



EVIDENCIA EDUCATIVA

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa

NÚMERO

2

AGOSTO 2024



**Instituto Interuniversitario de
Investigación Educativa (IESED-Chile):**

Es una organización interinstitucional conformada por 14 universidades estatales, además del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), corporación privada de vocación pública con más de cincuenta años de trayectoria.

El propósito central del IESED-Chile es la colaboración activa y la integración de capacidades instaladas de las universidades estatales para el desarrollo de la investigación y formación avanzada en Educación. El Instituto cuenta con más de 200 investigadores/as de las instituciones miembros e investigadores/as invitados/as y visitantes de otras universidades estatales y privadas nacionales y extranjeras.

Editor general:

Claudio Rivera

Comité editor:

Luis Améstica, Héctor Arancibia, Sergio Galdames, Julio Labraña, Nelly Lagos, Daniel López, Claudio Rivera y Elizabeth Troncoso.

Asistente editorial:

Cristian Zahn

Diseño y diagramación:

Paola Bravo

Documentación:

Ana María Saldivia

Contactos:

evidenciaeducativa@iesed.cl
crivera@ulagos.cl

Oficinas:

República 517, Santiago, Chile

Contenido

PÁG. 3

Presentación

PÁG. 5

**Gestión de políticas inclusivas
universitarias para migrantes y
refugiados: Un estudio sobre el
proyecto scholas**

Paulo Fossatti y Cátia Rosane da Rocha
Wurth

PÁG. 9

**La relación entre enseñanza
y aprendizaje: ¿una cuestión
epistemológica o práctica?**

Hildegard Susana Jung

PÁG. 13

**Violencia e Inequidad de Género:
Prevención desde la Educación Inicial
Chilena**

Nibaldo Benavides-Moreno

PÁG. 16

**Evaluación de la Educación Obligatoria:
Avances y Cambios Necesarios**

Marilda Pasqual Schneider y Camila
Regina Rostirola

PÁG. 21

**Estudiantes de Primera Generación y
sus Desafíos en Universidades Chilenas**

Andrea Flanagan-Bórquez | Gabriel
Soriano-Soriano

Presentación

El conocimiento riguroso es un factor decisivo para mejorar la calidad, pertinencia, inclusividad y la gestión de los sistemas e instituciones educativas. Desafortunadamente, el conocimiento en el campo educacional circula principalmente entre especialistas, académicos/as e investigadores/as, a través de revistas académicas y encuentros especializados, lo que dificulta su disponibilidad en amplios círculos relevantes del quehacer educativo.

En este contexto, el Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile), que agrupa a más de una decena de universidades públicas en Chile, se complace en lanzar el primer número de la Revista *Evidencia Educativa*. Esta revista, la primera en su tipo en el país, tiene como propósito compartir el conocimiento generado en investigaciones educativas publicadas formalmente hacia audiencias amplias –autoridades gubernamentales, autoridades regionales y sectoriales, equipos técnicos en materias educacionales, parlamentarios, y directivos/as universitarios y de establecimientos educacionales, docentes, estudiantes de pregrado y postgrado– para incidir en el uso del conocimiento para el mejoramiento educativo.

Dada sus características, los lectores de *Evidencia Educativa* encontrarán en sus páginas temas de alto interés en un formato ágil y con una extensión que permita realizar una lectura informada de un tema escrito por investigadores e investigadoras, quienes también sugerirán fuentes complementarias para profundizar en el problema tratado.

Evidencia Educativa será un espacio abierto para el debate de temas centrales de la educación, donde circularán revisiones sobre temas de interés publicado previamente. Este primer número es ilustrativo del sentido de la Revista y la variedad de materias que cubrirá. Los tres primeros artículos abordan materias muy importantes para el sistema escolar. Mahia Saracostti y Ximena de Toro, analizan la importancia de enfrentar el compromiso escolar y elevar el “enganche” de los/as estudiantes con sus escuelas y sus procesos de aprendizajes, en un contexto aún marcado por las secuelas de la pandemia del COVID-19. Marco Villalta reflexiona sobre la experiencia pedagógica y su potencial de conocimiento, valorando la interacción en el aula como fuente del saber pedagógico docente para construir procesos educativos inclusivos, con pertinencia cultural y territorial. En el tercer trabajo que aborda materias del sistema escolar, Rodrigo Ardiles-Irarrázabal reflexiona sobre la necesidad de

generar espacios de educación emocional a estudiantes, en especial a los de carreras de salud, buscando impactar en la educación, en el mundo laboral y la salud de los pacientes que serán atendidos por estudiantes y futuros profesionales.

Los últimos dos trabajos abordan materias de gestión en instituciones del sistema de educación superior. Patricia Huerta-Riveros y Carolina Leyton-Pavez relevan la importancia de la dirección estratégica en las instituciones de educación superior, subrayando la necesidad de un enfoque participativo y reflexivo, y la importancia de alinear las estrategias a nivel institucional con todas las estructuras, académicas y de gestión para garantizar el éxito de su implementación. Finalmente, María Jacqueline Rojas analiza los procesos de aseguramiento de la calidad de la gestión institucional en universidades chilenas, dando cuenta del conocimiento derivado de los resultados de procesos de evaluación interna y externa de la gestión institucional y sus consecuencias en el sistema universitario.

Gestión de políticas inclusivas universitarias para migrantes y refugiados: Un estudio sobre el proyecto scholas

Paulo Fossatti | Cátia Rosane da Rocha Wurth

RESUMEN:

La investigación analiza cómo se gestionan los procesos de inclusión de migrantes del Proyecto Scholas en las universidades. El problema investigado es: ¿cómo se da la Inclusión de migrantes del Proyecto Scholas, en las universidades, en el ámbito de las políticas de gestión? Es una investigación de enfoque cualitativo, caracterizado por un Estudio de Caso Múltiple al considerar el estudio de universidades de todo el mundo que cumplen con los criterios: participar del Proyecto Scholas y tener una acción inclusiva con los migrantes. Recopila datos con revisión bibliográfica y análisis documental. Los resultados confirman que la población de migrantes carece de asistencia enfocada en sus principales necesidades, por inclusión en el contexto universitario, cultura de la acogida y enseñanza del nuevo idioma e inclusión digital para el mundo del trabajo. Todo ello lleva a reafirmar la importancia de las políticas inclusivas y ejercicio de la ciudadanía de los migrantes y refugiados que posibiliten una adecuada integración.

PALABRAS CLAVES:

Gestión de la educación superior; Responsabilidad Social; Proyecto Scholas; Migrantes y refugiados.

La educación contemporánea se encuentra en un proceso constante de transformación, involucrando a la totalidad de los seres humanos y el compromiso social con la comunidad a nivel global. En este contexto, la universalización del fenómeno de la movilidad humana, en constante crecimiento, presenta desafíos que impactan directamente en la gestión educativa de las Instituciones de Educación Superior (IES). Ante este escenario, el desafío de educar al ser humano de manera integral, desde una perspectiva humanista, pasa por una mirada atenta a la inclusión de las personas, a través de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU).

En esa perspectiva, esta producción se sustenta a la luz del Proyecto Scholas, del Papa Francisco, un proyecto que tiene como objetivo promover la integración entre comunidades educativas de diferentes religiones, en una cultura de paz y encuentro. Este Proyecto de integración entre diferentes instituciones, estudiantes de diferentes idiomas, culturas, además de la implicación con la comunidad académica, interna y externa, se refleja en la gestión de la internacionalización bajo la mirada de la RSU. Así, en este compromiso social con la comunidad y atentas a los fenómenos sociales globales, las IES tienen el reto de desarrollar políticas de inclusión de migrantes y refugiados en lo que respecta a su inserción en el ámbito educativo.

Ante este objetivo, las IES son cada vez más provocadas para acoger a estas personas, con el fin de promover el desarrollo de habilidades y competencias en torno a la formación integral de estos seres humanos. Como resultado de la globalización de la migración, existe la necesidad de investigar las políticas inclusivas para migrantes y refugiados en el contexto de la educación superior en las universidades vinculadas al Proyecto Scholas. Ante esta demanda, el problema de investigación que se formuló fue el siguiente: ¿cómo se da la inclusión de migrantes en las universidades del Proyecto Scholas dentro del alcance de las políticas de gestión?”. Luego de trazar el objeto de estudio, el objetivo general de esta investigación se identificó como: analizar cómo se gestionan los procesos de inclusión de migrantes en las universidades del Proyecto Scholas.

La historia de la humanidad siempre ha estado marcada por procesos migratorios. Desde el inicio del ciclo de la gran navegación, alrededor del siglo XVI, hasta principios del siglo XX, se originaron los movimientos de poblaciones que siguieron desde Europa hacia otras partes del mundo. En la posguerra la inmigración europea superó los 30 millones de personas, considerándose uno de los mayores fenómenos migratorios de la historia de la movilidad humana. Según el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) actualmente el número de personas desplazadas en el mundo alcanza millones de personas en busca de nuevas oportunidades. Ya en el actual escenario internacional, los flujos migratorios son uno de los fenómenos más relevantes. Factores como las guerras, la persecución política y religiosa, dictaduras militares, guerras civiles, así como los desastres naturales, impulsan las migraciones forzadas a diferentes países.

El Proyecto Scholas, que motiva esta investigación, tuvo su origen en la ciudad de Buenos Aires en 2001, período marcado por una larga crisis internacional sufrida entre fines del siglo XX y principios del siglo XXI. Fue concebido por el actual Papa Francisco en 2013. El propósito del proyecto era promover la integración de alumnos de escuelas públicas y privadas de diferentes religiones, para educar a los jóvenes en su compromiso con el bien común. En la actualidad el proyecto amplía significativamente su alcance con 103 Universidades de 36 países en los cinco continentes.

A continuación, nos permitimos hacer aquí un extracto del alcance de nuestra investigación. Este fue desarrollado en la Universidad La Salle De Canoas, Brasil. Fueron analizadas 15 de un total de 144 instituciones educativas vinculadas al Proyecto Scholas. Otras 6 instituciones contestaron la pregunta: ¿su universidad tiene alguna labor social con migrantes o refugiados? Con estas 6 instituciones hemos trabajado la investigación. En nuestro análisis presentamos las categorías elegidas: RSU, gestión de políticas inclusivas para migrantes y refugiados y Proyecto Scholas.

Los resultados indican que se ve a la universidad como una institución que está al servicio de la comunidad donde se inserta. En la realidad de la migración contemporánea son pautas para trabajar con migrantes en el contexto educativo: acoger, proteger, promover e integrar.

El número de personas atendidas en las instituciones representa una minoría, dada la dimensión del fenómeno migratorio. En 2020 la población de migrantes internacionales en el mundo todo, alcanzó los 272 millones. Esta población en constante crecimiento necesita ganar espacio en el entorno educativo, a través de políticas inclusivas, orientadas a la formación de estos ciudadanos. Los periodos con proyectos son recientes, siendo el período

más largo es de cuatro años. En esta perspectiva, hemos identificado que la efectividad de las políticas educativas públicas a lo largo de la historia de la migración es limitada y depende de una serie de cuestiones burocráticas, lo que justifica el bajo porcentaje de migrantes en la educación superior.

El tipo de público que está dirigido el servicio que brinda la universidad garantiza una audiencia predominante de adultos con un 41,7%, seguida de jóvenes con un 33,3% y niños con un porcentaje del 25,0%. Los desafíos relacionados con la inclusión de los migrantes, en el contexto educativo, se presentan en todas las edades. La mayor cantidad de servicios de RSU se brinda a través de cursos gratuitos. Esta realidad puede expresar la necesidad un mayor estudio sobre la gestión de políticas inclusivas específicas, que estén pensadas y estructuradas precisamente para acoger, orientar y garantizar una conducción de calidad del servicio a ofrecer.

En realidad el crecimiento global de las corrientes migratorias y la necesidad de desarrollar políticas inclusivas para refugiados como un compromiso social de las IES. La enseñanza de idiomas y la inclusión digital para migrantes y refugiados está ganando visibilidad gradualmente. Sin embargo, esta concepción sigue avanzando a un ritmo lento, frente a la urgencia de las demandas de comunicación y trabajo digital. Estos dos factores que hacen referencia al aprendizaje de idiomas y la inclusión digital implican el mercado laboral y otros ámbitos, especialmente para jóvenes y adultos.

Reflexiones finales

La relevancia del tema sobre las políticas inclusivas de migrantes y refugiados en la educación superior brindó un análisis que nos lleva a inferir una realidad a partir de las instituciones investigadas. Ellas presentan acciones aisladas, resultado de proyectos que tienen iniciativas que surgen de las propias universidades. Sin embargo, el análisis documental apunta al deseo de evolución sistémica, que contempla progresivamente las siguientes etapas: acciones, proyectos, programas, directrices y políticas de gestión inclusiva para refugiados en instituciones de educación superior participantes en el Proyecto Scholas.

El análisis de datos sobre la Gestión de Políticas Inclusivas para Migrantes, evidenció que las acciones inclusivas pueden estar estrechamente interconectadas en el ámbito de la gestión de la internacionalización. Además, existe la necesidad de, a través de este compromiso social de las IES, trabajar en la planificación de una política inclusiva para migrantes y refugiados en el contexto de la educación superior.



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Histórico. 2019. Disponible en: <https://www.acnur.org/portugues/historico>.
2. Becerra, Joao; Fuentes, Fernanda; de Acevedo, Lucia y Anaral, Nermo (2027). *Refúgio no Brasil caracterização dos perfis socio demográficos dos refugiados (1998–2014)*. Brasília, DF: IPEA.
3. OIM. ONU Migración. Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. 2020. Recuperado de https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf.

Como limitación de la investigación, tuvimos dificultades en la recolección de datos debido a la falta de retornos y desafíos relacionados con el contacto con las instituciones. Por ello, no fue posible ilustrar un panorama global de las universidades vinculadas al Proyecto Scholas, aunque el resultado haya sido significativo, hubo pocas instituciones participantes. El tema brinda respuestas a preguntas y levanta nuevos interrogantes. Por eso, el encanto por el tema despertó la curiosidad por profundizar el estudio, agregar significado y belleza a la educación contemporánea.



Paulo Fossatti. Consejero Nacional de Educación en el Ministerio de Educación de Brasil; Investigador en La Universidad La Salle Brasil; Fue Rector en esta Universidad del año 2010 hasta 2022. Es investigador en la línea: Gestión y Políticas Públicas en Educación; Coordina el grupo de investigación: Gestión Educacional en diferentes contextos. Su formación Académica: Pós-Doutoramento en Ciencias de La Educación por la Universidad del Algarve, Portugal, 2011; Doctorado en Educación por la Universidad Católica do Rio Grande do Sul, 2009; Maestria em Psicologia Social e Institucional por la Universidad Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Graduado en Filosofía (1993) y en Psicología (1997) por la Universidad Vale do Rio dos Sinos.

correo de contacto: paulo.fossatti@unilasalle.edu.br

Cátia Rosane da Rocha Wurth. Licenciada en Educación por la Universidad La Salle – Canoas (2020), Investigadora, Miembro del Grupo de Investigación en Gestión Educativa en Diferentes Contextos (2017) PPG Educación en la misma universidad. Licenciatura en Letras – Portugués y Español por la Universidad La Salle – Canoas (2017). Se desempeña como profesora de español en la Escuela de Idiomas Lincoln y como profesora voluntaria en la Universidad La Salle – Canoas. Tiene experiencia en el área de Letras, con énfasis en Lenguas Clásicas, trabajando principalmente en los siguientes temas: lengua portuguesa, lengua española, responsabilidad social universitaria, lengua extranjera, acogida a extranjeros y portugués para migrantes.

correo de contacto: catia.wurth0489@unilasalle.edu.br

La relación entre enseñanza y aprendizaje: ¿una cuestión epistemológica o práctica?

Hildegard Susana Jung

RESUMEN:

Enseñar y aprender en el siglo XXI es una tarea llena de desafíos, lo que demanda un ejercicio permanente para comprender la relación entre estos dos procesos tan articulados, pero distintos. Este texto tiene como objetivo discutir la relación entre enseñanza y aprendizaje desde la óptica de la epistemología de la práctica. Partiendo desde este punto de vista, se puede comprender que la práctica docente en la contemporaneidad se debe remojar epistemológicamente, teniendo en cuenta aspectos como el contexto de quienes aprenden, sus experiencias previas y capacidades. Por tanto, la relación entre enseñanza y aprendizaje es una cuestión epistemológica y práctica, en la que el docente se conecta con el estudiante con el propósito de facilitar el desarrollo de competencias, comprendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones para una vida con significado.

PALABRAS CLAVES:

Docencia en la contemporaneidad; educación del siglo XXI; prácticas pedagógicas; competencias.

La epistemología de la práctica es un enfoque que enfatiza la importancia de la práctica y de la experiencia en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la relación entre enseñanza y aprendizaje se ve como un proceso dinámico e interactivo, en el que el conocimiento se construye a través de la participación activa de los estudiantes en situaciones reales de aprendizaje, aplicadas a un contexto de la vida real.

A diferencia de enfoques más tradicionales que ven la enseñanza como la transmisión de conocimiento de un experto al estudiante, definida por Paulo Freire como educación bancaria, la epistemología de la práctica reconoce que el conocimiento se construye de manera colaborativa y contextualizada. Esto significa que el papel del docente no se resume a transmitir información, sino también crear oportunidades para que los estudiantes participen activamente en la construcción de su propio conocimiento.

En este sentido, la enseñanza es vista como un proceso de facilitación, donde el docente actúa como guía o mediador, brindando apoyo y orientación mientras los estudiantes participan en actividades prácticas y reflexivas. Estas actividades pueden incluir proyectos de investigación, estudios de casos, simulaciones, entre otras formas de aprendizaje experiencial.

Texto

La docencia mediadora, hoy en día, exige que los educadores enfrenten una serie de desafíos complejos y en constante evolución. Algunos de los mayores desafíos incluyen:

- Incorporar la tecnología en el aula: Integrar eficazmente la tecnología en la enseñanza, garantizando que sea una herramienta útil y no una distracción, abordando cuestiones de acceso y equidad digital.
- Diversidad e inclusión: Satisfacer las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa en términos de raza, etnia, idioma, habilidades y necesidades especiales, garantizando un ambiente inclusivo y respetuoso.
- Cambios curriculares y estándares de enseñanza: Adaptarse a los cam-

bios frecuentes en los planes de estudio, estándares educativos y requisitos de evaluación, a menudo impuestos por organismos gubernamentales o institucionales.

- Evaluación y rendición de cuentas: Equilibrar la necesidad de evaluar el progreso de los estudiantes con métodos de evaluación justos y eficaces y al mismo tiempo cumplir con los requisitos de rendición de cuentas impuestos por los sistemas educativos y gubernamentales.
- Bienestar estudiantil: Abordar los problemas de bienestar y salud mental de los estudiantes, que pueden verse exacerbados por factores como la presión académica, el estrés social y los problemas familiares.
- Preparación para el futuro: Preparar a los estudiantes para un mundo que cambia rápidamente brindándoles habilidades del siglo XXI, como pensamiento crítico, colaboración, comunicación y habilidades digitales.
- Carga de trabajo y recursos limitados: Manejar una carga de trabajo significativa, que incluye no solo enseñar, sino también planificar lecciones, evaluar el progreso de los estudiantes, participar en el desarrollo profesional y lidiar con cuestiones administrativas, a menudo con recursos limitados.
- Desafíos sociales y políticos: Abordar cuestiones sociales y políticas que afectan el entorno educativo, como las desigualdades socioeconómicas, la violencia en las escuelas y la polarización política.

Las personas en el centro del aprendizaje

Estos desafíos requieren que los educadores sean flexibles, creativos y comprometidos con el aprendizaje continuo, buscando constantemente nuevas estrategias y enfoques para mejorar la calidad de la educación. Las características de un educador del siglo XXI se relacionan con las competencias que se requieren en un mundo inestable y en constante cambio. Las competencias son la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones para la resolución de los problemas que se nos presentan. De esta forma, la relación entre enseñanza y aprendizaje desde la óptica de la epistemología de la práctica requiere de los educadores y educadoras del desarrollo de una gama de competencias adaptadas al entorno rápidamente cambiante de la educación contemporánea. Estas son algunas características clave:

- Flexibilidad y adaptabilidad: El educador del siglo XXI necesita ser capaz de adaptarse a las nuevas tecnologías, metodologías de enseñanza y enfoques pedagógicos que están en constante evolución.
- Competencia digital: Capacidad para utilizar eficazmente las tecnologías digitales para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y promover la alfabetización digital.

- Pensamiento crítico y creatividad: Capacidad para promover el pensamiento crítico en los estudiantes, animándolos a cuestionar, analizar y resolver problemas de forma creativa.
- Colaboración: Capacidad de colaborar con otros educadores, padres y miembros de la comunidad para crear un entorno de aprendizaje rico e inclusivo.
- Empatía: Ser capaz de comprender las necesidades individuales de los estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje que promueva el bienestar emocional y el desarrollo personal.
- Aprendizaje permanente: Interés de continuar aprendiendo y actualizándose en relación a las mejores prácticas educativas y los cambios en el ámbito educativo.
- Personalización del aprendizaje: Capacidad de adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, reconociendo que cada uno tiene diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.
- Cultura de aprendizaje: Promover una cultura de aprendizaje que valore la curiosidad, la experimentación y la resolución de problemas.
- Inclusión: Ser capaz de crear un ambiente de aprendizaje inclusivo que satisfaga las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su origen étnico, socioeconómico, cultural o capacidades individuales.
- Liderazgo: Capacidad para liderar e inspirar a los estudiantes, animándolos a alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Teniendo en cuenta estas competencias, hay un punto que no se puede olvidar cuando se trata de la relación entre enseñanza y aprendizaje para el mundo contemporáneo: poner a la persona al centro de todo. A pesar de los avances tecnológicos, las habilidades interpersonales siguen siendo esenciales. La formación debe equilibrar el desarrollo de habilidades técnicas con habilidades como la comunicación efectiva, la colaboración, la resolución de problemas y el pensamiento crítico. Ello incluye comprender que el mundo contemporáneo está cada vez más interconectado, lo que significa que los profesionales deben estar preparados para trabajar en entornos multiculturales y globales. Esto requiere una comprensión profunda de los problemas globales, la diversidad cultural y la fluidez en más de un idioma.

Reflexiones finales

Se puede comprender que la práctica docente en la contemporaneidad se debe remojarse epistemológicamente, teniendo en cuenta aspectos como el contexto de quienes aprenden, sus experiencias previas y capacidades. Por tanto, la relación entre enseñanza y aprendizaje es una cuestión epistemológica y también práctica. En esta relación, el docente se conecta con el estudiante con el



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
2. Jung, H.S. (2023). *Formação e prática docente: implicações sobre o ensino e a aprendizagem*. Canoas, RS: Editora Unilasalle. Recuperado de: <https://repositorio.unilasalle.edu.br/handle/11690/3528>
3. Moro, V., Jung, H. S. (2022), *A Contribuição da Formação Continuada na (re) construção de Saberes Docentes*. *Educación XXXI*, 61, pp. 76-92. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v31n61/2304-4322-educ-31-61-76.pdf>

propósito de facilitar el desarrollo de competencias, comprendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones para una vida con significado, porque las profesiones y las habilidades requeridas están cambiando rápidamente debido a la automatización, la inteligencia artificial y otras tecnologías emergentes. Los programas de formación deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a estos cambios y preparar a los estudiantes para carreras en campos que quizás aún no existan.

Por otra parte, garantizar que todos tengan igual acceso a la educación es un desafío crucial. Esto incluye el acceso a recursos, oportunidades de aprendizaje y programas de capacitación de calidad, independientemente del origen socioeconómico, la ubicación geográfica u otras barreras. Sin embargo, la creciente preocupación por el medio ambiente y la sostenibilidad exige que la formación incorpore conocimientos sobre cuestiones ambientales y de desarrollo sostenible en todos los campos de estudio. Abordar estos desafíos requiere un enfoque colaborativo entre las instituciones educativas, los gobiernos, las empresas y la sociedad en general para garantizar que la capacitación prepare a los estudiantes para tener éxito en el mundo de hoy, en constante cambio.



Hildegard Susana Jung. Pos-doctora en Ciencias Económicas (UBA, 2024). Doctora (Unilasalle, 2018), Magíster en Educación (URI, 2015). Licenciatura en Pedagogía. Docente del curso de Pedagogía, coordinadora e investigadora del Programa de Posgrado en Educación Unilasalle - Maestría y Doctorado. Coordinadora institucional de dos programas de Becas públicas para formación docente. Actúa en la Línea de investigación: Formación de Profesores, Teorías y Prácticas Educativas. Líder del Grupo de estudios e Investigación sobre Prácticas Pedagógicas (GEPPED) de la Unilasalle. Miembro del Consejo Municipal de Educación de Canoas, RS. Becaria del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Ministerio de Educación brasileño (CNPQ).

Curriculum completo: <https://lattes.cnpq.br/6822877165900478>

Violencia e Inequidad de Género: Prevención desde la Educación Inicial Chilena

Nibaldo Benavides-Moreno

RESUMEN:

El estudio analiza opiniones de las educadoras de primera infancia en Chile, sobre su labor orientada a la prevención de la violencia e inequidad de género en escuelas con educación inicial. Este trabajo se sustenta en una investigación que utilizó un cuestionario tipo para conocer sus prácticas más recurrentes, asociadas al proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas y de las actividades para potenciar su desarrollo interpersonal y valórico. Los principales resultados señalan que las educadoras están conscientes de la temática, han implementado progresivamente herramientas sociales y pedagógicas que aportan a la prevención del fenómeno. Finalmente, se formulan algunas propuestas de apoyo y orientación para potenciar la prevención de la violencia e inequidad de género en esos contextos educativos.

PALABRAS CLAVES:

Violencia Simbólica; Género y Educación; Educación Infantil; Práctica Pedagógica

La temática de género al tratarse de una construcción social asociada a roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad –por lo general– considera apropiados, es una cuestión fundamental de atender desde el primer nivel educativo, puesto que su significación para el sistema es consensuada en todas las visiones y enfoques pedagógicos por sus impactos en la sociedad. La primera infancia es una etapa de vida relevante para dar sustentabilidad en el tiempo a las políticas de equidad e igualdad de género, y de prevención de la violencia que se expresa mayoritariamente contra las mujeres, niños/as y la diversidad sexual. En este plano las educadoras de nivel inicial (en Chile se le denomina “Educación Parvularia”) de establecimientos escolares, dentro de su quehacer pedagógico son las encargadas de promover el desarrollo integral de los niños y niñas, que comprenda la temática de género. Esta materia ha sido constantemente señalada como una carencia importante por estudios por cuanto, es posible desterrar estereotipos, relaciones, y prácticas que perpetúan la desigualdad de género. Esta reflexión analiza las opiniones de las educadoras de nivel inicial de establecimientos escolares (con subsidio público) respecto de su trabajo pedagógico, orientado a la prevención de la violencia e inequidad de género, permitiendo formular propuestas de apoyo y orientación en la temática. Cabe preguntarse la relevancia de la dimensión pedagógica, y la determinación de cómo está problemática se percibe en este nivel educativo y, por ende, perfilar un potencial camino para abordarla.

Es un dato ya consolidado que los primeros años de vida se sientan las bases del desarrollo de habilidades esenciales en niños/as, tanto del plano cognitivo como social, siendo la familia la primera y principal fuente educadora, por lo que la socialización escolar es clave en su transición a la adultez. Ello hace imprescindible comprender la temática en su sentido más amplio poniendo atención a los primeros atisbos de violencia de género que puedan darse, que según la ONU es considerada como una experiencia estresante y dolorosa para un niño/a en el corto plazo, y que tiene el riesgo de tener consecuencias a mediano y largo plazo. En este contexto, los establecimientos con educación

inicial ciertamente no son un espacio neutro y aislado de la sociedad, sino que, por el contrario, están influenciados por valores, ideas y necesidades que forman parte de la cultura en la que están insertos, y junto a la familia tienen un papel clave como agente socializador para los párvulos.

Si bien en este nivel educativo la violencia de género (y escolar) ha sido poco explorada, en parte a que niños y niñas en edad preescolar no siempre son capaces (o lo hacen con muchas dificultades) de verbalizar y en algunos casos reconocer situaciones de violencia que se puedan generar entre pares o desde un adulto, por lo que los datos de denuncias en la educación inicial deben ser interpretados con especial cuidado. Consecuentemente, es importante fomentar incrementalmente en la educación inicial una pedagogía sensible a la igualdad de género. El Marco para la Buena Enseñanza de la Educación Parvularia, cuyo referente central son las Bases Curriculares de Educación Parvularia, alineado a la Ley General de Educación (Ley N°20.370) y la Ley de Inclusión Escolar (Ley N°20.845), constituyen referentes indispensables para las Educadoras. En ellos se propone que las prácticas pedagógicas estén libres de estereotipos de género, ampliando la construcción social y cultural del enfoque.

La desigualdad en experiencias y aprendizajes durante la primera infancia se traduce en un conjunto de brechas de habilidades cognitivas y sociales, que si no se nivelan oportunamente tenderán a profundizarse en el tiempo. La importancia de las habilidades no cognitivas como complemento fundamental de las cognitivas determinan aquellos aspectos de la personalidad que se vinculan con el éxito escolar y laboral; control del impulso y sociabilidad, entre las más importantes (PNUD, 2017). Por tanto, este nivel escolar cumple un rol socializador y -usualmente- lo hace desde las pautas dominantes de cada cultura.

Los hallazgos más significativos del estudio muestran que el trabajo que desarrollan las educadoras de primera infancia para la prevención de la violencia e inequidad de género en establecimientos escolares cumple un papel determinante en términos que: i) están conscientes de su importancia; (ii) dominan conceptos y principios claves, (iii) poseen claridad para enfrentar desafíos pedagógicos y, (iv) suelen estar conscientes de sus implicancias para el proceso formativo. Mayoritariamente organizan desde una perspectiva de género, el trabajo del equipo que interviene en aula promoviendo el bienestar integral del aprendizaje de los párvulos.

Las prácticas pedagógicas de las educadoras se rigen por el Marco de la Buena Enseñanza para la Educación Parvularia MBE-EP, sin embargo, pese a los avances y esfuerzos por incorporar aspectos de género, el MBE-EP no posee orientaciones claras de cómo incorporarlas en las prácticas pedagógicas,

menos en materia de prevención de la violencia. Sin embargo, los resultados señalan que las educadoras toman decisiones considerando la perspectiva de género en la elección de recursos pedagógicos. Esto confirma la idea de que los profesores y profesoras, de manera casi espontánea, actúan desde formas naturalizadas para conocer a sus estudiantes.

Reflexiones finales

Si bien hay un reconocimiento de las educadoras de la importancia de la temática, expresada en el desarrollo de las actividades asociadas a los ámbitos estudiados, para potenciarlas es necesario fortalecer el Sistema de Desarrollo Profesional Docente –considerado como un factor decisivo de cambio para un sistema educativo de calidad–, así como el MBE EP en términos de mejorar las competencias de las educadoras para gestionar el currículo con perspectiva de género. En este plano, los centros debiese cumplir un rol fundamental en la disminución de la violencia de género que se basa en estereotipos y sesgos discriminatorios hacia las disidencias, anhelo que dista mucho de lo que acontece en la mayor parte de los establecimientos escolares, por tanto, se requiere de convicciones, lineamientos claros, formación adecuada y prácticas sistemáticas de los educadores de todos los niveles, en lo posible con iniciativas compartidas en grado importante con los hogares de los estudiantes. Se registra una alta tendencia de las educadoras en incorporar la perspectiva de género en sus prácticas cotidianas. Lo que demostraría un grado de coherencia entre el decir (declarar) y su actuar.

No obstante, queda en evidencia que, para lograrlo, es relevante considerar que la gestión de aula es una tarea de alta y creciente complejidad, que requiere de adecuaciones estructurales en términos de organización del centro para el trabajo, mayor coordinación de los equipos docentes, y la necesidad de mayores recursos didácticos y pedagógicos para desempeñan bien la tarea pedagógica. Un gran avance en la institucionalización de género en el país es el convencimiento de que es posible una educación que permita la construcción de espacios de convivencia libres de discriminación y violencia de género. Por tanto, el valor potencial de esta investigación es generar una reflexión crítica sobre la incorporación de propuestas metodológicas formativas, asociadas al enfoque de género y a la prevención de la violencia partiendo por la educación inicial.



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Benavides-Moreno N, Araya, D. R., & Diaz, S. D. (2023). *Violencia e Inequidad de Género: Prevención desde la Educación Inicial Chilena*. Roteiro, 48,e32374–e32374. <https://doi.org/10.18593/r.v48.32374>

2. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDUC). *Bases curriculares Educación Parvularia*. Subsecretaría de Educación Parvularia, Mineduc, 2018. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/432>.

3. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN PARVULARIA. *Orientaciones para Promover la Igualdad de Género en Educación Parvularia*. División de Políticas Educativas, Subsecretaría de Educación Parvularia, Mineduc, mar. 2018. Disponible en: <https://parvularia.mineduc.cl/recursos/orientaciones-para-promover-la-igualdad-de-genero-en-educacion-parvularia/>.



Nibaldo Benavides-Moreno. Doctor en Educación, U, de Sevilla, España. Magíster en Política y Gestión Educacional y Licenciado en Educación, U. de Talca. Del 2008 es Profesor del Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional (IIIDE) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Talca. Del 2021 a la fecha es director del Programa de Magíster en Política y Gestión Educacional (programa acreditado CNA, 2023–2027) y Profesor de Pregrado en la Escuela de Pedagogía en Ciencias Naturales y Exactas. Áreas de investigación: análisis de políticas y gestión educativa, desarrollo profesional docente, especialmente en impactos de las reformas educacionales.

correo de contacto:

Sistema Brasileño de Evaluación de la Educación Obligatoria: Avances y Cambios Necesarios

Marilda Pasqual Schneider | Camila Regina Rostirola

RESUMEN:

El presente estudio tiene el objetivo de analizar los avances realizados en el ámbito de la política de evaluación de la educación obligatoria en Brasil, con el fin de resaltar los cambios necesarios para una evaluación de dimensiones contextuales que consideren los diferentes aspectos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con este propósito en el horizonte, destaca elementos del contexto histórico de Sistema de Evaluación de la educación obligatoria en Brasil, llamando la atención a las principales reformulaciones desde su creación, en 1990. De manera concluyente, señala algunos cambios necesarios a partir de las recientes reformulaciones a las que fue sometida al integrarse en la política nacional de evaluación y exámenes de la educación básica.

PALABRAS CLAVES:

Sistema de evaluación de la educación obligatoria; Evaluación externa; Brasil.

El debate sobre la evaluación externa de la educación obligatoria (de 6 a 17 años de edad) se ha intensificado en las últimas dos décadas (2000-2020) ubicado en el avance de la racionalidad neoliberal, de carácter gerencial, que exigió redefiniciones sobre la naturaleza y las formas de intervención del Estado en la educación y a la administración de los sectores públicos. En Brasil, las discusiones sobre la necesidad de evaluaciones externas para monitorear el desempeño académico de los estudiantes de la educación obligatoria (conocida como educación básica en Brasil) tuvieron impulso con la institucionalización del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (IDEB). La creación de SAEB en 1990 constituye, por tanto, uno de los hitos en la implementación de evaluaciones externas en nuestro país. Con base en lo anterior, el presente trabajo tiene como objetivo analizar los avances realizados en el ámbito de la política de evaluación de la educación obligatoria en Brasil, con el fin de resaltar los cambios necesarios para una evaluación de dimensiones contextuales que consideren los diferentes aspectos involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Guiada por los preceptos de la Nueva Gestión Pública (NGP) y con el apoyo técnico y financiero de organismos multilaterales, como el Banco Mundial y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, la reforma del Estado brasileño en términos de la educación obligatoria se ha caracterizado por el binomio centralización-descentralización. Si bien el Estado brasileño mantuvo un poder de decisión concentrado sobre el diseño de políticas educativas, transfirió su implementación a los estados y municipios y asignó a las familias y la comunidad el compromiso de la movilización social para mejorar la calidad. Debido a la racionalidad del modelo de reforma, fueron necesarias ciertas estrategias de control y regulación de las acciones de las escuelas públicas, de las redes y de los sistemas educativos.

Es, por tanto, en este contexto político y social que se creó y desarrolló en Brasil el SAEB. Creado en 1990, pero institucionalizado en 1994, SAEB ha su-

frido varias modificaciones a lo largo de su serie histórica. Su institucionalización se produjo después de algunas experiencias previas de evaluación externa en educación primaria y secundaria, realizadas en la segunda mitad de los años 1980 en algunas regiones y estados brasileños.

La primera edición de SAEB tuvo lugar en 1990, fase inicial de reestructuración de los modelos tradicionales de regulación y control de los servicios públicos del Estado brasileño. A lo largo de casi treinta años de historia, el sistema de evaluación brasileño ha sufrido varios cambios en sus objetivos, instrumentos, alcance, destinatarios y áreas evaluadas. Los cambios realizados durante este tiempo no salieron ilesos de las críticas de los estudiosos del campo. Entre estas críticas los estudios destacan aquellas que fomentan la competencia entre y dentro de las instituciones; la reducción del plan de estudios causada por el énfasis de las pruebas en las materias de lengua materna y matemáticas; y las matrices de referencia también utilizadas en los exámenes de Pisa (Programme for International Student Assessment, en inglés).

Uno de los aspectos importantes de los cambios realizados en el SAEB son los grupos de estudiantes incluidos en los exámenes. Hasta 1995, los exámenes se administraban a los grupos de estudiantes de la escuela primaria. A partir de entonces, estos exámenes comenzaron a administrarse a estudiantes de 5º y 9º año de primaria y 3º de secundaria. Sin embargo, el arreglo presenta limitaciones si razonamos la necesidad de realizar un análisis comparativo de los aprendizajes, alcanzados por los estudiantes a lo largo de una etapa escolar. Las limitaciones dicen relación con que el examen difícilmente es desarrollado al mismo grupo de estudiantes más de una vez, lo que dificulta el rastreo de la mejora de competencias a lo largo del proceso escolar.

Otra modificación que impactó significativamente el modelo de evaluación perfeccionado por el SAEB se refiere a la naturaleza metodológica de la construcción de las pruebas y al análisis de los resultados. Se trata de la técnica de la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), instrumento matemático utilizado para preparar y corregir ítems de exámenes. Al centrarse en un conjunto de habilidades y destrezas que se esperan de un determinado grupo en una determinada área del conocimiento la TRI permite clasificar los estudiantes según la puntuación definida en una escala de competencia. La metodología TRI también favorece la comparación entre los estudiantes de un mismo grupo (grado escolar) matriculados en diferentes centros educativos. Las habilidades y destrezas posicionadas en la escala de competencia, organizadas según el grupo de edad o etapa de escolaridad del estudiante, admiten el monitoreo del desempeño de los estudiantes de un determinado grupo de edad a lo largo de una serie histórica.

La controversia de esta metodología radica en la capacidad de los profesores interpretar correctamente la escala de competencia según el perfil de los estudiantes evaluados y de realizar el análisis de las competencias y habilidades obtenidas. Esto se debe a que las habilidades y destrezas están asociadas a incomparables puntos de la escala de competencia, favoreciendo interpretaciones según la distribución de puntuaciones. Aun así, se admite que esta metodología posibilita un análisis más asertivo de las diferencias educativas entre las regiones geográficas del país, lo que admite considerarla un avance en las reformulaciones emprendidas a lo largo de la serie histórica del SAEB.

Las reformulaciones realizadas en SAEB también incluyen encuestas diseñados para identificar aspectos que pueden ser capaz influir en el aprendizaje de los estudiantes. En las dos primeras ediciones del SAEB, realizadas en 1990 y 1993 respectivamente, las encuestas se centraron en los aspectos intraescolares, como la formación de profesores y directivos, la experiencia docente e infraestructura escolar. No se tuvo en cuenta el peso de las variables extracurriculares en las condiciones de aprendizaje, igual que los factores socioeconómicos y culturales.

La inclusión de encuestas de las características socioeconómicas, culturales y hábitos de estudio de los estudiantes permitió al Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP) fortalecer la convicción de una estrecha relación entre los factores intraescolares (formación y experiencia de los profesionales escolares; condiciones materiales y funcionamiento de las escuelas; diseño pedagógico escolar y planificación pedagógica docente, entre otros) y las actividades extracurriculares (condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes y sus familias; condiciones de la provisión de educación; políticas públicas nacionales, estatales y municipales, entre otras). Así que la inclusión de preguntas relacionadas con factores intra y extraescolares representó un avance importante en el formato del SAEB, ya que colaboró con la recolección de informaciones y el reconocimiento de influencias externas a la escuela en los aprendizajes de los estudiantes.

A partir de 2005, los exámenes del SAEB pasaron a ser censales, favoreciendo la amplia difusión de los resultados y la introducción de mecanismos de responsabilidad social y control en la política de evaluación de la escolarización obligatoria en Brasil. Reverenciada como una herramienta importante para establecer un sistema de rendición de cuentas, la publicación de los resultados obtenidos por los estudiantes en exámenes externos posee como objetivo hacer que los profesionales de la educación y en los sistemas educativos se sientan responsables del desempeño de los estudiantes pasando a valorar los resultados en detrimento del proceso educativo. La presión sobre los resultados se hizo aún mayor con la institucionalización del Índice de Desarrollo

de la Educación Básica (DEB), en 2007. El IDEB es un indicador que acuerda los resultados de los exámenes estandarizados del SAEB con la información sobre el flujo escolar. Así, él es calificado como una de las más importantes herramientas para el monitoreo de la calidad de la educación brasileña.

Creado con base en una ecuación matemática que integra información del Censo Escolar sobre el flujo escolar (tasas de aprobación) y resultados de desempeño de los estudiantes, por etapa de escolaridad (años iniciales, últimos años y educación secundaria), medido a través de los exámenes censales del SAEB, el IDEB es un indicador para una política educativa basado en la noción de accountability (dar cuenta pública) al traducir cuánto han avanzado las unidades escolares, los municipios y los estados en relación con las metas de calidad.

Considerando las dimensiones territorial y poblacional, el modelo de accountability empleado con el IDEB no aseguran el diálogo entre quienes rinden cuentas y quienes las solicitan. Se trata, por lo tanto, de un sistema top down, de arriba hacia abajo, que impone a la escuela la obligación de justificar su IDEB ante la comunidad escolar y las instituciones educativas a las que está vinculada.

Consideraciones finales

Es notable la contribución que SAEB ofrece a las escuelas, los sistemas y las redes educativas. Además de información sobre el nivel de desempeño de los estudiantes, también puede apoyar el desarrollo, seguimiento y mejora de políticas educativas públicas y orientar la planificación de acciones que contribuyan con la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la reducción las desigualdades educativas.

Sin embargo, algunos cambios se tornan urgentes y necesarios. Uno de ellos implica que los instrumentos de evaluación permitan, en su conjunto, un análisis global e integral de los muchos aspectos constitutivos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que esto ocurra es necesario producir instrumentos múltiples de recolección de datos que, además de buscar explicar, permitan una comprensión integral de los procesos educativos, las dinámicas institucionales y el sistema educativo en su conjunto.

Suscitar una evaluación de las dimensiones contextuales presupone que los datos y la información que produce sean analizados desde un enfoque explicativo-comprehensivo que no elimine el examen de las dimensiones contextuales. No obstante, este enfoque exige la capacidad de establecer la relación entre las partes desde un punto de vista tanto comparativo como sistémico.



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Schneider, M. P.; Nardi, E.L. (2019). *Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização*. Ed. Unijuí.
2. Schneider, M. P.; Rostirola, C. R. (2023). *Premissas Epistemológicas da Qualidade Educacional: percepções de organizações multilaterais*. *Caderno Cedes*, v. 43 (121), 19-33.
3. Verger, A.; Normand, R. (2015). *Nueva Gestión Pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global*. *Educação & Sociedade*, 36 (132), 599-622.

Otro cambio necesario es analizar las diferentes dimensiones que componen la calidad de/en la educación obligatoria, como la asistencia escolar, la enseñanza y el aprendizaje, los sueldos, los profesionales de la educación, la gestión, la equidad y la ciudadanía. La delimitación de estas dimensiones permite desarrollar condiciones para un análisis contextual de los aspectos involucrados en la calidad educativa. Sin embargo, para que sean efectivamente evaluados, es necesario reformular los ítems de las encuestas a directores, docentes y estudiantes de escuelas, suplantando la lógica de gestión predominante en el perfil SAEB.



Marilda Pasqual Schneider. Profesora vinculada a la Universidad del Oeste de Santa Catarina (UNOESC), actuando como docente en los cursos de pregrado y en el Programa de Posgrado (Maestría y Doctorado) en Educación. Actualmente es responsable de la coordinación del Programa de Posgrado en Educación (PPGE-d-Unoesc). Es investigadora invitada del Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa (IESED-Chile). Es Miembro del Comité Asesor del Proyecto Una nueva rendición de cuentas para la Nueva Educación Pública: brindando rendición de cuentas compartida por una mejor educación, financiado por el Fondo de Promoción del Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDEF), del gobierno de Chile. Es Editora Jefe de la Revista Roteiro (UNOESC) y líder del Grupo de Estudio e Investigación sobre Políticas de Evaluación y Rendición de Cuentas Educativas en países de América Latina (GEPPAYA).

correo de contacto:

Camila Regina Rostirola. Se desempeña como profesora permanente en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad del Oeste de Santa Catarina. Doctora en Educación por la Universidad Federal de Paraná. Investigadora visitante del Instituto Interuniversitario de Investigaciones Educativas (IESED-Chile). Editor Jefe de la Revista Roteiro (UNOESC) y Coordinador Institucional del Programa de Becas Institucionales de Iniciación a la Docencia (PIBID) de la UOESC. Es directora de la Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación (ANPAE), sección Santa Catarina. Miembro del Grupo de Estudio e Investigación sobre Políticas de Evaluación y Rendición de Cuentas Educativas en América Latina (GEPPAYA).

correo de contacto:

Estudiantes de Primera Generación y sus Desafíos en Universidades Chilenas

Andrea Flanagan-Bórquez y Gabriel Soriano-Soriano

RESUMEN:

El presente trabajo expone los principales resultados de estudios realizados sobre estudiantes de primera generación (EPG) en contextos universitarios chilenos. EPG son definidos como aquellos estudiantes que son los primeros en su núcleo familiar en ingresar a la universidad y/o que sus padres/madres/tutores no poseen títulos profesionales. Dentro de los principales factores que facilitan y/o desafían la trayectoria educativa de EPG, se encuentran las redes de apoyo de amigos/as y compañeros/as de universidad, la baja calidad de la educación secundaria recibida, la presencia de múltiples roles, la gestión de la carga académica, la flexibilidad institucional y los apoyos familiares. Estos factores representan un desafío para las universidades y los programas de estudio, en cuanto al análisis de sus características estructurales y cómo estas podrían estar promoviendo la permanencia de ciertos estudiantes sobre otros/as.

PALABRAS CLAVES:

Estudiantes de primera generación;
Familia; Universidad; Acceso;
Permanencia

Como resultado de los procesos de masificación de la educación superior chilena desarrollados hace algunas décadas atrás, las características de la población estudiantil presente en universidades se ha diversificado. Esta heterogenia en el ingreso se encuentra marcada por un aumento en la participación de estudiantes no tradicionales y/o de primera generación (EPG), definidos como los primeros en sus familias en ingresar a la universidad. EPG suelen presentar mayores desafíos que un estudiante tradicional (no EPG) debido a que mayoritariamente pertenecen a grupos sociales y económicos menos aventajados, cuentan con un capital cultural distinto y poseen una menor preparación académica para enfrentar los desafíos de una carrera profesional.

Si bien a nivel nacional se han propuesto algunas estrategias educativas y de apoyo psicosocial en la educación secundaria que faciliten el acceso y entreguen mayores herramientas a estos estudiantes (e.g. programas Propedéuticos o PACE), y las universidades han implementado algunas estrategias para facilitar el tránsito de EPG a una nueva cultura académica y promover la permanencia, aún existen desafíos importantes relacionados con la consideración de sus características y el abordaje de sus necesidades particulares.

Estudiantes de Primera Generación

Algunos aspectos que facilitan y/o desafían las trayectorias educativas de EPG en universidades chilenas son:

Redes de apoyo de amigos/as y compañeros/as de universidad. Uno de los elementos que es fuertemente destacado en EPG es el apoyo que sus amigos/as y compañeros/as de universidad le prestan en momentos de dificultad. Para muchos/as EPG, estos se transforman simbólicamente en otra familia y constituyen su principal recurso académico para continuar avanzando en la carrera (e.g. grupos de estudio, trabajos en grupo, debates, etc.).

Baja calidad de la educación secundaria recibida. EPG han cursado su enseñanza media o secundaria principalmente en establecimientos públicos, los cuales suelen poseer una menor calidad educativa comparada con los privados en cuanto a la cobertura y profundización de contenidos. Esto conlleva a que EPG frecuentemente ingresen a las universidades menos preparados para enfrentar las exigencias académicas y tengan más probabilidades de abandonar. Lo anterior, cobra especial relevancia al considerar que hay un número de EPG que provienen de liceos técnicos e ingresan a la universidad con competencias y habilidades adquiridas con un propósito distinto al de un establecimiento científico humanista.

Presencia de múltiples roles. EPG usualmente poseen otras responsabilidades, las que deben combinar con su rol como estudiantes. EPG frecuentemente trabajan o poseen personas a su cuidado (e.g. hermanos/as, adultos/as mayores, hijos, etc.), lo cual muchas veces desafía el cumplimiento de sus obligaciones académicas y repercute el logro de las mismas.

Gestión de la carga académica. EPG a menudo presentan dificultades para gestionar correctamente la carga académica y el cumplimiento de actividades dentro de la universidad, sobre todo durante los primeros años de la carrera. Esto suele estar asociado a la baja preparación previa al ingreso a la universidad respecto del desarrollo de hábitos de estudio y organización de los tiempos en función de las múltiples responsabilidades que puedan presentar.

Flexibilidad institucional. EPG reconocen que el contar con profesores flexibles y con disposición para entender sus particularidades y necesidades facilita su permanencia en la universidad. Lo anterior, en ningún caso significa disminuir las exigencias académicas sino que implica realizar algunos ajustes y considerar otros criterios en función de las características de los estudiantes (e.g. certificado médico como único justificativo para no rendir una prueba versus certificado médico de una persona a su cuidado o laboral en caso de ausentarse a una evaluación).

Adicionalmente, es importante considerar que las experiencias y desafíos académicos que enfrentan EPG varían en función de las características institucionales y de la propia carrera en que este/a se inserta. También, del semestre en el que se encuentra. Por tanto, si bien hay componentes comunes que atraviesan la trayectoria académica de un EPG, también existen elementos distintivos en función de los factores institucionales y de la propia cultura académica de cada programa de estudio.

Familia y EPG

Otro factor central en la experiencia de EPG durante su trayectoria universitaria, es el apoyo que estos estudiantes reciben por parte de sus familias. Si bien madres/padres/tutores o adultos significativos de EPG (se reconoce en este trabajo que EPG pueden haber sido criados o acompañados en sus trayectorias de vida por otros/as adultos/as, tales como adultos/as mayores, tíos/as, etc.) no se han graduado de la universidad, poseen una fuente de recursos (e.g. valores, normas, etc.) que resultan claves para la toma de decisiones y el apoyo de EPG. El tipo de apoyo que madres/padres/tutores dan a EPG son usualmente socioemocionales (acompañamiento en momentos de reprobación, disminución de algunas tareas en el hogar, etc.), y económicos (que muchas veces incluye endeudamiento) para que puedan acceder a recursos tecnológicos y materiales que exige la carrera. En este contexto, se destaca que las características de la familia de EPG (o su capital familiar) más que constituir una restricción es una contribución y fuente de riqueza para el acceso y permanencia de EPG a la universidad. Asimismo, y en este contexto, se ha visibilizado especialmente la figura de la madre como un agente clave en las trayectorias educativas de sus hijos/as EPG.

No obstante, el hecho de ser la primera persona en la familia en ingresar a la universidad genera un aumento en las expectativas que el grupo familiar tiene sobre los logros de sus hijos/as. De esta forma, la posibilidad de adquirir un título profesional despierta la esperanza de lograr una movilidad social ascendente, es decir, de conseguir un empleo con un mayor salario y que permita tener una vida mucho mejor a la que ellos tuvieron. En general, las relaciones familiares y el apoyo que estos entregan a la educación de sus hijos son unos de los principales factores que interfieren en el proceso de transición a la universidad en sus primeros años, sus aspiraciones y sus esfuerzos por graduarse. Este apoyo familiar es tan importante, que la calidad de las relaciones familiares y las dificultades económicas que pudieran existir en el hogar pueden afectar las motivaciones e intereses de los estudiantes, sus relaciones personales, su bienestar socio-emocional, su rendimiento académico y, con ello, su permanencia.

Reflexiones Finales

Los enfoques tradicionales que han investigado y abordado la permanencia en educación superior usualmente han empleado una perspectiva de déficit para comprender o explicar los desafíos que estudiantes no tradicionales presentan en su paso por la universidad. Bajo esta perspectiva, EPG poseerían un menor capital, lo que se traduciría en bajas competencias y habilidades culturales y académicas para enfrentar las exigencias de la educación terciaria.



REFERENCIAS SUGERIDAS

1. Flanagan-Bórquez, A., Soriano-Soriano, G. (2024). *Family and Higher Education: Developing a Comprehensive Framework of Parents' Support and Expectations of First-Generation Students*. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2024.1416191>.
2. Flanagan-Bórquez, A., Del Valle, S. & Hidalgo, M.C. (2023). *Engaging First-generation Indigenous Students' Voices in Chilean Higher Education: The Aspiration of Equity and Inclusion*. In J. Conner, R. Raaper, C. Guzmán-Valenzuela and L. Gauthier (Eds.) *The Bloomsbury Handbook of Student Voice in Higher Education*, pp. 151-162. Bloomsbury Publishing.
3. Flanagan-Bórquez, A. (2017). *Experiencias de Estudiantes de Primera Generación en Universidades Chilenas: Realidades y Desafíos* (Ref. RESU-D-16-00116). *Revista de la Educación Superior*, 46(183), pp. 87-104. DOI10.1016/j.resu.2017.06.003.

Como resultado, estos/as estudiantes tendrían más dificultades en su paso por la universidad, lo que se traduciría en mayores tasas de abandono. Sin embargo, las universidades histórica y tradicionalmente han sido diseñadas para estudiantes con un particular tipo de características, muy diferente al de los EPG. Asimismo, resulta necesario que las universidades puedan generar estrategias que permitan orientar y fortalecer la alianza familia-universidad, considerando las perspectivas de madres/padres/tutores en sus políticas y programas, brindando a estos información sobre la universidad (e.g. normas, valores, etc.), junto con crear estrategias que promuevan el apoyo que estos puedan brindar en la trayectoria educativa de sus hijos/as EPG.

*Se agradece el apoyo de ANID/FONDECYT Iniciación 11230855



Andrea Flanagan-Bórquez. Es Psicóloga de la Universidad de Valparaíso; Magíster en Psicología Educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile; Doctora en Ciencias de la Educación de la University of Nebraska-Lincoln, USA y Post-doctorada del OISE, University of Toronto, Canadá. Actualmente es Profesora Titular de la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Sus principales líneas de investigación son estudiantes no tradicionales, relación familia-estudiantes-universidad y educación comparada. Actualmente es la investigadora responsable del Proyecto Fondecyt de Iniciación 11230855 (2023-2025) "La aspiración de la movilidad intergeneracional en tiempos de cambios: Construcción de un modelo teórico-comprensivo sobre la permanencia y retención de estudiantes de primera generación en Chile".

correo de contacto: andrea.flanagan@uv.cl

Gabriel Soriano-Soriano. Psicólogo de la Universidad de Valparaíso y Magíster (c) en Neurociencias Universidad Autónoma de Chile. Ayudante de investigación en proyecto FONDECYT N°11230855 sobre Estudiantes de Primera Generación y asistente de laboratorio en el Centro de Investigación del Desarrollo en Cognición y Lenguaje (CIDCL) UV.

correo de contacto:

