl
Página web: <http://educacion.udec.cl/postgrado/>

INSTRUCCIONES PARA LA PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

La revista **Paideia** es una publicación semestral de la Universidad de Concepción dedicada a la difusión de artículos de carácter teórico, experimental y aplicado en el área de la educación, con el objeto de divulgar avances en este campo y de apoyar la labor de los profesionales que se desempeñan en esta área. La convocatoria para presentación de escritos es permanente, por lo que los autores pueden enviar sus manuscritos en cualquier momento del año.

Sus temáticas se refieren al desarrollo integral y formación de la persona en función de su trascendencia, la formación inicial y continua del docente, las ciencias de la educación, el saber pedagógico, las instituciones educativas, los procesos cognitivos, recursos didácticos, orientación educacional y vocacional, políticas y reformas educativas, currículo, teorías, aplicaciones y proyecciones del conocimiento en educación hacia nuevas tendencias y horizontes educativos. No están ajenos al espíritu de nuestra revista enfoques más amplios sobre los fenómenos de la educación, tales como el análisis histórico de los procesos educativos y la reflexión filosófica sobre ellos.

Acoge colaboraciones de autores del ámbito educacional y académico tanto del país como del extranjero. **Paideia** publica los siguientes tipos de aportes:

a) Trabajos de investigación, referidos a divulgar los avances o resultados de investigaciones educativas basadas en estudios o proyectos con auspicio institucional.

b) Ensayos originales, reflexiones o ponencias sobre teorías, modelos educativos y aplicaciones, con el objeto de evaluar o reformular propuestas en el campo de la educación y de la pedagogía.

c) Experiencias educativas, que presenten resultados de innovaciones o avances pedagógicos, formativos o didácticos.

d) Reseñas de libros, que aporten al debate y al desarrollo de la pedagogía, la didáctica y materias de ciencias sociales y otras disciplinas que se relacionen con la educación.

Recibe sólo trabajos inéditos, actualizados, que signifiquen una aportación teórica o empírica de relevancia y que no hayan sido enviados simultáneamente para divulgación en otras publicaciones.

Las ideas, juicios y opiniones expresados en los artículos son de responsabilidad exclusiva de sus autores.

La población a la cual se dirige la revista está conformada por investigadores en educación, académicos, instituciones vinculadas al área, profesionales y estudiantes que se desempeñan en los diferentes niveles de este campo. Asimismo, **Paideia** abre sus páginas a docentes y expertos que se interesen en la formación humana,

los temas educativos, las tareas pedagógicas, sociedad, cultura y trabajo desde sus propias perspectivas y enfoques en torno a la educación en nuestro tiempo.

Se solicita a los autores enmarcarse dentro de las siguientes normas:

1. Todo material debe enviarse debidamente identificado a través de la plataforma <http://revistasacademicas.udec.cl/index.php/paideia/index>, utilizando los software Word (para texto), Excel (para tablas o gráficos) y Photoshop (para imágenes, formatos jpg, tif o eps). No utilice colores aparte del negro y variaciones en gris.

2. Idiomas: Paideia publica tanto en español como en inglés y portugués.

3. Anonimato: El nombre del autor(es) no debe figurar en el texto, ya que las propuestas serán enviadas a dos revisores externos, que las evaluarán sin conocer la identidad del autor. Por eso, y además del texto, debe remitirse un documento en un archivo aparte (.doc, .docx) en el que se haga constar los siguientes datos personales del autor (nombre completo, dirección, número de teléfono, dirección de e-mail, institución educativa a la que está adscrito y título del texto que presenta para publicación).

4. Los artículos serán presentados en hojas formato carta o A4, con márgenes de 2 cm, escritos en caracteres tamaño 12, deben incluirse dos copias impresas con páginas numeradas. Su extensión máxima será de 20 páginas, incluyendo gráficos, tablas, referencias bibliográficas y citas. Deben contener:

4.1. Títulos del trabajo. En idiomas español e inglés. Al final de éste, cuando proceda, debe indicarse si corresponde al resultado de un proyecto de investigación, una tesis de grado, una conferencia u otro.

4.2. Nombre de autor(es). Debe indicarse, con asterisco y a pie de página, grado académico más alto, especialidad, institución a que pertenece, ciudad, país y correo electrónico.

4.3. Resumen y palabras clave/abstract y keywords. No deben exceder las 14 líneas cada uno. Se requiere 6 palabras clave en español e inglés que representen a su investigación y que estén adscritas a <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

4.4. Citas y referencias bibliográficas. Las citas dentro del texto y las referencias del listado final deben ser presentadas según el formato de American Psychological Association (A.P.A.).

a) Cuando el apellido del autor forma parte de la narrativa se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis.

Ejemplo: Moreno-Herrera (2003) estableció que la incidencia de la...

b) Cuando el apellido y la fecha de publicación no forman parte de la narrativa del texto, se incluyen entre paréntesis ambos elementos, separados por una coma.

Ejemplo: La relación entre clima organizacional y rendimiento laboral (Moreno-Herrera, 2003) determina...

c) Cuando tanto la fecha como el apellido forman parte de la oración no se usa paréntesis.

Ejemplo: En el 2003 Moreno-Herrera publicó los resultados de su...

d) Si hay más de una obra/artículo de un solo autor aparecido el mismo año, se citará con una letra en secuencia seguida al año.

Ejemplo: (Moreno-Herrera, 2003a, Moreno-Herrera, 2003b, etc.)

Todas las citas en el trabajo deben aparecer en la lista final de referencias y todas éstas deben ser citadas en el texto.

El listado de referencias debe adoptar el siguiente esquema:

a) Libros: Debe aparecer apellido del autor, coma, inicial/es del nombre, punto, año publicación (entre paréntesis), punto, título subrayado o en letra cursiva, punto, lugar de edición, dos puntos, editorial.

Ejemplo: Valenzuela, S. (2003). Metodología de la investigación. Madrid: Alianza.

b) Revistas: Debe aparecer apellido del autor, coma, inicial/es del nombre, punto, año publicación, punto, título del artículo, nombre de la revista subrayado o en letra cursiva, volumen de la revista cuando proceda entre paréntesis y las páginas que ocupa el artículo separadas por un guión.

Ejemplo: Valenzuela, S. (2003). Tecnología en el aula. Paideia 38, 35-44.

c) Capítulos de libro: Debe aparecer apellido del autor, coma, inicial/es del nombre, punto, año publicación en paréntesis, punto, título del capítulo, punto, En, iniciales y apellido del editor(es), en paréntesis (ed(s).), punto, Título del libro en cursiva, en paréntesis número de páginas del capítulo, punto, lugar de edición, dos puntos, editorial.

Ejemplo: Guillén, J. y Ligoiz, M. (2015). Aprender por todos los canales. En A. Forés, J.R. Gamo, J. Guillén, T. Hernández, M. Ligoiz, F. Pardo, F. C. Trinidad (eds.). Neuromitos en educación (pp. 35-48). Barcelona: Plataforma Editorial.

5. La no adecuación de cualquier contribución a las normas estipuladas por la revista será causal de devolución inmediata al autor para su corrección. Por su parte, la dirección de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones que sean pertinentes para mantener el estilo de la publicación.

6. Sistema de arbitraje y selección de los artículos: Los artículos recibidos son sometidos a consideración del Comité Editorial, el cual hará una preselección de los artículos en relación con el cumplimiento de los requisitos expuestos en las normas de publicación aquí señaladas. La evaluación del trabajo se realizará por dos o más revisores externos a la institución editora, según modalidad doble ciego. Los evaluadores informarán sobre la calidad científica del artículo, así como respecto a su pertinencia con los objetivos de la revista, aspectos que permitirán

decidir acerca de la aceptación, las sugerencias de cambios o el rechazo del trabajo escrito. En caso de la existencia de evaluaciones contradictorias en torno a una contribución, serán los miembros del Comité Científico los encargados de zanjar el problema. Los evaluadores no conocerán el nombre del o los autores, así también los nombres de los evaluadores serán reservados. Los escritos seleccionados para evaluación serán sometidos al detector de plagio Urkund. Los trabajos que no cumplan los estándares de originalidad serán rechazados.

7. Notificación a los autores. Los trabajos aceptados y los que requieran modificaciones serán informados a su autor o autores para que éstos hagan las correcciones pertinentes y los regresen en el plazo estipulado. Una vez publicado el artículo, se enviará un ejemplar de la revista a cada autor. Tanto la recepción del trabajo como su aceptación o rechazo serán notificados a los autores.

8. Derechos de publicación. Los autores conceden a Paideia derechos de publicación y difusión de los trabajos seleccionados para la revista, tanto en sus versiones en papel, electrónica o cualquier otro soporte, así como su inclusión en catálogos, bibliotecas, servidores o sitios virtuales.

9. Políticas de acceso y reúso. Para la versión electrónica Paideia adopta la Licencia de Creative Commons 4.0 (creativecommons.org/by/4.0/) de acceso abierto, que autoriza a toda persona a copiar, distribuir y comunicar públicamente cualquiera de los textos publicados en la revista siempre y cuando no sea con fines de lucro, se cite de manera adecuada la fuente y se remita a la publicación original. Para la versión impresa deben suscribirse escribiendo a: paideia@udec.cl

10. Declaración de conflictos de interés. Tanto autores, revisores como editores deberán declarar –mediante correo electrónico a la dirección de la revista– todo posible conflicto de interés que pudiera poner en duda la confianza pública en los procesos de revisión, selección y publicación de los trabajos de Paideia. Se entiende por conflicto de interés la situación donde un vínculo (familiar, de rivalidad académica, financiero u otro) atenta contra la transparencia e imparcialidad de juicios y procedimientos.

11. Dirección de los envíos. Los trabajos o contribuciones serán enviados según el siguiente protocolo:

Pasos:

I) Ingrese a la plataforma <http://revistas.udec.cl/>

II) Pinche el ícono Paideia y, a la derecha, “Para los autores/as”.

III) Revise la página “Acerca de la revista” para consultar las políticas, así como las “Directrices para los autores/as”.

IV) Regístrese como autor en “Regístrase” para enviar su contribución a la revista.

INSTRUCTIONS FOR SUBMITTING ARTICLES

Paideia magazine is a biannual journal published by the University of Concepción dedicated to the dissemination of articles theoretical, experimental and applied in the area of education, in order to disseminate advances in this field and to support the work of professionals who work in this area.

Our topics address the integral development of the individual in accordance with their transcendence, the initial and continuing formation of teachers, the sciences of education, pedagogical knowledge, educational institutions, cognitive processes, didactic resources, educational and vocational counseling, policies and reforms in education, curriculum, theories, applications and scope of knowledge in education towards new educational trends and horizons. Broader approaches to the phenomena of education, such as the historical analysis of the educational processes and philosophical reflection on them are not alien to the spirit of our magazine.

We accept articles from authors in the educational and academic field both in the country and from abroad. We publish the following types of contributions:

- a)** Research aimed at the diffusion of improvements or findings of research in education based on studies sponsored by institutions and/or on graduate thesis work.
- b)** Original essays, thoughts or papers for conferences on educational theories, models or applications to assess or reformulate proposals in the field of education and pedagogy.
- c)** Educational experiences showing results of pedagogical, formative or didactical innovations or improvements.
- d)** Reviews of books that contribute to the debate and to the development of pedagogy, didactics and subjects of social sciences and other disciplines related to education.

We only accept unpublished, up-to-date articles denoting a theoretical or empirical and relevant contribution which have not been simultaneously submitted for publication elsewhere.

The ideas, thoughts and opinions expressed in the articles are the exclusive responsibility of the authors.

The readers this journal aims at are researchers in education, academic staff, institutions, professionals and students in the various fields of education. **Paideia** also makes contributions available to teachers, the general public and experts interested in human formation, topics on education, areas of pedagogy, society, culture and work from their own perspectives and approaches in relation to contemporary education.

The authors are requested to conform to the following rules:

- 1.** All material should be sent by email properly identified using, Photoshop

Software (for images, jpg, tif or eps formats), and Word (for text), Excel (for tables or graphics) specifying the version used. Do not use colors other than black and variations of gray.

2. Languages: Paideia publishes in Spanish, English and Portuguese.

3. Anonymity: The name of the author (s) must not appear in the text, since the proposals will be sent to two external reviewers, who will evaluate them without knowing the identity of the author. Therefore, the identification of the author(s) is done when registered on the platform. The author(s) information includes the following author(s) details: (full name, address, telephone number, e-mail address, and affiliation and also the title of the paper you are submitting for publication).

4. The articles should be submitted in letter size or A4 format, having 2 cm margins, in font size 12. Two printed copies with numbered pages should also be submitted. Maximum length is 20 pages, including graphs, tables, bibliographic references and quotations. The articles should contain:

4.1. Title of the article. In Spanish and English. At the end of the article, when applicable, it should be it is the result of a research project, a graduate thesis, a lecture or other instance.

4.2. Name(s) of the author(s). It should be indicated, with asterisk and footer, highest academic degree, specialty, institution to which belongs, city, country and e-mail.

4.3. Abstract and keywords. Not more than 14 lines each.

4.4. Quotations and bibliographical references. Quotations within the text and the references on the final list are to be rendered in accordance with the format of the American Psychological Association (A.P.A.).

a) When the last name of the author is part of the text, only the year of publication is included in parentheses.

Example: Valenzuela (2003) stated that the incidence of...

b) When the last name and the date are not part of the text of the article, both elements are given in parentheses, separated by a comma.

Example: The relationship between working environment and production (Valenzuela, 2003) determines...

c) When both the date and the name are part of a sentence, no parentheses are used.

Example: In 2003 Valenzuela published the results of his ...

d) If there is more than one article/study of an author published in the same year, a sequence of letters following the year should be used.

Example: (Valenzuela 2003a, 2003b, etc.).

All the quotations within the article should appear on the reference final list and all of these should be quoted in the text of the article.

The list of references should conform to the following pattern:

a) Books. Last name of the author, comma, initial(s) of first (and middle) name(s), period; year of publication in parentheses, period; title, underlined or in italics, period; place of publication, colon; publishing house.

Example: Valenzuela, S. (2003). *Metodología de la investigación*. Madrid: Alianza.

b) Journals. Last name of the author, comma; initial(s) of name(s), period; year of publication in parentheses, period; title of the article, name of the journal, underlined or in italics, volume of the journal, when applicable, in parentheses, and the pages on which the article appears, separated by a hyphen.

Example: Valenzuela, S. (2003). *Tecnología en el aula*. Paideia 38, 35-44.

c) Book chapters. Author's last name, comma, first initial, period, year of publication in brackets, period, title of the chapter, period. In, Editor(s) First Initial and surname, ed(s). In brackets, period. Book title in italics, page range of chapter in brackets, period, publication location, colon, publisher name.

Example: Guillén, J. y Ligoiz, M. (2015). *Aprender por todos los canales*. En A. Forés, J.R. Gamó, J. Guillén, T. Hernández, M. Ligoiz, F. Pardo, F.C. Trinidad (eds.). *Neuromitos en educación* (pp. 35-48). Barcelona: Plataforma Editorial.

5. Any contribution non compliant with the regulations stated by the journal will be sent back immediately to the author for correction. Accordingly, the editorial board of the journal is entitled to make all the necessary modifications to maintain the line of publication.

6. Article arbitration and selection rules. The articles submitted are subject to consideration by the Editorial Board, which carries out a preliminary selection considering compliance with the requirements for publication given herein. Two or more internal or external readers, who do not take part in the management of the journal, review and assess the articles. The appraisal of these readers informs on the scientific nature of the article, as well as on its relevance to the goals of the journal. This information leads to a decision on the acceptance, modifications or rejection of the article. Should the evaluation of an article be deemed contradictory in relation to its contribution, the members of the Advisory Council will arbitrate the situation. The names of the author(s) remain unknown to the readers who assess the articles; the names of these readers are not of public domain. The papers selected for evaluation will be submitted to the Urkund anti-plagiarism detector. Articles that do not meet the originality standards will be rejected.

7. Notification to the authors. The authors will be notified on the articles selected and requiring modifications so that they can submit their corrected versions within a specified time limit. Once published, every author will receive an issue of the journal containing their articles. The authors will be notified of the acceptance or rejection of their articles.

8. Publication rights. The authors shall hand the publication and diffusion rights of their articles over to Paideia, both in hard copies and electronic documents

or any other kind of format. In a similar fashion, rights of inclusion in catalogs, libraries, virtual servers or sites shall be handed over to **Paideia**.

9. Access and reuse policies. For its electronic format, **Paideia** employs Creative Commons 4.0 (creativecommons.org/licenses/by/4.0/) open access, which authorizes everyone to copy, distribute and publicly communicate any of the texts published in **Paideia** as long as it is not for profit, the source is properly cited and the original publication. For its printed format, you must subscribe by writing to: paideia@udec.cl

10. Declaration of conflicts of interest. Authors, reviewers and editors require a declaration -via email to the journal's management- of any possible conflict of interest that could cast doubt on public confidence in the processes of reviewing, selecting and publishing Paideia's works. Conflict of interest is understood as the situation where a link (family, academic rivalry, financial or other) threatens the transparency and impartiality of trials and procedures.

11. Submittal an article. Contributions must be submitted as follows:

- I) Enter paideia.udec.cl
- II) Click on **Paideia**, and on the right "for authors"
- III) Check "about the journal" and "author guidelines" for the journal policies.
- IV) Register as an author on "registration" to submit your contribution.

Paideia

Revista de educación

FORMULARIO DE SUSCRIPCIÓN

Publicación de la Facultad de Educación
de la Universidad de Concepción. Concepción, Chile

Suscripción anual para Chile	\$ 8.000.
Suscripción anual para extranjero	US\$ 15.
Suscripción anual vía aérea América	US\$ 17.
Suscripción anual vía aérea Europa	US\$ 20.

FICHA DE SUSCRIPCIÓN

Deseo suscribirme a la revista **Paideia** (2 números).
Remito cheque nominativo o giro a nombre: Facultad de Educación,
Universidad de Concepción, Casilla 160-C, Facultad de Educación,
Edmundo Larenas N° 335, Concepción, Chile.

Nombre del suscriptor:

Dirección:

Ciudad y código postal:

País:

Necesito:

Factura

Boleta

Año 2016

Año 2017

Año 2018

Año 2019

Año 2020

Esta revista, editada por la
Facultad de Educación
de la Universidad de Concepción,
se terminó de imprimir en el
mes de diciembre de 2020,
en los talleres de
Trama Impresores S.A.,
Hualpén, Chile
(que sólo actúa como impresora)

