

# Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Diciembre, 2022

Talca - Chile

ISSN: 0719-3351

N°12

## CONTENIDOS

### COMPROMISO ESCOLAR EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO: UNA REVISIÓN DEL TEMA

FÁTIMA BRENDA VELIZ HUANCA. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

EDITH GISSELA RIVERA ARELLANO. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

EMILIO OSWALDO VEGA GONZALES. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

### PATRONES DE PENSAMIENTO SOBRE ESCRITURA EN PROFESORES EN FORMACIÓN DE LENGUAJE PARA PEDAGOGÍA MEDIA EN UN PROGRAMA DE PROSECUCIÓN DE ESTUDIOS PARA LICENCIADOS DEL ÁREA: UNA MIRADA EXPLORATORIA SOBRE EL APRENDIZAJE DE HABILIDADES DOCENTES PARA ABORDAR PROCESOS DE APRENDIZAJE DE ESCRITURA EN EL AULA

AURORA BADILLO TELLO. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

GABRIELA PERALTA HOTT. Investigadora independiente. Santiago, Chile.

NATALIA ÁVILA REYES. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.

### APRENDER CIENCIAS DESDE LA LECTURA E INTERPRETACIÓN DE TEXTOS MULTIMODALES

LUCY MARGOTH ORTIZ CÁCERES. Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

### IDENTIFICACIÓN DE TENDENCIAS EN INVESTIGACIONES EN GENÉTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA: REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA 2013-2021

LEIDY LORENA HINESTROSA. Universidad del Valle, Cali-Valle del Cauca, Colombia.

HENRY GIOVANY CABRERA CASTILLO. Universidad del Valle, Cali-Valle del Cauca, Colombia.

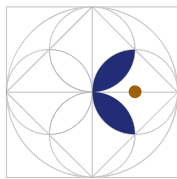
### VIOLENCIA SIMBÓLICA Y COMUNIDADES EDUCATIVAS

OSVALDO ANTONIO CARO CARO. Universidad Autónoma de Chile. Chillán, Chile.

### ¿CÓMO LLEGAMOS DEL NEOLIBERALISMO A LA LEY DE INCLUSIÓN (2015) EN LAS ESCUELAS DE CHILE?

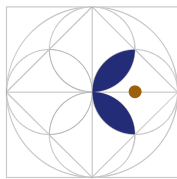
GIANNINA FLORES-MEZA. Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

DANIELA FLORES. Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile.

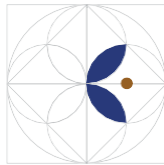


## CONTENIDOS

Equipo editorial.....	5
Compromiso escolar en el contexto latinoamericano: una revisión del tema .....	7
FÁTIMA BRENDA VELIZ HUANCA	
Magíster en Administración de la educación. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.	
EDITH GISSELA RIVERA ARELLANO	
Doctora en educación. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.	
EMILIO OSWALDO VEGA GONZALES	
Magíster en docencia e investigación. Universidad César Vallejo, Lima, Perú.	
Patrones de pensamiento sobre escritura en profesores en formación de Lenguaje para Pedagogía Media en un programa de prosecución de estudios para licenciados del área: una mirada exploratoria sobre el aprendizaje de habilidades docentes para abordar procesos de aprendizaje de escritura en el aula.....	21
AURORA BADILLO TELLO	
Doctoranda Universitat de Barcelona, Educación y sociedad.	
Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.	
GABRIELA PERALTA HOTT	
MA in Literacy Education (New York University). Investigadora independiente. Santiago, Chile.	
NATALIA ÁVILA REYES	
Doctora en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.	
Aprender ciencias desde la lectura e interpretación de textos multimodales .....	39
LUCY MARGOTH ORTIZ CÁCERES	
Magíster en Educación énfasis enseñanza de las Ciencias. Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.	



Identificación de tendencias en investigaciones en genética en la escuela secundaria: revisión bibliográfica 2013-2021 .....	51
LEIDY LORENA HINESTROSA	
Estudiante 5 semestre del doctorado Interinstitucional en educación. Universidad del Valle, Facultad de Educación y Pedagogía, Escuela de Educación en Ciencias, Tecnologías y Culturas. Cali-Valle del Cauca, Colombia.	
HENRY GIOVANY CABRERA CASTILLO	
Doctor en Educación con énfasis en educación en ciencias, Universidad del Valle, Facultad de Educación y Pedagogía, Escuela de Educación en Ciencias, Tecnologías y Culturas. Cali-Valle del Cauca, Colombia.	
Violencia simbólica y comunidades educativas.....	69
OSVALDO ANTONIO CARO CARO	
Asistente Social, Licenciado en Trabajo Social (m) Familia y Mediación. Universidad Autónoma de Chile. Chillán, Chile.	
¿Cómo llegamos del neoliberalismo a la ley de Inclusión (2015) en las escuelas de Chile? .....	79
GIANNINA FLORES-MEZA	
Magíster en Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.	
DANIELA FLORES	
Magister en Salud Pública. Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile.	
Sobre la revista .....	89
Instrucciones para el envío de artículos .....	91



# Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

## Contacto principal

Dr. Andrew Philominraj  
Director de la Revista  
[andrew@ucm.cl](mailto:andrew@ucm.cl)

## Contacto de soporte

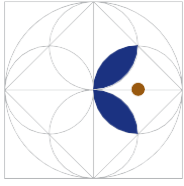
Daisy Guzmán  
[dguzman@ucm.cl](mailto:dguzman@ucm.cl)

## Aviso de derechos de autor/a



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad Católica del Maule  
Campus San Miguel. Avda. San Miguel 3605,  
Talca, Chile  
Teléfono: (56-71) 2-203359  
[www.revistace.ucm.cl](http://www.revistace.ucm.cl)



## Equipo editorial

### Representante legal

Dr. Claudio Rojas Miño, Rector Universidad Católica del Maule

### Decano de la Facultad

Dr. Rodrigo Vargas Vitoria

### Director de la Revista

Dr. Andrew Philominraj

### Coordinación Editorial

Dr. Andrew Philominraj

Dr. Rodrigo Arellano

Mg. Claudio Cerón

### Comité Científico

Dra. Marta Tenutto – Universidad Nacional del Rosario, Argentina

Dr. Danny Ahumada Vargas – Universidad de Santiago de Chile, Chile

Dra. Claudia Mendéz – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Rajiv Saxena – Jawaharlal Nehru University, India

Dr. Fraño Paukner Nogues – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Horacio Ademar Ferreyra – Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Dr. Marcelo Castillo – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Martha Vergara Fregoso – Universidad de Guadalajara, México

Dra. Lorena López Torres – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Andrea Pretcht Gandarillas – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Sarah Margarita Chávez Váldez – Escuela Libre de Psicología ELPAC, México

Dra. Carolina Cornejo Valderrama – Universidad Católica del Maule, Chile

Mg. María Bertilla – Queen Marys College, India

Dra. María Valeria Sumonte – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Carlos Parra – La Sierra University, USA

Dr. Gilvan Müller de Oliveira – Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Dr. Enrique Muñoz – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Ranjeeva Ranjan – Universidad Católica del Maule, Chile

Dra. Marta Belmar – Universidad Católica del Maule, Chile

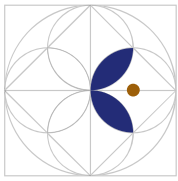
Dr. Antonio Calderon – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Alejandro Almonacid Fierro – Universidad Católica del Maule, Chile

Dr. Ítalo Muñoz Canessa – Universidad Católica del Maule, Chile

### Diseño Gráfico

Luz María Gutiérrez Tapia



## Presentación

**Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, es una publicación semestral de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), cuyo objetivo es dar a conocer las investigaciones que se realizan a nivel regional, nacional e internacional en el ámbito de la educación, aprovechando las ventajas que ofrece el medio electrónico al quehacer académico.

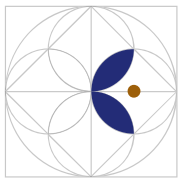
**Convergencia Educativa**, publica artículos de académicos nacionales y extranjeros, así como de estudiantes de postgrado que abordan las prácticas educativas desde los distintos campos del saber, y desde perspectivas teóricas y metodológicas diversas.

**Convergencia Educativa**, se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

*Indizada en:* Latindex Directorio.

*Copyright:* La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

Patrocinadores: **Convergencia Educativa**, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.



## Compromiso escolar en el contexto latinoamericano: una revisión del tema

### School engagement in the Latin American context: a review of the subject

Fátima Brenda Veliz Huanca<sup>1</sup>, Edith Gissela Rivera Arellano<sup>2</sup> & Emilio Oswaldo Vega Gonzales<sup>3</sup>

---

Veliz, F. B., Rivera, E. G., & Vega, E. O. (2022). Compromiso escolar en el contexto latinoamericano: una revisión del tema. *Revista Convergencia Educativa*, (12), diciembre, 7-20. <https://doi.org/10.29035/rce.12.7>

[Recibido: 13 mayo, 2022 / Aceptado: 07 noviembre, 2022]

#### RESUMEN

El compromiso escolar cumple un papel importante en el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes, y puede afectar distintas variables educativas, sin embargo, su medición en el contexto latinoamericano ha despertado un interés relativamente reciente. El objetivo de la presente revisión narrativa es sintetizar y comparar los hallazgos de las publicaciones científicas a nivel de Latinoamérica de los últimos cinco años, en torno a la variable compromiso escolar, considerando los distintos instrumentos de medición existentes. Se seleccionaron un total de 14 artículos, destacando en los resultados el uso más frecuente de la Escala de Compromiso hacia las Tareas Escolares de Rigo y Donolo en cuatro artículos, y que Chile es el país que más publicaciones ha realizado sobre este tema con cinco artículos. Se concluye que las dimensiones del compromiso escolar, cognitiva, afectiva, conductual, y en algunos estudios, la agéntica, presentan un comportamiento diferente para cada variable con la que se establezca relación, razón por la cual es mejor realizar un análisis por separado para el planteamiento de estrategias idóneas.

**Palabras clave:** compromiso escolar, estudiantes, escuela.

---

<sup>1</sup> Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

<https://orcid.org/0000-0001-9824-967X> | [bveliz2255@gmail.com](mailto:bveliz2255@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

<https://orcid.org/0000-0002-3712-5363> | [gissela545@gmail.com](mailto:gissela545@gmail.com)

<sup>3</sup> Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

<https://orcid.org/0000-0003-2753-0709> | [emilioswald@gmail.com](mailto:emilioswald@gmail.com)



## **ABSTRACT**

School engagement plays an important role in achieving students' learning objectives, and can affect different educational variables; however, its measurement in the Latin American context has aroused relatively recent interest. This narrative review aims to synthesize and compare the findings of scientific publications at the level of Latin America in the last five years, around the school commitment variable, considering the different existing measurement instruments. A total of 14 articles were selected, highlighting in the results the most frequent use of the Scale of Commitment to Schoolwork by Rigo and Donolo in four articles, and that Chile is the country that has made the most publications on this subject with five articles. It is concluded that the dimensions of school commitment, cognitive, affective, behavioral, and in some studies, agentic, present a different behavior for each variable with which a relationship is established, which is why it is better to carry out a separate analysis for the proposal of suitable strategies.

**Key words:** School engagement, Students, School.

## **INTRODUCCIÓN**

Estudios recientes han evidenciado que la variable compromiso escolar contribuye enormemente con la prevención de la deserción escolar y en el mejoramiento de la calidad educativa, y que presenta como ventaja la posibilidad de que los docentes puedan intervenir sobre ella de una manera directa (Bravo-Sanzana et al., 2021). Los estudiantes que se encuentran más comprometidos tienen una percepción positiva del aprendizaje y le otorgan un mayor valor para su vida, aspecto que se ve reflejado en la motivación y perseverancia que evidencian en las sesiones educativas, y que sirven de soporte para el interés en futuras experiencias pedagógicas (Saracostti et al., 2021).

El compromiso escolar no sólo permite entender a la comunidad educativa el fenómeno de la desescolarización, sino que también promueve trayectorias educativas que favorecen el desarrollo de los estudiantes. En este panorama, el hecho de que los centros educativos cuenten con herramientas para evaluar el nivel de compromiso escolar, tanto de forma general como en sus dimensiones, permitirá disponer de información válida y confiable con el fin de desarrollar específicas para cada realidad educativa (Saracostti et al., 2019).

A pesar de las evidencias positivas de las intervenciones educativas que buscan mejorar el compromiso escolar en países de habla inglesa en el continente europeo, todavía existen pocos estudios que aborden esta necesidad en los de habla hispana, en donde los instrumentos para medir esta variable presentan una validación relativamente reciente y en donde el compromiso no ha sido analizado de forma independiente, sino que ha sido considerado muchas veces como sinónimo de motivación escolar (Sandoval-Muñoz et al., 2018).

## **COMPROMISO ESCOLAR: CONCEPTOS Y DIMENSIONES**

El compromiso escolar debe ser entendido como un proceso mediante el cual el estudiante se involucra en todas las actividades escolares que comprenden su aprendizaje, y no solamente en el cumplimiento de las



evaluaciones realizadas por su docente, ni llevar a cabo una tarea escolar o un trabajo práctico, y como tal, requiere un mayor esfuerzo por parte del estudiante para no verse afectado ante la presencia de diversas influencias negativas de su entorno (Reschly & Christenson, 2012).

La interacción existente entre el estudiante y los factores contextuales hacen del compromiso escolar un constructo activo de gran complejidad, y necesariamente multidimensional (Christenson et al., 2012), en el que pueden manifestarse indicadores de índole cognitivo, emocional y social, componentes a los que los estudiantes puede recurrir cuando intentan desempeñar cualquier actividad de aprendizaje (Shernof et al., 2017).

Existen dos modelos principales para explicar las dimensiones que conforman el constructo compromiso escolar: a) el modelo tridimensional, que es el más usado y engloba las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, de una manera similar a las actitudes; y, b) el modelo tetradimensional, en el que, además de las tres dimensiones anteriormente mencionadas, se incluye la dimensión agéntica (Veiga, 2013).

La dimensión conductual, comprende la participación de los estudiantes en las diferentes actividades académicas, sociales y extracurriculares (Fredricks et al., 2004), y ha sido objeto de estudio al tratar de explicar las dificultades que tienen los estudiantes para establecer conexiones con sus escuelas (Henry et al., 2012).

La dimensión cognitiva, comprende la inversión psicológica que hacen los estudiantes en las tareas académicas, su motivación y disposición para aprender conceptos complejos, y está relacionada con el desarrollo de habilidades y un mayor uso de estrategias para autorregular su aprendizaje, como la planificación y la memorización (Tomás et al., 2016).

La dimensión afectiva, implica aspectos emocionales como sentimientos, actitudes y percepciones de los ambientes educativos; el nivel de afiliación con la escuela; y las relaciones que establecen con sus docentes y compañeros de clase (Archambault et al., 2009).

La dimensión agéntica, se tomó en consideración ante la necesidad de involucrar agentes del entorno que pueden afectar el compromiso escolar, como los antecedentes y experiencias del estudiante tanto dentro como fuera de la escuela, o la influencia de los compañeros, la familia y otros miembros de la comunidad educativa (Lawson & Lawson, 2013).

## **OBJETIVO**

El objetivo de la presente revisión es sintetizar y comparar los principales resultados de las publicaciones científicas de los últimos cinco años y a nivel latinoamericano, relacionadas con la variable compromiso escolar.

## **Instrumentos de medición del compromiso escolar**

A continuación, se muestran los instrumentos que miden la variable compromiso escolar y han sido utilizados en las publicaciones latinoamericanas durante los últimos cinco años.

La Escala de Compromiso hacia las tareas escolares es el instrumento más utilizado por los investigadores latinoamericanos. Dicho instrumento, elaborado y validado por Rigo & Donolo (2018), contiene 18 ítems de cinco alternativas cada uno, con puntajes que varían de 1 (nunca) a 5 (siempre), agrupados en tres dimensiones (afectiva, cognitiva y conductual) y posee una buena confiabilidad según el coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha > 0,70$ ).

El Utrecht Work Engagement Scale–Student [UWES-S] cuya adaptación al idioma español fue realizada inicialmente por Schaufeli et al. (2006) aunque en un contexto de compromiso laboral, y posteriormente adaptada al contexto escolar por Carmona-Halty et al. (2019) en estudiantes chilenos, es un cuestionario de nueve ítems con siete alternativas cada uno, con puntajes que varían de 0 (nunca) a 6 (siempre), agrupados en tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción). Presenta, además, una confiabilidad muy buena según el coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0,90$ ).

El Cuestionario de Compromiso Escolar de Lara, elaborado y validado por Lara et al. (2018), contiene 29 ítems de cinco alternativas cada uno, con puntajes que varían de 1 (nunca) a 5 (siempre), agrupados en tres dimensiones (afectiva, cognitiva y conductual). La confiabilidad total de la escala es muy buena según el coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0,95$ ).

La escala de evaluación de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) elaborado por Veiga (2013), contiene 20 ítems de seis alternativas cada uno, con puntajes que varían desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 6 (totalmente de acuerdo), agrupados en cuatro dimensiones (cognitiva, afectiva, conductual y agéntica), y con una buena confiabilidad según el coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha > 0,70$ ).

La escala de autorreporte del compromiso escolar elaborada por Archambault & Vandebossche-Makombo (2014), con 22 ítems en idioma francés en su versión original y que estaba limitado al compromiso en las materias de matemáticas y francés, pero que ha sido adaptado al contexto mexicano por Zamudio (2021), para medir el compromiso escolar en general, con sólo 9 ítems de cinco alternativas cada uno, que varían desde 1 (nunca) hasta 5 (siempre), y con una buena confiabilidad según el coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.84$ ).

El National Survey of Student Engagement (2012) elaborado originalmente en la Universidad de Indiana, y adaptado al idioma español por Muñoz et al. (2021) en Chile, con 47 ítems a manera de una escala de Likert, agrupado en siete dimensiones (reto académico, aprendizaje interactivo y colaborativo, interacción con los docentes, experiencias educativas y enriquecedoras, apoyo institucional, factores extrínsecos y factores intrínsecos), y con una buena confiabilidad según el coeficiente de Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.84$ ).

Otro instrumento de la Universidad de Indiana para medir el compromiso escolar fue el High School Survey of Student Engagement (HSSSE), elaborado por Yazzie (2007) formado por 121 ítems de cuatro o cinco alternativas que varían entre 0 (nunca) y 4 (siempre) o entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo), agrupados en tres dimensiones (cognitivo, conductual y afectivo), y cuya confiabilidad fue determinada posteriormente por Fouladvand et al. (2012), obteniendo un valor excelente con el coeficiente de

Alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.96$ ). La versión traducida al español de este instrumento fue elaborada por Gaxiola et al. (2020) en México.

## METODOLOGÍA

La presente investigación consiste en una revisión narrativa, la cual se define como un estudio de naturaleza bibliográfica en la que el investigador recolecta toda la información concerniente a un tema en específico para, a partir de ella, analizar, sintetizar y hacer una discusión, tomando en consideración una perspectiva determinada (Fortich, 2013).

La búsqueda bibliográfica se realizó a través del buscador de Google Académico, usando como palabras de búsqueda “Compromiso escolar OR compromiso hacia las tareas escolares OR involucramiento escolar” en español, y “School engagement” en inglés. Sólo se seleccionaron aquellos artículos originales que fueron publicados dentro de los últimos cinco años (periodo 2018-2022) en una revista indexada y que haya considerado como muestra de estudio cualquier país latinoamericano. El número final de artículos seleccionados fue de 23, de los cuales cuatro utilizaron la Escala de compromiso hacia las tareas escolares de Rigo y Donolo.

Los artículos fueron agrupados de acuerdo al instrumento utilizado, y posteriormente tabulados considerando sus autores, año de publicación, país en el que se aplicó el instrumento, el tamaño de la muestra de estudiantes con su edad promedio, y los hallazgos más importantes. A partir del contenido de estas tablas se realizó una comparación de las ventajas y desventajas de los instrumentos, así como de los hallazgos más relevantes en cada país.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

**Tabla 1**

*Resultados más importantes de los artículos que usaron la escala de Rigo y Donolo.*

<b>Autores (año)</b>	<b>País</b>	<b>Muestra</b>	<b>Resultados</b>
Rigo (2021)	Argentina	53 estudiantes de 5° de primaria (edad media de 10,21 años).	El alumnado logra percibirse más involucrado con sus aprendizajes cuando aprecia que las tareas escolares se definen con una instrucción que apoya sus iniciativas, pero a la vez ofrece una adecuada definición de las metas y objetivos de aprendizaje.
Veliz et al. (2021)	Perú	121 estudiantes de 4° a 6° grado de primaria (9-12 años).	Existe nivel alto de compromiso en sus tres dimensiones: afectivo (57,9%), conductual (64,5%) y cognitivo (69,4%). Sólo se halló diferencia significativa según el grado en el caso de la dimensión cognitiva.
Rigo (2020)	Argentina	277 estudiantes de 4° a 6° grado de primaria (9-11 años).	Existen asociaciones moderadas entre compromiso con la tarea escolar y la presencia de apoyos a la autonomía y estructura.

Autores (año)	País	Muestra	Resultados
Rigo & Donolo (2019)	Argentina	219 estudiantes de 4° a 6° grado de primaria (9-11 años).	El compromiso afectivo, conductual y cognitivo se ve favorecido por la configuración de la clase y los apoyos obtenidos de pares y docentes, mientras que las creencias personales son mediadores de la inasistencia, e influye negativamente sobre cada dimensión del compromiso del estudiante.

En la revisión se encontraron cuatro artículos que utilizaron la Escala de Compromiso hacia las Tareas Escolares de Rigo & Donolo (2018), de los cuales tres artículos fueron realizados en Argentina, teniendo como primer autor a Rigo, y el artículo restante fue elaborado por Veliz et al. (2021) en Perú. Debido a las características del instrumento, sólo incluyeron muestras de 4° a 6° grado de primaria o estudiantes cuyas edades varían entre 9 y 12 años. Las variables que evidenciaron asociación con el compromiso escolar fueron las instrucciones que apoyan sus iniciativas (Rigo, 2021), el grado de estudio (Veliz et al., 2021), la presencia de apoyos a la autonomía y estructura (Rigo, 2020), la configuración de la clase, los apoyos obtenidos de pares y docentes, y las creencias personales (Rigo & Donolo, 2019).

**Tabla 2**

*Resultados más importantes de los artículos que usaron instrumentos distintos a la escala de Rigo y Donolo.*

Autores (año)	País	Muestra	Resultados
Lara et al. (2022)	Chile	10 estudiantes con NEE de 1° medio.	La comunicación de expectativas y la ayuda sobre las tareas escolares por parte de las familias se asocia con una mejor percepción acerca de la implicación del estudiante en las actividades y trabajos en el aula reportado por el docente, así como un mejor rendimiento escolar. <sup>1</sup>
Zamudio (2021)	México	4277 estudiantes de bachillerato (edad media de 15,7 años)	Los estudiantes se esfuerzan y cumplen con las indicaciones del profesorado, sin embargo, la dificultad para asistir y participar en las sesiones de aprendizaje online disminuye el compromiso conductual. Los estudiantes desarrollaron estrategias de aprendizaje que les permiten comprender conceptos con mayor profundidad fortaleciendo con ello el compromiso cognitivo. El contexto actual favoreció que surjan emociones negativas como el estrés, la frustración y la tristeza, las cuales impactaron en el compromiso afectivo. <sup>2</sup>
Miranda et al. (2021)	Chile Colombia Perú Uruguay	1883 estudiantes de los cinco países: 409 de Chile, 438 de Colombia, 355 de Perú y 381 de Uruguay de 7° Básico a 3° Medio (edad media de 14,73 años).	En los cuatro países, el factor contextual del profesorado presenta efectos estadísticamente significativos hacia las tres dimensiones del compromiso escolar, variando en su magnitud. La dimensión cognitiva del compromiso escolar presentó efectos sobre el porcentaje de logro como manifestación de rendimiento escolar en los cuatro países, la dimensión afectiva sólo en Chile y la dimensión conductual sólo en Colombia. <sup>3</sup>

<b>Autores (año)</b>	<b>País</b>	<b>Muestra</b>	<b>Resultados</b>
Muñoz et al. (2021)	Chile	234 estudiantes (12-15 años).	Existe diferencia en el nivel de compromiso escolar por sexo y entre los estudiantes que han repetido y aquellos que no han repetido de curso en enseñanza básica no apreciando diferencias significativas en el resto de las variables medidas. <sup>4</sup>
Gaxiola et al. (2020)	México	166 estudiantes de primer año de secundaria (edad media 15,2 años).	Los entornos positivos de aprendizaje se relacionan positivamente con el compromiso académico, el cual se relaciona a su vez con el aprendizaje autorregulado y explicó el 30% del aprendizaje autorregulado de los estudiantes. <sup>5</sup>
Carmona et al. (2019)	Chile	1142 estudiantes de educación secundaria (14-17 años).	Los estudiantes que experimentan frecuentemente emociones positivas vinculadas a sus estudios, tendrán un mayor compromiso, con vigor, dedicación y absorción, para sus actividades académicas. <sup>6</sup>
Schönfeld & Hess (2019)	Argentina	313 estudiantes del 1° a 3° año del ciclo básico común (12-16 años).	El capital psicológico y el engagement constituyen predictores significativos del rendimiento académico, siendo la esperanza el componente predictor. <sup>6</sup>
Manzuoli et al. (2019)	Colombia	802 estudiantes de 7° grado. (12-13 años)	Las dimensiones cognitiva y agéntica tuvieron los promedios más bajos. Se sugiere que los estudiantes participen en actividades para reconocer sus habilidades metacognitivas y fortalecer su participación en el aula. <sup>7</sup>
Pineda et al. (2019)	Colombia	157 estudiantes (12-13 años)	El estímulo y apoyo emocional por parte de los docentes, junto con un clima escolar saludable que favorece la colaboración entre pares, el uso explícito de estrategias para fomentar el desarrollo cognitivo, el diálogo bidireccional y el respeto son factores determinantes para estimular el compromiso escolar. <sup>1</sup>
Miranda et al. (2018)	Chile	1170 estudiantes de 7° y 8° básico y 1° medio (12-17 años).	El compromiso cognitivo tiene un efecto directo, positivo y moderado sobre el rendimiento escolar. El compromiso afectivo tiene un efecto directo, positivo y moderado en la asistencia a las clases. <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Estudio cualitativo.

<sup>2</sup> Adaptación de la escala de autorreporte de dimensiones del compromiso escolar de Archambault & Vandebosche-Makombo (2014).

<sup>3</sup> Cuestionario de compromiso escolar de Lara.

<sup>4</sup> National Survey of Student Engagement.

<sup>5</sup> High School Student Engagement Survey (HSSSE).

<sup>6</sup> Utrecht Work Engagement Scale–Student (UWES-S).

<sup>7</sup> Escala de Evaluación de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE).

En la revisión se encontraron diez artículos que emplearon un instrumento distinto a la Escala de Rigo y Donolo, de los cuales los más usados fueron el cuestionario de compromiso escolar de Lara y el Utrecht Work Engagement Survey (UWES-S) con dos artículos cada uno. Se destaca que Chile fue el país en donde se hicieron

más estudios acerca del compromiso escolar, con cinco artículos; y, además, en su mayoría utilizaban muestras de los primeros años de educación media o secundaria, con edades entre los 12 y 17 años.

Las principales variables que influyen en el compromiso escolar reportadas en este grupo de artículos fueron la comunicación de expectativas y la ayuda sobre las tareas escolares por parte de las familias (Lara et al., 2022), los entornos positivos de aprendizaje (Gaxiola et al., 2020), el sexo del estudiante, la repetición del año escolar (Muñoz et al., 2021), experimentar con frecuencia emociones positivas vinculadas a sus estudios (Carmona et al., 2019), el estímulo y apoyo emocional por parte de los docentes, un clima escolar que incentive la colaboración entre pares, el uso explícito de estrategias para fomentar el desarrollo cognitivo, el diálogo bidireccional y el respeto (Pineda et al., 2019). En relación a las variables sobre las cuales el compromiso escolar tiene un efecto se encuentran el aprendizaje autorregulado (Gaxiola et al., 2020) y el rendimiento académico (Schönfeld & Hess, 2019).

Algunos estudios reportaron análisis independientes para cada dimensión. En relación a la dimensión afectiva, se ha visto afectada a causa del contexto educativo actual de pandemia que ha favorecido la aparición de emociones negativas como el estrés, la frustración y la tristeza (Zamudio, 2021), y esta dimensión tiene un efecto directo, positivo y moderado en la asistencia a las clases (Miranda et al., 2018). Estos hallazgos resaltan lo sensibles que son los estudiantes ante los cambios bruscos del sistema educativo, los cuales pueden afectar de manera importante el componente emocional del compromiso al punto de afectar su interés por continuar asistiendo a clases.

Para el caso de la dimensión conductual, se ha encontrado que esta suele disminuir como resultado de la dificultad para asistir y participar en las sesiones de aprendizaje online (Zamudio, 2021). Este hallazgo se vincula con las frecuentes dificultades tecnológicas que han tenido que afrontar muchos estudiantes durante la pandemia, ya sea por limitaciones económicas que no les permitían tener un equipo de cómputo apropiado, como por problemas de conectividad del internet, al punto de reducir considerablemente su nivel de compromiso, ya que se habían acostumbrado a faltar a las sesiones educativas en línea.

Por otra parte, en la dimensión cognitiva se halló que es mayor entre los estudiantes que desarrollan estrategias de aprendizaje que les permitan comprender conceptos con mayor profundidad (Zamudio, 2021), y que tiene un efecto sobre el porcentaje de logro como manifestación de rendimiento escolar (Miranda et al., 2021), así como en el rendimiento escolar en general (Miranda et al., 2018). Este hallazgo evidencia que la dimensión cognitiva es la que más puede afectar el rendimiento académico de los estudiantes, y como tal, debe ser reforzada por los docentes a través del desarrollo de estrategias innovadoras que les permitan a los estudiantes tener capacidad para aprender por sí mismos y/o autorregular su aprendizaje para tener una mejor asimilación de lo que están aprendiendo día a día.

Finalmente, en relación a la dimensión agéntica, que es considerada sólo en uno de los estudios, se han reportado los promedios más bajos de compromiso junto a la dimensión cognitiva (Manzuoli et al., 2019). Ello

evidencia el bajo nivel de proactividad e interés por la transacción de informaciones entre los estudiantes y sus profesores, lo cual impediría la modificación positiva y el enriquecimiento del clima de aprendizaje en el aula. Sobre este aspecto debe resaltarse el aporte de Reeve & Tseng (2011), quienes plantearon la dimensión agéntica como un constructo complementario del compromiso con capacidad para influir sobre sus tres dimensiones originales.

La principal limitación encontrada en la presente revisión está relacionada con los cambios educativos generados a raíz de la pandemia de Covid-19, los cuales han afectado la forma en que se mide el compromiso escolar, ya que la mayoría de los instrumentos fueron diseñados para ser aplicados en un contexto de presencialidad. Por otro lado, la diversidad de instrumentos empleados para la medición de la variable compromiso escolar en los países latinoamericanos generan dificultades al momento de establecer comparaciones entre los resultados obtenidos.

## CONCLUSIONES

La variable compromiso escolar se mide en la mayoría de los instrumentos bajo un modelo tridimensional, similar al que se utiliza para analizar las actitudes, con dimensiones afectiva, cognitiva y conductual, sin embargo, en algunos casos se emplea un modelo tetradimensional, que incorpora una cuarta dimensión denominada agéntica.

A nivel de Latinoamérica existen pocas investigaciones que aborden el tema del compromiso escolar, encontrando en la presente revisión sólo catorce artículos en revistas indexadas durante los últimos cinco años. El instrumento que más se ha usado para medir esta variable corresponde a la Escala de compromiso hacia las tareas escolares de Rigo & Donolo (2018), con cuatro artículos, y el país en donde más estudios se han realizado fue Chile, con cinco artículos. Es posible que la preferencia hacia el instrumento de Rigo y Donolo se encuentre en el hecho de que está diseñado básicamente para estudiantes de primaria entre 9 y 12 años, mientras que el resto de los instrumentos están dirigidos a estudiantes de nivel secundario, con edades entre 11 y 17 años.

Los hallazgos evidencian que las dimensiones del compromiso escolar (cognitiva, afectiva y conductual; y en algunos estudios, la agéntica) tienen un comportamiento diferente para cada variable con la que se establezca relación, por lo que es importante que el instrumento que se utilice para medir el compromiso escolar, incluya necesariamente estas tres dimensiones. De esta forma se podrán plantear estrategias de mejora específicas en la(s) institución(es) educativa(s) donde se está realizando la investigación.

Por otro lado, la pandemia del Covid-19 ha afectado la medición de la variable compromiso escolar, ya que los principales instrumentos fueron diseñados para su aplicación en la modalidad presencial, por lo que se espera en futuras revisiones encontrar publicaciones que tomen en cuenta instrumentos validados para el contexto virtual.



Se recomienda aumentar la cantidad de estudios que aborden el tema de compromiso escolar en los países de la región, priorizando los instrumentos más comunes mencionados en la revisión, a fin de establecer semejanzas y diferencias que permitan el desarrollo de estrategias específicas en pro de la calidad educativa, aprovechando la influencia que ejerce el compromiso escolar sobre otras variables educativas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *The Journal of School Health*, 79(9), 408–415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Archambault, I., & Vandebossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science. Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 46(2), 275–288. <https://doi.org/10.1037/a0031951>
- Bravo-Sanzana, M., Saracosti, M., Lara, L., Diaz-Jiménez, R. M., Navarro-Loli, J. S., Acevedo, F., & Aparicio, J. (2021). Compromiso escolar: Trayectoria y política educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(59), 81-94. <https://www.redalyc.org/journal/4596/459669142008/459669142008.pdf>
- Carmona-Halty, M., Villegas, J. M., & Marín, M. (2019). El rol de las emociones positivas en el capital psicológico, *engagement* y desempeño académico: Un estudio en el contexto escolar chileno. *Interciencia*, 44(10), 586–592. [https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/11/586\\_Com\\_Carmona\\_Halty\\_v44n10.pdf](https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/11/586_Com_Carmona_Halty_v44n10.pdf)
- Carmona, M. A., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). The Utrecht Work Engagement Scale for Students (UWES-9S): Factorial Validity, Reliability, and Measurement Invariance in a Chilean Sample of Undergraduate University Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01017>
- Christenson, S., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer New York.
- Fouladvand, K., Soltani, M., Fathi Ashtiani, A., & Soaee, Z. (2012). Psychometric Properties of Tinio's Academic Engagement Scale. *Quarterly of Educational Measurement*, 2(8), 155-182. [https://jem.atu.ac.ir/article\\_5643.html?lang=en](https://jem.atu.ac.ir/article_5643.html?lang=en)
- Fortich, N. (2013). Revisión sistemática o revisión narrativa? *Ciencia y Salud Virtual*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.22519/21455333.372>

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gaxiola, J. C., Gaxiola Villa, E., Corral Frías, N. S., & Escobedo Hernández, P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267–288. <https://doi.org/10.14718/acp.2020.23.2.11>
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3>
- Lara, G., González, N., Lara, F., Lagos, L., Parra, V. & Pérez-Salas, C. (2022). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1–24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.1.4495>
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J. J., De-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M., & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52–62. [https://www.researchgate.net/publication/322975518\\_Compromiso\\_escolar\\_Desarrollo\\_y\\_validacion\\_de\\_un\\_instrumento](https://www.researchgate.net/publication/322975518_Compromiso_escolar_Desarrollo_y_validacion_de_un_instrumento)
- Lawson, M. A. & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. *Review of Educational Research*, 83(3), 432–479. <https://doi.org/10.3102/003465431348089>
- Manzuoli, C. H., Pineda-Báez, C. & Sánchez, A. D. V. (2019). School Engagement for Avoiding Dropout in Middle School Education. *International Education Studies*, 12(5), 35-48. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1214275>
- Miranda, E., Lara, L., Navarro, J.-J., Saracostti, M., & de-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.03.001>
- Miranda, E., Lara, L., & Saracostti, M. (2021). Modelización del Efecto del Compromiso Escolar sobre el Rendimiento Escolar en Cinco Países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), 151-161. <https://doi.org/10.21865/ridep59.2.12>
- Muñoz, I., Contreras, P., Cáceres, I., Sánchez, P., & Cáceres, E. (2021). Compromiso con sus tareas escolares de los alumnos de 8° básico. Talca, Chile. *Convergencia Educativa*, (10-extra), 51-73. <https://doi.org/10.29035/rce.s10.51>

- National Survey of Student Engagement. (2012). *Promoting Student Learning and Institutional Improvement: Lessons from NSSE at 13—Annual Results 2012*. <https://doi.org/10.5967/egbh-zn30>
- Pineda, C., Hennig Manzuoli, C., & Vargas Sánchez, A. (2019). Supporting student cognitive and agentic engagement: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 96, 81–90. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.06.005>
- Reeve, J., & Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. In *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). Springer US.
- Rigo, D. Y. (2020). Compromiso hacia las tareas escolares. Apoyo a la autonomía y estructura como dimensiones de la clase de nivel primario en educación. *CPU-E Revista de Investigación Educativa*, 31, 8–27. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i31.2699>
- Rigo, D. Y. (2021). Experiencia educativa focalizada en el personal docente para promover el compromiso escolar. Percepciones de estudiantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(1), 207–230. <https://doi.org/10.15359/rep.16-1.10>
- Rigo, D. Y., & Donolo, D. (2018). Construcción y validación de la Escala de compromiso hacia las tareas escolares en las clases para los estudiantes del nivel primario de educación. *Psicoespacios*, 12(21), 3–22. <https://doi.org/10.25057/21452776.1079>
- Rigo, D. Y. & Donolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos Y Representaciones*, 7(SPE), e316. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7nspe.316>
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J., & Riquelme-Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 66–79. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23471>
- Saracostti, M., Lara, L. & Miranda Zapata, E. (2019). Technological Platform for accessing school engagement and contextual factors and providing online result reports. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(47), 193–212. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i47.2049>
- Saracostti, M., Sotomayor, B. & Hernández, M. T. (2021). Plataforma online de evaluación de compromiso escolar, versión 2.0: Desde la experiencia chilena al uso en países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación RIDEP*, 59(2), 137-149. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.11>

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

Schönfeld, F., & Hess, C. (noviembre, 2019). *Asociación entre capital psicológico, engagement y rendimiento académico en estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos* [Presentación de paper]. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia, Buenos Aires, Argentina. <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/Qce>

Shernof, D. J., Ruzek, E. A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L. & Bressler, D. M. (2017). Student Engagement as a General Factor of Classroom Experience: Associations with Student Practices and Educational Outcomes in a University Gateway Course. *Frontiers in Psychology*, 8(994), 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00994>

Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. & Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 119–135. <https://doi.org/10.14201/et2016341119135>

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441–450. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10032/4/EAE-E4D%20Escala%202013.pdf>

Veliz Huanca, F. B., Diaz Asto, M. Y., Rivera Arellano, E. G., & Vega Gonzales, E. O. (2021). Compromiso hacia las tareas escolares en estudiantes de primaria de dos instituciones educativas de Lima Metropolitana, Perú. *Revista Andina de Educación*, 4(1), 90–96. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.4.1.11>

Yazzie, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 high school survey of student engagement. *Center for Evaluation and Education Policy, Indiana*. <https://eric.ed.gov/?id=ED495758>

Zamudio, P. D. (2021). El compromiso escolar de estudiantes de bachillerato en el contexto de aprendizaje en línea. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(ESPECIAL), 65–90. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.447>

### **Datos de correspondencia**

---

Fátima Brenda Veliz Huanca

Universidad César Vallejo

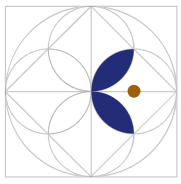
Lima, Perú

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9824-967X>

Email: [bveliz2255@gmail.com](mailto:bveliz2255@gmail.com)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Patrones de pensamiento sobre escritura en profesores en formación de Lenguaje para Pedagogía Media en un programa de prosecución de estudios para licenciados del área: una mirada exploratoria sobre el aprendizaje de habilidades docentes para abordar procesos de aprendizaje de escritura en el aula<sup>1</sup>

Patterns of thinking about writing in trainee teachers of Language for Secondary Education in a continuing education program for graduates in the field: an exploratory study on the learning of teaching skills to address writing learning processes in the classroom

Aurora Badillo Tello<sup>1</sup>, Gabriela Peralta Hott<sup>2</sup>, Natalia Ávila Reyes<sup>3</sup>

---

Badillo, A., Peralta, G., & Ávila, N. (2022). Compromiso escolar en el contexto latinoamericano: una revisión del tema. *Revista Convergencia Educativa*, (12), diciembre, 21-37. <https://doi.org/10.29035/rce.12.21>

[Recibido: 22 abril, 2022 / Aceptado: 28 octubre, 2022]

### RESUMEN

La formación inicial docente desde la mirada del aprendizaje de habilidades o competencias, establece desde TeachingWorks una serie de prácticas generativas a adquirir mediante el proceso de implementación de las mismas. Una de ellas es obtener, interpretar y dar respuesta a los patrones de pensamiento de los estudiantes, para que los aprendizajes en el aula sean efectivos. En el aprendizaje de la escritura, los patrones de pensamiento de los estudiantes muchas veces se constituyen como barreras para adquirir aprendizajes donde se logre que los estudiantes de aula de enseñanza media se transformen en escritores expertos, que pasen de decir el conocimiento a transformarlo a través de la escritura, o de entender que la escritura es un mecanismo social de agencia que otorga agencia en el mundo. Al identificar los patrones de pensamiento que tienen los mismos profesores en formación que abordarán estos aprendizajes de aula, se determina que estos son muy complejos, que si bien una instrucción de un curso que deconstruya los patrones sobre escritura que los licenciados traen de su formación a un programa de consecución de estudios, al parecer logra variarlos y hacer que generen propuestas pedagógicas que respondan a un modelo de escritura como proceso itinerante que conforme escritores expertos para el aula, hay ciertas contradicciones que permanecen, lo que establece que una instrucción en el área al menos complejiza los patrones de pensamiento para sus propuestas didácticas en su rol de profesores en rol de inicio formativo.

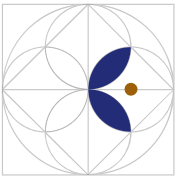
---

<sup>1</sup> Proyecto financiado por el Departamento de Didáctica, Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>1</sup> Doctoranda Universitat de Barcelona, Educación y sociedad. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-2013-8026> | [aurora.badillo@uc.cl](mailto:aurora.badillo@uc.cl)

<sup>2</sup> MA in Literacy Education (New York University). Investigadora independiente. Santiago, Chile. [gp1393@nyu.edu](mailto:gp1393@nyu.edu)

<sup>3</sup> Doctora en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0003-3528-6806> | [naavila@uc.cl](mailto:naavila@uc.cl)



# Convergencia Educativa

Revista Electrónica de Educación

Facultad de Ciencias de la Educación | Universidad Católica del Maule

Palabras clave: escritura, habilidades docentes, patrones de pensamiento, práctica generativa. *Convergencia Educativa*, (12), diciembre, 2022. ISSN: 0719-3351

---

<sup>1</sup> Doctoranda Universitat de Barcelona, Educación y sociedad. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0003-2013-8026> | [aurora.badillo@uc.cl](mailto:aurora.badillo@uc.cl)

<sup>2</sup> MA in Literacy Education (New York University). Investigadora independiente. Santiago, Chile.  
[gp1393@nyu.edu](mailto:gp1393@nyu.edu)

<sup>3</sup> Doctora en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0003-3528-6806> | [naavila@uc.cl](mailto:naavila@uc.cl)



## ABSTRACT

Considering that teacher education programs develop skills, and generate learning outcomes, the TeachingWorks suggests that there are a series of high-leverage practices that are developed while student teachers are going through their initial preparation. These, at the same time, are implemented in their teaching practice. One of these practices is to elicit, interpret, and respond to students' thinking patterns to allow effective learning outcomes in the classroom. In the learning process of writing skills, students' thinking patterns are plenty of times, learning barriers to allow that high school students become expert writers. That is to grant that they can move from declaring the knowledge to transforming it through writing, or understanding that writing is a social mechanism that gives people agency in the world. By identifying the thinking patterns that these student teachers' have, who will then approach them in the classroom, it is determined that these patterns are overly complex. Even when an instruction from a class deconstructs patterns related to writing that graduate students bring from their programs to a consecutive program, it seems that it is possible to modify these patterns and allow that pedagogical answers are generated. These will respond to a writing model understood as a nonlinear process that results in the generation of experts writers for the classrooms. There are indeed certain contradictions that will remain suggests that instruction in the area at least makes thinking patterns more complex to provide didactic pedagogic responses in their initial teaching role.

**Key words:** writing, teaching skills, thinking patterns, high-leverage practice.

## INTRODUCCIÓN

En la formación de profesionales competentes, el *prácticum* (Schön, 1992) es un aspecto a considerar como eje fundamental del aprendizaje. Así, la vivencia experiencial con foco en resolver problemas que emulan realidad, compartiendo los procesos con otros que pueden ser pares y/o profesores de las áreas específicas formativas, asegura que mejore la forma de adquisición de herramientas profesionales. Esta premisa es la que toma el trabajo desarrollado por la Universidad de Michigan, Estados Unidos, bajo la iniciativa TeachingWorks<sup>2</sup>, quienes han sistematizado un repertorio de diecinueve *high-leverage practices* esenciales dentro de la labor de enseñar para la formación inicial docente. Dentro de este conjunto de prácticas que han determinado que son realizadas por los profesores, algunas de ellas están directamente relacionadas con los patrones de pensamiento que los estudiantes involucran en sus procesos de aprendizaje y con las habilidades que los docentes aportan para suscitar, escuchar, interpretar y conducir tales pensamientos. Una prevención para tener en cuenta, y que ha sido formulada por quienes desarrollaron originalmente el modelo, es que se puede esperar una transformación o evolución de las prácticas generativas y su repertorio conforme avance la investigación acerca de ellas (Ball & Forzani, 2010). Esto justifica el valor de la presente investigación, dado que aporta evidencia sobre cómo podrían afectar los propios patrones de pensamiento de los profesores que se forman a través de un modelo centrado en la práctica, cuando enfrentan procesos de aprendizaje para enseñar los procesos de escritura, dado que en torno a esta habilidad proliferan variadas ideas poco informadas o de sentido común, incluso "mitos",

---

<sup>2</sup>Investigaciones, teoría, material disponible de la iniciativa se encuentran en la página: <https://www.teachingworks.org/>

que se establecen como patrones de pensamiento que conforman barreras de acceso al aprendizaje (Veas et al., 2020), como que por ejemplo “escribir es un talento innato” (Ávila & Navarro, 2016).

En el proceso de enseñanza de la escritura en el contexto escolar, es necesario que los profesores identifiquen las ideas de sentido común de los estudiantes de aula para anticiparlas y trabajar formativamente con ellas. Esta habilidad docente comprendería la práctica generativa 4 declarada por TeachingWorks (2020), dado que existen patrones comunes en la forma en que los estudiantes piensan y desarrollan comprensiones y habilidades en relación con temas y problemas particulares, que al anticiparse o identificarlos, permiten ser trabajados de manera más efectiva y eficiente en la medida que planifican e implementan la instrucción y se evalúa el aprendizaje de los estudiantes. El supuesto de la presente investigación es que las ideas poco informadas sobre escritura son también recurrentes entre los estudiantes de pedagogía, por lo que resulta esencial levantar evidencia empírica sobre cuáles son los patrones de pensamiento de los propios profesores en formación en el área de lenguaje respecto de la escritura y si estos intervienen en la generación de propuestas didácticas para enseñar la escritura. Conocer y caracterizar estas ideas permitirá desarrollar una formación docente disciplinar anclada en un adecuado dominio del conocimiento del contenido y del conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 2005).

De este modo, el presente artículo busca, identificar y clasificar patrones de pensamiento de los profesores en formación del área de Lengua y Literatura de un programa de prosecución de estudios de duración de un año, ante el proceso de escritura en enseñanza media. Para llevarla a cabo, nos situamos en el curso de Didáctica del Lenguaje I dictado el año 2020 durante el primer semestre del Programa de Formación Pedagógica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Con foco en esta idea, optamos por hacer un análisis de casos múltiples que quisiese cumplir con los objetivos de investigación:

1. Identificar los patrones de pensamiento que los y las profesores en formación tienen sobre la escritura.
2. Describir si estas ideas se modifican tras recibir instrucción explícita.
3. Indagar en cómo estos patrones influyen en sus propuestas didácticas.

En el curso Didáctica del lenguaje 1, se aborda en cuatro semanas una unidad de “didáctica de la escritura” que abarca 32 horas de clases y 8 de trabajo autónomo. Durante esta unidad del curso, se estudian las bases teóricas de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y propuestas didácticas que buscan deconstruir perspectivas tradicional-normativas de la escritura. Estas ideas corresponden a los sentidos comunes instalados de la escritura, que la conciben como un producto y que suponen que existe un tipo de escritura correcta, inclusive, como un mero mecanismo de transcripción del pensamiento. Estas ideas desinformadas son muy recurrentes en el público general, e incluso los estudiantes de pedagogía las han adquirido o reforzado durante el curso de sus licenciaturas de origen. El curso Didáctica del Lenguaje, busca intencionar un cambio de perspectiva, desde una mirada tradicional normativa, a entender la escritura como un proceso (Flower & Hayes, 1980), que se da en contextos específicos (por lo que no existe un único tipo de escritura correcta) y que está en constante desarrollo, lo que le da un carácter situado y epistémico. Sin embargo, estas ideas informadas por

diversas teorías (Villalón & Mateos, 2009), son difíciles de adquirir. La función de deconstruir ideas previas sobre escritura es que los estudiantes incorporen a sus prácticas docentes un planteamiento didáctico de la escritura como proceso y en torno a problemas retóricos, para que así sus futuros estudiantes escolares logren ir transformándose en escritores/as expertos.

Para dar curso a la investigación, se establecieron tres fuentes diferentes de información. La primera fuente fueron los resultados de un cuestionario de concepciones de la escritura, que identifica las concepciones reproductivas, es decir tradicionales, o epistémicas, es decir, situadas de la escritura (Villalón & Mateos, 2009), aplicado en formato pre-post a los estudiantes participantes del curso de Didáctica del Lenguaje. La segunda fuente de información fueron las planificaciones didácticas de actividades de escritura que realizaron dos veces durante el curso. La tercera y última fuente, fueron entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los participantes una vez terminado el curso. A partir de toda esta información se construyeron cinco casos para reportar los patrones de pensamiento en torno a la escritura, su cambio en el tiempo, y la medida en que estos interactúan con las propuestas didácticas.

Los datos analizados muestran que los patrones de pensamiento de los y las estudiantes de pedagogía media en lenguaje que participaron del estudio son complejos. En general, asumen en un nivel declarativo posturas más epistémicas, aunque es posible ver, en casi todos los casos, que permanecen algunas ideas implícitas que guían decisiones o posturas pedagógicas más estructurales o tradicionales.

Los resultados de este trabajo permiten describir el tipo de ideas sobre la escritura, a veces contradictorias, que conviven en los estudiantes y que permiten ir formando un núcleo conceptual para enseñar esta habilidad de maneras más informadas. Asimismo, un hallazgo no anticipado del estudio es que una instrucción adecuada parece modificar las concepciones iniciales de los profesores en formación, lo que eventualmente favorecería el levantamiento de patrones de pensamiento de estudiantes al momento de enseñar escritura en las aulas de enseñanza media.

## **MARCO TEÓRICO**

### **Modelo formativo de profesores**

La iniciativa TeachingWorks, ha buscado desde el año 2004, y con mayor foco en la práctica alrededor del año 2010, determinar un repertorio de “prácticas generativas” que permiten orientar la formación de profesores cimentadas en el conocimiento de estas prácticas pedagógicas. Las pedagogías de la práctica (Ball & Forzani, 2009) están dirigidas a formar a los profesores principiantes en la comprensión y puesta en acto de estas prácticas generativas. Para estas pedagogías, la práctica docente, la labor de enseñar o *the work of teaching* se encuentra en el núcleo de la preparación profesional de profesores.

Dos ideas relevantes dentro de esta perspectiva que pone su atención en la práctica son: en primer lugar, que el trabajo que los profesores realizan dentro y fuera de la sala de clases no es natural, sino deliberado.

Escuchar las ideas de los estudiantes e interpretarlas, por ejemplo, precisa de un nivel de atención mayor al de una conversación cualquiera (por lo demás, poseer conocimientos acerca de una disciplina determinada no habilita necesariamente el acto pedagógico). Y, en segundo lugar, que el trabajo de los profesores es intrincado o, mejor dicho, complejo y detallado. Los movimientos de los profesores en las salas de clase son diversos, simultáneos, incluso divergentes, y requieren de permanente coordinación (Ball & Forzani, 2009). En estas dos ideas descansa parte del renovado interés por observar, detallar y descomponer la labor de enseñar en sus tareas esenciales. Identificar estas prácticas es fundamental para el diseño e implementación de un programa de formación profesional de profesores (Ball & Forzani, 2011). Ahora bien, la descomposición detallada de la labor de enseñar no debe reducirse a la obtención de una colección de pequeñas acciones pedagógicas desconectadas entre sí (Grossman & McDonald, 2008). La práctica se descompone para hacer visibles sus partes esenciales y facilitar a los profesores principiantes el aprendizaje y puesta en acto de ellas.

Una de las prácticas generativas fundamentales del proceso de aprendizaje de la formación inicial docente, es la de obtener e interpretar el pensamiento de los estudiantes, para dar respuesta a sus patrones de pensamiento. Esta práctica generativa, según TeachingWorks (2020), permite que el profesorado al diagnosticar y anticipar los patrones de pensamiento, puedan diseñar e implementar procesos de adquisición de aprendizajes más efectivos en las aulas. Desde este modelo de formación inicial docente, Lampert (2010) y Ball & Forzani (2010) insisten en que la formación inicial de profesores debe ayudar a los principiantes a poner en acto la labor de enseñar y no solo escuchar, hablar y discutir acerca de ella. Por dicho motivo, la mejor manera de aproximarse a la adquisición de la habilidad de detectar, interpretar y dar respuesta a un patrón de pensamiento, es a través de practicar este proceso. Este énfasis formativo, permite entonces que en el proceso de adquisición de aprendizajes de las formas de enseñar escritura en el aula, se puedan evidenciar patrones de pensamiento de los mismos profesores, dado que de la misma manera en que la identificación de los patrones de pensamiento es necesaria para promover nuevos aprendizajes, los docentes en formación se ven enfrentados a redescubrir sus propios procesos de pensamiento y sus ideas previas sobre aquello que deben enseñar, cuando se exponen a procesos prácticos de adquisición de habilidades docentes en torno a la escritura.

Esto es particularmente importante en áreas disciplinares con avances recientes, como es el caso de la escritura. Aunque escribimos hace varios siglos, el estudio académico de la escritura y su didáctica es relativamente reciente (Bazerman, 2008), por lo que las conceptualizaciones de la escritura han cambiado enormemente en unos pocos años, transitando desde concepciones más tradicionales hacia otras más epistémicas. Desde este punto de vista, es fundamental que quienes enseñan la escritura desafíen y modifiquen sus propias ideas para ser capaces de enseñar la escritura en sus estudiantes desde perspectivas informadas. El siguiente apartado introduce un resumen de estas perspectivas en tensión y operacionaliza los constructos que se utilizan en esta investigación.

## Paradigmas y concepciones de la escritura

El interés científico por las formas de aprendizaje de la escritura, han proliferado durante el siglo XX desde diversos modelos teóricos e investigaciones empíricas que han intentado dar respuesta (Nystrand, 2005). Flower & Hayes (1980) fueron pioneros en delimitar un modelo de procesos recursivos e iterativos que se dan en el proceso de escritura, introduciendo con ello formas de comprenderla donde la producción de borradores, o la relevancia del contexto situacional y del contenido en su formulación, además de factores motivacionales que están dados tras de su formulación; se establecieron como elementos clave para entenderla, estudiarla y enseñarla, motivando incluso la perspectiva de estrategias cognitivas y metacognitivas (Bereiter & Scardamalia, 1992) que se operacionalizaron en su proceso. Esta perspectiva, motivó modelos didácticos contemporáneos de la escritura, como el de Didactext (2003) estableciendo su naturaleza procesual, cognitiva y socio-cognitiva, que se opone a una mirada de la escritura como talento, o herramienta de transcripción del pensamiento o de información (Villalón & Mateos, 2009). Esta mirada normativa anterior, establecía la escritura como un producto, mientras que las tradiciones antes mencionadas ponen énfasis en lo procesual, donde los estudiantes de aula al adquirir las herramientas que supone el desarrollo de la habilidad de escritura, pasan de ser escritores novatos a escritores expertos; desde el decir, a transformar el conocimiento a través de los procesos de escritura (Bereiter & Scardamalia, 1992). Junto con esto, dado que es una actividad que se enmarca en un mecanismo de comunicación social instalado culturalmente, se debe aportar que además de concebir la escritura como un proceso que permite transformar el conocimiento en los escritores expertos, existe un rol social que va más allá del individuo, lo que da origen a una mirada integral de las prácticas, las identidades y las ideologías. Esta conceptualización es un aporte de Street (1984) como uno de los principales pioneros, pues su modelo se contrapone a la mirada de una actividad autónoma e individual. Este modelo se interpreta bajo el concepto de práctica social introducido por autores como Barton & Hamilton (2004), que, en términos pedagógicos, permite establecer la relevancia de comprender que la escritura como práctica social. Esta brevísima síntesis, entonces, no pretende profundizar en el complejo desarrollo de las concepciones científicas en torno al fenómeno escrito, pero sí permite nombrar tres grandes paradigmas en juego cuando se trata la conceptualización de la escritura, cada uno con implicancias para su estudio y enseñanza: una visión de **producto**, como mera tecnología de transcripción; una de **proceso**, ya sea cognitivo o sociocognitivo, que pone el acento en las estrategias de los individuos para la producción textual, y una tercera de **práctica**, que se centra en la visión de la escritura como una práctica social. Esta aproximación teórica constituye la primera operacionalización teórica utilizada en este estudio.

La segunda operacionalización teórica a utilizar surge desde la conceptualización de las concepciones de la escritura **epistémica** y/o **reproductiva** que plantean Villalón & Mateos (2009) que poseen los usuarios de la misma. La primera, se establece como una concepción de proceso situado al servicio del aprendizaje, mientras que la reproductiva entiende la escritura como una forma de reproducción del conocimiento centrada en el contenido. Esta definición teórica se basa en las nociones de Bereiter & Scardamalia (1992) de decir y

transformar el conocimiento a través de la escritura. La aproximación a estas definiciones de conceptualización de las concepciones de la escritura, surgen del estudio de Mateos & Villalón (2009), en el que desarrollaron un cuestionario de dos escalas de concepciones sobre la escritura, buscando obtener estas últimas a través de situaciones hipotéticas que pudiesen develar las creencias que subyacen sobre el proceso de escribir. Las concepciones pueden desplegarse respecto de tres facetas: usos y funciones (para qué se escribe), planificación y textualización (en qué consiste el proceso de escribir) y revisión y modificaciones (en qué consiste revisar).

Por último, una tercera operacionalización conceptual a utilizar en este estudio, se basó en los paradigmas de la enseñanza de la escritura propuestos por Medina et al. (2007). En este estudio se establece que existen cuatro: **tradicional-normativo, estructuralista, comunicativo y crítico**. El primer paradigma (tradicional-normativo) establece que la escritura como objeto de enseñanza es un producto a pulir; el segundo (estructuralista) establece que el propósito de su aprendizaje es la producción de una serie de tipos de textos a enseñar y luego repetir según sus estructuras y formas; el tercero (comunicativo) concibe la escritura como un proceso recursivo, procesual y con foco en el desarrollo de géneros discursivos auténticos para el contexto de los estudiantes; y el cuarto (crítico), entiende que la escritura tiene foco en otorgar herramientas de participación social, dando agencia a los estudiantes en el mundo.

### **Marco metodológico**

Se realizó un proyecto de investigación en el marco del curso “Didáctica del Lenguaje I”, el primer semestre del año 2020, en el formato de un estudio de casos múltiples. Los participantes fueron estudiantes del Programa de Formación Pedagógica UC del área de Lenguaje, quienes voluntariamente decidieron participar del estudio y realizar sus trabajos de planificación en procesos de enseñanza de la escritura (el curso también abordaba lectura y oralidad).

### **Muestreo y resguardos éticos**

El proyecto cuenta con aprobación del Comité de Ética de la Universidad en que se llevó a cabo, por lo que se resguardó la privacidad y la no coerción en la participación mediante diferentes mecanismos tales como: invitación a participar a los participantes, realizada por parte de un ayudante de investigación, quien además lideró los procesos de firma de consentimientos, organización de material para enmascararlos mediante códigos y realización de entrevistas. De este modo, las investigadoras, quienes eran profesoras de los participantes, se marginaron del proceso de vínculo directo con los participantes, para velar por la no coerción en el proceso. Para resguardar la información de los participantes desde los criterios éticos de participación, se codificaron las respuestas en los instrumentos, utilizando códigos en los tres instrumentos de recogida de datos de los participantes, enmascarando así a los participantes y atribuyéndoles la cualidad de “caso” por cada una de las fuentes de recolección que existía sobre ellos. Los consentimientos especificaban que cualquiera de los participantes podía desistir de participar en cualquier momento, considerando que el proceso de entrevistas se realizó posterior al curso.

La muestra inicial del estudio se compuso de ocho profesores y profesoras en formación que voluntariamente aceptaron participar de un estudio sobre formación de profesores en el área de escritura. El presente artículo, reporta datos de los cinco participantes que completaron el set de datos completo desde las tres fuentes de información, dado que tres de los participantes no completaron todas las fuentes de información.

Como caracterización general del grupo, en general ellos manifiestan que escriben con propósitos académicos gran parte de su vida diaria, además de utilizar la escritura para usos cotidianos como conversaciones por redes sociales (Whatsapp, Instagram, otros). Todos manifiestan tener una autopercepción de ser escritores exitosos en sus planteamientos de géneros discursivos tanto cotidianos como académicos.

### **Fuentes de información, instrumentos y procedimientos de análisis**

Los datos analizados provienen de tres fuentes diferentes de información. En primer lugar, se aplicó el cuestionario de concepciones sobre la escritura de Villalón & Mateos (2009), que indaga en dos escalas concepciones “reproductivas” y “epistémicas” de la escritura. Este instrumento fue aplicado en un formato pre-post: antes del inicio de la unidad de escritura del curso y después de dicha unidad, con la finalidad de identificar los patrones de pensamiento sobre la escritura.

En segundo lugar, se analizó la planificación didáctica de una clase y de una secuencia didáctica, ambas realizadas como actividad formativa en el curso. Sobre la base de los indicadores del instrumento de Villalón & Mateos (2009) y los referentes del curso de Didáctica del Lenguaje I, se diseñó una lista de cotejo que posibilite observar la propuesta didáctica de docentes en formación en torno a la enseñanza de la escritura. Estos referentes incluyen el modelo de escritores maduros o expertos (Bereiter & Scardamalia, 1992), que transformen su conocimiento, concibiendo la escritura como un proceso recursivo en el momento de revisión de la misma (Flower & Hayes, 1980) y con dominio de conocimientos relevantes que se guarden en la memoria del escritor (Grupo Didactext, 2003), que permitan un acercamiento a la tarea de escribir el género con facilidades en cuanto a su proceso cognitivo. La lista de cotejo se constituía de seis indicadores, los que se sometieron a un juicio experto para validez de contenido. El juicio experto fue realizado por una experta en el área de escritura, quien evaluó el constructo teórico detrás de los indicadores, testeó su uso con una planificación escogida al azar y sugirió el uso de una escala de apreciación en lugar de una lista de cotejo.

El instrumento que surgió de esta propuesta teórica, posterior al juicio experto fue:



**Tabla 1**

*Escala de valoración para revisar planificaciones didácticas.*

Indicadores	Deficiente	Adecuado	Sobresaliente
1. La propuesta de la tarea de escritura considera explícitamente un problema retórico que incluye: propósito, audiencia, género discursivo			
2. En la propuesta didáctica existe un momento de descomposición del género discursivo a través de modelamiento o de actividad intencionada que invite a esta acción, con presencia explícita de elementos retóricos del género a descomponer.			
3. La tarea de escritura considera un momento de planificación de tema, ideas, género discursivo, audiencia y su propósito.			
4. Se proponen diversos momentos de revisión y edición de la escritura.			
5. Los instrumentos de evaluación que acompañan el proceso de revisión, previo a su uso son enseñados y acordados, además de contemplar aspectos tanto formales como del problema retórico: ideas, propósito, audiencia y/o características del género discursivo.			
6. En la propuesta se intenciona el aprendizaje de contenidos de la disciplina que responden a las necesidades retóricas de la tarea que se escribe.			

Fuente: elaboración propia.

En tercer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad de un promedio de 45 minutos de duración a cada participante, una vez finalizado el curso. El protocolo fue elaborado por dos de las investigadoras y revisado por una par investigadora experta, antes de su aplicación. Se capacitó en una sesión a un asistente de investigación, cercano en edad y etapa de la carrera a los participantes, con la finalidad de evitar que los participantes se sintiesen intimidados por la presencia de sus profesoras y evitar la deseabilidad social en sus respuestas. El protocolo incluye preguntas y una descripción de los objetivos de las preguntas, junto con algunas preguntas de profundización (Patton, 2015). Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad en ortografía estándar y luego, codificadas para identificar cinco grandes temas (visión de la escritura, puesta en práctica, contenidos asociados, proceso de escritura y visión sobre el ensayo). Se analizaron los patrones de pensamiento presentes en cada una de estas categorías utilizando análisis de discurso (Gee, 2011).

**Tabla 2**

*Definiciones operacionales de codificación de entrevistas.*

Categoría	Definición
Visión de la escritura	Categoría general que busca identificar patrones de pensamiento respecto de sus definiciones de la escritura (ej. proceso o producto, talento o aprendizaje, etc.).
Puesta en práctica	Categoría que indaga los patrones de pensamiento respecto de cómo se enseña o cómo se aprende la escritura.
Contenidos asociados	Contenidos que el o la participante asocia con la enseñanza en el aula escolar de la escritura. Se incluyen géneros o tipologías, contenidos discursivos, temáticas o cualquier contenido de la asignatura de lengua y literatura.
Proceso de escritura	Descripciones de los propios procesos de escritura

Fuente: elaboración propia.

Una vez segmentada la entrevista en las cinco grandes temáticas, se describieron los patrones de pensamiento emergente a partir del análisis de discurso, que entiende los datos de entrevistas como eventos en los que se reconstruyen significados situados mediante los cuales se sustenta una interpretación (claim) o hipótesis (Gee, 2011). Este análisis se realizó de manera individual para cada uno de los y las participantes y fue auditado de manera cruzada por al menos una de las investigadoras en cada caso. A partir de estos perfiles individuales se identificaron patrones de pensamiento para cada una de las cinco categorías indagadas.

Finalmente, a partir de toda esta información se construyeron los cinco casos para reportar los patrones de pensamiento en torno a la escritura, su cambio en el tiempo, y la medida en que estos interactúan con las propuestas didácticas.

## **RESULTADOS Y DISCUSIONES**

El cuestionario medía concepciones reproductivas y epistémicas con una escala en torno a afirmaciones: a mayor puntaje, mayor acuerdo con cada tipo de concepciones. La visión reproductiva de la escritura consiste en ideas donde la escritura es un producto que se elabora desde el “decir el conocimiento”, es decir, volcar las ideas en escritura. En esta visión, los aspectos de revisión suelen ser de ortografía y/o aspectos formales. En cambio, la mirada epistémica considera que escribir es un ejercicio de transformar el conocimiento, donde muchas veces en el proceso volvemos sobre nuestros objetivos personales iniciales de la escritura, cambiamos las ideas, revisamos lo escrito en torno a la audiencia, a los aspectos estructurales, a las ideas que planteo, etc.

Dado dicho contexto, lo esperado es que, con lo visto en el curso, el promedio de acuerdo con afirmaciones reproductivas bajase y que este mismo número para la escala epistémica subiera en el cuestionario, entendiendo que este cuestionario se utiliza como una referencia y no una medición psicométrica.

**Tabla 3**

*Resultados cuestionario.*

Casos	Previo a la unidad de escritura		Terminado el curso	
	Reproductiva	Epistémica	Reproductiva	Epistémica
<b>Caso 1</b>	3,87	4,93	3,53	5
<b>Caso 2</b>	2,87	4,71	1,93	4,86
<b>Caso 3</b>	1,87	5,36	1,27	5,43
<b>Caso 4</b>	2,67	3,00	2,67	4,79
<b>Caso 5</b>	2,87	4,86	2,13	4,50
	<b>2,83</b>	<b>4,57</b>	<b>2,31</b>	<b>4,92</b>

Respecto de los objetivos 1 y 2 sobre identificar los patrones de pensamiento que los profesores en formación tienen sobre la escritura y describir si estas ideas se modifican tras recibir instrucción explícita, los resultados nos muestran que en general las medias de concepciones reproductivas de la escritura baja en casi todos los participantes, lo que resulta ser un buen antecedente, dado que esto señala que el curso parece tener impacto positivo en la deconstrucción del patrón de pensamiento de una visión tradicional y reproductiva de la escritura. En el caso de la epistémica los índices suben en casi todos los participantes, lo que también es un buen indicio, dado que el curso está diseñado para que los profesores en formación transformen su perspectiva a pensar en la escritura como un proceso complejo, de transformar el conocimiento y estos resultados sugieren que la tendencia es que esto sí ocurra. Por el tamaño muestral y el alcance de este estudio, no se realizan comparaciones estadísticas de medias, pero sí tenemos un índice del cambio en cada uno de los estudios de caso.

Respecto de las planificaciones didácticas revisadas con la pauta que buscaba levantar la presencia de una mirada epistémica, los seis indicadores valoraban la planificación como: no observado (0 puntos), deficiente (1 punto), adecuado (2 puntos) y sobresaliente (3 puntos). Cabe señalar que en estos cinco casos hubo dos propuestas didácticas: una primera aproximación terminada, la unidad de didáctica de la escritura, que solicitaba solo el planteamiento de una clase. Finalizando el curso, la propuesta didáctica se constituía de una secuencia didáctica de escritura de tres a cuatro clases. Para organizar los datos analizados por caso en la primera y segunda propuesta didáctica, se presenta la siguiente tabla de obtención de resultados:

**Tabla 4**

*Resultados revisión planificaciones.*

	Caso 1		Caso 2		Caso 3		Caso 4		Caso 5	
	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2
<b>Indicador 1</b>	1	1	0	2	1	1	3	3	2	3
<b>Indicador 2</b>	2	1	1	2	1	2	2	2	3	2
<b>Indicador 3</b>	2	1	1	2	1	2	3	2	3	3
<b>Indicador 4</b>	1	1	1	3	1	1	1	1	3	2
<b>Indicador 5</b>	1	1	2	2	2	1	1	2	2	2
<b>Indicador 6</b>	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3

Respecto al tercer objetivo de la investigación, los casos 2 y 4 suben en la segunda propuesta didáctica en términos generales. Para el caso 3, si bien nada marca “sobresaliente” en ninguna de las dos propuestas hechas, mejora a nivel general en la segunda. Para el caso 5, en ambas propuestas que presenta, se observan desempeños sobresalientes y adecuados. El caso 1 llama particularmente la atención, dado que baja en su segunda propuesta didáctica. Por otra parte, se observa que uno de los indicadores más descendidos a nivel general en las propuestas didácticas observadas en las planificaciones de los casos es el relacionado con entender que el proceso de escritura debe ser recursivo (indicador 4), tanto en la primera como en la segunda propuesta didáctica de escritura. El único participante que logra un desempeño que sube de “deficiente” a “sobresaliente” en este aspecto entre la primera y la segunda planificación es el caso 2. Un logro que nos parece además a destacar, dado que sube considerablemente en un indicador que el resto de los casos sigue manteniendo adecuado en su segunda planificación. Este resultado resulta crucial para proyectar qué ocurre en este ámbito, que es uno de los fundamentales para lograr la adquisición de aprendizajes por parte de los estudiantes de enseñanza media en torno a escribir y entender los procesos de escritura como itinerantes.

Dado el análisis general anterior de los desempeños en las planificaciones, centraremos la atención en el caso 2, puesto que establece una mejora general en sus propuestas, además de que nos resulta relevante que en el indicador 4 es el único que tiene mejoras. Relacionando este dato con las respuestas en su cuestionario, se observa una fuerte baja en la escala reproductiva, aunque no el primero en tenerla, y también una interesante alza de las concepciones epistémicas. Esto además se cruza con la visión predominantemente epistémica que este caso declara en su entrevista, al presentar una fuerte orientación a referir a la escritura como proceso. Declara desde un inicio de la entrevista: “Sé, por ejemplo, que la escritura puede verse desde distintas perspectivas y una de las perspectivas quizás que más me gusta verla es la escritura como un proceso” (fragmento entrevista caso 2). De esta forma, el concepto de “proceso” lo aplica tanto a un proceso escrito particular como al desarrollo a lo largo de la vida; esta idea se opone a la de escritura como reproducción e

identifica un concepto situado, al suponer complejidades de diferentes contextos. Al profundizar más en el análisis en torno a las planificaciones didácticas del caso 2, se observa que en su primera planificación obtuvo valor deficiente en torno a descomponer el género discursivo según problema retórico, plantear un proceso constante de revisión de la escritura cuando se produce y en relación a que la tarea de planificación de la escritura respondiese también a un problema retórico. No obtiene ningún valor como sobresaliente y a su vez, presenta como no observado el indicador en relación a que la tarea de escritura se situase en un problema retórico a resolver. El único aspecto adecuado, es el que se relacionaba con el ámbito de presentación de contenido de la disciplina en torno al género discursivo. En su segunda planificación, sube de deficiente a adecuado en todas las dimensiones que había presentado con este logro, además de obtener sobresaliente en el indicador que se relaciona con una propuesta de tarea de escritura que tuviese una intencionalidad recursiva en el momento de revisión de la misma. Esto se tensiona con lo evidenciado en la entrevista, dado que, si bien en ella refiere fragmentos de decisiones que toma en su práctica, que dan cuenta de un fuerte compromiso con la enseñanza del proceso, aún se asoman algunos atisbos de normativismo al tender a ejemplificar con la corrección de errores:

“una medida que tomé fue enseñarles que la reescritura no es algo malo, que la reescritura es bueno porque nos ayuda, por ejemplo, a mirar desde otra óptica nuestra escritura, a poder identificar nuestros errores, si es que hay errores, por ejemplo, gramaticales...” (fragmento entrevista caso 2).

Se podría interpretar que en el caso 2, la influencia del cambio del patrón de pensamiento, logró variar la forma de plantear didácticamente el proceso de escritura. Esto se refuerza con elementos de la entrevista realizada al final del curso, donde este participante menciona: “gracias a (el curso de) didáctica pude aprender distintas perspectivas sobre la escritura, pero claro, quizás no la había sistematizado tanto” (fragmento entrevista caso 2).

Otro de los casos interesantes es lo que ocurre con el caso 5. Este participante, luego de pasar por la unidad de “didáctica de la escritura” y de contestar por segunda vez el cuestionario de concepciones, se observa que baja levemente su visión reproductiva de la escritura al mismo tiempo que su puntaje en la escala epistémica baja también. Esto parece muy curioso, ya que significaría que sus acuerdos con concepciones epistémicas bajaron luego de la unidad de “didáctica de escritura” en vez de subir, y esto plantea muchas interrogantes. Esto se condice con lo levantado a través del proceso de análisis de su entrevista, dado que en ella va construyendo a lo largo de su texto una serie de concepciones que oscilan entre la existencia de patrones de pensamiento previos normativistas o de producto y la adquisición de posturas más informadas teóricamente cercana a los aprendizajes explicitados en los cursos de didáctica y práctica que forman parte de su experiencia de formación inicial docente. A pesar de esto, en su planteamiento didáctico de planificaciones tiene logro “sobresaliente” en los indicadores que se relacionan con descomponer el género, proponer una actividad de planificación de escritura que responda a un problema retórico, proponer una revisión constante en el proceso de escritura. Y, por otro lado, obtuvo “adecuado” en los demás indicadores, por ende, no tiene ningún indicador “deficiente” o

“no observado”. Lo curioso de este caso es que si bien su planteamiento didáctico mejora y tiene un desempeño que supera a los demás casos en gran parte de sus propuestas, en su entrevista se refuerza lo que se evidencia en el cuestionario de percepciones, dado que se identificaron nuevamente algunas ideas bastante reproductivas e incluso normativas sobre la escritura. Se observa aquí que el discurso que usa el participante 5 a nivel declarativo es errático en sus concepciones sobre la escritura, por ejemplo, cuando plantea: “mejorar tu escritura vendría siendo dar a entender lo que uno quiere”, pero luego menciona,

“...como que después ya básicamente se trata como de explayarse no más. *Y depende po*, o sea, si siento que tiene que quedar muy muy bien el ensayo y estoy muy como comprometido con eso, le dedicaría más tiempo como a la parte como de postproducción...” (fragmento entrevista caso 5).

Esta respuesta da cuenta de que si bien su visión de la escritura, a nivel discursivo, es más bien reproductiva, normativa y tradicional, su propuesta didáctica al momento de planificar es epistémica; por ejemplo, en su planteamiento didáctico considera un problema retórico para dar la tarea de escritura, intenciona el proceso de revisión de la escritura constantemente, indicando así que es un proceso recursivo, que permite volver sobre los objetivos de escritura de los estudiantes para cambiarlos, analizarlos, etc. Es interesante cómo se puede ver que este participante es consistente en expresar tanto en el cuestionario como en la entrevista una mirada reproductiva, pero sorpresivamente moviliza de forma implícita una propuesta didáctica más epistémica. Esto se reafirma al analizar su entrevista en que establece que la enseñanza de la escritura se vincula en gran medida a la corrección del producto.

## CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

Uno de los hallazgos más relevantes guarda relación con que se logra determinar que los patrones de pensamiento de los y las estudiantes de pedagogía media en lenguaje que participaron del estudio son complejos y no fáciles de sistematizar para buscar una única solución como respuesta, lo que se condice con las respuestas pedagógicas contextualizadas que propone el modelo de TeachingWorks.

En un nivel declarativo los participantes proponen posturas más epistémicas dado que sube el índice en la encuesta y esto se vincula además con sus entrevistas, aun así es posible ver, en casi todos los casos, que permanecen algunas ideas implícitas que guían decisiones o posturas pedagógicas más estructurales o tradicionales. Esto comprendería un hallazgo no anticipado del estudio, de que una instrucción adecuada parece modificar las concepciones iniciales de los profesores en formación, como al parecer ocurre en el participante 2 y también podría inferirse en los resultados de los puntajes de los estudiantes 1, 3 y 4. Lo anterior reafirma la perspectiva de que la influencia de lo aprendido en la unidad “didáctica de la escritura” en el curso Didáctica de la Lengua 1, tendió a cambiar o, al menos, complejizar sus patrones de pensamiento sobre la escritura. Esto sugiere que un buen diseño didáctico puede orientar actividades para que los estudiantes transformen o enriquezcan sus concepciones. Esta idea se reafirma en un fragmento de la entrevista al participante 2, en la

que señala: “(después del curso) me quedo principalmente con esa idea de que (la escritura) es un proceso que siempre va mejorándose y que siempre se puede revisar” (fragmento entrevista caso 2).

Los resultados de este trabajo permiten describir el tipo de ideas sobre la escritura, a veces contradictorias, que conviven en los estudiantes, como en el participante 5, y que permiten ir formando un núcleo conceptual para enseñar esta habilidad de maneras más informadas, como este mismo participante refleja en su planificación didáctica.

Estos datos revisten un enorme potencial de aplicación en el desarrollo de cursos de didáctica en el área de lenguaje, que se basan en modelos formativos que se desarrollan con énfasis en la práctica, dado que los patrones de pensamiento de estudiantes de pedagogía pueden establecer una determinación en la adquisición de las herramientas para su futura implementación en el quehacer docente. Así, dentro de las proyecciones de este estudio se sugiere realizar una investigación a una muestra más amplia que permita observar la tendencia en el proceso formativo, con foco en establecer mejora a los cursos y vincularse con un modelo formativo centrado en la práctica, en este caso específico de la universidad donde se desarrolló el estudio. En este sentido, generar evidencia empírica sobre cómo los patrones de pensamiento de profesores en formación determinan el cómo abordarán los de sus estudiantes en la sala de clases, resulta relevante para mejorar los procesos de formación inicial docente en ámbitos de adquisición de herramientas pedagógicas para áreas del conocimiento como la escritura.

Por otro lado, observar la implementación de clases de estas propuestas didácticas, así como la realización de seguimiento a los casos observados, podría también otorgar insumos para revisar el impacto formativo de un programa con estas características.

El aporte de este estudio además radica en que contribuye con material específico y teóricamente respaldado para revisar planificaciones didácticas que desarrollen profesores en formación sobre la escritura, lo que puede contribuir a una mejora en cómo se orientan estos procesos formativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ávila Reyes, N., & Navarro, F. (2016). *Lectura y escritura epistémicas*. Santillana.

Ball, D. L., & Forzani, F. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511. <https://doi.org/10.1177/002248710934847>

Ball, D., & Forzani, F. (2010). Teaching skillful teaching. *Educational Leadership*, 68(4), 40-45. <https://www.ascd.org/el/articles/teaching-skillful-teaching>

Ball, D., & Forzani, F. (2011). Building a common core for learning to teach: And connecting professional learning to practice. *American Educator*, 35(2), 17-21, 38-39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931211.pdf>

- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, 109-139. <https://didacticayescritura.wordpress.com/>
- Bazerman, C. (2008). *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Flower, L. S., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, 31(1), 21-32. <https://doi.org/10.2307/356630>
- Gee, J. P. (2011). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. Routledge.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45, 184-205. <https://doi.org/10.3102/0002831207312906>
- Grupo Didactext (2003). Modelo sociocognitivo, pragmatolingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 077-104. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0303110077A>
- Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34. <https://doi.org/10.1177/0022487109347321>
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S.S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Medina, L., Ow, M., Santos, D., & Thielemann, J. (2007). Evaluaciones teóricas y prácticas pedagógica en Gramática y Literatura, ¿asociación a disociación? *Nodos y Nudos*, 3(23), 16-26. <https://doi.org/10.17227/01224328.1318>
- Müller, M., & García, A. (Eds.). (2016). *Manual Sistema de Prácticas*. PUC.
- Nystrand, M. (2005). The social and historical context for writing research en Ch. McArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (pp. 11-27). Guilford.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage publications.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice (Cambridge Studies in Oral and Literate Culture)*. Cambridge University Press.



Veas, G, Castillo, G., & Ow, M. (2020). *Patrones de pensamiento en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Edición Propia.

Villalón, R., & Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232. <http://doi:10.1174/021037009788001761>

TeachingWorks (15 de enero de 2020). *El trabajo de enseñar*. <https://www.teachingworks.org/>

Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

### **Datos de correspondencia**

---

Aurora Badillo Tello

Doctoranda Universitat de Barcelona, Educación y sociedad.

Pontificia Universidad Católica de Chile

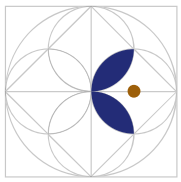
Santiago, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2013-8026>

Email: [aurora.badillo@uc.cl](mailto:aurora.badillo@uc.cl)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Aprender ciencias desde la lectura e interpretación de textos multimodales

### Learn science from the reading and interpretation of multimodal texts

Lucy Margoth Ortiz Cáceres<sup>1</sup>

---

Ortiz, L. M. (2022). Aprender ciencias desde la lectura e interpretación de textos multimodales. *Revista Convergencia Educativa*, (12), diciembre, 38-49. <https://doi.org/10.29035/rce.12.38>

[Recibido: 09 agosto, 2022 / Aceptado: 21 noviembre, 2022]

#### RESUMEN

La lectura es utilizada frecuentemente durante las clases de ciencias como una actividad de decodificación y de resolución de preguntas literales, dejando de lado la posibilidad de aprender mediante ella y la interpretación de los textos de divulgación científica. A lo anterior, se suman las dificultades que los estudiantes presentan para leer diferentes modos semióticos utilizados por el lenguaje científico, lo que conlleva a no comprender la intención global del contenido estudiado y se convierte en un obstáculo para la construcción de sus propias representaciones. Por lo cual, en este artículo se pretende reflexionar cómo el fortalecimiento del proceso de lectura y de interpretación de textos multimodales incide en el aprendizaje de las ciencias. Para ello, se hace una revisión de la literatura para identificar diferentes investigaciones que se han realizado apoyando la idea planteada en el presente escrito. En este sentido, dicha revisión permitió corroborar la importancia del uso de la lectura e interpretación de los modos semióticos como herramientas que potencializan el aprendizaje de las ciencias, así mismo la necesidad que en el aula de ciencias el docente instruya a sus estudiantes sobre el proceso de lectura, puesto que las ciencias tienen un patrón lingüístico y temático particular.<sup>3</sup>

**Palabras clave:** aprendizaje, educación en ciencias, interpretación, lectura, lenguaje, texto multimodal.

---

<sup>3</sup> Este artículo es derivado de la investigación doctoral sobre “Incidencia de una propuesta de enseñanza basada en la lectura de textos multimodales en la interpretación del contenido Ecosistemas” que se lleva a cabo en el Doctorado Interinstitucional en educación (DIE) sede Universidad del Valle, Colombia. Dirigido por el PhD Henry Giovany Cabrera Castillo.

---

<sup>1</sup> Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.  
<http://orcid.org/0000-0002-6317-9680> | [lucy.ortiz@correounivalle.edu.co](mailto:lucy.ortiz@correounivalle.edu.co)

## ABSTRACT

Reading is frequently used during science classes as an activity of decoding and solving literal questions, leaving aside the possibility of learning through it and the interpretation of popular science texts. In addition to the above, there are difficulties that students have in reading different semiotic modes used by scientific language, which leads to not understanding the global intention of the content studied and becomes an obstacle to the construction of their own representations. Therefore, this article aims to reflect on how the strengthening of the process of reading and interpretation of multimodal texts affects the learning of science. To this end, a review of the literature is made to identify different research that has been conducted in support of the idea put forward in this paper. In this sense, this review allowed corroborating the importance of the use of reading and interpretation of semiotic modes as tools that enhance science learning, as well as the need for teachers to instruct their students on the reading process in the science classroom, since the sciences have a particular linguistic and thematic pattern.

**Key words:** Interpretation, language, learning, multimodal text, reading, science education.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas diversos estudios han mostrado que la actividad en el aula de ciencias está focalizada en el modelo de enseñanza de carácter tradicional descuidando otras perspectivas de enseñanza alternativas (Mullis & Jenkins, 1988). Una de las dificultades más comunes de este modelo es que no se desarrolla la capacidad de comunicación de los estudiantes, lo que afecta habilidades como la escritura y verbalización de sus conocimientos científicos; la lectura de diversos tipos de textos; poder buscar, seleccionar y comprender la información; así como, la toma de decisiones informadas a nivel personal, local, nacional y global.

Con relación al lenguaje, al considerar las diversas investigaciones realizadas en el campo de la educación en ciencias, se ha reconocido la estrecha relación entre este y el aprendizaje de las ciencias (Lemke, 1990; Holliday et al., 1994). Lo anterior, se debe a que el lenguaje está presente durante toda la formación y les permite a los estudiantes construir significados y formas de significar dentro de un contexto sociocultural. Por lo que, algunos educadores de ciencias han evidenciado la necesidad de desarrollar las habilidades lingüísticas de oralidad, lectura y escritura en los estudiantes, para que estos alcancen una comprensión de los contenidos científicos. Particularmente para el presente escrito la relación de la lectura y la educación en ciencias.

Así pues, la lectura les permite a los estudiantes construir, apoyar, organizar y expandir sus conocimientos en las interacciones con sus conocimientos previos, los textos, el docente y sus compañeros (Da Silva, 2002, p. 72). Sin embargo, es una actividad que se hace desde los marcos intuitivos de los docentes y los estudiantes terminan interactuando con textos sin bases y utilizándolos como depósito de significados y definiciones, sin hacer un proceso dialógico con el texto leído. Es decir, sin hacer inferencias de la información presentada, identificar la intención comunicativa del autor, relacionar su conocimiento previo, sin la capacidad de hacer esquemas conceptuales y lograr comunicar la comprensión obtenida de lo leído (Goodman, 1982, cit. en Márquez & Prat, 2005).

Ahora bien, el lenguaje científico utiliza frecuentemente modos semióticos<sup>4</sup> para comunicar sus teorías y conocimiento, los cuales también están presentes en los textos utilizados en el aula, por lo tanto, al aprender a leer estos textos e interpretar su información los estudiantes pueden apropiarse del lenguaje científico y a su vez aprender ciencias leyendo, lo que implica que ellos utilicen la información de los textos de diferentes formas (por ejemplo, para resolver problemas) y no solo para producir la información (Kintsch, 1994). Habría que decir también, que no solo deben aprender a leer los textos suministrados en clase, si no también toda la información depositada en Internet, por lo tanto, los estudiantes deben aprender a filtrar la información importante, analizarla, evaluarla e incorporarla con su conocimiento y con las construcciones que realiza con su comunidad académica, ya que “en los escenarios de la comunicación interpersonal y social, adquieren los contenidos del aprendizaje escolar, acceden al conocimiento cultural del mundo y comparten significados con otros seres humanos” (Lomas, 2016, p. 4).

Finalmente, el propósito de este artículo es reflexionar cómo el fortalecimiento del proceso lector y de interpretación<sup>5</sup> de textos multimodales incide en el aprendizaje de las ciencias y preguntarse por *¿Cuál es la importancia de la lectura e interpretación de textos multimodales para el aprendizaje de las ciencias?* Por lo cual, en la primera parte se encuentra un espacio dedicado a reflexionar sobre la importancia de la lectura en la educación en ciencias y las dificultades más frecuentes que se encuentran en el aula. En el segundo apartado se reflexiona sobre la importancia de la lectura e interpretación de los diferentes modos semióticos de los textos multimodales que permite la comprensión global de la información presente en ellos y de esta manera aprender ciencias.

### **La importancia de la lectura en la educación en ciencias**

Inicialmente, para comprender la relación entre el aprendizaje de las ciencias y la escritura es importante considerar a esta como un “proceso de interpretación o comprensión que se presenta a los sentidos en la forma de palabras u otras señales razonables” (Adler, 2010, p. 32). Además, la lectura se debe apoyar en la semiótica social, que se interesa por cómo los sujetos construyen y utilizan los signos en los procesos de comunicación dentro de comunidades concretas considerando sus características específicas (Lemke, 1997). Por lo tanto, es necesario que los jóvenes puedan hacer una lectura crítica de su realidad que conlleve a adoptar posturas sociales y culturas responsables. Así pues, aprender a leer les permitirá interpretar los contextos sociales, reflexionar sobre sus realidades y experiencias y articularlas con los conocimientos que están adquiriendo (Ramírez & Pérez, 2015).

---

<sup>4</sup> Los modos semióticos son considerados como “sistemas organizados de recursos semióticos, disponibles socioculturalmente, para la creación de significados y que permiten satisfacer las necesidades representacionales y comunicativas de los creadores de signos” (Flores, 2021, p. 608).

<sup>5</sup> La interpretación es comprendida como una habilidad cognitiva base del aprendizaje y les posibilita a los estudiantes manejar de manera conveniente el conocimiento presentado en diferentes tipos de textos (Jorba et al., 2000).

Además, la lectura acerca a los estudiantes a las actividades comúnmente realizadas por los científicos y posiblemente contribuirá a disminuir la visión de una ciencia inalcanzable que desmotiva a los estudiantes para aprenderla (de Andrade & Martins, 2006). También, ayuda al desarrollo de habilidades en los estudiantes que les permitan realizar inferencias, establecer relaciones entre conceptos previos y los leídos, y construir nuevos conocimientos escolares, puesto que, estudios desde el campo de la neurociencia afirman que la lectura promueve cambios significativos en el cerebro y en el procesamiento cognitivo, visual y auditivo de los estudiantes (Maluf, 2020).

Por último, la lectura resulta un proceso fundamental para aprender ciencias porque a través de ella, se establece una interacción entre el lector y el texto, lo que conlleva al lector a activar sus conocimientos previos, formular hipótesis, plantear objetivos, así como hacer uso de los principios y reglas aprendidas para exteriorizar los aspectos co-textuales del texto lo que termina favoreciendo la construcción de conocimiento (de Andrade & Martins, 2006). No obstante, aprender a leer no resulta sólo beneficioso para el aprendizaje de las ciencias, sino para el resto de las tareas académicas, laborales y profesionales.

Pese a la importancia que la lectura recobra en el aprendizaje de las ciencias, los resultados de las investigaciones citadas en Holliday & Cain (2012) como Holliday (2004), Jetton & Dole (2004), Pressley (2006) y Reading Study Group [RAND] (2002) han demostrado una serie de problemas que hacen que la lectura en el aula de ciencias no sea desarrollada o efectiva para el aprendizaje del conocimiento científico escolar. El primero de ellos, está relacionado con que los estudiantes no poseen habilidades para la comunicación de ideas, por lo cual no son capaces de expresar la comprensión realizada de textos trabajados en clase, tienen dificultades para realizar un proceso de lectura comprensiva y materializarlo en un escrito (Izquierdo et al., 1999).

En segunda instancia, los estudiantes tienen una imagen de la lectura como un proceso mecánico, desagradable y de búsqueda de significados o respuestas literales a preguntas establecidas por el docente, lo cual no le permite comprender los contenidos conceptuales desarrollados en ellas y terminan repitiendo definiciones textuales. Dicha imagen está relacionada con el trabajo del docente en el aula de ciencias, pues considera que no es su responsabilidad fomentar la lectura, y que los estudiantes deberían haber adquirido habilidades en otras asignaturas como lengua castellana (de Andrade & Martins, 2006). Sin embargo, es necesario que los docentes adquieran “unos principios que enriquezcan su visión discursiva, con el fin de adquirir herramientas para orientar al estudiante en el laberinto del sentido construido por el enunciador y propiciar diferentes lecturas e interpretaciones” (Cárdenas, 2002, p. 18).

El tercer problema, a que los docentes manifiestan que no la utilizan porque no han sido capacitados para ello, por lo cual la lectura en el aula queda como una actividad más, de corte informativo y decodificación de palabras (Holliday & Cain, 2012). El cuarto problema, se vincula con el uso de un gran porcentaje de textos expositivos, que por la forma en que presentan la información no suelen ser muy llamativos para los

estudiantes, sumado a ello, estos textos tienen un alto nivel de dificultad para su comprensión y requieren de los estudiantes mejores habilidades (Márquez & Prat, 2005).

Igualmente, los docentes consideran que este tipo de textos tienen “el conocimiento legítimo” y confían en que toda la información presentada es “verdadera”, por lo cual le dan el papel de transmisor de conocimiento y fuente importante para el aprendizaje de los estudiantes, quienes solo deberán buscar en el texto los significados de los conceptos utilizados en clase (de Andrade & Martins 2006). Por último, el quinto problema refleja que el proceso de lectura en ciencias se hace desde marcos intuitivos y los docentes, aunque reconocen la importancia de la lectura para el aprendizaje de los estudiantes, utilizan métodos de prueba y error porque no fueron formados en aspectos relacionados al uso de la lectura como herramienta de pensamiento y aprendizaje (Jetton & Dole, 2004).

Las problemáticas descritas previamente, también generan dificultades en el aprendizaje de las ciencias, puesto que los estudiantes terminan siendo enfrentados a textos sin bases de lectura y utilizándolos como depósito de significados, los cuales deben memorizar, sin hacer un proceso dialógico con el texto leído. Resultaría importante también, incorporar una variedad de textos puesto que pueden ser llamativos y contribuir a la formación de sujetos lectores (Da Silva & Almeida, 1998, Cit. en de Andrade & Martins, 2006).

Por lo anterior, es importante la enseñanza explícita de la lectura de textos, porque al lograr en los estudiantes la capacidad de leer autónoma y significativamente, ellos pueden evidenciar la intención comunicativa del autor y evaluar críticamente la función y forma del texto (Holliday et al., 1994). Así mismo, los saberes aprendidos pueden ser aplicados a la toma de decisiones sociales y académicas de manera consciente e informada (de Andrade & Martins, 2006).

Ahora bien, hasta el momento hemos presentado la importancia de la enseñanza explícita de la lectura de textos dentro del aula de ciencias, pero, es necesario considerar que los estudiantes pueden acceder a la información no solo desde los textos suministrados por el docente, sino a toda la depositada en la Internet, la cual está acompañada por recursos audiovisuales y en formato hipertexto, lo que hace necesario no solo instruir al estudiante en el proceso de lectura sino también en las estrategias de comprensión del lenguaje multimodal, puesto que deben interpretar las ideas de las diferentes fuentes de comunicación (verbal y no verbal) (Ortiz, 2017).

### **Lectura e interpretación de textos multimodales para aprender Ciencias**

Con relación a la lectura de textos multimodales, su importancia recae en la relación entre los diferentes modos semióticos que utiliza el lenguaje científico para comunicar sus ideas. Como bien lo plantea Lemke (1997), el lenguaje verbal no es el único utilizado para hacer y comunicar las ciencias, esta hace uso de “híbridos semióticos” puesto que los conceptos científicos son simultáneamente verbales, visuales, matemáticos y accionales (Márquez & Prat, 2005).

Estos modos utilizados por las ciencias se le presentan a los estudiantes mediante textos configurados por palabras, gráficas, fórmulas matemáticas, símbolos, diagramas, este tipo de textos son conocidos como multimodales. Por lo cual, resulta clave que los estudiantes logren interpretar la información que se presenta en los diferentes modos semióticos. Estos al ser interpretados por los estudiantes les permite reestructurar su punto de vista además de comprender conceptos que resultan complejos por su lenguaje, abstracción y necesidad de diferentes conocimientos de diversas disciplinas para su estudio (Casas et al. 2005).

Además, que los estudiantes tengan la capacidad de interpretar este tipo de textos le permite construir desde sus conocimientos previos, las interacciones con sus pares y la información leída (Lemke, 2002). Sin embargo, es necesario establecer una relación entre el contenido de la lectura y el conocimiento previo del estudiante, puesto que esto es un factor que se debe considerar para la elección del texto (Kintsch, 1994).

Es necesario recalcar que los cambios en la sociedad, la cultura, la tecnología han generado que la educación busque alternativas para responder a estos, entre los cuales se destaca el desarrollo de habilidades de comunicación en el aula de ciencias, por ende, los estudiantes deben aprender a leer y a escribir desde lo que plantean las nuevas alfabetizaciones multimodales. Las cuales están muy relacionadas con nuevas capacidades informáticas que permiten la construcción de textos con diferentes combinaciones gráficas que han implicado otras formas de representación y comunicación del conocimiento (Kress, 2005).

Particularmente, la lectura de textos multimodales resulta potencialmente beneficiosa para el aprendizaje de las ciencias, puesto que el modo visual contribuye a la ilustración de fenómenos y procesos abstractos o difíciles de observar cuya descripción verbal es compleja (Meneses et al., 2018). Igualmente, otra razón para que los estudiantes aprendan a leer estos textos está relacionada con poder comprender otros lenguajes como el matemático que también es usado en la comunicación del conocimiento científico. Así pues, la interpretación de todos los modos semióticos les permite a los estudiantes dar un significado global al texto y ello contribuye a la motivación para aprender y construir su propio conocimiento.

Aunque se evidencia la importancia de la lectura de textos multimodales para el aprendizaje de las ciencias, la literatura reporta diferentes dificultades en los estudiantes, entre las más comunes se encuentran:

- En las aulas de ciencias se invierte poco tiempo para la enseñanza de la lectura de textos multimodales, lo que conlleva a que los estudiantes no logren comprenderlos puesto que no pueden decodificar y extraer el significado de gráficas, tablas, redes, fórmulas y ecuaciones utilizadas (Jewitt & Oyama, 2001).
- Los textos científicos cuando desarrollan conceptos abstractos acuden a modos semióticos, pero, a los estudiantes se les dificulta comprenderlos puesto que, no logran vincular la descripción que proporcionan las ilustraciones, fotografías, tablas, imágenes con el texto verbal (Jian, 2016; Jian & Ko, 2017; Hannus & Hyönä, 1999; Moore & Scevak, 1997, Cit. en Jian, 2020).
- Por otra parte, la mayoría de los textos con los que trabajan los estudiantes o a los que acceden por internet están acompañados de diversos modos como gráficas, que resultan inoperantes,

independientes de la información verbal, desaprovechando su significado y el enriquecimiento que les dan al texto (Williamson & Resnick, 2003).

- También, cabe mencionar que los estudiantes están acostumbrados a una ruta de lectura lineal del texto verbal, lo que les dificulta leer textos multimodales, puesto que en estos la lectura no tiene una sola ruta necesariamente. Por otro lado, algunos textos multimodales ubican al final del mismo las representaciones gráficas, lo cual genera que los estudiantes lleguen cansados a esta última parte y no terminan teniéndola en cuenta. Lo ideal sería que exista una extensión equilibrada de los dos textos, tanto verbal como multimodal.
- En relación a la idea anterior, se evidencia que estos modos atañen al tema general del texto, pero no hace un complemento o ampliación de la información que se desarrolla. De esta manera, se minimiza el potencial que el texto multimodal implica para el aprendizaje de las ciencias, siendo tratado como un punto más a desarrollar y no como un subsidio para la comprensión del contenido (Junior & de Lima, 2013).

En función de lo planteado, resulta importante que los estudiantes aprendan a interpretar textos multimodales pues es el nuevo sentido que tiene la lectura en esta época y adicionalmente, el uso de diversos modos semióticos proporciona beneficios para la comprensión de contenidos científicos. Para ello, se requiere de las formas de lectura relacionadas con la capacidad de asignar significados a las ilustraciones para complementar la lectura; la adecuada incorporación de audios y videos que convierten un texto lineal en audiovisual y el uso de iconos visuales que mejoran la representación (Ortiz, 2017). Así pues, los estudiantes deben tener la capacidad de reflexionar sobre los significados de los modos utilizados en el aula de ciencias, y detallar la representación o modelo de un concepto abstracto, además de realizar esquemas de la información verbal sobre conceptos concretos, lograr esto permite representar la construcción de sus modelos mentales que serán almacenados en la memoria a largo plazo (Ainsworth & Burcham, 2007).

## CONCLUSIONES

Para concluir, es importante reconocer la importancia del lenguaje para el aprendizaje de las ciencias, como se evidencian en los resultados de diferentes investigaciones que afirman que los estudiantes aprenden de y sobre la ciencia hablando, leyendo y escribiendo. Pero es necesario, que aprendan a leer, escribir y hablar de ciencias en compañía y direccionados por un sujeto (docente ciencias) profesional quien posee estas competencias, debido a que modela, critica, guía y apoya al estudiante en la apropiación del lenguaje científico (Holliday & Martin, 1993; Candela & Espinosa, 2016).

Por lo anterior, la enseñanza explícita de la lectura en el aula se convierte en un requisito al momento que el docente decide incluirla como una actividad de aprendizaje porque como asegura Da Silva (2002): “todo maestro por adoptar un libro o incluso por producir o seleccionar sus textos, necesariamente se convierte en



corresponsable de enseñar y dirigir la lectura” (p. 33). Por lo tanto, el docente de ciencias tiene la responsabilidad en la formación lingüística de sus estudiantes (Márquez & Prat, 2005).

El uso de textos multimodales, conlleva a resignificar el proceso de lectura de los estudiantes puesto que leerlos implican nuevas habilidades cognitivas como decodificación e interpretación de diferentes modos semióticos y su vinculación con diferentes conceptos, así como extraer de los modos las características claves para comprender un contenido científico (Holliday & Cain, 2012); estas nuevas habilidades se requieren porque la comprensión de textos multimodales es más compleja que la de textos convencionales (Betancur & Moreno, 2014). Por lo cual, es importante que los estudiantes aprendan a leer textos verbales y multimodales para lograr una mayor comprensión de las ciencias y sus diversas formas de representación.

Finalmente, resulta importante que se realicen investigaciones que evidencien la relación entre el aprendizaje de las ciencias y la lectura tanto de textos verbales como multimodales puesto que no solo contribuyen a las diferentes dificultades descritas, sino que también es una oportunidad que permite la obtención de conocimiento sobre la pertinencia del fortalecimiento de la lectura de textos multimodales como un instrumento de pensamiento y aprendizaje de las ciencias.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, M. J. (2010). *Cómo leer un libro*. Instituto Politécnico Nacional.
- Ainsworth, S. & Burcham, S. (2007). The impact of text coherence on learning by self-explanation. *Learning and instruction*, 17(3), 286-303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.004>
- de Andrade, I. B., & Martins, I. (2016). Discursos de profesores de ciências sobre leitura. *Investigações Em Ensino De Ciências*, 11(2), 121-151. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/491>
- Betancur, G. & Moreno, D. (2014). *Habilidades cognitivas en la escritura de textos multimodales: estudio exploratorio con estudiantes en educación básica primaria* [Tesis de grado, Universidad de Antioquía]. [https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21561/1/BetancurGynna\\_2014\\_HabilidadesEscrituraMultimodales.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/21561/1/BetancurGynna_2014_HabilidadesEscrituraMultimodales.pdf)
- Candela, B. F., & Espinosa, T. (2016). El lenguaje como una estrategia para el aprendizaje de los temas del currículo de las ciencias. *Bio-grafía*, 9(17), 73-88. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.17bio-grafia73.88>
- Cárdenas, A. (2002). El lenguaje como problemática del sentido. [https://www.academia.edu/8175393/EL\\_LENGUAJE\\_COMO\\_PROBLEM%C3%81TICA\\_DEL\\_SENTIDO](https://www.academia.edu/8175393/EL_LENGUAJE_COMO_PROBLEM%C3%81TICA_DEL_SENTIDO)
- Casas, M., Bosch, D., & González, N. (2005). Las competencias comunicativas en la formación democrática de los jóvenes: describir, explicar, justificar, interpretar y argumentar. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (4), 39-52. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=324127616006>
- Da Silva, C. (2002). *Discursos escolares sobre la gravitación newtoniana: textos e imágenes en física de la escuela secundaria* [Tesis doctoral, Universidad Estadual de Campinas].
- Da Silva, C., & Almeida, M. (1998). Condições de produção da leitura em aula de física no ensino médio: um estudo de caso, en M. J. Almeida & C. Da Silva (Eds.). *Linguagens, lecturas e ensino da ciencias*. Campinas: associação de Leitura do Brasil. <https://www.mercado-de-letras.com.br/livro-mway.php?codid=121>
- Flores, C. (2021). Introducción a la semiótica social multimodal y sus aplicaciones para el análisis de contextos escolares. *Educación*, 45(1), 592-608. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42732>
- Hannus, M., & Hyönä, J. (1999). Utilization of illustrations during learning of science textbook passages among low- and high-ability children. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), 95-123. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0987>
- Holliday, W. G. (2004). Choosing science textbooks: Connecting research to common sense. *Crossing borders in literacy and science instruction: Perspectives on theory and practice*, 383-394.
- Holliday, M., & Martin, J. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. Falmer.

Holliday, W., Yore, L., & Alvermann, D. (1994). The reading–science learning–writing connection: Breakthroughs, barriers, and promises. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9), 877-893.  
<https://doi.org/10.1002/tea.3660310905>

Holliday, W., & Cain, S. (2012). Teaching science reading comprehension: A realistic, research-based approach. In *Second international handbook of science education* (pp. 1405-1417). Springer.

Izquierdo, M., Sanmartí, N., & Espinet, M. (1999). Fundamentación y diseño de las prácticas escolares de ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(1), 45-59.  
<https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4104>

Jetton, T.L., & Dole, J.A. (2004). *Adolescent literacy research and practice*. Guilford Publications.

Jewitt, C., & Oyama, R. (2001). Visual meaning: A social semiotic en T. Van Leeuwen & C. Jewitt (Eds.), *The Handbook of Visual Analysis* (pp. 134-136). Sage Publications.

Jian, Y. (2016). Fourth graders' cognitive processes and learning strategies for reading illustrated biology texts: eye movement measurements. *Reading Research Quarterly*, 51(1), 93-109.  
<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/rrq.125>

Jian, Y. C., & Ko, H. W. (2017). Influences of text difficulty and reading ability on learning illustrated science texts for children: An eye movement study. *Computers & Education*, 113, 263-279.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.002>

Jian, Y. C. (2020) Teaching Fourth-Grade Students of Different Reading Abilities to Read Biological Illustrations and Integrate In-Text Information: an Empirical Experiment. *Research in Science Education*, 50, 2269-2282. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9778-8>

Jorba, J., Gómez, I., & Prat, A. (2000). *Hablar y escribir para aprender: uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*. Síntesis.

Junior, W. E. F., & de Lima, S. P. (2013). Considerações acerca da leitura em livros didáticos de química: uma análise a partir de textos complementares. *Educación Química*, 24(2), 489-494.  
[https://doi.org/10.1016/S0187-893X\(13\)72518-7](https://doi.org/10.1016/S0187-893X(13)72518-7)

Kintsch, W. (1994). Text comprehension, memory, and learning. *American psychologist*, 49(4), 294-303.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.49.4.294>

Kress, G. (2005). Gains and losses: new forms of texts, knowledge and learning. *Computers and Composition*, 22(1), 5-22. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2004.12.004>

Lemke, J. L. (1990). *Talking Science: Language, Learning and Values*. Ablex.

Lemke, J. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.

- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de pedagogía*, 465, 56-61. <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2016/07/600.pdf>
- Maluf, M. R. (2020). Ciencia de la lectura. Un paseo por la literatura científica actual para identificar componentes necesarios en la enseñanza eficiente de la lectura. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 12(Extra 1), 24-25. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/issue/view/2105/324>
- Márquez, C., & Prat, À. (2005). Leer en clase de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 23(3), 431-440. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3833>
- Meneses, A., Escobar, J., & Véliz, S. (2018). The effects of multimodal texts on science reading comprehension in Chilean fifth-graders: text scaffolding and comprehension skills. *International Journal of Science Education*, 40(18), 2226-2244. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1527472>
- Moore, P., & Scevak, J. (1997). Learning from texts and visual aids: a developmental perspective. *Journal of Research in Reading*, 20(3), 205-223. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00033>
- Mullis, I., & Jenkins, L. (1988). *The Science Report Card: Elements of Risk and Recovery. Trends and Achievement Based on the 1986 National Assessment*. Educational Testing Service.
- Ortiz, L. M. (2017). *La estrategia de escribir para aprender: el caso del equilibrio químico* [Tesis de maestría, Universidad del Valle, Cali]. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/10558>
- Pressley, M. (2006). *Instrucción de lectura que funciona: el caso de una enseñanza equilibrada* (3.ª ed.). Prensa Guilford.
- RAND Reading Study Group (2002). *Reading for Understanding, toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Ramírez, N., & Pérez, L. (2015). Incidencia del abordaje de una cuestión socio-científica en la alfabetización científica y tecnológica de jóvenes y adultos. *Praxis & Saber*, 6(11), 87-114. <https://doi.org/10.19053/22160159.3576>
- Williamson, R., & Resnick, A. (2003). Re-presentando el poder: una lectura multimodal de algunos medios electrónicos. *Versión. Estudios de Comunicación y política*, (13), 83-119. <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/198/197>

## **Datos de correspondencia**

---

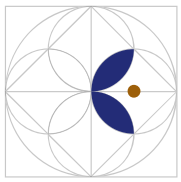
Lucy Margoth Ortiz Cáceres  
Magíster en Educación énfasis enseñanza de las Ciencias  
Universidad del Valle, Santiago de Cali, Colombia.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6317-9680>

Email: [lucy.ortiz@correounivalle.edu.co](mailto:lucy.ortiz@correounivalle.edu.co)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Identificación de tendencias en investigaciones en genética en la escuela secundaria: revisión bibliográfica 2013-2021

### Identifying Research Trends in Genetics in High School: Literature Review 2013-2021

Leidy Lorena Hinestrosa<sup>1</sup> & Henry Giovany Cabrera Castillo<sup>2</sup>

---

Hinestrosa, L., & Cabrera, H. (2022). Identificación de tendencias en investigaciones en genética en la escuela secundaria: revisión bibliográfica 2013-2021. *Revista Convergencia Educativa*, (12), diciembre, 50-67. <https://doi.org/10.29035/rce.12.50>

[Recibido: 09 agosto, 2022 / Aceptado: 21 noviembre, 2022]

#### RESUMEN

Este artículo de enfoque metodológico cualitativo de tipo interpretativo, pretende identificar las tendencias con las que se ha tratado la genética en la escuela secundaria, mediante la realización de una revisión bibliográfica donde se analizaron 39 artículos; seleccionados de dos fuentes académicas reconocidas (Google Scholar y Scopus), correspondientes al periodo de tiempo comprendido entre el año 2013 y el año 2021. Los resultados obtenidos permitieron determinar que el tratamiento de la herencia biológica en la escuela secundaria se han visto influenciado por: la divulgación realizada por los medios de comunicación; la centralización en los procesos de enseñanza desde la genética clásica y la molecular (incidiendo en un determinismo genético); el diseño de recursos tecnológicos, experimentales y modelizaciones para facilitar su aprendizaje; las implicaciones previstas por la riqueza del lenguaje genético; las concepciones que presentan los estudiantes alrededor de la genética y la vinculación de las Cuestiones Sociocientíficas (CSC) como una alternativa en el proceso educativo alrededor de ella. Así mismo, se evidenció la ausencia de elementos epigenéticos como componente alternativo del tema. Concluyendo, la revisión bibliográfica, además de identificar las tendencias que le dan forma al estudio de la genética en el contexto escolar permitió señalar lo inusual que es abordaje de conceptualizaciones complementarias, por ejemplo, la ausencia de reflexiones alrededor de la epigenética, impide explicaciones que indiquen la incidencia de factores ambientales (nutrición, estilos de vida y eventos traumáticos) en el genoma de los seres vivos y permitan replantar la validez del denominado hermetismo genético.

**Palabras clave:** Educación, Epigenética, Genética, Herencia biológica, Tendencias, Revisión bibliográfica.

---

<sup>1</sup> Universidad del Valle, Facultad de Educación y Pedagogía, Escuela de Educación en Ciencias, Tecnologías y Culturas. Cali-Valle del Cauca, Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-3435-6841> | [leidy.hinestrosa@correounivalle.edu.co](mailto:leidy.hinestrosa@correounivalle.edu.co)

<sup>2</sup> Universidad del Valle, Facultad de Educación y Pedagogía, Escuela de Educación en Ciencias, Tecnologías y Culturas. Cali-Valle del Cauca, Colombia. <https://orcid.org/0000-0003-4476-4427> | [henry.g.cabrera.c@correounivalle.edu.co](mailto:henry.g.cabrera.c@correounivalle.edu.co)

## ABSTRACT

This article with a qualitative methodological approach of an interpretive type, aims to identify the trends with which genetics has been treated in secondary school, through a bibliographic review where 39 articles were analyzed; selected from two recognized academic sources (Google Scholar and Scopus) and corresponding to the period of time between 2013 and 2021. The results obtained allowed us to determine that the treatment of biological inheritance in high school has been influenced by: the disclosure made by the media; the centralization in the teaching processes from classical and molecular genetics (inciding on a genetic determinism); the design of technological, experimental and modeling resources to facilitate their learning; the implications anticipated by the richness of the genetic language; the conceptions that students present around genetics and the linking of socio-scientific issues (SSI) as an alternative in the educational process around it. Likewise, the absence of epigenetic elements as an alternative component of the theme was evidenced. Concluding, the bibliographic review points out how unusual it is to approach other complementary conceptualizations in the study of genetics in this school context; the absence of reflections on epigenetics, for example, rules out explanations that involve environmental factors (nutrition, lifestyles and traumatic events) in the incidence in the genome of living beings and rethinks the validity of the so-called genetic hermetism.

**Key words:** Biological inheritance, Education, Epigenetics, Genetics, Literature review, Trends.

## INTRODUCCIÓN

Los estudios respecto a la didáctica de la genética la han reconocido como uno de los contenidos biológicos más difíciles de aprender y enseñar en los distintos niveles educativos, por lo general tal aseveración se justifica en la poca asimilación dada su naturaleza abstracta, la utilización incorrecta de los conceptos genéticos y las dificultades presentes en la resolución de ejercicios o problemas relacionados con la genética clásica (Ayuso & Banet, 2002; Caballero, 2008). Sin embargo, la comprensión de la herencia biológica es fundamental para comprender las dinámicas de la vida, dado que la ella misma es un pilar estructurante de la biología, considerando su incidencia en los componentes celulares, organismos, ecosistémico y evolutivos de los seres vivos (Mazzarella & Cabrera, 2006).

El estudio de la genética incluye aspectos ligados a las demandas sociales, culturales, éticas, industriales, económicas, médicas y alimenticias del ser humano, es, por tanto, que la escuela secundaria busca que el estudiante desarrolle las habilidades, conductas y conocimientos necesarios en el estudio de la herencia biológica, que les permita forjar argumentos y explicaciones sobre temas cotidianos donde esta se vea inmersa (Wood-Robinson et al., 1998). La atención de esas demandas vincula un campo de conocimiento denominado epigenética<sup>6</sup>, desde el cual, se considera que los factores ambientales tienen una influencia en la expresión del genoma de los seres vivos (Carey & Sarret, 2013).

---

<sup>6</sup> Considerada como el estudio de las señales químicas que se ubican en el material genético (ADN) ocasionando

Considerar los cambios de expresión de los genes (no mutaciones) producto de factores ambientales (la dieta, el estrés, el comportamiento, la conducta, el cautiverio entre otros) permite entender que los seres vivos no son únicamente producto de un determinismo genético, sino que las interacciones influyen en la expresión de sus genes y el de su descendencia. Continuando con este argumento, para un individuo ser culto genéticamente implica que ha recibido las herramientas necesarias para asimilar su existencia biológica no solo desde la composición genotípica y fenotípica sino desde sus interacciones con el medio ambiente (Iñiguez, 2006); por tanto, comprende que sus hábitos, decisiones y experiencias influyen en la expresión alélica de su propio genotipo y el de sus descendientes (lo que implica la epigenética).

El estudio de la genética en la escuela secundaria ha estado dirigido en distintas direcciones, esto se debe a la variedad de situaciones que afrontan los docentes y estudiantes al plantear el tema en el aula de clase de ciencias; uno de los artículos más relevantes en este aspecto es el realizado por Bugallo Rodríguez en 1995, en donde reconocen que desde el ingreso de la genética al currículo escolar, se asumieron una serie de retos particulares para lograr la formación en herencia y cómo estos desafíos que se enfrentan en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, han ido generando una serie de experiencias que enriquecen y direccionan estos procesos. Aun así es evidente que en la escuela secundaria el abordaje de la herencia intensifica la idea de un inamovible genotipo, lo que implica que las explicaciones son reducidas a la transmisión de la información que los hijos heredan de sus padres, sin que esta sea perturbada (determinismo genético).

Es así como la revisión bibliográfica realizada por Bugallo (1995) documentó la dificultad e importancia en el estudio de la genética, la influencia de la misma en el currículo escolar de ciencias y en la investigación didáctica, resaltando en cada uno de estos aspectos la necesidad de crear estrategias que apunten a desarrollar los elementos cruciales para facilitar el proceso educativo en la herencia y que cada vez sean más los individuos con la asimilación científica necesaria para comprender las dinámicas del mundo en el que interactúan. Es por esto que este trabajo ejerce una influencia valiosa en todos aquellos investigadores interesados en conocer las condiciones en las que se ha desarrollado la educación genética en la escuela secundaria. Cobra sentido continuar realizando revisiones bibliográficas, que permitan entender el direccionamiento que está presentando la genética en escuela y la presencia o ausencia de la epigenética en la misma. Además, reflexionar sobre las fortalezas y aspectos a mejorar posibilitan la contribución a la comprensión biológica, es por tanto que el propósito de este artículo radica en *identificar las tendencias en las que se enmarcan los procesos educativos de la genética y establecer si existe un posible abordaje de la epigenética en la escuela secundaria, a partir de una revisión bibliográfica, comprendida en un periodo de tiempo entre 2013 al 2021.*

---

modificaciones no definitivas, que cambia la forma en que los genes se activan o desactivan, pero sin generar en este alteraciones permanentes; productos de los factores ambientales (Carey, 2013; Juvenal, 2014).



## **Contexto del abordaje de la genética y el ausentismo de la epigenética en la escuela secundaria**

La construcción del conocimiento científico alrededor de la genética se ha trasladado a la escuela secundaria con el fin único de permitir la asimilación de la herencia biológica en la base educativa; esto se debe a que el entendimiento de esta rama de la ciencia fundamenta en el estudiante la capacidad de desarrollar conceptos biológicos necesarios para explicar las dinámicas de la vida. Por tanto es indispensable generar en el aula reflexiones alrededor de la incidencia de la crisis alimentaria; las vacunas, las enfermedades, la obesidad, las adicciones, las pandemias, el cáncer, entre otros componentes ambientales, buscando que el estudiante desde los elementos científicos construya argumentos que le permitan tomar decisiones informadas como ciudadanos del mundo ¿Esto puede ser abordado solo desde la genética clásica?; ¿Se requiere acaso, de la vinculación de otros elementos aparte del genético, para entender dichas dinámicas científicas, sociales y ambientales?

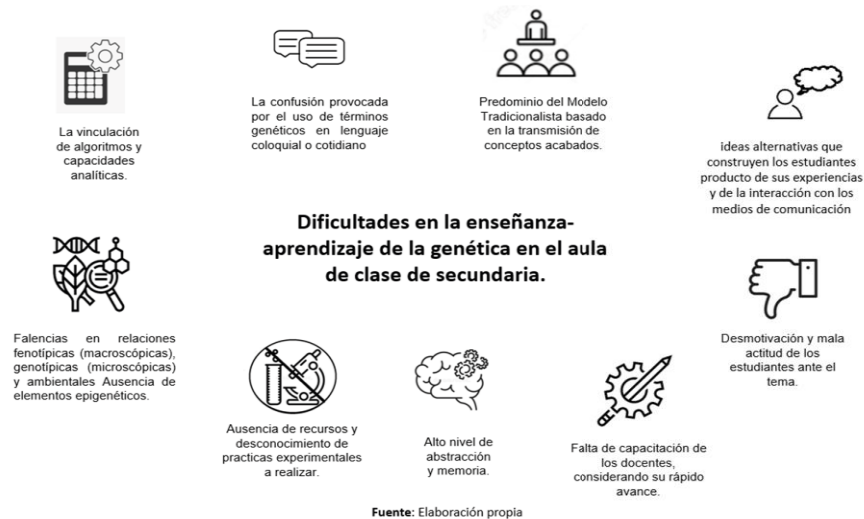
Desde lo considerado en la investigación doctoral<sup>7</sup> que fundamenta este artículo, la respuesta es afirmativa; las dinámicas de la sociedad exigen que se vinculen elementos epigenéticos en la formación de las personas desde los niveles iniciales de la educación en ciencias. Sin embargo, al buscar dichos elementos en la revisión bibliográfica, se denota un ausentismo y desconocimiento en este campo. A pesar de cimentarse desde 1940 con los postulados del genetista - embriólogo Conrad Hal Waddington y varios otros científicos, no se encuentran muchas investigaciones educativas que vinculen las cuestiones epigenéticas en la educación secundaria. La carencia de la epigenética en la escuela ha generado dificultades para establecer relaciones estrechas entre lo genotípico, fenotípico y lo ambiental; que trasciendan la linealidad de la expresión del fenómeno de un ser vivo. Así mismo el abordaje de la herencia biológica en el aula de ciencias ha estado ligada a problemáticas como señala en la Figura 1.

---

<sup>7</sup> Es importante mencionar que este artículo se inscribe como parte de la investigación doctoral sobre: *Incidencias en la construcción de explicaciones en epigenética, a partir de una propuesta de E-A fundamentada en Cuestiones Sociocientíficas (CSC) en estudiantes de decimo y once.*

## Figura 1

*Dificultades asociadas a los procesos de E-A de la genética en la escuela secundaria.*



La confusión provocada por el uso de términos genéticos en lenguaje coloquial o cotidiano (Ruiz-Gonzalez et al., 2017); la falta de claridad en los conceptos básicos el nivel de abstracción y memoria indispensables para realizar relaciones (Figini & De Micheli, 2005), las ideas alternativas que construyen los estudiantes producto de sus experiencias personales alejadas del conocimiento científico (Abril & Muela, 2013); además de, la vinculación de algoritmos y capacidades analíticas con las que debe contar el estudiante para la realización de ejercicios de segregación y la comprensión de ellos (Kazeni & Onwu, 2013), son dificultades en la enseñanza aprendizaje de la genética en el aula de clases de secundaria.

Del mismo modo, los docentes manifiestan la actitud desmotivada que presentan los estudiantes hacia la genética al no comprenderla con facilidad, la exuberante cantidad de ejes temáticos que deben abordar para “generar las mínimas bases de este conocimiento” y el corto tiempo para hacerlo (Porrás & Oliván, 2006). Así mismo, manifiestan dificultades dadas las pocas prácticas experimentales que pueden realizar bien sea por la ausencia de equipamiento tecnológico o por el desconocimiento de las mismas (Flores-Camacho et al., 2019); incluyendo las inexistentes capacitaciones en el sector educativo alrededor de la genética, considerando también, las incommensurables responsabilidades que recaen en el docente dentro y fuera de su jornada laboral, reduciendo así sus espacios autoformativos (Ruiz-Gonzalez et al., 2017).

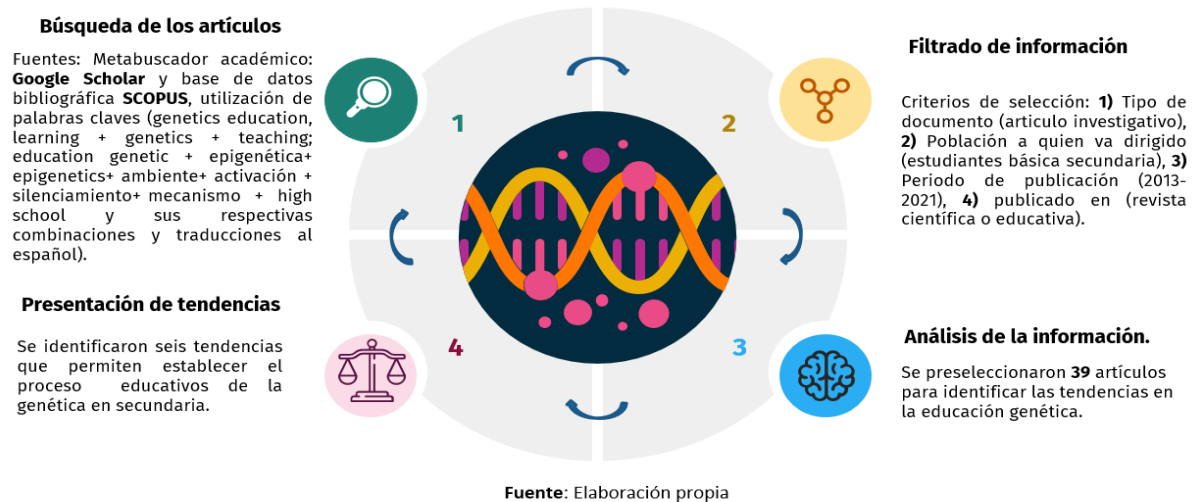
Por tanto, la enseñanza en la herencia biológica se viene sosteniendo en la escuela secundaria desde una transmisión lineal de datos y conocimientos, suprimiendo procesos cognitivos de alto nivel como el pensamiento creativo, necesario en la toma de decisiones, en la resolución de problemas contextuales ligados a la herencia y en la construcción de explicaciones, necesarias para comprender el funcionamiento del mundo (Tsui & Treagust, 2010).

## METODOLOGÍA

A nivel metodológico se empleó un estudio cualitativo de tipo interpretativo, como investigación documental (Pérez, 1998). En este sentido, la revisión bibliográfica desde el enfoque cualitativo interpretativo facilitó la representación de tendencias para el entendimiento de los hechos educativos contemporáneos en la escuela secundaria alrededor de la genética. Para el desarrollo del estudio se propusieron las siguientes etapas, las cuales se hacen visibles en la Figura 2 y se describen a continuación:

### Figura 2

*Descripción del Modelo Metodológico utilizado en la Revisión Bibliográfica.*

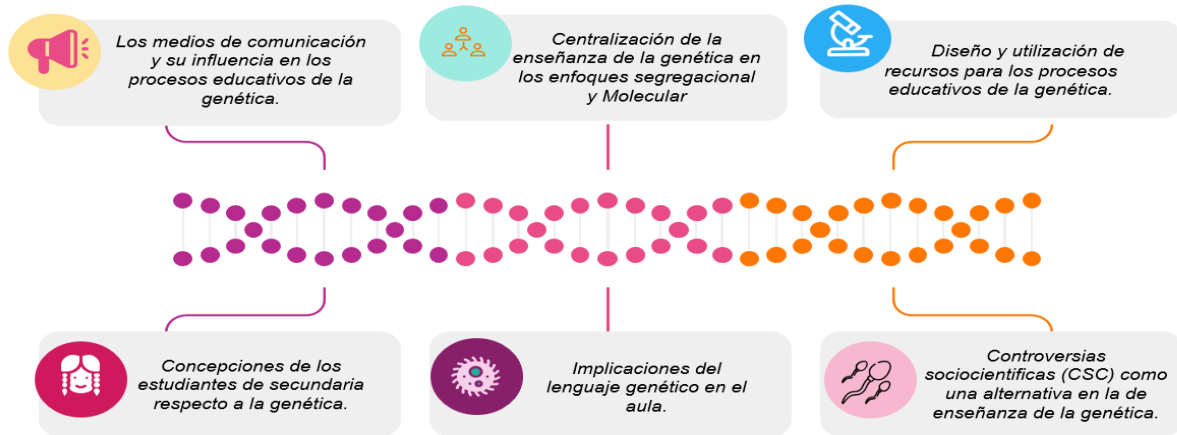


## RESULTADOS Y ANÁLISIS

Para la presentación y análisis de la información encontrada inicialmente se expone el corpus documental conformado por los 39 artículos analizados en la revisión bibliográfica; en donde se evidencian las seis tendencias encontradas descritas en la Figura 3.

### Figura 3

Presentación de las tendencias encontradas en la revisión bibliográfica.



Fuente: Elaboración Propia.

#### Los medios de comunicación y su influencia en los procesos educativos de la genética

Las siete investigaciones que se clasificaron en esta tendencia sugieren que los medios de comunicación (impresos, audiovisuales, radiofónicos o digitales), realizan divulgaciones asociadas a la ciencia especialmente al campo de la genética presentando levedades en el conocimiento científico, esto con el propósito de evadir tecnicismos, que resulten inapropiados para la comprensión de la información presentada por parte del público en general (Gallop et al., 2017).

En este sentido es común encontrar titulares de noticias (Prego & Puig, 2016), películas (Abril & Muela, 2013), portales en línea (Whitley et al., 2020), canciones (Mateu & Moreira, 2014) y video juegos (Quint & Amaral, 2020), cuyo contenido puede generar en el individuo que lo consume una inadecuada interpretación de la genética. Estos estudios resaltan que los estudiantes de educación básica secundaria son la población más afectada a raíz de su cercanía con los medios digitales, debido a que a pesar de encontrarse en proceso de alfabetización genética en la escuela y de contar con algunas habilidades en tecnología; tienden a crear ideas o representaciones provocadas por los medios, considerando la facilidad con la que consolida la información que estos presentan, y su cercanía con el entorno psicosocial. Por otra parte, la instrucción de la genética en el aula no suele atender estas ideas o planteamientos preconcebidos en los estudiantes ni tampoco identifica sus causas (Waters et al., 2019).

#### Centralización de los procesos de enseñanza de la genética

En esta tendencia se ubicaron 10 investigaciones que destacan las dificultades presentes en la enseñanza de la genética, relacionadas con su naturaleza abstracta, el requerimiento de desarrollar en el estudiante habilidades algorítmicas, su riqueza terminológica, su dinamismo explicativo oscilante entre el mundo macro y

microscópico, además de las difíciles condiciones que presentan los docentes para evidenciar o emular experiencias que permitan clarificar los conceptos. De lo anterior se deduce, que en respuesta a estas dificultades se han generado la tendencia a centralizar el conocimiento genético en dos categorías principales, *la genética clásica también llamada mendeliana o segregacional y la genética molecular (puntuada en la morfología y fisiología de los ácidos nucleicos)*, las cuales se evidencian tanto en los libros de textos escolares como en las instrucciones de los docentes.

En cuanto a la primera categoría, los trabajos de Chavarría et al. (2013); Kazeni, & Onwu (2013); Kampourakis (2013); Garrido-Navas & González-García (2017) y de Souza et al. (2020), destacan que la genética en la escuela secundaria se ve comprometida con la solución de problemas relacionados con las leyes segregacionales o leyes de Mendel, lo cual genera que los estudiantes vinculen sus habilidades algorítmicas o matemáticas para la solución de problemas, sin embargo el desarrollo y hallazgo de un resultado cuantitativo no garantiza la comprensión del fenómeno genético, es así como guiar al estudiante para que recree con éxito las etapas necesarias para hallar la proporción porcentual resultante en un ejercicio segregacional, no implica que él genere las dimensiones de ese valor en la representación genotípica y fenotípica del individuo.

La segunda categoría percibe la centralización en la enseñanza de la genética desde el componente molecular, lo cual se visualiza en trabajos como los de Bermúdez et al. (2014); Esteban et al. (2017); Kafai & Walker (2020) y González et al. (2021) donde se resalta la incidencia de la morfología y fisiología de los ácidos nucleicos, especialmente del ADN, lo cual, aunque resulta valioso para comprender los procesos del mismo y su evidente relación con la genética, desdibuja la importancia de conocer otro tipo de moléculas biológicas inmersas en los procesos genéticos. Además, estas investigaciones demuestran que dichas explicaciones están ligadas a una visión antropocéntrica que en algunos casos dificulta en los educandos el reconocimiento de información genética en otro tipo de organismos pluricelulares y aún más en los unicelulares.

### **Diseño y utilización de recursos para facilitar los procesos educativos de la genética en el aula**

En esta tercera tendencia se encuentran aquellas investigaciones que desarrollaron estrategias para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la genética, a partir del diseño, ejecución o evaluación de recursos o materiales, en este sentido se identificaron cuatro categorías tal como se detalla en la Tabla 1.

**Tabla 1**

*Categorías de la tendencia diseño y utilización de recursos.*

#	Nombre de la Categoría	Número de artículos
1	Utilización de recursos tecnológicos	4
2	Prácticas Experimentales	2
3	Propuestas de aula	3
4	Modelizaciones	3
<b>Total de artículos en la tendencia</b>		<b>12</b>

La primera se denominó *La utilización de recursos tecnológicos* (simuladores, plataformas digitales y propuestas de cursos STEAM), donde se ubicaron investigaciones como Bokor et al. (2014); Marzin-Janvier (2015); Mermoud et al. (2017) y Robbins et al. (2021), las cuales pretenden que el estudiante, a partir de estos recursos TIC (Tecnología de la Información y la comunicación), puedan reconocer e interactuar con la genética teniendo en cuenta las dificultades que este puede presentar al relacionarse con su naturaleza abstracta y microscópica. La segunda categoría de esta tendencia se denomina *Prácticas experimentales*; aquí se presentan investigaciones como las de Yang et al. (2017) y Flores-Camacho et al. (2019) en las cuales se menciona cómo los estudiantes de educación secundaria al familiarizarse con ellas han mejorado la comprensión de aspectos puntuales de la genética. Yang menciona que su experiencia permitió que los estudiantes identificaran la genómica y a partir de ella reflexionaran sobre los aspectos sociales y culturales como el racismo, teniendo en cuenta que esta rama de la genética les ha permitido entender científicamente la importancia que tiene reconocer y asumir las diferencias fenotípicas en los seres humanos, a partir de las similitudes genotípicas.

Así mismo, en la tercera categoría *Propuestas de aula*, se encontraron los estudios de Flores-Camacho et al. (2017); Nascimento & Campos (2018) y López-Fernández & Franco-Mariscal (2020), los cuales, a partir de un interés particular en genética, construyeron una serie de actividades guiadas por el docente con el propósito de clarificar las inquietudes iniciales de los estudiantes y, desde ahí, generar el interés y desarrollar los temas requeridos en el currículo escolar. Finalmente, en la cuarta categoría *Modelizaciones* se presentan investigaciones como las de Sonego & Bartholomei-Santos (2013); Ageitos et al. (2017) y Medeiros et al. (2021), en las cuales se evidencia el aporte que presentó en los procesos de enseñanza aprendizaje de genética la construcción de representaciones o modelos con los estudiantes, los cuales lograron reconocer las estructuras de las moléculas biológicas y comprender cómo el ensamblaje de ellas determina la organización genotípica y, de esta manera, influye en las expresiones fenotípicas de los seres vivos. Es así como estas investigaciones concluyeron que dedicarse a generar estrategias manuales y artísticas para entender los aspectos morfológicos de las moléculas biológicas, tiene influencia en la construcción de representaciones mentales. Este tipo de recursos está muy vinculado con la instrucción de la genética molecular.

### **Concepciones de genética que manejan los estudiantes de secundaria**

La cuarta tendencia incluye investigaciones como las de Porras & Oliván (2013); González et al. (2017) y Ruiz-Gonzalez et al. (2017), las cuales dan a conocer las distintas nociones que presentan los estudiantes sobre algunos conceptos genéticos. En este sentido, estos autores encontraron que los estudiantes perciben la morfología de los cromosomas y del ADN humano (helicoidal), como universales. Además, solo reconocen la reproducción sexual en el ser humano y en algunos vertebrados, pero asociándola específicamente con encuentros coitales, no desde la unión de gametos femeninos y masculinos que permiten la variabilidad genética, en este mismo sentido, asocian el parecido fenotípico con una mayor o menor cantidad de información genética transmitida por los progenitores.

Para finalizar también se encontró que los estudiantes asocian los términos: “mutaciones” con características especiales o sobrenaturales que presenta un determinado espécimen, “clonación” con un proceso artificial con implicaciones éticas y morales, “evolución” como producto de tormentas y explosiones que siempre genera el beneficio del organismo y “ADN” como una molécula asilada cuya manipulación genera caos y enfermedades. En este sentido todas estas investigaciones indican la necesidad de indagar, identificar, profundizar y aportar en la construcción del conocimiento genético en los estudiantes de la básica secundaria para que puedan afianzar las herramientas que brinda conocer la herencia biológica y desde ella comprender las interacciones de la vida.

### **Implicaciones del lenguaje genético en el aula de ciencias**

La quinta tendencia contiene los estudios de Esteban et al. (2017); Esquivel-Martín et al. (2019); Homburger et al. (2019) y Choden & Kijkuakul (2020), en los que se identifican estrategias para facilitar la enseñanza y aprendizaje de genética en cuanto a su terminología; para esto se han centrado en las limitaciones al respecto que se han identificado en la bibliografía. En este sentido la construcción de glosarios, bitácoras, poemas, rimas, canciones y esquematizaciones tanto físicas como digitales representan las actividades más utilizada en estos estudios, en los cuales se plasman la esencia del concepto desde la comprensión y utilidad cotidiana que le encuentra el estudiante, esperando así que asimile e interiorice el lenguaje propio de la genética para explicar las situaciones que se pueden presentar en su entorno desde la validez del conocimiento científico.

### **Cuestiones Sociocientíficas (CSC), asociadas al proceso de enseñanza- aprendizaje de la genética**

En esta tendencia, se ubicaron investigaciones como las de Domènech-Casal (2017), Ocelli et al. (2018) y Silva & da Silva (2020), las cuales señalan a las CSC como una alternativa valiosa en los procesos educativos de la genética, buscando desvincularla del modelo tradicionalista presente en la enseñanza. Lo anterior, lo sustentaron desde las características que presentan las cuestiones, al relacionar desde las bases científicas del estudio de la herencia biológica, los aspectos sociales, culturales y morales, adicionando la relevancia de manejar distintas fuentes de información para permitir un análisis profundo que permita que el estudiante construya sus propias explicaciones, argumentos y posturas frente al tema. En este sentido estos estudios crearon situaciones problemáticas, estudios de caso o juegos de rol con el objetivo de que el estudiante entienda el papel de la ciencia en la construcción de sociedad y cultura, así como su importancia como ciudadano al dimensionar las causas y efectos de las problemáticas locales, nacionales y mundiales que se pueden generar alrededor de la genética.

Continuando con este argumento, el estudio realizado por Rando & Porro (2016) evidencia los cambios que se han realizado en las clases de ciencias desde el 2012 en Argentina, a partir de una reestructuración en el currículo de ciencias en la educación secundaria, en donde diseñaron una asignatura denominada Ciencia, genética y sociedad; cuya metodología se fundamenta en la aplicación de las CSC a partir de tres ejes: 1) la herencia, identificación de personas y filiación; 2) Clonación y células madre y 3) Biotecnología y producción

agropecuaria, con lo que se busca que el estudiante comprenda que la herencia tiene unas implicaciones en las dinámicas de los seres vivos, para lo cual el curso debe recoger aspectos sociológicos, epistemológicos, científicos y éticos.

### **Y... ¿Qué sucede con el abordaje de la epigenética en la escuela?**

Finalmente, después de la identificación y presentación de las tendencias encontradas en esta revisión bibliográfica, es necesario mencionar que no se encontró ninguna investigación que estableciera el abordaje de la epigenética en la escuela secundaria. Los estudios encontrados en este aspecto fueron descartados al encontrarse vinculados exclusivamente al ámbito médico o científico y la población a quien iba dirigida eran estudiantes de niveles posgraduales de salud y ciencias biológicas. Esta falencia debe reflejar la necesidad de incorporar este campo disciplinar al aula de clase de secundaria, debido a que su aporte en la dimensión de la herencia en los seres vivos es indispensable, sobre todo para la comprensión de la evolución, la adaptación y la biodiversidad.

Abordar la epigenética en el estudio de la herencia permitiría generar reflexiones en torno a ¿Cómo se pueden generar descendencias en organismos que no son la misma especie?; ¿Por qué la manifestación fenotípica y genotípica de los organismos híbridos, depende del sexo de sus progenitores?; ¿Por qué en los seres humanos se producen síndromes diferentes, al heredar un alelo del mismo cromosoma según este pertenezca a alguno de los padres?; ¿Puede el cigarrillo, exceso de alcohol o el consumo de sustancias psicoactivas en hombres y mujeres en edad reproductiva incidir en el genoma de sus hijos y nietos?; ¿Podrían los fármacos entre ellos las vacunas que la humanidad consume en la actualidad, alterar el genoma en futuras generaciones?; ¿Se puede generar alguna diferencia entre las expresiones genómicas de los embriones producto de fecundación invitado y los que no?; ¿Si dos gemelos son sometidos a condiciones ambientales distintas, esto puede alterar su genoma?; ¿Tiene las hambrunas algún efecto en el genoma que las personas que las padecen y en sus futuros descendientes? (Carey & Sarret, 2013; Juvenal, 2014).

Estas controversias, quedan relegadas en el aula de clase, cuando existe una enseñanza transmisionista y centralista de contenidos enciclopédicos en la herencia biológica, desconociendo que estas son realidades que afectan a gran parte la población humana y que comprenderlas implican un conocimiento en epigenética. Sin embargo, a pesar de su evidente disgregación, los investigadores de este estudio consideran y proponen que su abordaje podría considerarse desde las cuestiones socio-científicas teniendo en cuenta que: recogen dimensiones que pueden facilitar su inclusión y la incidencia en la forma de entender la herencia; proponen contextos atractivos y complejos para promover propuestas de enseñanza-aprendizaje, implicando interacciones entre el conocimiento epigenético y la sociedad; desarrollando estrategias para que los estudiantes puedan manejar la información mediática y científica siendo crítico ante ella.



## CONCLUSIONES

Esta revisión demostró que en la escuela secundaria los procesos de enseñanza-aprendizaje de la genética, se da desde centralismo (mendeliano y molecular) que, si bien son importantes, ciertamente no son suficientes. Así mismo, la identificación de estas tendencias permitió considerar las dificultades y fortalezas que enfrentan docentes y estudiantes al involucrarse con la educación en genética, teniendo en cuenta que lo descrito permitió reconocer no solamente los contratiempos encontrados en el aula de clase y alrededor de ella, sino también las experiencias y estrategias que les han permitido superarlos en sus contextos particulares. Al respecto de las tendencias encontradas se puede decir que:

1) Los medios sí influyen en las representaciones que crean los estudiantes alrededor de la herencia biológica y es valioso que desde la escuela se generen estrategias para clarificar las distorsiones entorno a la información científica. 2) Las centralizaciones en la enseñanza de la genética son una estrategia válida para la delimitación temática, pero tiende a generar reduccionismos que impiden visualizar el panorama científico. 3) La utilización de materiales didácticos (tecnológicos, experimentales, propuestas de aula y modelizaciones), son una estrategia valiosa y oportuna para dinamizar y facilitar la asimilación en el estudio de la genética, teniendo en cuenta las dificultades que ella presenta. 4) El reconocimiento de las concepciones que presentan los estudiantes alrededor de la genética tiende a facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje entorno a la herencia biológica, dado que el docente puede efectuar estrategias que confronten de manera directa la distorsión en la idea que el educando está asumiendo. 5) La riqueza terminológica entorno a la genética ha conllevado al reduccionismo o simplificación conceptual. Sin embargo, se evidencia que el aporte en la construcción de un lenguaje científico ayuda en la construcción de explicaciones y argumentos científicos de los sucesos cotidianos. 6) Las CSC puede considerarse como una estrategia óptima para facilitar el estudio en la genética y la exploración a un campo novedoso como la epigenética en la escuela secundaria, dado que permite la confrontación entre distintos tipos de información, realizar análisis de causas-consecuencia, extrapolar los efectos de lo local a lo mundial y, sobre todo, generar el espacio propicio para que construyan explicaciones, argumentos y posturas sobre la ciencia y reflexionen sobre sus implicaciones en la sociedad y la cultura.

Así mismo, el estudio permitió conocer la desvinculación de la epigenética en el abordaje de la herencia en la escuela secundaria, lo cual explica que 1) se generen dificultades entorno a una comprensión distante al determinismo genético, 2) la ausencia de las relaciones que presenta el ambiente con las relaciones del genotipo de los seres vivos sin que esto implique una mutación, 3) la imposibilidad relacionar aspectos biológicos como la citología, considerando que las células de un ser vivo (pluricelular) tienen la misma información, pero la capacidad de silenciar o expresar ciertas señales en el ADN (mecanismos epigenéticos) ha generado que se presente la especialización de las mismas, 4) entender la evolución desde la marcación de señales químicas, que han permitido la adaptación de los seres vivos desde su genoma con el ambiente y que se presentan en las generaciones posteriores, y 5) reflexionar sobre la relevancia que presenta el cautiverio, la alimentación, los cuidados parentales, las adicciones entre otros eventos externos en los especímenes que las padecen y en sus

descendientes. Por último, se invita a futuros investigadores a continuar realizando revisiones bibliográficas entorno a la genética y a la epigenética, profundizando en las tendencias encontradas con el objetivo de generar un panorama cada vez más claro acerca del proceso educativo en el que esta se está enmarcando.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, A. M., & Muela, F. J. (2013). La genética en el cine y los obstáculos para su aprendizaje formal. *Enseñanza de las Ciencias(Extra)*, 2441-2446. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/307890/397858>
- Ageitos, N., Puig, B., & Calvo Peña, X. (2017). Trabajar genética y enfermedades en secundaria integrando la modelización y la argumentación científica. *Eureka*, 14(1), 86-97. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92049699007.pdf>
- Caballero, M. (2008). Algunas ideas del alumnado de secundaria sobre conceptos básicos de genética. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 26(2), 227-244. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/download/118096/297684>
- Ayuso, G. E., & Banet, E. (2002). Alternativas a la enseñanza de la genética en Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 20(1), 133-157. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21790>
- Bermudez, G., De Longhi, A., Díaz, S., Gavidia, V. (2014) La transposición del concepto de diversidad biológica. Un estudio sobre los libros de texto de la educación secundaria española. *Enseñanza De Las Ciencias*, 32(3), 285-302. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1129>
- Bokor, J. R., Landis, J. B., & Crippen, K. J. (2014). High school students' learning and perceptions of phylogenetics of flowering plants. *CBE Life Sciences Education*, 13(4), 653-665. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-04-0074>
- Bugallo Rodríguez, A. (1995). La didáctica de la genética: revisión bibliográfica. *Enseñanza de las Ciencias*, 13(3), 379-385. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.4258>
- Carey, N., & Sarret, J. (2013). *La revolución epigenética: de cómo la biología moderna está reescribiendo nuestra comprensión de la genética, la enfermedad y la herencia*. Intervencion Cultural.
- Chavarría, S., Bermúdez, T., Villalobos, N., & Morera, B. (2013). El modelo Bandler-Grinder de aprendizaje y la enseñanza de genética mendeliana en estudiantes costarricenses de décimo año. *Cuadernos de Investigación UNED*, 4(2), 213-221. <https://doi.org/10.22458/urj.v4i2.10>

Choden, T., & Kijkuakul, S. (2020). Blending Problem Based Learning with Scientific Argumentation to Enhance Students' Understanding of Basic Genetics. *International Journal of Instruction*, 13(1), 445-462. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13129a>

López-Fernández, M. del M., & Franco-Mariscal, A. J. (2020). Percepciones de estudiantes de secundaria sobre el juego educativo Genetics Home. *Revista Eletrônica Ludus Scientiae*, 3(2). <https://doi.org/10.30691/relus.v3i2.2057>

De Souza Pereira, S., da Cunha, J. S., & de Lima, E. M. (2020). Estratégias didático-pedagógicas para o ensino-aprendizagem de Genética. *Investigações em Ensino de Ciências*, 25(1), 41-59. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2020v25n1p41>

Domènech-Casal, J. (2017). Propuesta de un marco para la secuenciación didáctica de Controversias Socio-Científicas. Estudio con dos actividades alrededor de la genética. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(3), 601-620. <https://www.redalyc.org/pdf/920/92052652007.pdf>

Esquivel-Martín, T., Bravo-Torija, B., & Pérez Martín, J. L. (2019). Brecha entre investigación y praxis educativas en la enseñanza de biología. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 75-91. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.004>

Esteban Gallego, R., Marcos-Merino, J. M., & Gómez Ochoa de Alda, J. (2017). Introducción a la evolución molecular a través de una analogía lingüística. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 3669-3676. <https://ddd.uab.cat/record/183850>

Figini, E., & De Micheli, A. (2005). La enseñanza de la genética en el nivel medio y la educación polimodal: contenidos conceptuales en las actividades de los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 1-5. <https://ddd.uab.cat/record/77264>

Flores-Camacho, F., García-Rivera, B. E., Báez-Islas, A., & Gallegos-Cázares, L. (2017). Diseño y validación de un instrumento para analizar las representaciones externas de estudiantes de bachillerato sobre genética. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 151-169. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.008>

Flores-Camacho, F., Gallegos-Cázares, L., García-Rivera, B. E., & Báez-Islas, A. (2019). The Effects of ICT Science Laboratories on the Understanding and Representation of Scientific Knowledge in High School Students in an Everyday School Context. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(29), 124-142. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.527>

Gallop, L., Chapman, R., Selita, F., & Kovas, Y. (2017). Effects of education and media framing on genetic knowledge and attitudes. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*, 33(13), 121-141. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.12.13>

- Garrido-Navas, M. C., & González-García, F. (2017). La genética en los textos de estudio de la Educación Secundaria Obligatoria: ¿se hace caso a la investigación didáctica? *Enseñanza de las Ciencias*, (Extra), 1255-1260. <https://ddd.uab.cat/record/184477>
- González, C. R., Hernández, E. B., & Banet, L. L. (2017). Conocimientos de estudiantes que inician el Bachillerato sobre nociones básicas de Genética y aplicaciones de la Biotecnología. *Enseñanza de las ciencias* (Extra), 1421-1428. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/335301>
- González, C. R., López-Banet, L., & Fernández, E. A. (2021). Conocimientos y valoraciones de estudiantes de bachillerato sobre la utilización de aplicaciones biotecnológicas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 18(1), 1102-1102. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2021.v18.i1.1102](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1102)
- Homburger, S. A., Drits-Esser, D., Malone, M., Pompei, K., Breitenbach, K., Perkins, R. D., Anderson, P. C., Barber, N. C., Hawkins, A. J., Katz, S., Kelly, M., Starr, H., Bass, K. M., Roseman, J. E., Hardcastle, J., DeBoer, G., & Stark, L. A. (2019). Development and pilot testing of a three-dimensional, phenomenon-based unit that integrates evolution and heredity. *Evolution: Education and Outreach*, 12(13), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s12052-019-0106-1>
- Iñiguez Porras, F. J. (2006). *La Enseñanza de la genética: Una propuesta didáctica para la educación secundaria obligatoria desde una perspectiva constructivista*. Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/41444>
- Juvenal, G. J. (2014). Epigenética: vieja palabra, nuevos conceptos. *Revista argentina de endocrinología y metabolismo*, 51(2), 66-74. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/35801>
- Kafai, Y. B., & Walker, J. T. (2020). Bringing 21st-century science into schools. *Phi Delta Kappan*, 102(1), 38-41. <https://doi.org/10.1177/003172172095684>
- Kampourakis, K. (2013). Mendel and the path to genetics: Portraying science as a social process. *Science & Education*, 22(2), 293-324. <https://doi.org/10.1007/s11191-010-9323-2>
- Kazeni, M., & Onwu, G. (2013). Comparative effectiveness of context-based and traditional approaches in teaching genetics: Student views and achievement. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 17(1\_2), 50-62. <https://journals.co.za/doi/abs/10.1080/10288457.2013.826970>
- Marzin-Janvier, P. (2015). Étayer la conception expérimentale par des environnements informatiques: études en génétique. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (12), 87-112. <https://doi.org/10.4000/rdst.1135>

- Mateu, M., & Moreira, M. A. (2014). Cuando las canciones hablan de Genética. Las representaciones sociales y su impacto en el aprendizaje de la ciencia. *Investigações em Ensino de Ciências*, 19(3), 565-576. <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/73>
- Mazzarella, C., & Cabrera, P. R. (2006). Desarrollo y validación de un sistema computarizado para el aprendizaje de un contenido de Genética. *Investigación y Postgrado*, 21(2), 11-42. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872006000200002&script=sci\\_arttext](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-00872006000200002&script=sci_arttext)
- Mermoud, S. R., Ordoñez, C., & Garcia-Romano, L. (2017). Potencialidades de un entorno virtual de aprendizaje para argumentar en clases de ciencias en la escuela secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(3), 587-600. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3586>
- Medeiros, M. O., Alves, S. M., de Souza, E. A., & Kimura, M. T. (2021). Proposta De Modelo Didático Como Facilitador Do Ensino De Genética De Populações No Curso De Licenciatura Em Ciências Biológicas Da Ufr/Mt. *Biodiversidade*, 20(2), 215-235. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/biodiversidade/article/view/12610>
- Ocelli, M., García-Romano, L., & Valeiras, N. (2018). La enseñanza de la biotecnología y sus controversias socio-científicas en la escuela secundaria: un estudio en la ciudad de Córdoba (Argentina). *TED*, (43), 31-46. <http://www.scielo.org.co/pdf/ted/n43/0121-3814-ted-43-31.pdf>
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa retos e interrogantes*. La Muralla.
- Prego, N. A., & Puig, B. (2016). Modelizar la expresión de los genes para el aprendizaje de enfermedades genéticas en secundaria. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 18(1), 65-84. <https://doi.org/10.1590/1983-21172016180104>
- Porras, F. J. Í., & Oliván, M. P. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza de la genética en la Educación Secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(3), 307-327. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2844>
- Quint, M., & Amaral, O. (2020). Lessons from Ciência Viva: how teaching human genetics to XXIst century students must go beyond the classroom. *European Journal of Human Genetics*, 28(5), 533-534. <https://doi.org/10.1038/s41431-019-0541-z>
- Rando, N. V., & Porro, S. (2016). Análisis de una asignatura para la educación CTS: Biología, Genética y Sociedad. *Indagatio Didactica*, 8(1), 1426-1437. <https://doi.org/10.34624/id.v8i1.8373>
- Robbins, S. M., Daulton, C. R., Hurle, B., & Easter, C. (2021). The NHGRI Short Course in Genomics: energizing genetics and genomics education in classrooms through direct engagement between educators and scientists. *Genetics in Medicine*, 23(1), 222-229. <https://doi.org/10.1038/s41436-020-00962-5>

- Ruiz-Gonzalez, C., Banet, E., & López-Banet, L. (2017). Conocimientos de los estudiantes de secundaria sobre herencia biológica: implicaciones para su enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 14(3), 550-569. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/3246>
- Silva, M. L. M., & da Silva, M. G. L. (2020). Analysis of the Argumentative Process of Students to a Social Dilemma related to Genetic Content. *Acta Scientiae*, 22(5), 44-64. <https://doi.org/10.17648/acta.scientiae.5829>
- Sonego Temp, D., & Bartholomei-Santos, M. L. (2013). Desarrollo y uso de modelo didáctico para facilitar la correlación genotipo-fenotipo. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 8(2), 13-21. <http://www.scielo.org.ar/pdf/reiec/v8n2/v8n2a02.pdf>
- Nascimento, J. M. T. de S., & Campos, F. L. (2018). A importância da utilização de recursos didático-pedagógicos no ensino de genética em escolas públicas no Município de Parnaíba – PI (Brasil). *Espacios*, 39(25), 30-41. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p30.pdf>
- Tsui, C. Y., & Treagust, D. (2010). Evaluating secondary students' scientific reasoning in genetics using a two-tier diagnostic instrument. *International Journal of Science Education*, 32(8), 1073-1098. <https://doi.org/10.1080/09500690902951429>
- Waters, E. A., Ackerman, N., & Wheeler, C. S. (2019). Cognitive and affective responses to mass-media based genetic risk information in a socio-demographically diverse sample of smokers. *Journal of Health Communication*, 24(9), 700-710. <https://doi.org/10.1080/10810730.2019.1664676>
- Whitley, K. V., Tueller, J. A., & Weber, K. S. (2020). Genomics education in the era of personal genomics: academic, professional, and public considerations. *International Journal of Molecular Sciences*, 21(3), 768. <https://doi.org/10.3390/ijms21030768>
- Wood-Robinson, C., Lewis, J., Leach, J., & Driver, R. (1998). Genética y formación científica: resultados de un proyecto de investigación y sus implicaciones sobre los programas escolares y la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 16(1), 43-61. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/83234>
- Yang, X., Hartman, M. R., Harrington, K. T., Eton, C. M., Fierman, M. B., Slonim, D. K., & Walt, D. R. (2017). Using next-generation sequencing to explore genetics and race in the high school classroom. *CBE Life Sciences Education*, 16(2), 1-7. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-09-0281>

### **Datos de correspondencia**

---

Leidy Lorena Hinestrosa

Docente de Biología y química Educación básica secundaria.

Universidad del Valle, Facultad de Educación y Pedagogía,

Escuela de Educación en Ciencias, Tecnologías y Culturas.

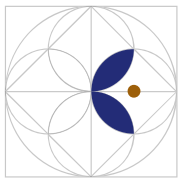
Cali-Valle del Cauca, Colombia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3435-6841>

Email: [leidy.hinestrosa@correounivalle.edu.co](mailto:leidy.hinestrosa@correounivalle.edu.co)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Violencia simbólica y comunidades educativas

### Symbolic violence and educational communities

Osvaldo Antonio Caro Caro<sup>1</sup>

---

Caro, O. A. (2022). Violencia simbólica y comunidades educativas. *Revista Convergencia Educativa*, (12), diciembre, 68-77.  
<https://doi.org/10.29035/rce.12.68>

[Recibido: 19 mayo, 2022 / Aceptado: 07 noviembre, 2022]

#### RESUMEN

Este ensayo, se elabora a partir de la búsqueda de una perspectiva teórica, que facilite analizar y comprender la violencia en comunidades educativas, transitando desde una concepción centrada en los hechos a una que permita desarrollar una discusión en cuanto violencia y escuela. Las discusiones que se desarrollan intentan configurar un objeto de estudio para llevar adelante investigaciones vinculadas con el inicio de estudios de Postgrado en Ciencias Sociales. También se presenta una descripción conceptual de violencia, violencia simbólica, capitales, campo, habitus y la presentación de interrogantes para configurar un objeto de estudio.

**Palabras clave:** Violencia simbólica, comunidades educativas, escuela.

#### ABSTRACT

This essay is based on the search for a theoretical perspective that facilitates the analysis and understanding of violence in educational communities, moving from a conception focused on the facts to one that allows developing a discussion on violence and school. The discussions that are developed try to configure an object of study to carry out research linked to the beginning of Postgraduate studies in Social Sciences. A conceptual description of violence, symbolic violence, capitals, field, habitus, and the presentation of questions to configure an object of study are also presented.

**Key words:** Symbolic violence, educational communities, school.

---

<sup>1</sup> Asistente Social, Licenciado en Trabajo Social (m) Familia y Mediación. Universidad Autónoma de Chile. Chillán, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0003-3691-7796> | [educacionsinmurallas@gmail.com](mailto:educacionsinmurallas@gmail.com)



## INTRODUCCIÓN

Este ensayo se elabora a partir de la búsqueda de una perspectiva teórica, que facilite analizar y comprender la violencia en comunidades educativas, transitando desde una concepción centrada en los hechos a una que permita desarrollar una discusión en cuanto violencia y escuela.

En esta aproximación se tiene presente el contexto social actual (regreso a clases presenciales obligatorias. Emergencia sanitaria Covid-19) a partir de la lectura del Sociólogo Francés Pierre Bourdieu (1930-2002) considerando publicaciones referidas al estudio de la violencia simbólica (Bourdieu, 2014) y estudios sobre el sistema escolar.

Es en este contexto donde se vinculan familia y escuela; campos relacionales donde además de lo representado por hechos, se podría estar fraguando un tipo de violencia simbólica, posiblemente vinculado a desigual distribución de capitales en la sociedad chilena actual, pero a la vez como reproducción y sometimiento en las comunidades educativas a partir de la activación de dispositivos de normalización, disciplina en convivencia escolar y evaluación docente.

Las discusiones que se desarrollan intentan configurar un objeto de estudio para llevar adelante investigaciones vinculadas con el inicio de estudios de Postgrado en Ciencias Sociales. También se presenta una descripción conceptual de violencia, violencia simbólica, capitales, campo, *habitus* y la presentación de interrogantes para configurar un objeto de estudio.

### **Violencia escolar y violencia simbólica en comunidades educativas**

El retorno obligatorio a clases presenciales en Chile, en el mes de marzo del año 2022, no se presentó ajeno a discusiones en torno a hechos vinculados a la violencia. Según el medio electrónico *El Mostrador* (05 de abril, 2022) “un 97,7% de los apoderados considera que es un problema grave o muy grave”, indicando además que el principal actor que se debe involucrar es la familia, con un 71%, y que la gestión escolar para abordar fue mala o muy mala, con un 52%. Lo anterior da cuenta de hechos de violencia escolar en comunidades educativas y los actores involucrados (familia y escuela), pero el foco de análisis da cuenta de los hechos de violencia escolar.

Los antecedentes señalados, dan cuenta de la dimensión explícita (directa) de la violencia escolar, sin mencionar la violencia cultural y estructural según Galtung (1989) que tendrían que ser considerados para comprender en mayor profundidad el fenómeno. Considerando que se podrían estar desatendiendo aquellos aspectos vinculados a base de la violencia y escuela, en cuanto a reproducción de relaciones y no reducirlos al análisis de los hechos de violencia escolar, dejando de lado aquellos elementos del contexto social. Descuidando por ejemplo aquellos aspectos referidos a la reproducción de violencia simbólica en las escuelas, que buscamos dilucidar y aproximarnos en este ensayo.

Del trabajo de Galtung (1989), Violencia Cultural, mediante su modelo triángulo de Galtung, análisis de la violencia visible, cultural y estructural, coincidimos en que se pueden observar muchas formas de violencia y estas formas de violencia necesitan ser comprendidas en el sentido que están siendo en los agentes o actores en las comunidades educativas.

La Organización Mundial de la Salud ([OMS], 2002), hace referencia al “uso deliberado de la fuerza o el poder físico, de hecho o amenazas, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga la posibilidad de causar lesiones, muerte, daño psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”.

La Comisión Económica para América Latina [CEPAL], identifica tipos de violencia que se dan al interior de las comunidades educativas en Latinoamérica, con antecedentes también de la realidad de Chile. Entre ellos, dice relación con “la violencia simbólica puede llevar a la legitimación en ciertos casos” que requieren ser considerados (Trucco & Inostroza, 2017).

La tipología anteriormente descrita, permite atender en parte a la violencia escolar. Es del todo necesario considerarlo, pero no pareciera del todo suficiente, dado que deja fuera aquellos referidos la cuestión social y también aquellas violencias que se activan en función de otros dispositivos.

Atendiendo a la búsqueda e intento por develar aquellos aspectos de la violencia de carácter invisible, conceptualizada por Bourdieu & Passeron (2009), como violencia simbólica, acción que se ejercen sobre los individuos con su propia complicidad.

Los mismos autores hacen mención al carácter inconsciente de la misma: “La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas (expectativas colectivas), en unas creencias socialmente inculcadas”(Bourdieu, 1999) y en el ámbito educativo, asociado al rol del profesor, donde claramente tiene un componente de poder según las estructuras mentales “un personaje que ejerce una de las magistraturas más poderosas de nuestra sociedad, que tiene poder de condenar (usted es un idiota o nulo) o de consagrar (usted es inteligente) simbólicamente” (Bourdieu, 2014). Ahora bien, para continuar con la discusión, requerimos conocer aquellos dispositivos de activación, considerando que la violencia simbólica es a la base de reproducción y sumisiones.

El trabajo realizado por Bourdieu, da cuenta del sistema escolar y es desarrollado en sus publicaciones; así mismo, Bourdieu & Passeron (2009), en *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura* hacen referencia a la reproducción de la desigualdad social en el sistema escolar, con estudios sobre el ingreso de estudiantes a la educación superior, en donde expresan: “las posibilidades de acceder a la enseñanza superior se lee en el resultado de una selección que se ejerce a todo lo largo del recorrido educativo con un rigor muy desigual según el origen social de los sujetos” (Bourdieu, 2009). El autor centra la discusión en los aspectos del sistema escolar, con especial atención en la reproducción de clase, la familia y también del estado.

Revisemos algunos conceptos que ayudaran en la comprensión y faciliten dar cuenta del carácter reproductivo de la violencia simbólica.

## Elementos conceptuales para la discusión a partir de Pierre Bourdieu

Para avanzar en el análisis, mediante la lectura del autor podemos hacer referencia a los siguientes conceptos:

**Capital económico:** Pierre Bourdieu logra avanzar desde la concepción inicial de Karl Marx (1867) referida principalmente al capital económico, relevando también otros tipos de capitales. Este capital se genera en la familia de origen y se distribuye inequitativamente en los diversos campos de los negocios, comercio, etc. En el ámbito educativo, está dado por el nivel de ingresos de las familias de los estudiantes, ingresos de los y las profesoras, ingresos de los asistentes de la educación, entre otros.

**Capital Social:** Distingue tres categorías, capital individual, grupal y comunitario.

**Capital Cultural:** Referido a las certificaciones académicas, en la subcategoría capital institucionalizado, objetivado e incorporado, en los agentes. Según el autor “las diferencias que la relación con el capital escolar deja inexplicadas, y que se manifiestan principalmente con respecto al origen social, pueden provenir de diferencias en el modo de adquisición del capital cultural actualmente poseído” (Bourdieu, 1998).

**Capital Simbólico:** Es la combinación de los anteriores, que le permite al agente acrecentar su posición en los diversos campos. Se podría además profundizar en la categoría de estrategia, considerando como los agentes interactúan en los diversos campos de análisis.

**Campo:** El uso de los espacios por los integrantes de la comunidad educativa, entre ellos podemos distinguir los siguientes: Campo de profesores y profesoras, campo de los asistentes de la educación, campo de los estudiantes, campos de los apoderados, campos de reflexión pedagógica y control. Estos campos no son estáticos, como se tiende al pensar en las estructuras. Tienen también componentes dinámicos, donde el mismo sujeto juega en la creación y recreación del campo y su estructura. Este “espacio social es construido de tal modo que los agentes o grupos son distribuidos en él en función de su posición” (Bourdieu, 2014) entre ellos el de los docentes, estudiantes, apoderados, etc. En el ámbito educativo, los campos crecen con la incorporación de nuevos agentes y también pueden reducir su expresión. Por ejemplo, el campo de profesores tiende a crecer frente al aumento de las matrículas en el establecimiento, de igual forma se afecta el campo de los estudiantes en sus estructura y complejidad.

**Habitus:** Sin contar con una conceptualización terminada por parte del autor, como señal del devenir comprensivo de su aporte en las ciencias sociales. Como reproducción de prácticas propias del hacer de los agentes, consientes e inconscientes al interior del sistema escolar, que tienen su inicio en las mismas familias de origen, incrementado con las experiencias educacionales. Se vinculan con las formas de sentir, pensar, y también con los esquemas de percepción y acción. Es también “el producto de condicionamientos sociales asociados a una determinada condición, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por su afinidad de estilo” (Bourdieu, 2014). Termina por explicar la violencia simbólica, por las múltiples formas de ver la realidad y dar cuenta de ella.

En el ámbito escolar, se observa una cultura compartida, valores y visión del trabajo y metas, sin tener la necesidad de mencionarlos. Es decir, es una particular forma de hacer con otros en un espacio de interacción social y de sentido cognitivo. Ilustrado como sigue: los docentes aplican el Diagnóstico Integral de Aprendizajes [DIA] (Agencia de Calidad de la Educación, 2022) y los estudiantes contestan dichos cuestionarios y de la

evaluación docente, los docentes contestan portafolio y transcriben experiencias de trabajo colaborativo para el aprendizaje.

### **Violencia simbólica como objeto de estudio en ciencias sociales**

De los elementos anteriores, vinculados a la violencia simbólica en cuanto a reproducción y sumisiones en los establecimientos educacionales. Es en estos campos donde se dan algunas reflexiones profesionales e interrogantes relacionadas con violencia simbólica y su posible vinculación con la desigual distribución de capitales en las comunidades educativas, entre otras.

Lo anterior, con matices podrían reproducirse con algunos de los siguientes ejemplos; la elección por parte del profesor(a) del contenido a estudiar, actos cívicos, recreos, efemérides, estudiantes premiados, con buenas calificaciones, felicitados, puestos como ejemplos al curso.

El docente define cómo enseñar y también los procedimientos necesarios de seguir para aprender por parte de los estudiantes. En este ámbito los docentes mantienen su rol y papel frente a sus estudiantes, sin cuestionamiento alguno por parte de los otros agentes de la comunidad educativa.

Sin embargo, Bourdieu distingue otras dimensiones en las cuales se requiere profundizar: a) Estado y la violencia simbólica, b) Violencia simbólica y el campo del lenguaje, c) Violencia simbólica y dominación económica, d) Violencia simbólica y dominación masculina. Estas categorías serán desarrolladas en profundidad en la configuración del objeto de estudio de investigación, en un segundo reporte.

Siguiendo a Bourdieu, quien menciona en la construcción del objeto de estudio, “la construcción del objeto; trabajo que se hace no de una vez por todas al comienzo, sino en todos los minutos de una investigación” (Bourdieu, 2014), formula preguntas que guíen esta configuración, entre ellas: ¿Cómo reproducimos violencia simbólica y de género en las comunidades educativas en cuanto sumisiones? Actividades y roles para niñas. Un documento que alerta sobre la situación, lo encontramos en las Orientaciones para la Primera Jornada Nacional hacia una Educación no Sexista (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2022).

Sin embargo, necesitamos de un concepto que favorezca el análisis de la violencia simbólica. Para ello, siguiendo al mismo Bourdieu, cuando hace referencia a ¿Qué es hacer hablar a un autor? en referencia a Michael Foucault (Bourdieu, 2014). En los términos para hablar del autor y los que “leen para para hacer alguna cosa, para hacer avanzar el conocimiento” (Bourdieu, 2014). En este sentido, considerando el contexto académico en el cual se desarrolla este ensayo, reflexionaremos sobre aquellos aspectos vinculados a los dispositivos de activación de la violencia simbólica en el contexto escolar, siguiendo el concepto de dispositivo de Michael Foucault “máquinas para hacer ver y para hacer hablar” (Deleuze, 1990). En tanto violencia y escuela como reproducción y sumisiones.

El sentido que le atribuyen los agentes/actores de las comunidades educativas a la violencia, en tanto hecho de violencia escolar, formas de violencia escolar, contextos o escenarios en los cuales se activa la violencia, las

relaciones, interpretaciones y significados que se tienen en ese contexto de la violencia, en el contexto de regreso a clases presenciales obligatorias a partir de marzo del año 2022.

### **Dispositivos de activación de violencia simbólica mediante Normalización, Disciplina y Evaluación**

Los dispositivos seleccionados a partir de las lecturas, se realiza en función de activar esas intermitencias “al practicar papeles de subordinados los estudiantes aprenden la subordinación” (Tadeo da Silva, 1999) posibles regularidades y relaciones que se dan en las comunidades educativas. En tanto interconexiones de los agentes en estructuras y campos, desde una concepción de violencia y escuela desde la activación de los siguientes dispositivos:

#### a) Política de convivencia escolar, como dispositivo de Normalización y Disciplina

La escuela continúa con el proyecto de socialización, se aprende a convivir con otros, en un contexto; este aprendizaje se gestiona mediante estrategias explícitas de formación y también se considera la activación desde la cultura escolar. Una serie de declaraciones explícitas sobre cómo se resuelven los conflictos y convivencia en el aula.

La política de Nacional de Convivencia Escolar [PNC] define instrumentos de gestión y establece en su evaluación modos de convivir, de participar y resolución dialogada de conflictos. Con lo anterior no sólo trata de lo permitido y legitimado por la comunidad educativa, valores incorporados, sino también de aquellos elementos excluidos del reglamento. La violencia simbólica en la convivencia puede activarse a partir de lo que se impone y legitima con la participación de los agentes en sus diversos campos.

Se socializan instrumentos y protocolos para su cumplimiento, pero no para la convivencia de todos. Es para los estudiantes y apoderados, descuidando la participación de todos en la cultura escolar, considerando que es en las relaciones sociales, interacción social de los agentes donde se juegan diversas estrategias para acceder, incrementar o mantener dichos capitales.

El estudiante, se enmarca dentro de determinados contextos (reglamentos) de actuación, para no perder su matrícula y el docente participa de evaluación docente para no ser excluido de la comunidad educativa. Ambas sumisiones, obedecen a reproducciones previamente asociadas a instrumentos objetivados; Reglamento de Convivencia Escolar del Establecimiento (Ministerio de Educación, 2011) y Reglamento sobre evaluación docente Decreto N 192 de 2022 (Ministerio de Educación, 2022). Sin embargo, los significados atribuidos a los hechos de violencias y formas de violencia se activan y configuran de acuerdo a los propios agentes, tanto interpretaciones como subjetivas vinculadas con el dispositivo.

Es decir, la violencia simbólica opera legitimada por el *habitus* de los agentes, en los diversos campos de análisis al interior de las comunidades educativas.

#### b) Política de evaluación docente como dispositivo de evaluación

El sistema de evaluación “Docentemás”, mediante el uso de la obligatoriedad, para profesores, genera relaciones al desarrollar estrategias de colaboración para el aprendizaje, tanto para el mejoramiento de las prácticas y el desarrollo profesional docente, en las comunidades educativas y también para avanzar de tramo y mejorar ingresos económicos, de acuerdo la carrera docente chilena. Según Bourdieu (1988), “Consiste en actuar conforme a intereses mientras se aparenta obedecer la regla”. Mejorando su condición y “seguridad material promueve estrategias del agente para acoger la estructura del capital económico a adquirir” (Bourdieu, 2003). Lo anterior en una política de desarrollo profesional docente, mandatada de acuerdo al ordenamiento jurídico chileno, donde intervienen el Estado, Sostenedor y profesor@.

La Ley N° 20.501 (2011) de Calidad y Equidad en la Educación del Ministerio de Educación, menciona “Cada vez que un profesional de la educación resulte evaluado con desempeño insatisfactorio, deberá ser sometido al año siguiente a una nueva evaluación, pudiendo el sostenedor exigirle que deje la responsabilidad de curso”.

De los resultados de la política anterior surgen categorías de profesor experto, profesor competente y profesor básico, donde invisiblemente se pueden estar elucubrando violencia simbólica al activar en los agentes, cambios en la distribución de capitales; profesores con responsabilidad y sin responsabilidad de curso. El Profesor con evaluación destacada, adquiere mayor capital económico, cultural y simbólico. Es decir, se habla en los espacios públicos considerando capitales y se autocensuran docentes con bajos resultados. Profundizar sobre violencia simbólica en el campo del lenguaje es del todo necesario y también en ¿Cómo se comprende la violencia simbólica en cuanto reproducción en la interacción docente, con la activación del dispositivo de evaluación?

## CONCLUSIONES

En el ensayo, referido a violencia simbólica en las comunidades educativas a partir de las lecturas, se puede concluir en torno a posibles manifestaciones en comunidades educativas de diferentes tipos y formas de violencia y que estas pueden tener implicancias también en el aprendizaje.

Del análisis, se permite visualizar una concepción inicial vinculada a los hechos de violencia escolar, analizados en el sentido de agresiones físicas, verbales y psicológicas. No visualizando a la violencia simbólica en las primeras fuentes consultadas OMS, CEPAL, en las categorías reconocidas de violencia.

Sin embargo, hay un componente en la definición de la OMS, que podría abrir un espacio para la incorporación de la violencia simbólica, en la línea siguiente. Esas sumisiones y reproducciones pueden afectar el desarrollo de los actores.

Una adecuada conceptualización de la violencia simbólica permite a partir la perspectiva violencia y escuela en educación, conocer tipos y formas de expresión en las estructuras y campos a partir de Bourdieu en el concepto de estructura y agentes.

Sin embargo, en la tarea de develar la violencia simbólica, como micropartículas invisibles, podrían comprenderse en la investigación, mediante la activación de dispositivos de intermitencia. Permitiendo esclarecer aquellas estrategias y significados que tiene para los agentes. En el sentido que toda sumisión y reproducción no necesariamente puede ser considerada por los agentes como violencia y corresponde hablar en plural de las violencias.

La discusión con autores Bourdieu, Foucault, permite avanzar en la configuración y reformulación de un objeto de estudio en el contexto de las Ciencias Sociales, no acabado,

En palabras de Paulo Freire “esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a los que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados” (Freire, 1999). Sin embargo, Freire desarrolla su trabajo en la pedagogía de la autonomía desde la pedagogía y Bourdieu se posiciona en la educación como campo de estudio.

Una mirada en plural de los sujetos (ideales y empíricos) desde esta perspectiva permite avanzar en investigaciones donde objeto y sujeto no son en un momento, sino que están siendo en el momento, con toda su carga, temporalidad (sincrónica y diacrónica) de tiempo, espacio, historicidad en el contexto cultural, económico y político; por lo tanto, sus resultados y hallazgos darán cuenta a partir de la activación de dispositivos, significados y experiencias que tienen los propios actores o agentes en los escenarios y campos que se relacionen con las violencias en las comunidades educativas, en el reencuentro escolar.

Para finalizar, cabe mencionar que el debate no se puede limitar solo a una concepción de violencia y escuela, en cuanto reproducción y sumisiones; se requiere vincular con miradas emancipadoras del fenómeno mediante perspectivas de carácter crítico – comprensivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2022). *Diagnóstico Integral de Aprendizaje*.  
<https://diagnosticointegral.agenciaeducacion.cl/#:~:text=El%20Diagn%C3%B3stico%20Integral%20de%20Aprendizajes,Educaci%C3%B3n%2C%20mediante%20una%20plataforma%20web.>
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *Dominación Masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (2009). *Los Herederos. Los Estudiantes y la Cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). *La Distinción. Criterios y bases sociales del Gusto*. Taurus.
- Decreto N 192 de 2022 [Ministerio de Educación de Chile]. Aprueba Reglamento sobre Evaluación Docente. 07 de marzo, 2022. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=239053&f=2022-03-07>
- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo?, en *Michel Foucault, filósofo*, (pp. 155-163). Gedisa.
- El Mostrador (05 de abril, 2022). *Sondeo sobre violencia escolar*. <https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/2022/04/05/asociacion-de-municipalidades-realiza-sondeo-sobre-la-violencia-escolar-un-977-de-los-apoderados-considera-que-este-es-un-problema-grave-o-muy-grave/>
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica pedagógica*. Siglo XXI.
- Galtung, J. (1989). *Violencia cultural*. Gernika Gogoratuz. Centro de Investigación por la Paz.
- Ministerio de Educación (2011). *Orientaciones para elaboración y revisión de reglamentos de convivencia escolar*.  
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/547>
- Ministerio de Educación. (2022). *Orientaciones Primera Jornada hacia una Educación no Sexista*.  
<https://www.mineduc.cl/primera-jornada-nacional-hacia-una-educacion-no-sexista/>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2011). *Ley N° 20501. Calidad y Equidad de la Educación*. 30 de septiembre, 2011. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20501>
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe mundial sobre violencia y salud*.  
[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220\\_spa.pdf;jsessionid=bd571d87478909e8c1af6ab99bcb7573?sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43431/9275324220_spa.pdf;jsessionid=bd571d87478909e8c1af6ab99bcb7573?sequence=1)
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una instrucción a las teorías del currículum*. Autêntica Editorial.
- Trucco, D., & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21491.63523>



### **Datos de correspondencia**

---

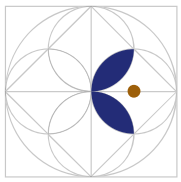
Oswaldo Antonio Caro Caro  
Asistente Social, Licenciado en Trabajo Social,  
Diplomado en Modelos de Intervención con Familia,  
Postítulo en Mediación Familiares.  
Universidad Autónoma de Chile  
Chillán, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3691-7796>

Email: [educacionsinmurallas@gmail.com](mailto:educacionsinmurallas@gmail.com)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## ¿Cómo llegamos del neoliberalismo a la ley de Inclusión (2015) en las escuelas de Chile?

### How did we get from neoliberalism to the Law of Inclusion (2015) in Chilean schools?

Giannina Flores-Meza<sup>1</sup>, Daniela Flores<sup>2</sup>

Flores-Meza, G., & Flores, D. (2022). ¿Cómo llegamos del neoliberalismo a la ley de Inclusión (2015) en las escuelas de Chile? *Revista Convergencia Educativa*, (12), diciembre, 78-87. <https://doi.org/10.29035/rce.12.78>

[Recibido: 22 abril, 2022 / Aceptado: 28 octubre, 2022]

#### RESUMEN

El neoliberalismo se encuentra presente dentro de la sociedad desde principio de los años 1900, siendo fuertemente expandido en un principio en países como España, Inglaterra y por supuesto Estados Unidos, en donde Milton Friedman es uno de sus principales precursores hacia Latinoamérica. Su mayor desarrollo se ve reflejado en la privatización de la educación, llevándola hacia un negocio rentable por medio de una administración de tipo empresarial, viéndose favorecido por la incipiente globalización dada en el momento preciso para facilitar su expansión durante el año 1980. Por medio de este documento se espera conocer cómo es que el neoliberalismo influyó en la educación chilena, así como, por otro lado, la forma en la cual el gobierno, durante los últimos años, por medio de la Ley de Inclusión (2015) ha instalado una reforma educativa que no solo espera terminar con la herencia del gobierno militar, sino también con los intentos de mejorar la educación dentro de las escuelas chilenas. El presente artículo de revisión es de carácter cualitativo, se fundamenta en algunos teóricos, políticos y económicos, dentro de los cuales se pueden mencionar autores de carácter nacional e internacional, como: Bonal, Carrasco, Pulido-Montes, Bellei, Falabella, Lázaro Lorente y por su puesto Friedman, quienes en todos los casos han realizado aportes sustanciales del tema; también se realiza la revisión y análisis de documentos oficiales y leyes que entregan información para comprender los factores que han intervenido en la educación de Chile, como la Ley 20845 de Inclusión Escolar (2015) e informe de financiamiento compartido (2014).

**Palabras clave:** neoliberalismo, educación, privatización, inclusión.

<sup>1</sup> Magíster en Educación, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.  
<https://orcid.org/0000-0003-4839-3619> | [gia.flores.meza@gmail.com](mailto:gia.flores.meza@gmail.com)

<sup>2</sup> Magíster en Salud Pública. Universidad de O'Higgins, Rancagua, Chile  
<https://orcid.org/0000-0002-6804-3563> | [daniela.flores@uoh.cl](mailto:daniela.flores@uoh.cl)

## ABSTRACT

Neoliberalism has been present in society since the early 1900's, being strongly expanded at first in countries such as Spain, England and of course the United States, where Milton Friedman is one of its main precursors in Latin America. Its major development is reflected in the privatization of education, taking it to a profitable business through a business type administration, being favored by the incipient globalization given at the right time to facilitate its expansion during the year 1980. An intent is made to understand how neoliberalism influenced Chilean education, as well as on the other hand, the way in which the government during the last years through the Inclusion Law (2015) has installed an educational reform that not only hopes to end with the legacy of the military government, but also with the attempts to improve education within Chilean schools. This review article is qualitative in nature, it is based on some theoretical, political and economic, proposals of both national and international authors such as: Bonal, Carrasco, Pulido-Montes, Bellei, Falabella, Lázaro Lorente and of course Friedman, which in all cases have made substantial contributions of the subject, also review and analysis of official documents and laws that deliver information to be able to understand the factors that have intervened in education in Chile, such as Law 20845 of School Inclusion (2015) and shared financing report (2014) is performed.

**Key words:** neoliberalism, education, privatization, inclusion.

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el neoliberalismo no posee una definición única ya que hace referencia a diversas áreas, tanto políticas, económicas y educativas, entre otras; sin embargo, en el presente trabajo se hará referencia a lo que este paradigma representa en la educación, de acuerdo a Pulido-Montes & Lázaro (2021) responde a “mecanismos que ponen a funcionar a los centros educativos bajo formas pedagógicas, de gestión y de gobierno similares a las de una empresa” (p.1).

Este modelo se remonta a principios del siglo XX, siendo uno de sus precursores el filósofo político Louis Rougier quien, en 1938, participa en la primera organización neoliberal; posteriormente, en los años cuarenta, se desarrolla en Europa la Sociedad Mont Pelerin, en la cual Friedrich Von Hayek es uno de los principales teóricos, en la que se discuten los principales puntos del neoliberalismo y sus oposiciones dentro de aquella época, como lo es el mínimo rol que debería tener el Estado dentro de la nación.

Años más tarde, nos encontramos con Milton Friedman, quien es uno de sus principales precursores, defensor del cheque escolar y la libre elección del centro educativo por parte de las familias. Friedman (1955) nos señala que el gobierno debe garantizar que las escuelas cumplan con estándares mínimos, como el contenido común en sus programas educativos.

De acuerdo a Colussi (2018) la herramienta económica desde donde tiene base esta política para poder expandir su idea de manera mundial, fueron los grandes organismos crediticios de Bretton Woods: el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, instancias financieras operadas por capitales corporativos de unos pocos países centrales, siendo el principal Estados Unidos, desde donde se fijaron las recetas neoliberales que

no siempre iban para el beneficio de las mayorías populares, sino para esos pocos capitales transnacionales, así como también la tendencia de la privatización de la educación fue en muchas ocasiones financiada a través del Banco Mundial y ayudas internacionales. El impacto del neoliberalismo, específicamente en la educación chilena, se refleja por medio de su privatización generando el negocio de esta, por medio de la ley de subvenciones de 1981, de acuerdo a Ramírez (2020) posteriormente su municipalización provoca la descentralización y delegación de las funciones que poseía el Ministerio de Educación respecto al financiamiento, gestión y vigilancia pedagógica reduciéndose al control y la evaluación de programas. Autores como Ball & Youdell (2007) señalan que esta privatización a su vez cambia la manera en que se preparan los profesores, la naturaleza del desarrollo profesional y de su acceso, así como sus contratos y retribuciones, además de sus actividades diarias y la forma en que ellos/as perciben sus vidas laborales.

Ahora, ¿cómo es que el neoliberalismo se expandió por Europa y varios países de América? La respuesta puede apuntar a que el neoliberalismo va de la mano con la globalización; las nuevas tecnologías de la comunicación convirtieron al planeta en una aldea global, eliminando distancias, facilitando así su expansión.

## **NEOLIBERALISMO Y LA EDUCACIÓN EN CHILE**

Desde los años 70 a los 90, América Latina se ve fuertemente impactada por políticas neoliberales, esto debido a grandes cambios en los gobiernos de los países aquí presentes dando pie a que la influencia norteamericana se expandiera por la región también en medida gracias a la globalización. Chile no queda ajeno a esto, encubriendo una nueva educación de tipo privada dentro de la educación pública, prometiendo una mejor calidad en ella.

Como señalan Bonal et al. (2007) los procesos educativos están sujetos a cambios externos a un sistema que repercuten en su función social y en su funcionamiento institucional, esta idea fundamenta el hecho de que acciones internacionales como la producción y circulación de ideas e investigaciones pueden influir sobre las políticas educativas nacionales. Tales cambios llegan a la educación por medio de la globalización, ya que como señalan Sánchez & Rodríguez (2011) “la globalización produce que ciertos hechos, acciones y decisiones ocurridos en un lugar concreto del globo y que antes sólo repercutían localmente, ahora lo hagan de forma global” (p.1).

Además de transformar el espacio social que posee la educación, la globalización de acuerdo a Rizvi (2017) ha creado nuevas oportunidades para replantear la educación, siendo necesario realizar grandes reformas en la manera en que se organiza y lidera la educación, abordando las dificultades de la globalización y revelar su potencial, siendo este a la vez normalizado por el neoliberalismo.

El neoliberalismo en Chile tiene su apogeo en los años setenta, ocupando un lugar hegemónico como doctrina ideológica por medio de la realización de una serie de reformas, teniendo como base la ideología de Milton Friedman, Arnold Harberger, Federick Von Hayek, entre otros. Dentro de los fundamentos respecto a la educación, el neoliberalismo Friedman (1955) menciona “es importante distinguir entre escolarización y

educación. No toda escolarización es educación ni toda educación escolarización. El tema apropiado de preocupación es la educación. Las actividades del gobierno se limitan principalmente a la escolarización” (p.1).

En los años setenta las reformas neoliberales en Chile se llevan a cabo por medio de políticos y economistas quienes, bajo el apodo de “*Chicago Boys*”, pasando a ser un sistema regido por el mercado, privatizado y teniendo como base una educación en crisis, producto de la dictadura. Dichos economistas persuadieron a quienes estaban a su alrededor, mostrándose como expertos en todo lo relacionado con pensiones, recursos, salud y también en educación. De acuerdo a Rumié (2019) los “*Chicago Boys*” se caracterizaron por tomar decisiones basadas en sus propios criterios, sin estar subordinados completamente por el gobierno militar, al contrario, es el mismo gobierno quien dio a este grupo total libertad de acción, pues confiaba en sus credenciales académicas.

Dentro de los cambios realizados en educación y que responden a la Ley de Subvenciones (1981) se encuentra la privatización en la educación chilena, se incorpora el “*voucher*” o copago, el cual responde a la asignación de recursos económicos de acuerdo a la cantidad de estudiantes matriculados y la asistencia mensual de ellos/as al centro educativo, esta asignación financia a los proveedores de educación, públicos o privados, con o sin fines de lucro. Este financiamiento entrega un escenario ideal para que los agentes del sector privado viesan en la educación las posibilidades para hacer negocios. Ramírez (2020) señala que este sistema pasa a ver a las personas no como ciudadanos, ciudadanas y estudiantes, sino como consumidores en la educación, receptores vacíos de conocimiento. Es así como de acuerdo a Puga (2011) entre 1981 y 1986 se produce una gran expansión de la educación particular subvencionada del 15,1 al 30,8% de la matrícula, en una primera etapa recibe un aporte por parte del estado mayor que el entregado en el sistema de municipios o gobiernos locales, estancándose en 1994 tanto por la disminución inicial de la subvención, la autorización del financiamiento compartido, como por la posterior promulgación de leyes que entorpecerían el lucro de estas instituciones.

Por otro lado, las escuelas cambiaron de administración, estas, de acuerdo a Ramírez (2020) eran controladas por el Ministerio de Educación Nacional, entidad responsable de todo su funcionamiento además de la contratación y pago de los profesores, realizaba el mantenimiento a las instalaciones y diseño del plan de estudios. Es en 1981 que se delega parte de la educación desde el gobierno a los municipios que de acuerdo al Marco Jurídico de las Municipalidades (2018) se totalizan en 345, el mismo año 1981, el 80% de los estudiantes se encontraban en dichas instituciones. Esta medida trae consigo que los profesores cambiaran su empleador fiscal a los sostenedores o gobiernos locales, rigiéndose así por el código del trabajo, perdiendo beneficios como funcionarios públicos. De esta manera el gobierno se limita a realizar una labor de regulación, supervisión y financiamiento.

Posteriormente, se introducen sistemas de medición de los aprendizajes como es el sistema de medición de la calidad de la educación (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE], 1988) los resultados de este posteriormente serán publicados (a mediados de los años noventa) creando así un ranking de colegios,

siendo esta una condicionante para la elección de las familias, pudiendo cambiar a sus hijos/as desde establecimientos educacionales de malos resultados a los buenos.

## **PERIODO DE TRANSICIÓN EN LA EDUCACIÓN**

Una vez finalizado el gobierno militar, no se da por terminado este modelo educativo, ya que la Ley N° 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza ([LOCE], 1990) es publicada en el diario oficial el último día de su mandato, el 10 de marzo de 1990. Durante esta década existe una serie de sucesos dentro de la educación chilena, como poner en marcha el Programa de las 900 Escuelas, conocido como P-900, y el programa de Educación Básica Rural. En este período, además se introducen modificaciones importantes al Estatuto Docente y se mejoran las remuneraciones del personal docente, entre otros. Sin embargo, no se habla de reforma hasta el año 1996-1998.

Otro aspecto importante que durante la década de los noventa influirá de manera directa en la educación de los/as niños/as y adolescentes, es no solo lograr la calidad en la educación, sino además el garantizar sus derechos, los cuales de acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] fueron aprobados el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas y en 1990 la Convención entró en vigor, después de ser ratificada por 20 países, promulgándose en Chile el 14 de agosto de 1990. De estos derechos, el de mayor relevancia dentro de este documento es claramente aquel que hace referencia a la educación, ya que, además de fundamentarse en un acceso y calidad garantizados, también abarca de manera transversal aspectos como el desarrollo de diversas áreas de la persona, el involucramiento en los derechos humanos que conlleva la adquisición de valores, respeto de culturas, así como del medioambiente, entre otros.

De acuerdo a la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico ([OCDE], 2004) las políticas públicas de los noventa con la vuelta a la democracia orientan acciones de mejoramiento de la calidad de la enseñanza, fortaleciendo las capacidades de las escuelas, para lo cual es necesario implementar una amplia gama de instrumentos de gestión pedagógica. Además, se incorporan cambios en cuanto a la designación de directores de escuelas, quienes asumirán dicho rol por medio de concursos públicos. Ahora bien, no todos los municipios participan de estas mejoras colaborativamente con el Ministerio de Educación; en algunos casos, la generación de conflictos orientó el trabajo directo con las escuelas, relegando a los gobiernos locales de los procesos de estructuración de la educación.

Los cambios producidos durante la década de los 90 no fueron suficientes y es en el primer gobierno de Michelle Bachelet Jeria, exactamente en el año 2006, que una nueva sociedad, más crítica y empoderada por medio de la “revolución pingüina” no solo pide, sino que exige una reforma en la educación chilena.

## **EDUCACIÓN ACTUAL EN CHILE**

Durante el segundo gobierno de Milleche Bachelet Jeria, se da respuesta a las demandas sociales referentes a la educación, por medio de la promulgación de la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (2015) que llega a entregar

nuevas directrices en la educación chilena. Su discusión nace en la agenda pública, justamente al ser expuesta de manera explícita la disconformidad con el antiguo sistema de educación en Chile, de esta manera se contuvo una demanda social con carga histórica y bajo la que el Estado respondió de forma concreta por medio de la legitimación, realizando transformaciones que conduzcan a este cambio en la educación.

Por medio de esta reforma se pretende un acceso a la educación de manera igualitaria, implementándose de manera escalonada; como primer proyecto se esperan cambios en el sistema escolar, para luego llegar a la gratuidad universitaria, una nueva administración de los establecimientos municipales y finalmente una nueva carrera profesional docente. Además de lo anterior, se consolidaría la Superintendencia y Agencia de la Calidad de la Educación.

Los ejes fundamentales de dicha ley, son los siguientes:

**Cese del Financiamiento Compartido:** el cual fue instaurado por medio de la Ley 18.768, de 1988. Artículo 46°, letra o. Posteriormente, la Ley N° 19.247, de 1993, en su artículo 9, amplía la opción de adherir al régimen de financiamiento compartido al sector municipal, para educación media y con acuerdo de los padres.

Este sistema es visto como una segregación a los estudiantes y familias de menos recursos, aun y cuando se implementaron algunas estrategias para favorecer el ingreso de estos, como establecer al menos una matrícula de un 15% de estudiantes más vulnerables los cuales se excluyen del copago, posteriormente se incrementa la subvención de los estudiantes de la Ley N°20.248 de Subvención Escolar Preferencial [SEP].

Con la finalización del copago se avanzaría a una educación con mayor inclusión que entregue a las familias oportunidad de elección, que es lo que justamente presenta la Ley 20845 de Inclusión Escolar (2015). Los establecimientos educacionales que reciban subvención podrán seguir afectos a dicho régimen hasta el año escolar en el cual el cobro máximo mensual promedio por alumno, sea igual o inferior al aporte por gratuidad. Es así como el financiamiento compartido terminará de manera paulatina, los recursos económicos destinados a estos establecimientos reemplazarán recursos entregados por las familias terminando así también la segregación por capacidad de pago de estas.

**Prohibición del lucro a la educación:** la cual desde algunas décadas ha sido vista como un bien de consumo más que un bien social, en este sentido la prohibición del lucro va de la mano con el cese del financiamiento compartido. Dentro del Artículo 6 de la Ley de Inclusión Escolar (2015) respecto a la eliminación del lucro, señala que, tratándose de sostenedores particulares, deberán estar constituidos como corporaciones o fundaciones de derecho privado sin fines de lucro. En ningún caso los sostenedores que opten por recibir el financiamiento podrán perseguir fines de lucro mediante la prestación del servicio educacional, teniendo así que responder como fin social único la educación. Y para que esto se cumpla se entrega plazo a los establecimientos subvencionados que quieran seguir recibiendo aportes del se transformen en sociedades sin fines de lucro.

Prohibición de Selección de Estudiantes para el ingreso a un establecimiento educativo, la cual aumenta la segregación anteriormente expuesta por medio del lucro y copago. La Ley de Inclusión Escolar (2015) refiere que en los procesos de admisión de los establecimientos subvencionados en ningún caso se podrá considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante, por medio de prueba de selección.

Por otra parte, se espera tener establecimientos educacionales y salas de clases que realmente representen la diversidad en términos socioculturales, étnicos y necesidades educativas particulares de cada estudiante. Esto se menciona a la luz de la misma Ley de Inclusión Escolar (2015) que establece que los procesos de admisión de estudiantes se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos.

La región de Magallanes es la primera en la cual se implementa este sistema, teniendo como plazo máximo dos años una vez promulgada la Ley de Inclusión Escolar (2015), realizando el proceso de postulación por medio de una plataforma entregando así la libre elección a los padres.

Uno de los argumentos a favor de los detractores de la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar (2015) que presenta Carrasco (2015) señala que, “No se sustenta en un diagnóstico suficiente. No habría evidencia que el lucro no genere calidad, que la segregación escolar es causa del financiamiento compartido, tampoco que la selección o financiamiento compartido restrinja la elección de padres”. De manera general, los detractores de esta ley aluden a que no existen estudios a favor de los cambios positivos que se espera produzca esta nueva normativa, sin embargo, tampoco existen estudios contrarios a esta. Esto fue analizado y socializado en la discusión de la clase de Política Educativa, ya que al promulgar una ley efectivamente no existen estudios respecto al impacto positivo o negativo que esta provocará en el futuro. De acuerdo a Lahera (2004) “Lo habitual es que no haya políticas públicas óptimas, sino un rango de soluciones posibles. No hay garantía de escoger la mejor política pública. Pero es un deber de los gobiernos elegir cursos de acción” (p.21).

Para la actual educación chilena la Ley de Inclusión Escolar (2015) resulta ser una transformación del sistema educativo chileno, el cual al ser estudiado entrega claras directrices del término de la desigualdad en nuestra educación, por lo cual la pregunta que surge es ¿Se garantiza de esta manera una educación de calidad, por medio del fin de la desigualdad en el acceso a esta? Aún no tenemos respuesta, aunque lo que sí se puede afirmar es que se busca garantizar el resguardo de la no discriminación a niños/as y jóvenes estudiantes que no cuentan con los recursos económicos suficientes para realizar copago a un colegio o que su ingreso se vea restringido por su rendimiento escolar. Por otro lado, las familias ya no serán discriminadas al no cumplir con el perfil propuesto por el establecimiento educativo, se tendrá además una mayor cantidad de establecimientos educacionales a los cuales postular y a su vez estos contarán con una mayor heterogeneidad de estudiantes en sus aulas, lo cual sin duda favorecerá la diversidad, si bien la Ley de Inclusión Escolar (2015) no terminará con los colegios privados los cuales de acuerdo a Ramírez (2020) han existido desde antes del gobierno militar, sin embargo, sí se encuentra terminando con gran parte del lucro de la educación de manera paulatina cesar con el



“voucher” o copago y selección de estudiantes, esperando de esta manera una educación más homologada para todos y todas, también por medio de la desmunicipalización que desde el año 2018 se encuentra avanzando de manera paulatina, este es y será un nuevo capítulo dentro de nuestra educación.

Se espera que la nueva reforma educativa en Chile dé respuesta a la agenda en educación 2030, entregando a todos los niños/as y adolescentes una educación inclusiva, equitativa y de calidad, por medio de la promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida.

## **CONCLUSIONES**

El neoliberalismo, como forma de gobierno, que utiliza el mercado como modelo y que se difundió como la manera de generar una educación de calidad, teniendo la premisa de que una administración empresarial era la solución en este ámbito en un momento determinado para la sociedad, ha demostrado que si bien este posee y se destaca por su mutación y recontextualización, no ha dado los resultados esperados, por lo menos en la realidad de la sociedad chilena, aun y cuando su gran aliada, como es la globalización, ha estado presente y lo estará en el pasar de los años.

En Chile, los retos para una nueva educación son muy comprometedores y desafiantes, el dejar un legado que comienza de manera mundial y que una dictadura lo instala por medio de la privatización de manera hegemónica resulta ser un proceso a largo plazo. Sin embargo, la Ley de Inclusión Escolar (2015) evidencia que existe un claro objetivo respecto a reducir la desregulación de la participación privada dentro del ámbito educativo, el fin del lucro sería en un sector de los establecimientos educacionales; en este caso los subvencionados por el Estado, ya que los colegios particulares siguen y seguirán impartiendo educación como un negocio rentable, en el cual a la vez se sigue realizando la selección de estudiantes por medio de una prueba de ingreso. Sin embargo, es un paso importante para dejar de ver la educación como un bien de consumo y poder acceder a ella como un derecho. El fin del copago genera mayores opciones en cuanto a establecimientos educacionales a las familias que no pagan por educación, entregando por medio de estos mayores beneficios sobre todo a quienes cuentan con menos recursos económicos.

Por último, poner fin a la selección de estudiantes brinda y garantiza igualdad entre quienes no solo deben visibilizar sus conocimientos previos, además deben cumplir con lo que el establecimiento educativo quiere admitir dentro de sus aulas.

Dar respuesta a las necesidades y exigencias de la sociedad que expuso lo ya visible para todos y todas, por medio de una reforma que no solo conlleva la Ley 20845 de Inclusión Escolar (2015), sino una serie de normativas y se espera, den frutos por medio de una educación que responda a una nueva sociedad, más moderna y exigente en cuanto a sus demandas, por medio del fortalecimiento de la educación pública de calidad.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Ball, S., & Youdell, D. (2007). Privatización encubierta en la educación. *Bruselas: Education International*.  
[https://www.joanmayans.com/privatizacion\\_encubierta\\_de\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](https://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf)
- Decreto 830 de 1990 [Ministerio de Relaciones Exteriores]. Promulga convención sobre los derechos del niño. 27 de septiembre de 1990. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>
- Ley 20845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 08 de junio de 2015. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2014). *Financiamiento Compartido. Hitos Legislativos que configuran el Marco Legal vigente*.  
[https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20692/4/BCN\\_Financiamiento%20Compartido\\_HITOS%20LEGISLATIVOS\\_Final\\_v3.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/20692/4/BCN_Financiamiento%20Compartido_HITOS%20LEGISLATIVOS_Final_v3.pdf)
- Bonal, X., Tarabini, A., & Verger, A. (Comps.) (2007). *Globalización y educación. Textos fundamentales*. Miño y Dávila.
- Carrasco, A. (2015). Revisitando el Debate sobre la Ley de Inclusión. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en Educación: reflexiones y propuestas desde la UC* (pp. 211-244). Ediciones UC.
- Colussi, M. (2018). Influencia del neoliberalismo en las nuevas generaciones. *Educere*, 22(72), 439-446.  
<http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/bitstream/handle/654321/1318/art13.pdf?sequence=1&isAllo wed=y>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2022). *Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos*  
<https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-tienen-derechos>
- Friedman, M. (1955). *The role of government in education*. Rutgers University Press.
- Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. CEPAL.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2004). *Revisiones de las políticas nacionales de educación: Chile*. <https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 213-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013>
- Pulido-Montes, C., & Lázaro Lorente, L. M. (2021). Neoliberalismo y procesos de privatización “en” la educación pública en Inglaterra y España. *Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, 22, 95-116.  
<https://www.erudit.org/en/journals/ethe/1900-v1-n1-ethe06679/1085283ar.pdf>
- Ramírez, M. (2020). El Impacto del Modelo Neoliberal en la Educación Chilena. *Pro Veritatem*, 6(6), 47-59.  
<https://revistas.uia.ac.cr/index.php/proveritatem/article/view/123>

Rizvi, F. 2017. La globalización y el imaginario neoliberal de la reforma de la educación. *Investigación y Prospectiva en Educación*, 20. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247328\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247328_spa)

Rumié, S. (2019). Chicago Boys en Chile: neoliberalismo, saber experto y el auge de una nueva tecnocracia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 64(235), 139-164. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.235.61782>

### **Datos de correspondencia**

---

Giannina Flores-Meza

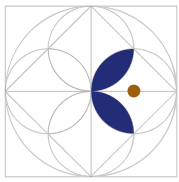
Magíster en Educación, Universidad Católica del Maule,  
Talca, Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4839-3619>

Email: [gia.flores.meza@gmail.com](mailto:gia.flores.meza@gmail.com)



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



## Sobre la revista

**Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación** de la Facultad de Ciencias Educativas de la Universidad Católica del Maule, es una publicación electrónica semestral, editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule (Chile), definida como una revista especializada en temáticas educativas, de carácter multidisciplinario, que publica aportes que se inscriben en la categoría de: artículos, revisiones documentales, estados del arte, reseñas, ensayos y afines, tanto de académicos e investigadores nacionales y extranjeros, como de estudiantes de post – grado.

Se propone contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa, por lo que pretende ser un foro regional, nacional e internacional de convergencia de investigaciones sobre diversos campos disciplinarios, niveles y modalidades educativos; además de abordar temáticas de larga tradición investigativa como aquellos emergentes, poniendo especial atención a los vacíos en la producción intelectual educativa, de modo de favorecer la reflexión y la discusión en torno a posiciones teóricas y metodológicas diversas sobre los problemas que plantea el quehacer educativo, de modo de contribuir a la difusión y establecimiento de parámetros de calidad en los productos de la investigación educativa.

En **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, el lector encontrará también reseñas de publicaciones recientes sobre educación, entrevistas a académicos de reconocido prestigio, conferencias magistrales impartidas en eventos nacionales e internacionales, subsidios metodológicos; además de los resultados de las investigaciones de los estudiantes de postgrado en el ámbito de la educación.

Las secciones que comprende **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación** de la Facultad de Ciencias Educativas, son las siguientes:

### *Artículos de investigación*

Investigaciones empíricas, revisiones y análisis documentales, intervenciones educativas o sistematizaciones de experiencias, estudios evaluativos o de diagnóstico, subsidios metodológicos, ponencias o comunicaciones a congresos, etc. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

### *Ensayos*

Reflexiones acerca del fenómeno educativo que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual sobre el tema y manejen una bibliografía pertinente y actualizada. (12 a 20 páginas como máximo, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros).

### ***Reseñas de libros***

Del ámbito educativo o de disciplinas cuyas reflexiones hagan referencia a él (3 a 8 páginas como máximo).

### **Alcance y política editorial**

**Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, recibirá sólo trabajos originales e inéditos. Será responsabilidad exclusiva de los autores cautelar esta disposición, correspondiendo al Comité Editorial de Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, sólo la evaluación de la calidad intrínseca de los trabajos recibidos mediante los sistemas de arbitraje establecidos para este efecto.

Cada trabajo recibido por, **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**, para su eventual publicación, es enviado a dos árbitros bajo la modalidad de revisión ciega. Cada árbitro recibirá una copia del trabajo (sin referencias de autores o afiliación a proyectos) y el protocolo de arbitraje de la revista. En el caso de diferencias significativas en los informes emitidos, el trabajo será enviado a un tercer árbitro. Desde la base de la triangulación de estos informes, el Director de la Revista, determinará su publicación o su rechazo. En todos los casos, se informará al (la) autor(a) o autores(as).

### **Copyright**

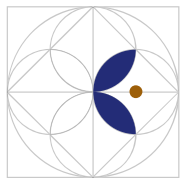
La propiedad intelectual de los artículos pertenece a los autores y los derechos de edición y publicación a **Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**. Los artículos publicados en la revista podrán ser usados libremente para propósitos educativos, académicos y de investigación, siempre y cuando se realice una correcta citación del mismo. El trabajo estará bajo licencia Creative Commons.

### **Patrocinadores**

Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, es financiada y patrocinada por la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación.

### **Antiplagio**

La Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación, utiliza el programa antiplagio **URKUND** para garantizar la originalidad de los trabajos enviados.



## **Instrucciones para el envío de artículos**

### **Lista de comprobación para la preparación de envíos**

Como parte del proceso de envío, los autores/as están obligados a comprobar que su envío cumpla todos los elementos que se muestran a continuación. Se devolverán a los autores/as aquellos envíos que no cumplan estas directrices.

- El envío no ha sido publicado previamente ni se ha sometido a consideración por ninguna otra revista (o se ha proporcionado una explicación al respecto en los Comentarios al editor/a).
- El archivo de envío está en formato Microsoft Word.
- Siempre que sea posible, se proporcionan direcciones URL para las referencias.
- El texto tiene interlineado sencillo; 12 puntos de tamaño de fuente; se utiliza cursiva en lugar de subrayado (excepto en las direcciones URL); y todas las ilustraciones, figuras y tablas se encuentran colocadas en los lugares del texto apropiados, en vez de al final.
- El texto se adhiere a los requisitos estilísticos y bibliográficos resumidos en las Directrices del autor/a, que aparecen en Acerca de la revista.

### **Directrices para autores/as**

#### **Forma y preparación de manuscritos**

##### **1. Consideraciones generales**

- 1.1.** Los textos deben estar escritos en castellano, inglés y/o portugués, desarrollados en formato Word, tamaño carta.
- 1.2.** En la primera página debe figurar el título del trabajo en castellano, inglés y/o portugués, seguido del nombre y apellidos del autor (a) o los autores, institución a la que pertenece(n), teléfonos y correo electrónico.
- 1.3.** El título de la colaboración debe representar el contenido del artículo y permitir al lector situarse en el contexto específico que aborda. Se debe incluir también la traducción al inglés, en el caso de los textos en español y portugués. Los textos escritos en inglés deben incluir la traducción del título al español.

- 1.4. En caso de que el trabajo haya sido auspiciado o financiado por alguna institución, debe ser indicado al pie de página. De igual forma, los artículos derivados de un proyecto de tesis de postgrado deben indicar el nombre de la respectiva tesis, autor(es), así como del profesor(a) guía.
- 1.5. Los artículos deben incluir un resumen (abstract) que no exceda las 250 palabras; además de 3 a 5 palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave deben estar traducidos al inglés, en el caso de los textos en castellano o portugués. Los textos en inglés deben contener el resumen y palabras clave traducidos al castellano.
- 1.6. La extensión del trabajo debe fluctuar entre 12 a 20 páginas como máximo, en el caso de los artículos, incluyendo referencias bibliográficas, gráficos, tablas, anexos u otros. Las entrevistas y conferencias no tienen una extensión mínima ni máxima. Las reseñas deben fluctuar entre 3 y 8 páginas.
- 1.7. El tipo de letra debe ser Times New Roman, o Arial tamaño 12, empleando un interlineado de un espacio y medio, con un margen de 3 cm por lado justificado.

## **2. Consideraciones referidas al texto**

- 2.1. En caso de que el artículo se halle subdividido en secciones o apartados, los títulos deberán ir en negrita e irán precedidos por la numeración decimal, comenzando por 1., siguiendo por 1.1. o 2, según corresponda.
- 2.2. En la línea que da inicio a un nuevo párrafo se utilizará una sangría de cinco espacios en el margen izquierdo. Un párrafo que va a continuación de un título o un subtítulo no lleva sangría en su primera línea.
- 2.3. Las notas a pie de página serán utilizadas, preferentemente, para efectuar comentarios o agregar información que permitan ampliar la perspectiva de lo referido en el cuerpo del artículo. No hay límite de notas a pie de página, siempre que cumplan con lo señalado. Las referencias bibliográficas no deben incluirse como notas, ya que éstas deben aparecer en la lista al final del artículo.
- 2.4. Todas las tablas o gráficos incluidos en el documento deben poseer exactamente el mismo formato.
- 2.5. En el caso de adjuntar imágenes, estas deben estar en formato jpg, tiff, png y/o gif en alta resolución.
- 2.6. Las páginas o folios del documento enviado no deben incluir texto en las cabezas (headers).

### 3. Consideraciones referidas a la citación

- 3.1. Para las citas no textuales o de referencia general, se indicará entre paréntesis el apellido y el año; por ejemplo: (Morin, 2006). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana & Varela, 1984). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al., 2001). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine 2006, p. 47).
- 3.2. Las citas textuales (en las cuales no se utilizará la letra cursiva, salvo que esta se encuentre en el texto original), serán presentadas de la siguiente manera. Cuando las citas no sobrepasen las cuatro líneas irán entrecomilladas e incorporadas en el párrafo. Las citas de más de cuatro líneas irán en párrafo aparte y exclusivo, sangrado a 10 espacios y sin comillas. Al final de cada tipo de cita se indicará entre paréntesis el apellido, el año y la página; por ejemplo: (Morin, 2006, p. 63). Si se trata de una fuente con dos autores, se procederá según el siguiente ejemplo: (Maturana & Varela, 1984, p. 73). En el caso de una fuente con más de tres autores se hará así: (Marchesi et al., 2001, p. 98). Si la cita procede de una fuente indirecta, se tomará como ejemplo lo siguiente: (Cit. en Touraine, 2006, p. 47).
- 3.3. Sólo si el (o los) autor(es) y el año han sido precisados claramente antes de introducir la cita, entonces se señalará exclusivamente el número de la página. En el caso de que la cita proceda de Internet, a continuación del apellido se escribirá “en línea” (la dirección electrónica específica será señalada dentro del listado de obras citadas).
- 3.4. El apego de la cita al texto original será pleno, reproduciéndose incluso las singularidades expresivas que pueda contener aquél, en cuyo caso, junto a la palabra o expresión que corresponda, se escribirá entre paréntesis sic.
- 3.5. La exclusión u omisión de alguna parte del texto original (ya sea de una o más palabras) será advertida en la cita poniendo entre corchetes tres puntos suspensivos en el sitio en que corresponda. Asimismo, serán puestas entre corchetes palabras o expresiones que, no hallándose en el texto original, resulta necesario introducir, ya sea para facilitar la fluidez de la lectura o bien para contextualizar una expresión o un contenido que podría resultar equívoca.
- 3.6. De acuerdo a las normas APA, al final del artículo se presentará un listado con las obras citadas, ordenado alfabéticamente según el primer apellido del autor principal. Si en el artículo se han citado dos o más obras de un mismo autor, estas se ordenarán cronológicamente, poniendo en primer lugar la más reciente (y escribiendo el apellido sólo en ésta; en las demás entradas se realizará una línea). Si coincide el año de edición, se diferenciarán agregando una letra después de éste (a, b, c).
- 3.7. Las referencias bibliográficas se elaborarán de acuerdo al siguiente criterio:



**Libro completo de un solo autor**

Apellido, coma, inicial del primer nombre, punto, año de edición entre paréntesis, punto, título del libro en cursiva, punto, editorial, punto.

Ejemplo

García, R. (2000). *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Gedisa.

**Libro completo de varios autores**

Se indicarán todos los autores, siguiendo el orden anterior. Entre el penúltimo y el último autor (o entre el primero y el segundo, si son dos) se escribirá una “y” (&, en inglés).

Ejemplo

Ceberio, M., & Watzlawick, P. (1998). *La construcción del universo. Conceptos introductorios y reflexiones sobre epistemología, constructivismo y pensamiento sistémico*. Herder.

**Capítulo de libro**

Se indicará el autor, siguiendo el orden anterior. Después del año se indicará el nombre del capítulo (sin comillas ni cursiva). A continuación, y tras un punto, se escribirá “En”, agregando la inicial y el apellido (este último en mayúscula) del editor o compilador del libro. Después de una coma, se escribirá en cursiva el título de éste, agregando entre paréntesis la página inicial y final del capítulo (ambas unidas por un guión).

Ejemplo

Prigogine, I. (1998). Resonancias y dominios del saber. En M. Elkaïm, *La terapia familiar en transformación* (pp. 183-188). Paidós.

**Artículo de revista**

Después del año de publicación se hará un punto y a continuación se indicará el título del artículo (sin comillas ni cursiva). Tras un punto, se indicará en cursiva el nombre de la revista. Después de una coma, se señalará el número de la revista y, tras otra coma, la página inicial y final del artículo (ambas unidas por un guión).

Ejemplo

Villalta, M. (2009) Análisis de la conversación: una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios pedagógicos*, 35(1), 221-238.

### Documentos electrónicos

En general, se procede de una manera similar a lo indicado arriba, incorporando al final de cada referencia la fecha de consulta y la dirección electrónica.

#### Ejemplo

Fredrickson, B. L. (2000). *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. *Prevention & Treatment, 3, Article 001a*. <http://journals.apa.org/prevention/volume3/pre030001a.html>

### Declaración de Privacidad

Los nombres y direcciones de correo-e introducidos en la “**Revista Convergencia Educativa, Revista Electrónica de Educación**” se usarán exclusivamente para los fines declarados por esta revista y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

### Aviso de derechos de autor/a



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons  
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

