



Revista ProPulsión

Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades

Volumen VIII Número 2 Año 2024

enero - junio

www.revpropulsion.cl

ISSN 977245257580



DIVULGACIÓN CIENTÍFICA Y CULTURAL

DIRECTORA

Dra. Carmen Burgos Videla
Universidad de Atacama

REVISORES INTERNACIONALES

Dra. Rita Angulo

Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, México.

Dr. Florencio Vicente Castro

Universidad de Extremadura. España.

Dr. Roberto López

Universidad de Zulia. Venezuela

Dr. Cesar Bernal

Universidad Rey Juan Carlos. España.

Dr. Flavio Teruel

Universidad Nacional de Córdoba

Dra. Caroline Cunill.

Maître de conférences. Le Mans Université. Francia

Dr. Miguel Gallegos

Vicepresidente de América del Sur Sociedad Interamericana de Psicología. Argentina.

Dra. Daliana Vargas

Universidad de Costa Rica.

Dra. Roxana Flammini.

Instituto de Investigaciones. Universidad Asociada. Argentina

Dra. Paula Valencia.

Universidad de Medellín. Colombia

REVISORES NACIONALES

Dr. Rolando Pinto

Experto en temas educativos y corriente crítica.

Dr. Carlos del Valle

Universidad de la Frontera

Dr. Juan Matos

Universidad Autónoma de Chile

Dr. Alejandro Retamal

CEDER. Universidad de los Lagos

Dr. Daniel Johnson

Universidad de Chile

COMITÉ EDITORIAL

Editor General

Carmen Burgos V./ Ediciones Propulsión

Diseño - Maquetación / Ramiro Cortez Contreras

©Todos los artículos publicados pertenecen a sus autores

© **REVISTA PROPULSIÓN**

contacto@revpropulsion.cl

Año 2024, 1er Semestre Enero-Julio.

Llamado especial realizado por Karina Vásquez Burgos

ISSN: 977 2452 5758 0

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

Identificación: La revista Propulsión no se hace responsable del contenido de los artículos publicados en este número, cada autor es responsable de su enfoque ideológico, solo compartimos y difundimos con el público lector el conocimiento académico que recientemente se está generando a nivel nacional e internacional.



EDITORIAL

Distopías de la discapacidad, inclusión y experiencias socioeducativas	5
Carmen Gloria Burgos Videla	

ARTÍCULOS ACADÉMICOS

Estrés y calidad de vida en adultos de una comunidad indígena del Sur del Estado de Sonora Quality of Life and Stress in Adults of an Indigenous Community in the Southern State of Sonora	8
Moisés Omar Ayala Burboa Alexandra Rivera Camacho Jorge Rodríguez Luzanilla Isaí Montoya Gallegos Jorge Ariel Mercado Ruiz	
Efectos del entrenamiento mediante karaoke en las habilidades cognitivas de personas mayores Effects of Karaoke training on cognitive skills in elderly people.....	23
Sebastián Felipe Martín Pávez María Soledad Sandoval Zúñiga José Ernesto Riquelme Henríquez Rodrigo Fuenzalida Cabezas	
Representaciones sociales en torno a la violencia según el relato retrospectivo de adultos residentes en la ciudad de Chillán, que estuvieron privados de libertad siendo jóvenes o adolescentes. Social representations of violence according to the retrospective account of adults living in the city of Chillán, who were deprived of liberty as youths or adolescents.	39
Andrea Alarcón San Martín Paola Elgueta Ortiz Leia Fabre Araya Iris Marticorena Navarrete Carla Parra Moncada Kevin Villegas	
El Reto de la Educación Inclusiva Intercultural en Chile The Challenge of Inclusive Intercultural Education in Chile	60
Mariana Oyarzún Roasenda	

Inserción de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Superior
Insertion of students with special educational needs in higher education..... 74
Natalia Del Carmen Parra Valdebenito
Fabiola Seguel
Karen Astroza
Patricia Rojas

Ser persona trans en la educación superior chilena: cuatro casos de estudio
Be a transgender person in chilean higher education: four cases to study..... 88
Nicole Ojeda Marchioni
Francisco Villagrán Giannelloni
Eliana Urrutia Méndez

Motivación hacia la práctica de actividad física en tiempos de ocio en estudiantes de
enseñanza media pertenecientes al liceo Jorge Alessandri Rodríguez de la comuna de Tierra
Amarilla, durante la pandemia por covid-19
Motivation for the practice of physical activity in leisure time in high school students from
the Jorge Alessandri Rodríguez high school in the commune of Tierra Amarilla, during the
covid-19 pandemic..... 110
Rodrigo Díaz Guaita

RESEÑA

Madre Flora. Una biografía..... 126
María Loreto Mora-Olate

Distopías de la discapacidad, inclusión y experiencias socioeducativas

El ser movable, modificable, que se modifica, tal como se muestra en tanto que ser material- dialéctico, tiene en su fundamento como en su horizonte este poder devenir inconcluso, este no-ser-todavía-concluso [...]. Y mientras la realidad no sea algo totalmente predeterminado, mientras que posea posibilidades inconclusas en nuevos gérmenes y nuevos espacios de configuración, mientras tanto será imposible formular una objeción absoluta contra la utopía desde el punto de vista de la mera realidad fáctica. Puede objetarse contra utopías en el mal sentido de la palabra, es decir, contra utopías que divagan abstractamente, en mediación inadecuada, pero precisamente la utopía concreta tiene una correspondencia en la realidad como proceso: la del novum en mediación (Bloch, El principio esperanza, Vol. I, 1977, págs. 188-189).

En el contexto filosófico, el autor Bloch menciona que el ser tiene en su fundamento el poder devenir inconcluso, es decir, la realidad no es determinada y posee posibilidades inacabadas, espacios de identificación, configuración. Desde esta perspectiva, no se puede formular una objeción absoluta contra la utopía desde el punto de vista de la mera realidad fáctica, ya que la realidad misma tiene posibilidades abiertas. La utopía concreta representa la posibilidad de transformación y cambio en la realidad.

En coherencia con lo anterior y aludiendo a lo dicho en portada, este octavo volumen, se acerca a la metáfora “mirar el vaso medio lleno”, donde esta aseveración exige una idea del mundo esperanzador, utópico. Esta metáfora no solo se aplica a la forma en que alguien ve un vaso con agua, sino que también se utiliza para describir la actitud general de una sociedad ante el devenir, como las y los sujetos presentes en las investigaciones que se exponen en este volumen.

Aquí por el tema central al cual se invitó a pensar, se advierten rasgos utópicos en aquellas (os) que ven el vaso medio lleno, y que ocurre suelen ser optimistas, buscar soluciones y ver un potencial en algunas situaciones a lo menos incómodas o inacabadas.

Por otro lado, aquellos que ven el “vaso medio vacío” tienden a ser pesimistas, se enfocan en los problemas y ven las dificultades en lugar de las oportunidades, en ellos (as) se advierten rasgos distópicos comunes a lo contingente, es como si sacáramos una fotografía... y pudiésemos ver en ella la tristeza de la guerra, lo contingente de la necesidad educativa. A propósito de lo estético y lo que nos dice una fotografía, quisiera hablar desde Baudelaire en (II, 1976: 618) en “Le public moderne et la photographie”

Que enriquezca rápidamente el álbum del viajero y devuelva a sus ojos la precisión de la que carecía su memoria, que adorne la biblioteca del naturalista, exagere los animales microscópicos, incluso fortalezca con alguna información las hipótesis del

astrónomo; que por fin sea el secretario y anotador de todo aquel que necesite absoluta exactitud material en su profesión, hasta entonces nada mejor. Que ella salve del olvido las ruinas colgantes, los libros, grabados y manuscritos que el tiempo devora, las cosas preciosas cuya forma desaparecerá y que exigen un lugar en los archivos de nuestra memoria, ella será agradecida y aplaudida (Baudelaire, II, 1976: 618).

El pesimismo en la obra de Baudelaire se refleja en su visión crítica de la sociedad y su exploración de la belleza en la decadencia. Sus poemas a menudo retratan un mundo sombrío y desesperanzado, donde la belleza y el placer están entrelazados con la decadencia y la destrucción, por eso destacar lo estético de la fotografía en cuanto imagen de lo real. La convierte también en símbolo de este volumen con la metáfora mencionada.

Por eso, de vuelta a la imagen de portada, es importante decirlo, existen más de dos miradas en un mundo de diferencias, sin embargo, la metáfora nos sirve en cuanto al modo de ser elegidos y presentados los artículos del octavo volumen, número especial de revista Propulsión Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades que buscó recabar investigaciones atingentes a las temáticas emergentes en las formas del conocimiento segregado, presente en grupos que, hasta la actualidad, son contralados por discursos de dominancia y sumisión desde los diversos ámbitos del poder. Desde los descriptores sociedad, modernidad y discurso hegemónico; educación, cultura y exclusión; discapacidad e inclusión educativa; discriminación, minorías y acceso educativo.

En este número se accedió a publicar distintas experiencias, tanto en el sentido estricto que supone una investigación, como en la posibilidad de visibilizar lo que viene a preocupar a los y las investigadoras nóveles; Llamado a publicar sobre el pensamiento que atiende a las minorías.

Para empezar, el artículo de Moisés Omar Ayala Burboa, et al. aborda los factores que pueden provocar estrés: psicosociales, biológicos, químicos y ambientales de una comunidad indígena. En la investigación se logra determinar la relación entre estrés y calidad de vida en adultos de una comunidad indígena del Sur de Sonora, México, cuestión que es interesante al campo de lo interdisciplinar y social.

El segundo artículo corresponde a Sebastián Felipe Martín Pavez, et.al. que estudiaron los efectos del entrenamiento mediante karaoke en las habilidades cognitivas de personas mayores, cuyo efecto es observable principalmente en las habilidades Visoespaciales, Funciones Ejecutivas, Recuerdo Diferido y Atención.

El tercer artículo de Kevin Villegas et al., titulado Representaciones sociales en torno a la violencia según el relato retrospectivo de adultos residentes en la ciudad de Chillán, que estuvieron privados de libertad siendo jóvenes o adolescentes resulta un texto interesante para análisis de patrones sociales como el abandono materno, la violencia ejercida por el padre que ha sido normalizada, y la falta de apoyo de un adulto responsable, la búsqueda para encontrar vínculos seguros en pandillas, constituye un espacio en el que el descontrol emocional se deja pasar, sin advertir el impacto social del mismo.

El cuarto texto se refiere a un tema muy relevante que preocupa a todas las instituciones de educación y refiere al estado de la Educación Inclusiva Intercultural en Chile escrito por Mariana Oyarzún Roasenda que abre la discusión para pensar ¿Cómo solucionar la discrepancia entre lo indicado en la política pública en relación con la educación inclusiva intercultural y lo que sucede en aula? Para solucionar la discrepancia entre lo indicado en la política pública y lo que sucede en el aula, se requiere de un trabajo colaborativo y comprometido de todos los actores involucrados en el sistema educativo, desde el nivel nacional hasta el local.

Natalia del Carmen Parra Valdebenito, et.al. Presenta el quinto estudio, centrado en la inserción de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación superior, desde el análisis de elementos del conocimiento y percepción sobre adecuaciones curriculares para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales que realizan los docentes pertenecientes a las universidades chilenas durante el año 2022, concluyendo que existe incidencia desde la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales dentro del aula de clases durante las prácticas de docencia universitaria, ha llevado a que un gran número de docentes pida ayuda al momento de planificar o abordar la enseñanza dentro del aula, cuestión que abre el espacio para pensar la formación docente y académica. ¿Estamos preparadas (os) para los cambios acelerados que se dan a la dinámica social?

Ser persona trans en la educación superior chilena: cuatro casos de estudio, escrito por Nicole Ojeda Marchioni et.al se centra en las experiencias de personas trans en educación superior en Chile, mediante la identificación de barreras y oportunidades a las que se ven enfrentadas como estudiantes, concluyen que las personas trans desconocen la existencia de políticas de inclusión por parte de las instituciones de superior, por otro lado, tampoco señalan que existe la necesidad de incluir estrategias formales como una forma de evitar estigmatizaciones. El estudio abre el horizonte interpretativo a la posibilidad de pensar en las políticas actuales y cómo estas hacen frente al problema detectado, que requiere de un esfuerzo conjunto, que haga conversar a las políticas con las personas que implementan dichas políticas, que reconfigure las subjetividades de las y los sujetos implicados.

El último artículo de este número titulado Motivación hacia la práctica de actividad física en tiempos de ocio en estudiantes de enseñanza media pertenecientes al liceo Jorge Alessandri Rodríguez de la comuna de Tierra Amarilla, durante la pandemia por covid-19, también resulta importante en términos de variables incidentes desde la motivación, la actitud positiva ante la movilidad física on line, y nos advierte de la poca incidencia de las sesiones de clase de educación física sobre el comportamiento de los estudiantes en sus tiempos de ocio.

Este número, sirve para repensar temas que interesan a este siglo. La realidad con que lidiamos cotidianamente requiere de un pensamiento incisivo sobre las minorías, los excluidos y las políticas educativas que deberían dar respuesta activa y con seguimiento sostenido sobre su implementación.

CARMEN GLORIA BURGOS VIDELA
Editora Revista ProPulsión
Copiapó, Chile a 12 de julio de 2023

Estrés y calidad de vida en adultos de una comunidad indígena del Sur del Estado de Sonora

Quality of Life and Stress in Adults of an Indigenous Community in the Southern State of Sonora

MOISÉS OMAR AYALA BURBOA

Universidad de Sonora, Sonora, México (moises.ayala@unison.mx)(<https://orcid.org/0009-0009-4156-6362>)

ALEXANDRA RIVERA CAMACHO

Universidad de Sonora, Sonora, México (a221204264@unison.mx)(<https://orcid.org/0009-0003-6343-3380>)

JORGE RODRIGUEZ LUZANILLA

Universidad de Sonora, Sonora, México (a222219450@unison.mx)(<https://orcid.org/0009-0002-1592-4516>)

ISAÍ MONTOYA GALLEGOS

Universidad de Sonora, Sonora, México (a222209630@unison.mx)(<https://orcid.org/0009-0007-3038-688X>)

JORGE ARIEL MERCADO RUIZ

Universidad de Sonora, Sonora, México (a219212731@unison.mx)(<https://orcid.org/0009-0002-1170-1251>)

RESUMEN

El estrés se define como la reacción a nivel psicológico y físico, que el cuerpo experimenta frente a un estímulo; existen diferentes factores que pueden provocar estrés: psicosociales, biológicos, químicos y ambientales. Así, la calidad de vida se entiende como la apreciación personal del conjunto de condiciones que favorecen el bienestar personal y de una población. Existe evidencia de que las comunidades indígenas presentan índices más elevados de vulnerabilidad en salud, discapacidad y una disminución en su calidad de vida. El presente estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre estrés y calidad de vida en adultos de una comunidad indígena del Sur de Sonora, México. Se empleó la metodología cuantitativa con un diseño no experimental y un alcance correlacional. Por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia participaron 103 personas pertenecientes a una comunidad indígena, de los cuales 52.4% eran hombres y 47.6% mujeres con una media de edad de 44 años; se excluyeron aquellos participantes que no firmaron su consentimiento informado, quienes no pertenecían a la comunidad y aquellos que no hablaban español. Se encontraron niveles medio-altos respecto a estrés y calidad de vida, así como una asociación

negativa y significativa entre las variables evaluadas; no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre estrés y calidad de vida y el sexo de los participantes. Se concluye con la importancia de profundizar en la línea de investigación propuesta, así como retomar los resultados como base para posibles intervenciones enfocadas en mejorar la calidad de vida y salud mental de las poblaciones indígenas.

ABSTRACT

Stress is defined as the psychological and physical reaction that the body experiences in response to a stimulus; there are different factors that can trigger stress, including psychosocial, biological, chemical, and environmental factors. Thus, quality of life is understood as the personal appreciation of the set of conditions that promote personal well-being and the well-being of a population. There is evidence that indigenous communities exhibit higher levels of vulnerability in health, disability, and a decrease in their quality of life. The present study aimed to determine the relationship between stress and quality of life in adults from an indigenous community in Southern Sonora, Mexico. Quantitative methodology was employed with a non-experimental design and a correlational scope. Through convenience sampling, 103 individuals from an indigenous community participated, of whom 52.4% were men and 47.6% were women, with an average age of 44 years; participants who did not sign their informed consent, those who did not belong to the community and non spanish speakers were excluded. Medium-high levels were found regarding stress and quality of life, as well as a significant negative association between the evaluated variables. No statistically significant differences were identified between stress, quality of life, and the participants' gender. The study concludes with the importance of further research in the proposed line of investigation, as well as using the results as a basis for potential interventions aimed at improving the quality of life and mental health of indigenous populations.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Calidad de vida, estrés, comunidad indígena, salud, adultez, salud mental / Quality of life, stress, indigenous community, health, mental health.

INTRODUCCIÓN

Según la organización Amnistía Internacional, a nivel global, existen 476 millones de individuos pertenecientes a más de 5.000 pueblos indígenas diferentes, donde se hablan más de 4.000 lenguas, estos grupos se distribuyen en más de 90 países. La población indígena constituye alrededor del 5% del total de habitantes en el mundo, destacando que

la gran mayoría, un 70%, reside en el continente asiático (Amnistía Internacional, 2023).

México es un país que se caracteriza por su multiculturalidad, ésta se fundamenta en comunidades sociales que, debido a sus culturas, historias y lenguajes, son reconocidas como poblaciones originarias o grupos indígenas (Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2014), según este mismo organismo en México habitan 68 pueblos indígenas; por su parte, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010) menciona como criterios para definir a la población de los siguientes: a) aquellos de cinco años o más que afirman hablar una lengua indígena, b) aquellos que residen en hogares donde el jefe o cónyuge del hogar, o uno de los ascendientes, habla una lengua indígena, y c) la población autoadscrita, que incluye a personas que no hablan una lengua indígena pero se consideran a sí mismas indígenas.

A pesar de los progresos en la legislación observados en las últimas décadas, el Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social informa que, tanto a nivel individual como comunitario, la población indígena sigue siendo extremadamente susceptible a la violación de sus derechos, por lo que se considera un grupo vulnerable (CONEVAL, 2016).

También, según Zárate (2016), el Estado de Sonora cuenta con nueve grupos étnicos y se calcula que el número de personas que los conforman es de 138 mil personas, además, 80% de estos grupos viven en comunidades rurales, los cuales en su mayoría presentan problemas en acceso a servicios públicos y de salud básicos.

En este sentido, la Organización Mundial de la Salud integra el bienestar mental en su concepción de salud, según su definición, la salud se entiende como "un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no simplemente la ausencia de enfermedad o dolencias" (OMS, 1948). Así, el estrés se puede entender como un estado de preocupación y tensión mental generado por alguna situación adversa, en el que el organismo responde de manera natural ante los estímulos que cataloga como amenazantes.

El estrés se caracteriza por producir una respuesta fisiológica en el cuerpo en la cual ocurre un proceso de activación del eje hipofisoadrenal y del sistema nervioso autónomo, ambos sistemas producen la liberación de hormonas y sustancias generadas en las mismas áreas las cuales excitan, inhiben o regulan la actividad de los órganos; en otras palabras, el estrés es considerado un mecanismo de comunicación entre un evento determinado el cual se le denomina como "Estrés" y a los órganos directamente afectados por el mismo (Romero et al., 2020).

La forma en que afectan los estímulos externos al individuo son denominados estresores, estos estímulos suelen provocar la activación del mecanismo del estrés en momentos determinados, si la respuesta ante este estímulo es negativa y produce malestar, angustia se interpreta como distrés o de lo contrario si la respuesta ante el estímulo estresante es buena se le conoce como eustrés (Comin et al., 2020).

Lazarus (1986), expone en su teoría psicológica como el ser humano percibe y maneja situaciones estresantes, comienza determinando como las personas realizan evaluaciones subjetivas sobre los estresores denominados evaluaciones primarias y secundarias en las cuales se determina la gravedad de la problemática; además, se hace énfasis en que el resultado del proceso de evaluación y afrontamiento se deberá a la percepción individual de los recursos con los que se cuenta para enfrentar la situación, así, es probable que experimente

menos estrés si se perciben los recursos necesarios.

De esta manera, se entiende que la salud mental y el estrés están estrechamente relacionados debido a que el estrés se caracteriza por generar un estado de preocupación y tensión mental (OMS, 2023). Así, las condiciones estresantes que vive una persona en su vida cotidiana pueden afectar su estado homeostático mental y a su vez estas problemáticas pueden perturbar en mayor dimensión no solo al área personal sino también la social (Herrera et al., 2017).

La secretaría de Salud de México (2018), menciona que el 25% de la población presenta algún problema de salud mental, donde solo el 3% busca algún tipo de atención médica. De acuerdo con Martínez (2015), el estrés juega un papel fundamental en el equilibrio de salud en el ser humano; por lo tanto, en su calidad de vida ya que para poder enfrentar los diferentes retos que se presentan en el diario vivir es necesario tener una gestión correcta de este.

Al respecto, se estima que el 74% de los mexicanos han experimentado estrés derivado de situaciones relacionadas a la inseguridad, empleo, economía, familia y salud (Universidad del Valle de México, 2020). Asimismo, existen datos que indican que el estrés parece afectar de manera más notable a las mujeres que a los hombres, lo cual se ha vinculado a las disparidades de género existentes (Mena et al., 2023; Aspera-Campos., 2021; Segura & Pérez, 2016; Hermosa-Bosano, 2021). Aunado a esto, Existe evidencia en la cual se relaciona al estrés con diversas enfermedades las cuales afectan directamente al cuerpo de los individuos expuestos a un estrés excesivo y prolongado, algunas de las enfermedades relacionadas con el estrés son la obesidad, algunos tipos de cáncer, enfermedades cardiovasculares y depresión (Herrera et al., 2017).

Además, según la Organización Panamericana de la Salud se ha observado un incremento constante de los trastornos de salud mental en las comunidades indígenas a nivel global; entre los problemas más frecuentes se destacan las tasas elevadas de suicidio y el uso de sustancias psicoactivas; de esta manera, la conducta suicida se ha asociado con la experiencia al estrés (OPS, 2016). Lopera y Rojas (2012), refieren que la salud mental en población indígena se ve afectada por las condiciones de vida como el pobre acceso a los servicios de salud, economía, educación y marginación; trayendo así, problemas como estrés, depresión y conducta suicida. Con relación a México, la escasa información que existe en torno a estrés en comunidades indígenas ha reportado niveles elevados de esta variable (Vázquez et al., 2022).

En este marco, la Organización de las Naciones Unidas enfatiza que los pueblos indígenas experimentan índices superiores de precariedad en salud, discapacidad y una calidad de vida disminuida, lo que se traduce en una expectativa de vida considerablemente inferior en comparación con el resto de la población dentro de sus respectivos países (ONU, 2023).

Respecto a esto, el concepto de calidad de vida tuvo lugar después de la Segunda Guerra Mundial, cuando varios investigadores en las décadas de los 40 y principios de los 50 comenzaron a emplearlo como una herramienta para entender la percepción de las personas sobre su situación económica en ese período posterior al final de la guerra (Campbell, 1981). Debido a su complejidad y naturaleza, el análisis de la calidad de vida ha sido abordado por diversas disciplinas, como las Ciencias Sociales, la Medicina y la Economía. Estas disciplinas han contribuido a comprender que la calidad de vida es un concepto multidimensional que se ve influenciado por factores tanto ambientales como individuales; sus componentes

incluyen aspectos objetivos y subjetivos, y se ven complementados por la autodeterminación, los recursos disponibles y el sentido de bienestar (Cummins, 2005).

Como se mencionó anteriormente, la calidad de vida integra tanto variables subjetivas como objetivas; sin embargo, los aspectos subjetivos no han sido explorados exhaustivamente, ni los que tienen que ver con el contexto, lo social, cultural y ambiental (Arita, 2010). Se considera que dichas variables contribuyen a modificar la calidad de vida, por ejemplo: lo relacionado con la región o comunidad donde se desarrollan los individuos, lo dotan de una serie de características determinantes para su desarrollo en sociedad.

Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2017), México reporta resultados variados en varias áreas del bienestar, el país se destaca por tener niveles bajos en términos de vivienda, al mismo tiempo que muestran altas tasas de homicidios e inseguridad; además, se registran niveles reducidos de apoyo social; a pesar de estos desafíos, se muestran niveles elevados de satisfacción con la vida.

Igualmente, según datos del (INEGI, 2023) existe un alto porcentaje en la percepción de calidad de vida en población mexicana. Sin embargo, un 69.5% de la población indígena se encuentra en situación de pobreza, además, se conoce que un 27.9% de esta población se encuentra en situación de pobreza extrema; incluso, datos de este mismo organismo indican que el 71.9% gana un sueldo inferior al considerado como pobreza y el 40% como pobreza extrema, dichos indicadores se traducen en mayor rezago escolar, pobre acceso a los servicios de salud, menor acceso a seguridad social, peor acceso a la alimentación, peor calidad y espacios de vivienda y pobre acceso a los servicios básicos de salud (CONEVAL, 2018).

Según el estudio de Gonzáles et al. (2015), acerca del bienestar subjetivo en la población indígena de México, se observa que las personas mexicanas que hablan una lengua indígena obtuvieron calificaciones bajas en cuanto a su satisfacción con aspectos como el tiempo libre, las condiciones de vivienda, la educación, la situación económica, el entorno y el país en el que residen; elementos que forman parte de los indicadores de la calidad de vida. Asimismo, Sánchez-Solano et al. (2022), en su estudio donde evaluaron calidad de vida en adultos mayores de una comunidad indígena, reportan que más de la mitad de la población evaluada percibe su calidad de vida entre mala y regular, donde la dimensión con menor puntaje fue la salud psicológica.

Con base en lo anteriormente expuesto, se resalta la importancia de evaluar el estrés y su relación con la calidad de vida en población indígena ya que a pesar de que existe información sobre indicadores objetivos de calidad en esta población son escasos los estudios que centran su atención en la apreciación del participante; de la misma manera, la literatura respecto a estrés en dicha población es escasa; por lo que el presente estudio incrementará el conocimiento con el que se cuenta respecto al tema. Por ello, la presente investigación tuvo como objetivo el determinar la relación entre calidad de vida y estrés en adultos de una comunidad indígena del Sur de Sonora.

MÉTODO

El presente estudio se trabajó desde el enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y un alcance correlacional. De acuerdo con Hernández et al. (2014), la metodología cuantitativa se enfoca en medir y analizar variables de forma numérica; asimismo, en los diseños no experimentales no existe manipulación intencional de variables, los estudios transversales recolectan la información en un solo momento y el alcance correlacional hace referencia a la intención de establecer una asociación estadística entre las variables de estudio.

1. PARTICIPANTES

Mediante un muestreo no probabilístico, por conveniencia; participaron 103 personas adultas del norte del Estado de Sonora, México, que pertenecían a la comunidad indígena Yaqui; de las cuales el 52.4% pertenecía al sexo masculino y el 47.6% al femenino. Con relación a la edad, el rango osciló entre los 18 y 85 años con una media de 44 años (D.E. =16.4). Respecto al estado civil, el 46.6% eran casados, 22.3% unión libre, 23.3% solteros y 7.8% viudos. Referente a la escolaridad de los participantes, el 9.7% no reportó ningún nivel instruccional, el 21.4% primaria, 31.1% secundaria, 25.2% preparatoria y 12.6% universidad. Los criterios de inclusión fueron: aceptar participar en la investigación y firmar el consentimiento informado, pertenecer a la comunidad indígena y leer o hablar español.

2. INSTRUMENTOS

Para evaluar la variable calidad de vida, se empleó la escala de calidad de vida versión breve (WHOQOL-BREF) de la Organización Mundial de la Salud (1998). Se trata de un instrumento creado con el propósito de evaluar la calidad de vida, en diferentes contextos culturales. Está compuesta por 26 reactivos, cada uno con 5 opciones de respuesta tipo likert. Respecto a la calificación del instrumento, a mayor puntuación, mayor percepción de calidad de vida. La escala ha sido validada para población mexicana (Huerta et al., 2017). Para el presente estudio se evaluó la confiabilidad mediante el coeficiente de alpha de cronbach donde mostró un puntaje de .87 que indica un valor aceptable de confiabilidad.

Para medir la variable estrés se utilizó la escala de estrés percibido de Cohen et al., (1983) en su versión en español. Fue creada con el propósito de evaluar en qué medida las circunstancias de la vida son interpretadas como generadoras de estrés. Se compone de 14 preguntas que incluyen consultas detalladas acerca de los niveles de estrés experimentados en el último mes. Utiliza un formato de respuesta tipo Likert de 5 alternativas, con un rango de 0 (nunca) a 4 (muy a menudo). Validada para población mexicana por González & Landero (2007). Se empleó el alpha de cronbach donde mostró un puntaje de .70 que indica un valor aceptable de confiabilidad.

3. PROCEDIMIENTO

Los datos de la presente investigación se recolectaron de manera presencial en una

comunidad indígena Yaqui del sur de Sonora. Se formó una batería de pruebas que incluían los instrumentos antes descritos y se agregó un cuestionario de datos sociodemográficos como la edad, sexo, estado civil y escolaridad de los participantes. Para los participantes que reportaban no saber leer y escribir se les explicaba en que consistía el estudio y como se respondía la batería de pruebas y uno de los aplicadores leía los reactivos al participante. A través de un consentimiento informado, se indicó a los participantes que su participación era voluntaria y se aseguró que el tratamiento de cada una de sus respuestas sería llevado con estricta confidencialidad. Estos datos fueron procesados y analizados en el programa estadístico SPSS 25.

4. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Una vez procesados los datos en el programa estadístico, se procedió a codificar a la inversa los reactivos que lo requerían.

Posteriormente, se utilizó estadística descriptiva por medio de medidas de tendencia central y medidas de dispersión para variables cuantitativas. En cuanto a la estadística inferencial se calculó la asociación mediante el coeficiente de correlación de Pearson en función de la distribución y características de las variables. Se optó por el criterio de significancia en una probabilidad asociada de $p < .05$.

5. RESULTADOS

Los resultados de estrés indican una media de 32.38 lo que hace referencia a un puntaje medio-alto tomando en cuenta que los puntajes de la escala van del 14 al 56 (ver tabla 1).

Tabla 1: Estadísticos descriptivos estrés				
	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Estrés	16.00	42.00	32.38	5.43
Fuente: elaboración propia.				

En el análisis por reactivos de la escala de estrés percibido, los ítems con las medias mas altas fueron 4 "En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?", 5 "En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?", 10 "En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que tenía todo bajo control?" y 12 "En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?". Por otra parte, las medias mas bajas se presentaron en los ítems 1 "En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?" y 2 "En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?" (ver tabla 2).

Con relación a la variable calidad de vida, los resultados muestran una media de 82.99 que indica una percepción moderada de la variable evaluada considerando que las puntuaciones de la escala van del 26 al 130 (Ver tabla 3).

Tabla 2: Estadísticos descriptivos por reactivos de la escala de estrés percibido				
Reactivo	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado afectado por algo que ha ocurrido inesperadamente?	1.00	4.00	2.04	.889
2. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido incapaz de controlar las cosas importantes en su vida?	1.00	4.00	1.99	.798
3. En el último mes, ¿con qué frecuencia se ha sentido nervioso o estresado?	1.00	4.00	2.33	.932
4. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha manejado con éxito los pequeños problemas irritantes de la vida?	1.00	4.00	2.65	.836
5. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que ha afrontado efectivamente los cambios importantes que han estado ocurriendo en su vida?	1.00	4.00	2.50	.814
6. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado seguro sobre su capacidad para manejar sus problemas personales?	1.00	4.00	2.25	.904
7. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las cosas le van bien?	1.00	4.00	2.29	.870
8. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que no podía afrontar todas las cosas que tenía que hacer?	1.00	4.00	2.06	.831
9. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar las dificultades de su vida?	1.00	4.00	2.45	.801
10. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que tenía todo bajo control?	1.00	4.00	2.51	.906
11. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha estado enfadado porque las cosas que le han ocurrido estaban fuera de su control?	1.00	4.00	2.21	.892
12. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha pensado sobre las cosas que le quedan por hacer?	1.00	4.00	2.60	.953
13. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha podido controlar la forma de pasar el tiempo?	1.00	4.00	2.39	.900
14. En el último mes, ¿con qué frecuencia ha sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puede superarlas?	1.00	4.00	2.06	.888

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3: Estadísticos descriptivos calidad de vida

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Calidad de vida	38.00	116.00	82.99	13.42

Fuente: elaboración propia.

Al analizar los reactivos de la escala de calidad de vida, se encontró que los reactivos con las medias mas altas fueron 3 “¿Hasta qué punto piensa que el dolor (físico) le impide hacer lo que necesita?”, 4 “¿Cuánto necesitas de cualquier tratamiento médico para funcionar en su vida diaria?” y 6 “¿Hasta qué punto siente que su vida tiene sentido?”. En cambio, los reactivos con las medias mas bajas fueron 12 “¿Tiene suficiente dinero para cubrir sus necesidades?”, 14 “¿Hasta qué punto tiene oportunidad para realizar actividades de ocio?” y 24 “¿Cuán satisfecho está con el acceso que tiene a los servicios sanitarios? (ver tabla 4).

Tabla 4: Estadísticos descriptivos por reactivos de calidad de vida

Reactivo	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. ¿Cómo puntuaría su calidad de vida	1.00	5.00	3.00	.822
2. ¿Qué tan satisfecho esta con su salud?	1.00	5.00	3.15	1.12
3. ¿Hasta qué punto piensa que el dolor (físico) le impide hacer lo que necesita?	1.00	5.00	3.77	.928
4. ¿Cuánto necesitas de cualquier tratamiento médico para funcionar en su vida diaria?	1.00	5.00	3.72	1.20
5. ¿Cuánto disfruta de la vida?	1.00	5.00	3.46	.947
6. ¿Hasta qué punto siente que su vida tiene sentido?	1.00	5.00	3.64	.988
7. ¿Cuál es su capacidad de concentración?	1.00	5.00	3.22	.969
8. ¿Cuánta seguridad siente en su vida diaria?	1.00	5.00	2.96	1.03
9. ¿Cuán saludable es el ambiente físico a su alrededor?	1.0	5.0	2.97	1.02
10. ¿Tiene energía suficiente para su vida diaria?	1.00	5.00	3.32	1.11
11. ¿Es capaz de aceptar su apariencia física?	1.00	5.00	3.57	1.12
12. ¿Tiene suficiente dinero para cubrir sus necesidades?	1.00	5.00	2.52	.988
13. ¿Qué disponible tiene la información que necesita en su vida diaria?	1.00	5.00	2.83	.981
14. ¿Hasta qué punto tiene oportunidad para realizar actividades de ocio?	1.00	5.00	2.69	.988
15. ¿Es capaz de desplazarse de un lugar a otro?	1.00	5.00	3.39	1.18

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4: Estadísticos descriptivos por reactivos de calidad de vida

Reactivo	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
16. ¿Cuán satisfecho está con su sueño?	1.00	5.00	3.11	1.05
17. ¿Cuán satisfecho está con sus habilidades para realizar sus actividades la vida diaria?	1.00	5.00	3.32	1.05
18. ¿Cuán satisfecho está con su capacidad de trabajo?	1.00	5.00	3.27	1.05
19. ¿Cuán satisfecho está de sí mismo?	1.00	5.00	3.38	1.09
20. ¿Cuán satisfecho está con sus relaciones personales?	1.00	5.00	3.49	1.00
21. ¿Cuán satisfecho está con su vida sexual?	1.00	5.00	3.27	1.00
22. ¿Cuán satisfecho está con el apoyo que obtiene de sus amigos?	1.00	5.00	3.05	.978
23. ¿Cuán satisfecho está de las condiciones del lugar donde vive?	1.00	5.00	3.00	1.04
24. ¿Cuán satisfecho está con el acceso que tiene a los servicios sanitarios?	1.00	5.00	2.65	.967
25. ¿Cuán satisfecho está con su transporte?	1.00	5.00	2.90	.891
26. ¿Con qué frecuencia tiene sentimientos negativos, tales como tristeza, desesperanza, ansiedad, depresión?	1.00	5.00	3.22	1.20

Fuente: elaboración propia.

Al comparar las medias de las variables de estudio con relación al sexo de los participantes, encontró que, el sexo femenino puntuó con una meda mas elevada que los hombres, sin embargo, las diferencias no resultaron ser estadísticamente significativas ($t = 1.31, p = .732$). Con relación a la percepción de calidad de vida, se identificó que lo hombres tienen una mayor percepción de la variable en contraste con las mujeres; no obstante, no se obtuvo significancia estadística en estas diferencias ($t = -.909, p = .091$) (ver tabla 5).

Tabla 5: diferencias entre hombres y mujeres respecto a estrés y calidad de vida

Escala	hombres			mujeres			al	t	p
	n	M	DE	n	M	DE			
Estrés	52	31.88	6.11	47	32.89	4.75	97	1.31	.732
Calidad de vida	52	85.00	12.59	47	81.42	14.46	97	-.909	.091

Fuente: elaboración propia.

En el análisis de correlación, el estrés se asoció de manera negativa y significativa con la

calidad de vida lo que indica que a mayor niveles de estrés existe una peor percepción de calidad de vida ($r = -.382^{**}$, $p < .001$) (ver tabla 6).

Tabla 6: matriz de correlaciones entre estrés y calidad de vida

Tabla 6: matriz de correlaciones entre estrés y calidad de vida		
	EST	CV
Estrés	1	
Calidad de vida	-.382**	1

$p < .05^*$, $p < .001^{**}$
EST= Estés, CV = Calidad de Vida.
Fuente: elaboración propia

DISCUSIÓN

El propósito del presente estudio se centró en determinar la relación entre estrés y calidad de vida en población adulta perteneciente a una comunidad indígena del Sur del Estado de Sonora. Los resultados indican que la percepción de estrés se encuentra en un nivel medio-alto. La mayoría de la investigación actual de estrés en población general adulta mexicana coincide con los datos que se encontraron en esta investigación (González-Ramírez., 2019; Saldaña et al., 2020); sin embargo, existen estudios que reportan índices mayores (Chávez-Amavizca et al., 2020).

Específicamente en población indígena, la investigación ha reportado niveles de estrés mas elevados (Vázquez et al., 2022) a los encontrados en este estudio. Un aspecto importante que se ha marcado históricamente es la discriminación y el racismo que se ha ejercido hacia estas minorías, este tipo de violencia puede influir sobre el estado de la salud mental del ser humano, siendo el estrés una de las repercusiones derivadas de la experiencia de violencia y exclusión. Además, el análisis de diferencias por sexo indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres respecto a la percepción de estrés. Estos datos discrepan de los reportado en la literatura nacional e internacional (Aspera-Campos., 2021; Segura & Pérez, 2016; Hermosa-Bosano, 2021).

Con relación a calidad de vida, en este estudio la percepción de la variable en los participantes fue moderada, estos datos difieren de lo reportado en INEGI en el 2023 donde informa que la percepción de calidad de vida del mexicano es alta. Es importante mencionar que los niveles de escolaridad, vivienda, salud, empleo y economía en población indígena son menores a los que se reportan población que no pertenece a una etnia (INEGI, 2020) lo que puede explicar el contraste en los resultados. En este sentido, es importante hacer referencia al pobre y limitado acceso que tiene esta población a los servicios de salud y educación en el contexto mexicano, factor que puede ser un limitante para el desarrollo idóneo del ser humano. Con relación a las diferencias en la percepción de calidad de vida, los resultados se

asemejan a lo reportado por González et al. (2015) donde tampoco se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre el sexo de los participantes.

Así, las comunidades indígenas son generalmente quienes experimentan el mayor impacto negativo en la calidad de vida de sus miembros; por lo que, se resalta la importancia de la evaluación de la calidad de vida en población indígena tomando en cuenta las peculiaridades de esta población.

Respecto a la asociación entre calidad de vida y estrés, se identificó una relación negativa y significativa. Se ha identificado una asociación similar a la reportada en este estudio en diferentes poblaciones (Cuadra-Peralta, 2016; Janjetic, 2020), sin embargo, no se encontraron estudios que evaluaran esta relación en población indígena.

CONCLUSIONES

La evaluación de la calidad de vida no puede ser uniforme en una comunidad indígena en comparación con una población urbanizada moderna. Esto se debe a que las personas de estas dos entidades presentan creencias, tradiciones, perspectivas y modos de entender el mundo que son considerablemente distintos.

De esta manera, es necesario abordar cada comunidad indígena de manera individualizada, ya que, aunque estas comunidades comparten singularidades, pueden diferir en sus creencias y culturas. Por lo tanto, cualquier plan, programa o intervención destinado a mejorar su calidad de vida debe basarse en un análisis de su contexto particular. Esto permitirá desarrollar estrategias específicas que sean apropiadas para cada comunidad y que puedan generar un impacto positivo en su calidad de vida.

Referente a las limitantes del estudio, se puede destacar el tamaño de la muestra y el tipo de muestreo empleado, ya que la muestra no es representativa y no se utilizó un método estadístico para determinar su tamaño, lo que impide la extrapolación de resultados. Además, se puede mencionar la dificultad encontrada por los investigadores al momento de recolectar datos ya que un porcentaje importante de la población presentaba un nivel instruccional bajo y se le dificultaba la comprensión de los conceptos de las escalas, incluso su lectura y respuesta. Así, para futuras investigaciones se sugiere que los instrumentos utilizados estén validados específicamente para la población indígena que se pretenda evaluar.

Un aspecto limitante que vale la pena mencionar, es la poca apertura de la población a participar en este estudio, al ser los investigadores sujetos ajenos a su comunidad se dificultaba el consentimiento para aplicar los instrumentos, debido al escepticismo hacia las personas que no forman parte de la etnia.

A pesar de las limitantes antes mencionadas, los resultados del presente estudio aportan a la información que expone que los pueblos indígenas son a menudo excluidos y experimentan discriminación en los sistemas políticos, lo que los hace más propensos a sufrir actos de violencia y abuso lo que puede repercutir en su salud mental y calidad de vida; además, los resultados ofrecen una visión de cuales son los aspectos relacionados a la calidad de vida que mas perciben afectados los integrantes de las comunidades indígenas. Por lo

que, se pueden utilizar como base teórica de los profesionales de la salud para la creación de intervenciones que se enfoquen en aportar a la salud mental y calidad de vida de esta población.

Se recomienda seguir llevando a cabo investigaciones que aporten conocimiento y profundicen en esta área de estudio, así como agregar a la evaluación otras variables que ayuden a explicar de mejor manera la influencia de otros factores en la calidad de vida de esta población específica. Así como, ampliar la muestra a más culturas indígenas del estado de Sonora o México para de esta manera tener una mayor concepción del fenómeno de estudio.

REFERENCIAS:

- Amnistía internacional. (2023). Pueblos indígenas. <https://tinyurl.com/ybz3sbrf>
- Aspera-Campos, T., León-Hernández, R, & Hernandez-Carranco, R. (2021). Niveles de depresión, ansiedad y estrés en una muestra mexicana durante el confinamiento por COVID-19. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 12(1), 46-57. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20210615-130>
- Arita, B. (2010). Avances en el estudio de la calidad de vida en Sinaloa: una década de investigación. *La psicología social en México*, XII, 25-30.
- Campbell, A. (1981). *The Sense of Well-Being in America*, McGraw-Hill. <https://tinyurl.com/bdpy5unb>
- Chávez-Amavizca, A., Gallegos-Guajardo, J., Hernández-Pozo, M., López-Walle, J., Castor-Praga, C., Álvarez-Gasca, M., Meza-Peña, C., Romo-González, T., González-Ochoa, R., & Góngora-Coronado, E. (2020). Estrés percibido y felicidad en adultos mexicanos según estado de salud-enfermedad. *Suma Psicológica*, 27(1), 1-8. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2020.v27.n1.1>
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 24(4), 385-396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Comin, E., Albarran, I. y Gracia, A. (2020). El estrés y el riesgo para la salud. MAZ Departamento de prevención. <https://www.uma.es/publicadores/prevencion/wwwuma/estres.pdf>
- Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2014). Programa Especial de los Pueblos Indígenas 2014-2018. <https://tinyurl.com/28kjjea6>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2016). Programa de Derechos Indígenas Dirección de Derechos Indígenas. <https://tinyurl.com/246xh4b6>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). La pobreza en la población indígena de México 2008-2018. <https://tinyurl.com/59fp577t>
- Cuadra-Peralta, A., Cáceres, E., & Guerrero, K. (2016). Relación de bienestar psicológico, apoyo social, estado de salud física y mental con calidad de vida en adultos mayores de la ciudad de Arica. Límite. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(35), 56-67. <https://tinyurl.com/29hwte8r>
- Cummins R. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 699-706. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00738.x>
- González-Ramírez, M., Landero-Hernández, R., & Quezada-Berumen, L. (2019). Escala

- de tolerancia al estrés: propiedades psicométricas en muestra mexicana y relación con estrés percibido y edad. *Ansiedad y Estrés* 25, 79-84. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.08.004>
- González, J., Vera, N., & Bautista, H. (2015). Bienestar subjetivo en la población indígena de México. Gamboa, M., Medina, F., Mendoza, E., Ramírez, M., Terré, O.(Comps.), *Formación docente y prácticas inclusivas*, 88-104. <https://tinyurl.com/nhemzea5>
- González, M., & Landero, R. (2007). Factor Structure of the Perceived Stress Scale (PSS) in a Sample from Mexico. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(1), 199-206. doi:10.1017/S1138741600006466
- Hermosa-Bosano, C., Paz, C., Hidalgo-Andrade, P., García-Manglano, J., Sádaba, C., López-Madrigal, C & Serrano, C. (2021). Síntomas De Depresión, Ansiedad Y Estrés En La Población General Ecuatoriana Durante La Pandemia Por COVID-19. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 30(2), 40-47. <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol30200040>
- Herrera, D., Coria, G., Muñoz, D., Graillet, O, Aranda, G., Rojas, F., Hernández, E y Ismail, N. (2017). Impacto del estrés psicosocial en la salud. *Revista Neurobiología*, 8(17):220617, 2017. <https://tinyurl.com/wzkrbjxr>
- Huerta, J., Romo, R., & Tayabas, J. (2017). Propiedades psicométricas de la versión en español de la Escala de Calidad de Vida WHO QoL BREF en una muestra de adultos mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(44), 105-115. <https://doi.org/10.21865/RIDEP44.2.09>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Censo de población y vivienda. INEGI. <https://tinyurl.com/metzt9kw>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Censo de población y vivienda. INEGI. <https://tinyurl.com/mwy2twnd>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). Indicadores de bienestar autor reportado de la población urbana. INEGI. <https://tinyurl.com/5caku8et>
- Janjetic, M., Oliva, M., Moloczniak, J., Page, m., Palacios, G., Ramírez, F., & Torresani, M. (2020). Quality of life and its relationship to stress perception and anthropometric profile in adult women. *Revista chilena de nutrición*, 47(2), 217-223. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182020000200217>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez.
- Lopera, J., & Rojas, S. (2012). Salud mental en poblaciones indígenas. Una aproximación a la problemática de salud pública. *Medicina U.P.B.*, 31(1), 42-52. <https://tinyurl.com/222vvenu>
- Martínez, C. (2015). *La importancia de controlar el estrés*. Universidad Santiago de Cali. <https://tinyurl.com/2cdbs5sx>
- Mena, M., Mercedes, A., & Vargas, A. (2023). Diferencia de género en la percepción de estrés en universitarios del Ecuador. *Ciencia Latina Científica Multidisciplinar*. 7(1), 2026 - 2038. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3850
- Organización Mundial de la Salud. (1948). WHO. Constitución de la Organización Mundial de la Salud. WHO. <https://tinyurl.com/5d5upxkr>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Estrés*. WHO. <https://tinyurl.com/2yc9mfkh>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2017). *¿Cómo va la vida? 2017: Medición del bienestar*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/g2g9f538-es>
- Organización Panamericana de la Salud. (2016). *Promoción de la salud mental en las poblaciones indígenas. Experiencias de países*. OPS. <https://tinyurl.com/53c762af>
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Somos indígenas: "La cultura se une a la*

- atención de la salud", esencial para la atención médica y la revitalización de los pueblos indígenas. Naciones Unidas. ONU. <https://tinyurl.com/ycxk2e7u>
- Romero E, Young J, Salado-Castillo R. (2020). Fisiología del Estrés y su Integración al Sistema Nervioso y Endocrino. *Rev Méd Cient*.32:61-70. <https://doi.org/10.37416/rmc.v32i1.535>
- Saldaña, C., Polo-Vargaz J., Gutierrez-Carvajal, O., & Madrigal, B. (2020). Bienestar psicológico, estrés y factores psicosociales en trabajadores de instituciones gubernamentales de Jalisco-México. *Revista de Ciencias sociales*, 26(1), 25-30. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i1.31308>
- Sánchez-Solano, M., Trejo-Hernández, M., Vega-Argote, M., Fuentes-Ocampo, L., & Mejía-Benavides, J. (2022). Creencias religiosas y calidad de vida del adulto mayor de una comunidad indígena. *Sanus*, 7(260). <https://doi.org/10.36789/revsanus.vi1.260>
- Secretaría de Salud de México. (2018). Trastornos mentales afectan a 15 millones de mexicanos. Gobierno de México. <https://tinyurl.com/563ddsxxy>
- Segura, R & Pérez, I. (2016). Impacto diferencial del estrés entre hombres y mujeres: una aproximación desde el género. *Alternativas en psicología*, 36, 105-120. <https://tinyurl.com/466xt2kj>
- Universidad del Valle de México. (2020). Inseguridad en México, ha provocado estrés en 73% de los mexicanos. COPUVM. <https://tinyurl.com/yywevz52>
- Vázquez, F., Camacho, J., & Díaz, E. (2022). Estrés y alcoholismo en un pueblo indígena del municipio de Jalpa de Méndez, Tabasco. En Hernández, M., Llamas, I., & Campos, A (Eds.), *Labor del académico universitario en el fomento de la salud física y emocional*. <https://tinyurl.com/3hcxzzhv>
- World Health Organization. (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL-BREF Quality of Life Assessment. *Psychological Medicine*, 28, 551-558. <https://doi.org/10.1017/S0033291798006667>
- Zárate, J. (2016). Grupos étnicos de Sonora: territorios y condiciones actuales de vida y rezago. *Región y sociedad*. 28(65). <https://doi.org/10.22198/rys.2016.65.a356>

Efectos del entrenamiento mediante karaoke en las habilidades cognitivas de personas mayores

Effects of Karaoke training on cognitive skills in elderly people

SEBASTIÁN FELIPE MARTÍN PÁVEZ

Universidad del Alba, Chillán, Chile(sfmartin@udalba.cl)(<https://orcid.org/0009-0002-1170-1251>)

MARÍA SOLEDAD SANDOVAL ZÚÑIGA

Universidad del Alba, Chillán, Chile(maria.sandoval@udalba.cl)(<https://orcid.org/0009-0002-1170-1251>)

JOSÉ ERNESTO RIQUELME HENRÍQUEZ

Universidad del Alba, Chillán, Chile(jeriquelmeh@udalba.cl)(<https://orcid.org/0009-0002-1170-1251>)

RODRIGO FUENZALIDA CABEZAS

Universidad del Alba, Chillán, Chile(rodrigo.fuenzalida@udalba.cl)(<https://orcid.org/0009-0002-1170-1251>)

RESUMEN

El propósito de esta investigación fue medir la eficacia de un entrenamiento cognitivo basado en Karaoke en personas de 60 años o más. Mediante una metodología cuantitativa, cuasiexperimental-transversal y un alcance descriptivo y comparativo, se midió el estado cognitivo de 23 participantes divididos en 3 grupos (según el tiempo de intervención) evaluados mediante las pruebas MoCA y FAB. En conclusión, los resultados indican que la intervención cognitiva a través del Karaoke es efectiva con 4 a 5 semanas de intervención 2 veces por semana durante una hora. El efecto es observable principalmente en las habilidades Visoespaciales, Funciones Ejecutivas, Recuerdo Diferido y Atención.

ABSTRACT

The purpose of this research was to measure the effectiveness of a cognitive training based on Karaoke in people from 60 years old or more. Using a quantitative, quasi-experimental and cross-sectional methodology and a descriptive and comparative scope, the cognitive state of 23 participants divides into 3 groups (according to intervention time) was evaluated using the MoCA and FAB tests. In conclusion, the results indicate that cognitive intervention through Karaoke is effective with 4 or 5 weeks of duration, twice a week, for

an hour. The effect is observable mainly in Visuospatial skills, Executive Functions, Delayed Recall and Attention.

PALABRAS CLAVES / KEYWORDS

Habilidades cognitivas, Karaoke, MoCA, FAB, personas mayores, demencia /
Vognitive skills, Karaoke, MoCA, FAB, erderly people, dementia.

1. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial la población está envejeciendo y el grupo de 65 años o más es el que crece con mayor velocidad. Según las estimaciones y proyecciones de las Naciones Unidas, en 2019 una de cada once personas tenía más de 65 años (9%) y se proyecta para el año 2050 que una de cada seis personas en el mundo tendrá más de 65 años (16%). Se añade que para entonces una de cada cuatro personas que viven en Europa y América del Norte tendrá 65 años o más (Naciones Unidas, 2020).

En Chile habitan 3.449.362 personas mayores (60 años y más), lo que representa un 18% de la población nacional, con una esperanza de vida de 80,7 años y en los últimos 20 años, la población que más ha crecido corresponde a personas de 80 años o más. Para la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), según las proyecciones poblacionales de 2019, en 2050 la población de personas mayores en Chile representará un 32%, equivalente a 6.430.169 personas (CEPAL, 2019). Para la región de Ñuble en 2035 se estima que posea un 31,4% de personas mayores dentro de su población total, siendo la más alta del país (Instituto Nacional de Estadística, INE, 2020).

El aumento de la población de personas mayores genera un aumento en el número de personas que padecen enfermedades relacionadas con el envejecimiento, ya que este produce un deterioro gradual de las condiciones de salud física y mental, también existe una acumulación de enfermedades crónicas, lo que, sumado a la falta de intervenciones específicas, conduce a una pérdida gradual de la autonomía y la funcionalidad (Albala, 2020). Dentro de las afecciones más comunes en la vejez, relacionada con el deterioro gradual de la autonomía, se encuentra la Demencia (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2022), denominada actualmente por el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), como Trastorno Neurocognitivo Mayor (TNCM).

La demencia o TNCM puede considerarse una enfermedad crónica no transmisible, que se asocia a discapacidad, dependencia y morbimortalidad (Ministerio de Salud, MINSAL, 2017) en esta se produce un declive cognitivo significativo comparado con el rendimiento anterior de uno o más dominios cognitivos, como atención compleja, función ejecutiva, aprendizaje, memoria, lenguaje, habilidad perceptual, motora y cognición social. Estos déficits interfieren en la autonomía del individuo y en sus actividades cotidianas (DSM-5, 2013). En Chile la prevalencia de demencia en personas mayores de 60 años es de 7%, presentándose

mayormente en mujeres que en hombres (7,7% vs 5,9%), incrementándose la prevalencia a un 32,6% en la población mayor de 85 años (Fuentes y Albala, 2014).

Con el envejecimiento de la población y el aumento de la prevalencia de demencia en Chile, es importante no sólo prestar atención a los factores de riesgo modificables que contribuyen a su aparición, como son la baja escolaridad, la hipertensión, el consumo excesivo de alcohol, el tabaquismo, el aislamiento, la depresión, entre otros (Celis-Morales, 2021), sino también, a su etapa previa, denominada Trastorno Neurocognitivo Menor (DSM-5, 2013), conocido anteriormente como Deterioro Cognitivo Leve, el cual es un estado intermedio entre el envejecimiento cognitivo normal y la demencia (Custodio et al., 2012), en donde los efectos de algunos tipos de intervenciones y el cambio en los estilos de vida podrían contribuir a ralentizar o evitar una progresión hacia la demencia.

Debido al creciente aumento de la población de personas mayores en la región de Ñuble, es necesario fortalecer el trabajo que se realiza con ellos a nivel de su salud física, mental y particularmente prevenir el paso hacia algunos tipos de demencia. Con este fin, el estudio que se presenta utilizó el karaoke como herramienta de intervención cognitiva en el ámbito de la musicoterapia. La Real Academia Española define el karaoke como “Diversión consistente en interpretar una canción sobre un fondo musical grabado, mientras se sigue la letra que aparece en una pantalla” (Real Academia Española, 2022). Los estudios que incorporan al karaoke como herramienta principal de estimulación cognitiva son aún escasos, aunque con resultados alentadores y se sustentan en los beneficiosos efectos de la música en la cognición humana, extensamente utilizados en la práctica clínica (Díaz y Sosa, 2010).

El objetivo de este estudio se centró, por lo tanto, en medir los efectos de un programa de entrenamiento a través del karaoke en las habilidades cognitivas de personas mayores de 60 años o más, clasificadas con Trastorno Neurocognitivo Menor o normalidad, pertenecientes al sector Schleyer en la comuna de Chillán, en la región de Ñuble.

1.1 CARACTERÍSTICAS GENERALES DEL ENVEJECIMIENTO

El envejecimiento es un proceso presente a lo largo de todo el ciclo vital del ser humano, siendo conocido por todos y generalmente es difícil de aceptar (Dulcey, 2010). Para la OMS, desde el punto de vista biológico, durante el envejecimiento se produce la acumulación de una gran variedad de daños moleculares y celulares a lo largo del tiempo, existiendo un descenso gradual de capacidades físicas y mentales, generándose un mayor riesgo de enfermedad y muerte. Los cambios son diferentes para cada persona, son diversos, pero no al azar y se ven influidos más allá de los cambios biológicos, también por transiciones vitales, como la jubilación, necesidad de viviendas apropiadas o el fallecimiento de la pareja o amigos (OMS, 2022).

Son variadas las teorías sobre cómo se vive el envejecimiento hasta llegar a la vejez. Las teorías biológicas han intentado explicar el envejecimiento desde un desgaste natural de órganos y de los sistemas corporales, como consecuencia natural y normal para los seres vivos (Baltes, 2004). Las teorías psicológicas se han centrado más en aspectos cognitivos, de personalidad y estrategias de manejo del envejecimiento (Alvarado y Salazar, 2014). Por otra parte, las teorías sociológicas han tendido a preguntarse sobre el lugar que ocupan las personas mayores en la sociedad, entender las relaciones entre las personas mayores y otros

grupos etarios, además de intentar visibilizar historias de vida, revalorizando la vejez (Robledo y Orejuela, 2020).

Un concepto interesante es el de envejecimiento exitoso, el cual se basa en el "bienestar subjetivo", entendido este como el grado de satisfacción que experimentan las personas al hacer un juicio o valoración de sus vidas (García, 2007). El poder adaptarse a situaciones cambiantes también puede ser considerado por las personas mayores como un envejecimiento exitoso, relacionándose también con la salud objetiva de una persona adulta o también con su percepción subjetiva de cómo lleva y llevó su vida (Sarabia, 2009). Dulcey y Uribe (2002) se refieren a Thomae (1974), este enfatiza en "patrones de envejecimiento exitoso" en dar importancia a la salud, al funcionamiento cognoscitivo y a un ajuste personal positivo, en contrastando con una salud y funcionamiento intelectual pobres, además de una baja actividad social y baja moral (Dulcey y Uribe, 2002).

Por su parte, para Rowe y Kahn (1998) el envejecimiento exitoso es multidimensional, existe una baja probabilidad de enfermar o presentar discapacidad, un buen funcionamiento cognitivo y físico, además de un compromiso con la vida elevado (Petretto et al., 2016). Asociado a este concepto de "envejecimiento exitoso", está el constructo "envejecimiento saludable", el cual describe Peel (2005) como un proceso que dura toda la vida, siendo un buen momento en el cual optimizar las oportunidades para mejorar y preservar el bienestar físico, social y mental, componentes fundamentales del concepto de salud. Además, el autor da importancia a la independencia, la calidad de vida y las transiciones vitales (Peel, 2005).

Para la OMS (2023), el envejecimiento saludable se relaciona con mantener una buena capacidad funcional, entendiéndose ésta como los atributos que permiten a la persona ser y hacer lo que para ellas es importante, permitiéndole acceder a un mayor bienestar durante su vejez (OMS, 2023). En este sentido es indudable que los Trastornos Neurocognitivos afectan de manera negativa la capacidad funcional y por ende la autonomía de las personas mayores que los sufren, disminuyendo las posibilidades de un envejecimiento exitoso o saludable. La demencia o TNCM es un ejemplo emblemático de pérdida de autonomía, es generalmente de naturaleza crónica o progresiva y afecta la memoria, el pensamiento, la orientación, la comprensión, el cálculo, la capacidad de aprendizaje, el lenguaje, el juicio, y en ocasiones suele ir acompañado del deterioro del control emocional, del comportamiento social o la motivación (OMS, 2020).

Por otra parte, también es posible encontrar el concepto de Trastorno Neurocognitivo menor, una especie de etapa intermedia entre el envejecimiento normal y fases tempranas de Demencia o TNCM (González et al., 2015) si bien, no todos los sujetos que presentan esta etapa intermedia desembocan en algún cuadro demencial, los estudios revelan una alta progresión hacia ésta (Luck et al., 2010) por lo que cabría la posibilidad de que intervenciones terapéuticas tempranas bien delimitadas ralenticen este avance, para lo cual es necesario que exista claridad entre ambos trastornos.

El criterio que diferencia un Trastorno Neurocognitivo Menor de uno Mayor es que las dificultades cognitivas no deben influir en la capacidad de la persona para efectuar las Actividades de la Vida Diaria; si así sucediera, se estaría en presencia de un TNCM (García, 2019). Aunque el Trastorno Neurocognitivo Menor es considerado un estadio previo, igualmente existe un declive cognitivo, pero moderado comparado con el nivel de rendimiento anterior en uno o más dominios cognitivos, como la atención compleja, la función ejecutiva, el

aprendizaje y la memoria, el lenguaje, la habilidad perceptual motora o la cognición social (DSM-5).

1.2 MUSICOTERAPIA Y KARAOKE EN LA ESTIMULACIÓN COGNITIVA DE PERSONAS MAYORES

De acuerdo con Finkelstein (2018), el escuchar o crear música tiene efectos en como las personas piensan, sienten y se mueven. Kraus (2018), comenta que, al existir mayor ejercitación del procesamiento de sonido, el cerebro le da un mejor sentido al mismo y al mundo que rodea a la persona; la música en particular logra esto más que cualquier otro tipo de sonidos (National Institutes of Health, 2018). Diversos estudios muestran el impacto de la música a nivel cerebral como el activar circuitos corticosubcorticales del sistema límbico y de recompensa emocional, generando efectos positivos en la comunicación, el lenguaje y la evocación de recuerdos (García et al., 2017).

Según la Real Academia Española, se le denomina Musicoterapia al empleo de la música con fines terapéuticos (RAE, 2022). Para la American Music Therapy Association (2022), la musicoterapia realiza intervenciones musicales de uso clínico y basadas en evidencia para lograr objetivos individualizados y es llevada a cabo por un profesional acreditado, quien aborda objetivos tanto sanitarios, como educativos (AMTA, 2023). La Musicoterapia en personas mayores con trastornos de memoria puede incluir tanto la creación musical a través del canto y la composición de canciones (AMTA, 2021). Este tipo de terapia se ha expandido en rehabilitación cognitiva dentro el ámbito clínico, mejorando habilidades como atención, concentración, memoria a corto y largo plazo, además de la comunicación y las relaciones interpersonales (Díaz y Sosa, 2010).

Jurado (2018), realiza una revisión de diversas técnicas que son parte de la Neurologic Music Therapy (NMT), dando cuenta de los efectos de la Musicoterapia en el área neurológica, considerándola una efectiva forma de intervención no-farmacológica y no-invasiva a la hora de tratar pacientes con disfunciones cognitivas, motoras o de lenguaje. Algunos de los efectos positivos de la NMT o Musicoterapia neurológica son: estimular la recuperación de estados de alerta y facilitar la orientación de tiempo, lugar, atención sostenida, selectiva, dividida y alterna; enfocar la atención en el campo visual desatendido o ignorado; practicar habilidades de la función ejecutiva como la organización, resolución de conflictos, razonamiento, recuperación y decodificación de memoria ecoicas, o de corto o largo plazo; y fortalecer la retención inmediata de información auditiva entre otras (Jurado, 2018).

En la actualidad se ha comenzado a estudiar una herramienta de la musicoterapia que utiliza la música, la lectura y el canto al mismo tiempo, cuyos resultados son alentadores, pero aún incipientes. Esta herramienta se denomina karaoke. El Karaoke se inventó en Japón hace alrededor de 50 años y se ha transformado en una forma de recreación musical en el mundo (Satoh et al., 2015). Según la RAE, Karaoke significa "Diversión consistente en interpretar una canción sobre un fondo musical grabado, mientras se sigue la letra que aparece en una pantalla", la palabra Kara tiene el significado de vacío y oke, orquesta (RAE, 2022).

En un estudio llevado a cabo en Japón por Satoh et al. (2015), con una extensión de 6 meses, se investigó el efecto del entrenamiento del Karaoke y método Yuba (técnica para entonación) sobre la función cognitiva en 10 pacientes con una edad promedio de 78,1

años y con enfermedad de Alzheimer. Los resultados tuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control, mejorando los primeros la velocidad psicomotora, la función cognitiva espacial, disminuyendo significativamente la puntuación en inventario neuropsiquiátrico y prolongando del tiempo de sueño de los pacientes (Satoh et al., 2015). El estudio sugiere también la posibilidad de una mejoría de la eficacia neural del procesamiento cognitivo en los participantes sometidos al Karaoke y el método Yuba (Satoh et al., 2015), esto fue medido a través de la Resonancia Magnética Funcional (RMf). Los resultados mostraron que los pacientes eran capaces de realizar la misma tarea utilizando una extensión cerebral más pequeña que antes (Teoría de la eficacia neural), en donde las regiones cerebrales activadas se reducen a medida que un sujeto domina la tarea (Neubauer y Fink, 2009).

Otro estudio buscó comprobar que el uso frecuente de Karaoke mejora las habilidades cognitivas ejecutivas frontales, la presión lingual y la función respiratoria en personas mayores, teniendo positivos resultados (Miyasaki y Mori, 2020). En esa investigación, se trabajó con un grupo de personas mayores sanas o que requerían un bajo nivel de cuidados. Para ello se basaron en estudios anteriores sobre lectura en voz alta, logopedia y también Karaoke. El programa fue realizado durante 12 semanas con una 1 sesión de Karaoke a la semana y 1 hora de deberes relacionados con el karaoke a la semana, comprobando una mejora significativa en las funciones ejecutivas de los participantes, específicamente en el Control Inhibitorio y la Sensibilidad a la interferencia, junto a otras funciones no cognitivas (Miyasaki y Mori, 2020). Es importante destacar que tanto los estudios que intervienen a través de la musicoterapia en general o Karaoke en particular, destacan la utilización de música familiar para los pacientes, música clásica, ambiental o relajante, en sesiones con grupos reducidos (García et al., 2017).

2. MATERIALES Y MÉTODOS

2.1 ENFOQUE

El presente es un estudio cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental-transversal y un alcance descriptivo y comparativo, el cual buscó establecer diferencias estadísticamente significativas entre las habilidades cognitivas de tres grupos de personas mayores luego de recibir o no musicoterapia basada en el uso del karaoke.

2.2 POBLACIÓN DE ESTUDIO

La muestra fue no probabilística dirigida, compuesta por 23 participantes de 60 años o más, residentes del sector Schleyer de la comuna de Chillán, quienes tuvieran un nivel de lectura funcional y no estar diagnosticadas médicamente con alguna patología discapacitante o con TNCM. Se excluyeron a aquellas personas que se encontraban participando en otros estudios de intervención cognitiva y a aquellas personas con dificultad para seguir instrucciones. La muestra se distribuyó en tres grupos: un grupo control (N = 8), que no recibió estimulación

cognitiva a través del Karaoke; y dos grupos experimentales, divididos de acuerdo con la cantidad de sesiones recibidas, correspondiendo para el N°1 un máximo de 2 sesiones x semana, durante un máximo de 5 semanas (N = 10) y el N°2 recibió 2 sesiones x semana durante un máximo de 3 semanas (N = 5).

2.3 TÉCNICAS DE RECOPIACIÓN

Se aplicó una entrevista semiestructurada con los participantes para conocer información clínica de los interesados en participar y aplicar los criterios de inclusión y exclusión mencionados con anterioridad. Se aplicó un Consentimiento Informado (creación propia) con la finalidad de que los participantes firmaran su adhesión voluntaria al estudio y conocieran los objetivos de este, los procedimientos, los beneficios y sus potenciales riesgos; además de garantizar la confidencialidad de todos los datos obtenidos.

En cuanto a las evaluaciones cognitivas, se aplicó la Escala de Evaluación Cognitiva de Montreal (MoCA), que explora habilidades cognitivas de habilidades visoespaciales, funciones ejecutivas, identificación, memoria, atención, lenguaje, abstracción, recuerdo diferido y orientación. Es un instrumento de alta sensibilidad (90%) para detectar DCL y una especificidad que va desde muy buena a excelente (87%) (Nasreddine et al., 2005). En un estudio realizado por Delgado et al., 2019 para validar MoCA en español en personas mayores de 60 años, la consistencia interna con alfa de Cronbach fue de 0,772, fiabilidad interevaluador, con coeficiente de correlación de Spearman 0,846 ($p < 0,01$), muy buena y una fiabilidad intraevaluador ($p < 0,001$), siendo eficaz para la detección de Deterioro Cognitivo Leve-a y demencia leve. (Delgado, 2019) siendo muy importante la escolaridad, por lo cual se le debe asignar 1 punto por 12 o menos años de escolaridad (Nasreddine et al., 2005). Junto MoCA, se aplicó Batería de Evaluación del Lóbulo frontal (FAB), por su sigla del inglés Frontal Assessment Battery, la cual evalúa disfunciones ejecutivas, cuenta con 6 subpruebas que exploran conceptualización, flexibilidad mental, programación motora, sensibilidad a la interferencia, control inhibitorio y autonomía ambiental. Su aplicación es sencilla, tiene una duración de aproximadamente diez minutos y es sensible a la disfunción del lóbulo frontal. Presenta una buena consistencia interna (con alfa de Cronbach de 0,78), fiabilidad óptima entre evaluadores de (K: 0,87) (Dubois et al., 2000).

La semana siguiente a las evaluaciones, se da inicio al programa de entrenamiento a través del karaoke en donde los dos grupos experimentales fueron sometidos, juntos, a sesiones de karaoke de 1 hora, 2 veces por semana. Los participantes debieron cantar alrededor de 12 temas por sesión, donde los temas y estilos musicales se seleccionaron previa consulta a los participantes. Al comienzo de cada sesión, realizaban un pequeño calentamiento vocal de 10 minutos, a través de la técnica del tracto vocal semiocluido, más ejercicios de relajación de los músculos de cuello y hombros, para luego dar paso a 50 minutos de canto a través del karaoke. El entrenamiento fue de carácter grupal, pero con el paso del micrófono por turnos 3 veces por canción aproximadamente. Finalizada las sesiones de intervención, se reevalúan las habilidades cognitivas con las pruebas MoCA y FAB nuevamente.

2.4 PROCESAMIENTO DE ANÁLISIS

Para el análisis de datos se utilizó el software, IBM SPSS Statistics 20, en el que se trabajó estadística descriptiva con el fin de caracterizar la muestra y observar los desempeños cognitivos de los grupos antes y después de la intervención basada en Karaoke. Además, se trabajó con estadística inferencial con el propósito de establecer diferencias estadísticamente significativas en las habilidades cognitivas entre los grupos de estudio, pero también en los mismos grupos en los pre y post tests. Las pruebas estadísticas utilizadas para realizar dichas comparaciones fueron la H de Kruskal-Wallis, la cual es una prueba no paramétrica utilizada para corroborar diferencias relevantes a nivel estadístico entre dos o más grupos de una variable independiente en una variable dependiente, ya sea ordinal o continua; y la Prueba de Wilcoxon, que también es un estadígrafo no paramétrico que compara el rango medio de dos muestras relacionadas, con el fin de determinar si existen diferencias entre ambas muestras. Se agrega un análisis descriptivo del estudio de puntajes por ítems evaluados. En cuanto a las características de la muestra, la mayoría de los participantes eran mujeres, equivalente al 82,6%, mientras que el 17,4% correspondía al sexo masculino, con un nivel educativo en su mayoría, superior a 12 años de estudio (60,9% de la muestra).

3. RESULTADOS

Las tablas que siguen evidencian los resultados asociados a las evaluaciones cognitivas en el MoCA y FAB antes y después del tratamiento:

Tabla 1: Puntaje por ítem de la prueba MoCA, antes y después de la intervención basada en Karaoke.

Grupo		Visoespacial y ejecutivas	Identificación	Atención	Lenguaje	Abstracción	Recuerdo diferido	Orientación
Control (N=8)	Pre	3,38	3,00	4,00	2,00	1,13	1,88	5,88
	Post	3,50	2,87	3,25	2,00	1,25	1,50	5,63
Exp 1 (N=10)	Pre	3,00	2,90	4,60	1,90	1,30	2,10	5,90
	Post	4,10	3,00	5,50	2,30	1,70	3,90	5,90
Exp 2 (N=5)	Pre	2,40	2,20	5,60	2,20	1,60	1,40	5,00
	Post	3,00	2,80	5,80	2,60	1,20	3,00	5,00

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la “Tabla 1”, en el grupo de Control las habilidades cognitivas evaluadas por el MoCA se mantuvieron o descendieron en su mayoría, sólo se observa un pequeño aumento en las habilidades visoespaciales y ejecutivas y en abstracción. Mientras que en el grupo Experimental 1, todos los ítems evaluados en este instrumento se ven aumentados, con excepción de la orientación, la cual mantiene el mismo puntaje. Algo similar ocurre con el grupo Experimental 2; no obstante, se observa que disminuye el puntaje de abstracción en el posttest.

Tabla 2: Puntaje por ítem de la prueba FAB, antes y después de la intervención basada en Karaoke.

Grupo		Semejanzas	Fluidez léxica	Secuencias motoras	Instrucciones conflictivas	Go no Go	Conducta de preheñsion
Control	Pre	1,88	2,50	2,63	2,38	2,50	3,00
(N=8)	Post	2,00	2,50	2,00	2,13	2,00	3,00
Exp 1	Pre	2,50	2,70	2,60	2,70	2,50	3,00
(N=10)	Post	2,70	2,80	2,60	2,80	2,40	3,00
Exp 2	Pre	2,20	2,00	2,80	2,80	2,20	3,00
(N=5)	Post	2,80	2,60	2,20	2,60	2,40	3,00

Fuente: elaboración propia.

La "Tabla 2" muestra que, de los seis dominios cognitivos evaluados en la FAB, el grupo Control sólo aumentó levemente su puntaje en uno (semejanzas); mientras que las demás habilidades se mantuvieron o descendieron. En tanto, el grupo Experimental con mayor número de sesiones de intervención (grupo 1) evidencia mejores resultados en la evaluación realizada luego del tratamiento cognitivo de Karaoke en semejanzas, fluidez léxica e instrucciones conflictivas; sin embargo, el aumento de puntaje es mínimo en la mayoría de los casos. Las demás habilidades mantuvieron el puntaje y sólo el ítem Go no Go disminuyó la puntuación en apenas 0,1 puntos. En el grupo Experimental 2, se observa un aumento en el puntaje también en semejanzas y fluidez léxica, pero además en el ítem Go no Go; no obstante, su puntuación se vio disminuido en secuencias motoras e instrucciones conflictivas. A continuación, el análisis realizado para los puntajes totales del MoCA y FAB muestra el aumento de los puntajes para los grupos experimentales 1 y 2:

Tabla 3: Puntajes totales de las pruebas MoCA y FAB, antes y después de la intervención.

Grupo		MoCA	FAB
Control	Pre	21,88	15,13
(N=8)	Post	20,63	13,38
Exp 1	Pre	21,70	16,00
(N=10)	Post	26,50	16,30
Exp 2	Pre	21,00	15,00
(N=5)	Post	23,60	15,60

Fuente: elaboración propia

En la "Tabla 3", se puede observar que tanto el grupo Experimental 1, como el 2, aumentaron sus puntajes totales en ambos instrumentos luego de la intervención de Karaoke, principalmente en la puntuación del MoCA; mientras que, en el grupo de Control,

se observa un aumento de puntaje sólo en la FAB.

Los resultados obtenidos en el pre test a través de MoCA, arrojan que el 86,6% de los participantes que fueron intervenidos a través del karaoke, presentó en un comienzo la clasificación de Trastorno Neurocognitivo Menor, pero luego de la intervención pasaron a ser sólo un 33,3% dentro de esta clasificación. Esto mejora aún más, al revisar el porcentaje del grupo experimental 1 que pasó de tener un 80% de personas dentro de la clasificación Trastorno Neurocognitivo Menor a sólo un 20%. En cuanto a la FAB existe la diferencia de 1 participante que mejora luego de la intervención para el grupo Experimental 1 y de 1 participante que mejora para el grupo Experimental 2.

Luego del análisis descriptivo, es relevante someter los datos a análisis inferencial, con la finalidad de determinar diferencias estadísticas significativas. En ese sentido, la “Tabla 4” muestra si las diferencias de puntaje entre los grupos por dominio cognitivo y por el total de puntaje, tanto en el Moca como en la FAB, son significativos:

Tabla 4: Diferencias estadísticas por ítem y puntajes totales para las pruebas MoCA y FAB entre los grupos, mediante la prueba Kruskal-Wallis antes y después de la intervención.

		MoCA								
		Visoespaciales y ejecutivas	Identificación	Atención	Lenguaje	Abstracción	Recuerdo Diferido	Orientación	Total	
Sig. Asintót	Pre	,251	,016	,168	,811	,701	,672	,045	,938	
	Post	,275	,402	,019	,438	,369	,002	,293	,014	
			FAB							
			Semejanzas	Fluidez léxica	Secuencias motoras	Instrucciones conflictivas	Go no Go	Conducta de prehensión		Total
	Pre	,417	,157	,820	,093	,519	1,000		,348	
Post	,295	,604	,293	,343	,875	1,000		,172		

Fuente: elaboración propia.

En la “Tabla 5”, se puede inferir que los grupos, previo a la intervención, ya tenían diferencias en el estado de dos dominios evaluados por el MoCA, identificación y orientación, pero luego del tratamiento basado en Karaoke las diferencias se observaron en atención, recuerdo diferido y en el puntaje total. En el instrumento FAB, en cambio, no se observaron diferencias estadísticas en los puntajes que evalúan las habilidades cognitivas ni antes ni después de la intervención.

Las diferencias estadísticas en cada grupo de estudio antes y después de la intervención se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 4: Diferencias estadísticas por ítem y puntajes totales para las pruebas MoCA y FAB entre los grupos, mediante la prueba Kruskal-Wallis antes y después de la intervención.

		MoCA								
		Visoespaciales y ejecutivas	Identificación	Atención	Lenguaje	Abstracción	Recuerdo Diferido	Orientación	Total	
Sigasín (bil)	Control	,705	,317	,063	1,000	,655	,334	,157	,071	
	Exp.1	,016	,317	,145	,102	,102	,021	1,000	,005	
	Exp.2	,408	,180	,655	,157	,157	,063	1,000	,042	
			FAB							
			Semejanzas	Fluidez léxica	Secuencias motoras	Instrucciones conflictivas	Go no Go	Conducta de prehensión		Total
	Control	,564	1,000	,096	,516	,357	1,000		,048	
	Exp.1	,157	,564	1,000	,317	,783	1,000		,606	
	Exp.2	,083	,083	,180	,317	,564	1,000		,257	

Fuente: elaboración propia.

La “Tabla 5” permite evidenciar que existen diferencias estadísticamente significativas antes y después del tratamiento recibido en los puntajes totales en la prueba de MoCA en ambos grupos experimentales, el grupo experimental que recibió mayor número de sesiones de intervención, muestra, además, dichas diferencias en las habilidades visoespaciales y ejecutivas y en recuerdo diferido. Para este mismo instrumento, el grupo Control no muestra diferencias estadísticas; no obstante, es el único grupo que arroja un puntaje p menor a 0,05 en el puntaje total de la prueba FAB.

4. DISCUSIÓN

De acuerdo con los resultados de este estudio, se puede determinar que la intervención cognitiva basada en Karaoke en un período de 5 semanas tiene efectos positivos en algunas habilidades cognitivas de sujetos que se encuentran en un estado inicial normal, pero sobre todo en aquellos que presentan Trastorno Neurocognitivo Menor, principalmente en las mediciones cognitivas que realiza el test de MoCA. Se comprueban, en el análisis inferencial de los puntajes totales para este test, diferencias estadísticamente significativas entre el pre test y el post; así como también en el análisis por habilidad cognitiva, el que da cuenta que la intervención mediante Karaoke es más beneficiosa en las habilidades visoespaciales y ejecutivas, recuerdo diferido y atención. Cabe señalar que estudios que utilizaron el Karaoke, con fines similares, implementaron un mayor número de sesiones, como la investigación de Satoh et al., (2015), cuya duración fue de 6 meses y la frecuencia fue de 1 vez por semana, con una participación efectiva de todos los sujetos al menos 20 veces, sumado a una práctica en casa promedio de 75 minutos. Por su parte, Miyasaki y Mori (2020) realizaron un estudio que contemplaba un número de entre 9 y 12 sesiones, similar a la duración de la intervención

realizada en el grupo experimental 1 del presente estudio. La investigación llevada a cabo no incorporó actividades de práctica de Karaoke fuera de las sesiones semanales, como las realizadas por Satoh (2015), y Miyasaki y Mori (2020), pero el tratamiento logra igualmente, efectos positivos a nivel de las habilidades cognitivas de los sujetos.

Por otra parte, en cuanto a la frecuencia de sesiones semanales, la investigación contó con mayor número de sesiones por semana (2 veces a la semana), en comparación con los estudios previamente mencionados, esto podría explicar la efectividad del programa a nivel de sus resultados. Lo anterior plantea la posibilidad de que, en una cantidad reducida de semanas, también es posible generar mejoras apreciables en algunas habilidades cognitivas, siempre y cuando se realicen más de una vez por semana, esto es posible de apreciar en otros estudios que incorpora la musicoterapia en la estimulación de habilidades cognitivas, como el realizado por Gómez (2016) en pacientes con enfermedad de Alzheimer durante 6 semanas, 2 veces por semana, con una duración de 45 minutos por sesión, observándose una mejora en memoria, orientación, depresión y ansiedad en pacientes con un estado cognitivo leve y moderado y de ansiedad en pacientes leves; además disminuyeron los delirios, las alucinaciones, la agitación, la irritabilidad y los trastornos del lenguaje en el grupo con demencia moderada. Presentando efectos sobre positivos sobre las medidas cognitivas a las 4 sesiones de musicoterapia (Gómez, 2016). Lo que reafirma la efectividad de este tipo de terapias, al tener una mayor cantidad de sesiones semanales.

En cuanto a las habilidades cognitivas, medidas a través del test de MoCA, que presentaron mejoras en la reciente investigación, estas corresponden a cuatro, que son las habilidades visoespaciales, ejecutivas, el recuerdo diferido y la atención; las cuales también muestran tener mejoras en otras revisiones o estudios realizados previamente; como por ejemplo, el de Díaz y Sosa (2010), quienes evidencian la efectividad de la aplicación de un amplio abanico de actividades de musicoterapia, favoreciéndose la atención y la memoria; o como el de Jurado (2018), quien muestra mejoras en la atención, la atención en el campo visual, las funciones ejecutivas, la decodificación de memoria ecoicas, o de corto o largo plazo, y la retención inmediata de información auditiva. Por su parte, Satoh et al. (2015), muestra que la función cognitiva espacial es la que recibe mayores beneficios producto de la musicoterapia. Es preciso indicar, por lo tanto, que existe mayor efecto de la musicoterapia, en general, o del karaoke en particular, para ciertas habilidades cognitivas por sobre otras. Cabe indicar que en la presente investigación no se observaron resultados que evidencien la efectividad del Karaoke en las funciones ejecutivas medidas a través de la prueba FAB, lo que no se condice con el estudio realizado por Miyasaki y Mori (2020), quienes demostraron diferencias estadísticas principalmente a nivel del control inhibitorio (Go no Go) y en la sensibilidad a la interferencia (instrucciones conflictivas). De todas formas, cabe señalar que en el presente estudio, los puntajes obtenidos en la FAB muestran una tendencia hacia el 0 luego de la intervención; junto con evidenciar que las habilidades de semejanzas y fluidez léxica muestran una aproximación a las diferencias estadísticas en los puntajes obtenidos antes y después de la aplicación del Taller de Karaoke para el grupo Experimental 2.

En futuras investigaciones se propone incorporar, fuera de las sesiones de Karaoke, tareas como el repaso de letras y mayor práctica de karaoke en el hogar. Mientras que, en las mismas sesiones de Karaoke, sería igualmente beneficioso incorporar otras actividades utilizadas en la musicoterapia, como el trabajo de ritmo y la coordinación a través del baile y utilización de instrumentos musicales, como lo proponen Gómez (2016) o como lo describe Jurado, quien realiza una completa revisión sobre Musicoterapia Neurológica (Jurado, 2018). En cuanto a los

instrumentos para medir el desempeño cognitivo, y dado los resultados del presente estudio, sería provechoso incluir otro tipo de instrumento como el test Mini-Mental State Examination (MMSE), la cual corresponde a una prueba de tamizaje cognitivo ampliamente usada para la evaluación de pacientes con problemas de memoria (Delgado y Araneda, 2017).

5. CONCLUSIONES

Por décadas se ha buscado detener o ralentizar el deterioro cognitivo leve o Trastorno Neurocognitivo Menor a través de diferentes tipos de programas cognitivos, debido a su condición de estadio previo a la demencia o Trastorno Neurocognitivo Mayor. Como afirma Custodio et al. (2012), el deterioro cognitivo leve (DCL) puede ser considerado un estadio precoz de demencia especialmente de la enfermedad de Alzheimer. Esto da cuenta de la necesidad de seguir investigando sobre herramientas que permitan ralentizar el desarrollo de esta enfermedad, ya que cuando su paso hacia la demencia se concreta, los costos tanto para las familias y también para los sistemas de salud son altos. En Chile, ya en 2015, según un estudio realizado por Hofman et al. (2016), se determinó que el costo de la Demencia por paciente es en promedio 1.463 dólares mensuales, siendo de 1.083 dólares en estratos económicos altos y de 1.588 dólares en los estratos económicos bajos, lo que además da cuenta de un alto grado de injusticia social (Valenzuela, 2017).

Producto de los resultados del estudio y el enorme impacto que generan los trastornos cognitivos, tanto a nivel de la salud mental de cuidadores y familia, así como también en la carga económica para éstas y el Estado, se invita a seguir investigando e implementando nuevas estrategias, que incorporen la práctica del karaoke, como una herramienta no invasiva y económica de estimulación cognitiva, así también se aconseja que el apoyo y supervisión de este tipo de actividades, sea realizado por profesionales con conocimientos en el área de voz, como es el caso de profesionales fonoaudiólogos o logopedas, preparados en calentamiento vocal, buen uso de la voz y aplicación de instrumentos de evaluación cognitiva.

6. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Junta de Vecinos Schleyer y particularmente a las personas mayores que son parte de ella, por su buena disposición a participar de este estudio, tanto para evaluaciones iniciales y finales, así como también en la intervención a través del karaoke, demostrando entusiasmo y buena asistencia.

7. REFERENCIAS

- Albala, C. (2020). El envejecimiento de la población chilena y los desafíos para la salud y el bienestar de las personas mayores. *Revista. Médica. Clínica las Condes*, 31(1), 7-12. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2019.12.001>
- Alvarado, A y Salazar, A. (2014). Análisis sobre el concepto de envejecimiento. *Gerokomos*, 25(2), 1-6. <https://dx.doi.org/10.4321/S1134928X2014000200002>
- American Music Therapy Association. (2023). *Music Therapy and Dementia Care: Older Adults with Memory Disorders*. Disponible en: file:///C:/Users/ACER/Desktop/Carpeta%20para%20Publicaci%C3%B3n%20karaoke/AMTA%20FactSheet_Music_Therapy_and_Dementia_Care_2021.pdf. Consultado el: 13.02.2023.
- Celis-Morales, C., Leiva-Ordoñez, A.M., Nazar, G., Albala, C., Troncoso, C. y Cigarroa-Cuevas, I. (2021). El 40% de los casos de demencia podrían ser prevenidos si se modifican factores de riesgo a través del curso de vida. *Rev. Méd. Chile [online]*, 149(1), 152-154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872021000100152>
- Custodio, N., Herrera, E., Lira, D., Montecinos, R., Linares, J. y Benedezú, L. (2012). Deterioro cognitivo leve: ¿dónde termina el envejecimiento normal y empieza la demencia? *Anales de la Facultad de Medicina*, 73(4), 321-330. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832012000400009
- Delgado, C., Araneda, A. y Beherens, M. (2017). Validación del instrumento Montreal Cognitive Assessment en español en adultos mayores de 60 años. *Sociedad Española de Neurología*, 34(6), 376-385. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2017.01.013>
- Díaz, E. y Sosa, A. (2010). Intervención cognitiva en pacientes con deterioro cognitivo ligero y demencia leve. *MEDISAN [online]*, 14(6). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192010000600015
- Dubois, B, Slachevsky A, Litvan I y Pillon B. (2000). The FAB: a Frontal Assessment Battery at bedside. *Neurology*, 12;55(11):1621-6. <https://doi.org/10.1212/WNL.55.11.1621>
- Dulcey, E y Uribe, C. (2002). Psicología del ciclo vital: hacia una visión comprehensiva de la vida humana *Revista Latinoamericana de Psicología, Fundación Universitaria Konrad Lorenz Colombia*, 34(1-2), 17-27. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80534202.pdf>
- Finkelstein, R. (2018). *Salud Sonora: la música nos pone en movimiento y mucho más*. National Institute of Health (NIH). Disponible en <https://salud.nih.gov/articulo/salud-sonora-la-musica/#:~:text=Cuando%20la%20m%C3%BAsica%20estimula%20el,el%20movimiento%E2%80%9D%2C%20explica%20Finkelstein>. Consultado el: 26/01/2023.
- Folstein, M., Folstein, S. y Mchugh, P. (1975). Mini-mental state. A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *J Psychiatr Res*, 12(3), 189-98. [https://doi.org/10.1016/0022-3956\(75\)90026-6](https://doi.org/10.1016/0022-3956(75)90026-6)
- Fuentes, Py Albala, C. (2014). An update on aging and dementia in Chile. *Dement Neuropsychol*, 8(4):317-322. <https://doi.org/10.1590/S1980-57642014DN84000003>
- García, B. (2007). Bienestar subjetivo y felicidad en la vejez. En: S. Ballesteros (Ed.) *Envejecimiento saludable: Aspectos biológicos, psicológicos y sociales*. Madrid: Universitas, pp. 273-308. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=570341>. Consultado el: 23.02.2023.
- García, N., Moreno, R. y García, J. (2017). Efecto de la musicoterapia como terapia no farmacológica en la enfermedad de Alzheimer. *Revisión sistemática. Rev Neurol*, 65(12)

- 529-38. <https://doi.org/10.33588/rn.6512.2017181>.
- Gómez, M y Gómez, J. (2016). Musicoterapia en la enfermedad de Alzheimer: efectos cognitivos, psicológicos y conductuales, *Neurología*, 32(5):300-308. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2015.12.003>
- González, F, Buonanotte, F y Cáceres, M. (2014). Del deterioro cognitivo leve al trastorno neurocognitivo menor: avances en torno al constructo. *Neurología Argentina*, 7(1) 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.neuarg.2014.08.004>
- Huenchuan, S. (2018). Envejecimiento, personas mayores y Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: perspectiva regional y de derechos humanos, Libros de la CEPAL, N°154. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44369/1/S1800629_es.pdf. Consultado el: 16.01.2023.
- Hugo, F., Rodríguez, L. y Rodríguez, J. (2022). Documento de Trabajo, Envejecimiento en Chile: Evolución, características de las personas mayores y desafíos demográficos para la población. Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Subdepartamento de Demografía Departamento de Estadísticas Demográficas y Sociales Subdirección Técnica. Disponible en: https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/documentos-de-trabajo/documentos/envejecimiento-en-chile-evolucion-y-caracteristicas-de-las-personas-mayores.pdf?sfvrsn=b76bd496_4. Consultado el: 16/01/2023.
- Jurado-Noboa, C. (2018). La Musicoterapia Neurológica como modelo de Neurorrehabilitación. *Rev Ecuat Neurol* [online], 27(1). Disponible en: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2631-25812018000100072&script=sci_arttext. Consultado el: 09.02.2023.
- Justo-Henriques, S., Marques-Castro, A.E, Otero, P., Vázquez, F.L. y Torres A.J. (2019). Programa de estimulación cognitiva individual de larga duración para personas con trastorno neurocognitivo leve: estudio piloto. *Rev Neurol Vol.* 68(7) 281-9. <https://doi.org/10.33588/rn.6807.2018321>
- Kraus, N. (2018). Salud Sonora: la música nos pone en movimiento y mucho más. National Institute of Health (NIH). Disponible en: <https://salud.nih.gov/articulo/salud-sonora-la-musica/#:~:text=Cuando%20la%20m%C3%BAsica%20estimula%20el,el%20movimiento%E2%80%9D%2C%20explica%20Finkelstein>. Consultado el: 26/01/2023.
- Luck, T., Luppa, M., Briel, S. y Riedel-Heller, SG. (2010). Incidence of mild cognitive impairment: A systematic review. *Dementia Geriatric Cognitive Disorders*. 29(2) 164-175. <https://doi.org/10.1159/000272424>
- MINSAL. (2017). Plan Nacional de Demencia. Disponible en: <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2017/11/PLAN-DE-DEMENCIA.pdf>. Consultado el 16/01/2023.
- Miyazaki, A. y Mori, A. (2020). Frequent Karaoke Training Improves Frontal Executive Cognitive Skills, Tongue Pressure, and Respiratory Function in Elderly People: Pilot Study from a Randomized Controlled Trial *Int J Environ Res Public Health*, 17(4):1459. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041459>
- NACIONES UNIDAS. (2020). "Perspectivas de la población mundial 2019: metodología de las Naciones Unidas para las estimaciones y proyecciones de población", serie Población y Desarrollo, N°132, Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45989/1/S2000384_es.pdf. Consultado el: 16.01.2023.
- Nasreddine, Z.S., Phillips N.A., Bedirian, V., Charboneau, S., Whitehead, V., Collin, I., Cummings, J. y Chertkow, H. (2005). The Montreal Cognitive Assessment, MoCA: A brief

- screening tool for mild cognitive impairment. *Jam Geriatr Soc.* 53(4),695-699. <https://doi.org/10.1111/j.1532-5415.2005.53221.x>
- National Institutes of Health. (2018). Salud Sonora. La música nos pone en movimiento y mucho más. Disponible en: <https://salud.nih.gov/recursos-de-salud/nih-noticias-de-salud/salud-sonora> Consultado el 15/02/23.
- Neubauer, A y Fink, A. (2009). Intelligence and neural efficiency. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews.* Institute of Psychology, University of Graz. Austria. 33(7), 1004-1023. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2009.04.001>
- Oddone, M.J. (2013). "Antecedentes teóricos del Envejecimiento Activo". Madrid. *Informes Envejecimiento en red*, nº 4. Disponible en: <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/oddone-antecedentes.pdf> Consultado el 24/01/2023.
- OMS. (27 de enero de 2023). Década del Envejecimiento Saludable. Disponible en: <https://www.who.int/es/initiatives/decade-of-healthy-ageing> Consultado el: 27.01.2023.
- Peel NM, McClure RJ y Bartlett HP. (2005) Behavioral determinants of healthy aging. *Am J Prev Med*, 28(3), 298-304. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.12.002>
- Peel, N.M., McClure, R.J. y Bartlett, H.P. (2005). Behavioral Determinants of Healthy Aging. *Am J Prev Med.* 28(3):298 -304 *American Journal of Preventive Medicine.* Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15766620/>. DOI: 10.1016/j.amepre.2004.12.002.
- Petretto, D., Pili, R., Gaviano, L., Matos, C. y Zuddas, C. (2016). Envejecimiento activo y de éxito o saludable: una breve historia de modelos conceptuales. *Rev Esp Geriatr Gerontol*, 51(4), 229-241. <http://dx.doi.org/10.1016/j.regg.2015.10.003>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2022). Karaoke. Disponible en: <https://dle.rae.es/karaoke?m=form>. Consultado el: 13.02.2023.
- Robledo, M y Orejuela, J. (2020). Teorías de la sociología del envejecimiento y la vejez. *Revista Guillermo de Ockham.* 18(1), 95-102. <https://doi.org/10.21500/22563202.4660>
- Sarabia, C. (2009). Envejecimiento exitoso y calidad de vida: Su papel en las teorías del envejecimiento. *Gerocosmos.* 20(4), 172-174. Disponible en: [https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-928X2009000400005#:~:text=El%20envejecimiento%20exitoso%20ocurre%20cuando,del%20desarrollo%20presente%20\(5\).](https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1134-928X2009000400005#:~:text=El%20envejecimiento%20exitoso%20ocurre%20cuando,del%20desarrollo%20presente%20(5).) Consultado el: 16.02.2023.
- Satoh, M., Yuba, T., Tabei, K., Okubo., Kida, H., Sakuma, H y Tomimoto, H. (2015). Music Therapy Using Singing Training Improves Psychomotor Speed in Patients with Alzheimer's Disease: A Neuropsychological and fMRI Study. *Dement Geriatr Cogn Disord Extra.* 5:296-308 *Departments of Dementia Prevention and Therapeutics, Graduate School of Medicine, Music, Faculty of Education and Radiology, Graduate School of Medicine, Mie University, Tsu, Japan,* 5(3), 296-308. <https://doi.org/10.1159/000436960>
- Valenzuela, C. (20 de abril de 2017). Chile. Cuidado de las demencias: muestra de desigualdad social. *Red Latinoamericana de Gerontología.* Disponible en: <https://www.gerontologia.org/portal/noticia.php?id=3722>. Consultado el: 20.02.2023.

Representaciones sociales en torno a la violencia según el relato retrospectivo de adultos residentes en la ciudad de Chillán, que estuvieron privados de libertad siendo jóvenes o adolescentes.

Social representations of violence according to the retrospective account of adults living in the city of Chillán, who were deprived of liberty as youths or adolescents.

ANDREA ALARCÓN SAN MARTÍN

Universidad del Alba, Chillán, Chile(apalarcon@udalba.cl)(<https://orcid.org/0009-0001-4387-4985>)

PAOLA ELGUETA ORTIZ

Universidad del Alba, Chillán, Chile(paeltueta@udalba.cl)(<https://orcid.org/0009-0002-3929-4109>)

LEIA FABRE ARAYA

Universidad del Alba, Chillán, Chile(lsfabre@udalba.cl)(<https://orcid.org/0009-0008-4583-9279>)

IRIS MARTICORENA NAVARRETE

Universidad del Alba, Chillán, Chile(ilmarticorena@udalba.cl)(<https://orcid.org/0009-0001-2610-5594>)

CARLA PARRA MONCADA

Universidad del Alba, Chillán, Chile(cgparra@udalba.cl)(<https://orcid.org/0009-0006-4677-445X>)

KEVIN VILLEGAS

Universidad del Alba, Chillán, Chile(kevin.villegas@udalba.cl)(<https://orcid.org/0000-0002-9783-3636>)

RESUMEN

Este artículo se origina en la observación estadística del aumento de la violencia asociada al delito de homicidio en Chile y su disminución en el mundo y a la mayor representatividad de imputados que fluctúan entre los 13 y 31 años de edad, siendo de interés conocer, cómo los jóvenes y adolescentes interpretan y piensan su realidad cotidiana. El objetivo fue comprender las representaciones sociales en torno a la violencia, elaboradas por adultos residentes en la ciudad de Chillán, que estuvieron privados de libertad siendo jóvenes o adolescentes. Fue realizada bajo el paradigma cualitativo, correspondiendo a una investigación de tipo transversal transeccional, con alcance analítico exploratorio descriptivo y un diseño fenomenológico. La unidad de información está constituida por 10 informantes claves, a quienes se les realizó una entrevista semiestructurada. El respectivo análisis de datos fue

realizado de acuerdo con la técnica semántica estructural propuesta por Sergio Martinic. Los resultados indican que el abandono materno, la violencia ejercida por el padre que era normalizada y la falta de apoyo de un adulto responsable contribuyeron a buscar y encontrar vínculos seguros en la pandilla, espacio en el que el descontrol emocional era normalizado. Los informantes presentaron una identidad deteriorada y a la vez una autopercepción positiva. Las conclusiones determinaron como elementos condicionantes con los cuales interpretan la realidad: al abandono materno, el dominio violento intrafamiliar paternal, una identidad deteriorada y una autopercepción positiva.

ABSTRACT

This article originates in the statistical observation of the increase of murder violence in Chile and its decrease in the world, associated to the greater representation of accused persons between 13 and 31 years of age, being of interest to know how young people and adolescents interpret and think their daily reality. The objective was to understand the social representations about violence, elaborated by adults residing in the city of Chillan, who were deprived of liberty as youths or adolescents. It was conducted under the qualitative paradigm, corresponding to cross-sectional research, with a descriptive exploratory analytical scope and a phenomenological design. The unit of information consisted of 10 volunteers who underwent a semi-structured interview, and the analysis was carried out according to Sergio Martinic's structural semantics. The results indicate that maternal abandonment, the father's violence that was normalized and the lack of support from a responsible adult contributed to seek and find safe bonds in the gang, a space in which emotional decontrol was normalized. Emotional control was regained upon deprivation of liberty. They presented a deteriorated identity and at the same time a positive self-perception. The conclusions determined as conditioning elements of the information on violence with which they interpret reality: maternal abandonment, paternal intrafamilial violent domination, a deteriorated identity, and a positive self-perception.

PALABRAS CLAVES:/ KEYWORDS

Representaciones sociales, autopercepción, identidad, adolescentes, violencia. / Social representations, self-perception, identity, adolescents, violence.

INTRODUCCIÓN

La comprensión de la violencia implica reconocer que ha sido definida desde diversas perspectivas disciplinarias, lo que ha dado lugar a múltiples enfoques sobre su significado y orígenes. La investigación científica ha abordado solo aspectos parciales de este fenómeno

extenso, como la víctima o el perpetrador por separado, sin considerar una visión integral. En este sentido, otro enfoque de interés es la edad del individuo involucrado, lo que lleva a la distinción entre violencia infantil, juvenil y adulta (Moya et al., 2020). También aparece asociada al delito de homicidio, el cual ha disminuido en el mundo, sin embargo, en Chile ha ido en aumento (Banco Mundial, 2023), y según datos del Ministerio Público, la mayor representatividad de imputados en esta dimensión se ubica entre los 13 y los 31 años de edad, aumentando en intensidad por el uso de armas de fuego (Nicolodi et al., 2021; Carvacho y Ruz, 2023).

Explicar las causas de la delincuencia juvenil ha sido un desafío permanente. El fenómeno de la delincuencia en la niñez y adolescencia es comprendido como un problema multifactorial que incluye factores sociodemográficos que presentan un alto índice de pobreza y marginación; factores familiares y por último, factores personales-psicológicos, en donde se encuentra el consumo de droga y abusos de distinta índole (Villanueva, 2018). Según un estudio realizado en Bélgica durante el año 2017, a estudiantes de entre 12 y 18 años, la delincuencia se explica por acciones guiadas por reglas morales donde lo que se considera correcto o incorrecto, está influenciado en gran medida por el entorno en el que se desarrolla el individuo (Cuervo et al., 2017) de esta manera, la violencia afecta la percepción y experiencia de la vida cotidiana (Becka et al., 2018) y en consecuencia la salud mental de los adolescentes, que puede pasar desapercibida a los ojos de sus adultos cercanos, tal como lo concluye un estudio realizado en el año 2011 en Kentucky, Estados Unidos el cual indica que la violencia de las bandas criminales puede tener efectos en la salud mental de los adolescentes, lo que varía según la exposición y las emociones experimentadas por los jóvenes en respuesta a ésta, lo cual no fue percibido por cuidadores, padres o empleados del centro comunitario al cual pertenecían (Kelly et al., 2012). En el año 2012, el Servicio Nacional de Menores, realizó un estudio sobre la situación de salud mental en adolescentes chilenos que cumplían condena. El resultado demostró que un 62% de estos adolescentes presentaban algún trastorno de salud mental como: trastorno disruptivo y trastornos asociados al consumo de droga (Maldonado, 2013). Aun así, los adolescentes no reciben una atención oportuna, existiendo lista de espera para ser tratados (Vicente 2012). Esta cifra se triplica en la población privada de libertad (Maldonado, 2013).

La concepción relacional amplia de la violencia se basa en entenderla como formas de relación social caracterizadas por la negación del otro, las cuales están determinadas por la socialización previa. De esta manera, los jóvenes de entornos violentos interaccionan en los ambientes familia, escuela y vecindario, viviendo experiencias que pasan a formar parte de los elementos que condicionan la información con la que construyen representaciones sociales. (Martín et al., 2016), (Martínez, 2016). Dentro de los elementos condicionantes del comportamiento agresivo y antisocial, se sitúa en primer lugar al seno familiar, poniendo singular hincapié a los hábitos y disciplinas en que se desenvuelve. La falta de reglas, un estilo de educación débil y un mal amparo del comportamiento, lleva a los jóvenes desde el primer momento de su desarrollo, a cultivar que es muy posible obtener una recompensa positiva a través de comportamientos hostiles, lo que conlleva a fomentar el poder y control de las situaciones. Esta forma de proceder se fomentará a lo largo de toda la vida, distinguiendo 4 importantes etapas: la primera relacionada con el contexto familiar; la segunda, asociada al inicio de la escolaridad donde se abre un nuevo entorno de relaciones; la tercera, en la etapa adolescente, donde hay mayor desajuste social y se tiende a buscar pares que estén en la misma postura; y la cuarta, la etapa adulta en la que acaba la recta del desarrollo antisocial (Viejo Almanzor, 2012).

En la interacción social, los jóvenes van simplificando su entorno, a la vez construyen su realidad y jerarquizan los elementos asociados a la violencia de la vida cotidiana. Elementos condicionantes de ésta como: justicia, relaciones con la policía, grupos de amigos, valores, normas morales y aspiraciones son jerarquizados, pasando a formar parte de su representación social (Agudelo et al., 2007; Moraes, 2007). “Doise (1978), afirma que es a través de la jerarquización o categorización cómo las personas adquieren una posición estable que les permite manejar las situaciones ambiguas e inciertas” (Cruz, 2006, p 45). Los hechos caracterizados por la violencia entre adolescentes y jóvenes han suscitado un importante debate en diferentes instancias, poniendo en relieve las tensiones, concepciones, opiniones y creencias que conforman este tipo de representaciones sociales (Ortega y Liloff, 2020).

A lo anterior, se le suma que el joven es etiquetado y excluido de los entornos libres de ésta, afectando su autoestima. La exclusión lo lleva a identificarse con una identidad violenta que es compartida por un grupo de pares que contribuyen a reafirmar el autoconcepto en torno al grupo (Martín et al., 2016). La estigmatización se puede definir como el proceso mediante el cual se etiqueta, estereotipa y discrimina a individuos o grupos en función de ciertos atributos, como la raza, el género, la religión o la clase social; es una forma de descrédito, ya que socava la identidad social, la reputación y la credibilidad de la persona estigmatizada (Link y Phelan, 2001), es un fenómeno social extendido que afecta a una cantidad significativa de jóvenes, especialmente aquellos que viven en la pobreza o en comunidades con altos índices de violencia. Puede adoptar diferentes formas, como la discriminación, la exclusión y el etiquetado, provocando sensaciones negativas en la autoestima, la identidad social y la salud mental de los jóvenes. Con lo anterior se facilita su perpetuación, al reforzar los estereotipos negativos reduciendo las oportunidades de interacciones sociales positivas (Callejas y Piña, 2005).

Para que haya presencia de una representación social en este caso relacionada con la violencia, debe ser construida social e históricamente a través de conocimientos colectivos, desde aquí los individuos interpretan la situación social, conformando un contra-modelo de comportamiento que guía la práctica. (Sautu, 2007, citado por González y Ortégón, 2021). De esta forma, las representaciones sociales tendrán significado en los grupos sociales donde se origina el intercambio de comunicaciones (González y Ortégón, 2021) y su carácter de social lo otorga la función que cumple la representación al interior del grupo y no quien la produce (Puello y Domínguez, 2019). En consonancia, las representaciones sociales refieren su concepto y teoría a como las personas interpretan y piensan su realidad cotidiana, partiendo del conocimiento social (Jodelet, 1986). Por ello, Moscovici las define como universos de opinión que pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud (Moscovici, 1979).

De acuerdo con los antecedentes recolectados en las primeras indagaciones teóricas, la presente investigación planteó los siguientes supuestos:

- 1.- La concepción relacional amplia de la violencia, se basa en entenderla como formas de relación social caracterizadas por la negación del otro. Las formas de relación social están determinadas por la socialización previa. Los jóvenes de entornos violentos tienen la oportunidad de desarrollar estas relaciones sociales en sus ambientes: familia, escuela y vecindario, y pasan a constituir los elementos condicionantes de la información con la que construyen representaciones sociales. (Martín et al., 2016; Martínez, 2016).
- 2.- Los jóvenes al interactuar socialmente, van simplificando su entorno y a la vez

construyen su realidad y jerarquizan los elementos asociados al fenómeno estudiado en la vida cotidiana. Condicionantes como: justicia, relaciones con la policía, grupos de amigos, valores, normas morales y aspiraciones personales se desarrollan en ambientes como: familia, vecindario y escuela, donde son jerarquizados, pasando a formar parte de su representación social (Agudelo et al., 2007; Moraes, 2007).

3.- El joven vinculado a la violencia es etiquetado y excluido de los entornos libres de ésta, afectando su autoestima. La exclusión lo lleva a identificarse con una identidad violenta que es compartida por un grupo de pares que contribuyen a reafirmar el autoconcepto en torno al grupo violento (Martín et al, 2016).

El presente estudio pretendió, a través de los componentes interpretativos de los entrevistados, comprender como estos adultos residentes en la ciudad de Chillán, que fueron privados de libertad siendo jóvenes o adolescentes, percibieron retrospectivamente la violencia en los ambientes donde se desarrollaron y cuáles fueron las representaciones sociales en torno a ella. Esta comprensión permitió que se identificaran los elementos que condicionaron la información, la jerarquización que dieron a éstos y que atributos desacreditadores de la estigmatización por ser jóvenes asociados a la violencia fueron percibidos por ellos, considerando que los atributos desacreditadores se refieren a las formas en que las personas con identidades estigmatizadas intentan desafiar o socavar las percepciones negativas y los estereotipos asociados con su condición de estigmatizados (Goffman, 2001).

En concordancia a lo anterior, los objetivos planteados fueron:

Objetivo General

Comprender las representaciones sociales en torno a la violencia, elaboradas por adultos residentes en la ciudad de Chillán, que estuvieron privados de libertad siendo jóvenes o adolescentes.

Objetivos Específicos

- Identificar los elementos condicionantes de la información, que, siendo jóvenes y adolescentes asociaron a la violencia, en los ambientes familiar, escolar y vecindario.
- Distinguir la jerarquización que, siendo jóvenes y adolescentes privados de libertad, atribuyeron a los elementos que condicionaron la información, que asociaban a la violencia, en el contexto familiar, escolar y vecindario.
- Describir los atributos desacreditadores de la estigmatización, percibidos al momento de ser joven o adolescente privado de libertad, en el contexto familiar, escolar y vecindario, en torno a la violencia.

MATERIALES Y METODOS

La presente investigación corresponde a una investigación cualitativa que tiene como propósito comprender las representaciones sociales en torno al fenómeno de la violencia según el relato retrospectivo de adultos residentes en la ciudad de Chillán, que estuvieron

privados de libertad siendo jóvenes o adolescentes. Los individuos interpretan y dan significado a los fenómenos de acuerdo a sus propias experiencias y contextos culturales por lo que se busca explorar la subjetividad de los participantes, para comprender como construyen y dan sentido a este fenómeno (Reichardt y Cook, 1986), corresponde a un enfoque de gran flexibilidad, que permite regresar a etapas previas, reconociendo con ello una realidad dinámica que facilita una investigación ajustada a las distintas subjetividades de los informantes claves (Hernández et al., 2014).

Es un estudio temporalmente transversal, recolectándose los datos en un solo momento y su alcance analítico es exploratorio-descriptivo, debido a que busca incrementar el conocimiento en torno a esta temática y describir las representaciones sociales en torno al fenómeno estudiado a través de los relatos retrospectivos de los informantes claves. En cuanto al diseño es de tipo fenomenológico, ya que la pregunta de investigación gira en torno al fenómeno de la violencia estudiado a través de la percepción de los informantes que comparten experiencias respecto a éste (Hernández et al., 2014).

Se tomó contacto con el Ministerio evangélico de restauración, casa de hombres y casa de mujeres, de la Fundación Eben-Ezer, ubicada en la Colonia Nro. 1782 Chillán, lugar en el que residen personas derivadas por los tribunales de justicia, que han infringido la ley, manteniendo consumo problemático de drogas y que voluntariamente acceden al tratamiento de rehabilitación. Realizada una reunión con la totalidad de los habitantes, se les planteó el objetivo de la presente investigación cualitativa solicitando su colaboración voluntaria a través de sus testimonios de vida. De esta forma, 10 personas, que fueron privados de libertad en su adolescencia o juventud, se interesaron en participar de la investigación, quienes leyeron y firmaron el consentimiento informado. El estudio adhiere a los principios éticos del código de ética profesional del Colegio de Psicólogos de Chile. Se garantizó a los participantes que su bienestar, libertad y dignidad serán prioritarios en la investigación y en el consentimiento informado que cada uno firmó se les dio a conocer que existe la posibilidad de retirarse si así lo estimaba. Lo anterior conforme al artículo 15 del Código del mencionado código de ética (Código de Ética Profesional, 1999).

Se llevó a cabo una pauta de entrevista para recolectar la información a través de entrevistas semi estructuradas para conocer la naturaleza del fenómeno a partir de las características y experiencias singulares de los sujetos. Se optó por la utilización de este tipo de entrevista dado que permite mayor flexibilidad en función del discurso del entrevistado, al tiempo que mantiene una estructura y directrices coherentes con los objetivos de la investigación, para así recolectar datos relevantes al fenómeno estudiado.

Este instrumento fue diseñado mediante categorías y subcategorías que permitieron conocer de manera directa los objetivos específicos de la investigación. La entrevista contenía 22 preguntas abiertas, las que respondían a las nueve subcategorías desprendidas de los tres principales objetivos a investigar, haciendo énfasis en los elementos que condicionan las representaciones sociales, su jerarquización y los atributos desacreditadores de la estigmatización de sujetos vinculados con la violencia.

Dichas subcategorías fueron fundamentadas desde la teoría de la estigmatización de Erving Goffman (Goffman, 2001) y los elementos condicionantes de la información de Sergei Moscovici (Moscovici, 1979).

Tabla 1: Pauta de entrevista semiestructurada. (<https://figshare.com/ndownloader/files/43979946/preview/43979946/preview.jpg>)

En cuanto a la validez asociada a las entrevistas, desde distintas perspectivas se abordaron rigurosamente la densidad ya que se recabó al máximo los detalles en cada entrevista, como el análisis de datos obtenido, se abordaron diferentes áreas de la vida del entrevistado, indagando e interiorizando en la información aportando profundidad. Paralelamente se buscó generar una influencia a nivel social con los resultados obtenidos de la investigación, con lo cual se hace aplicable y a la vez transparente ya que se explicó la metodología de la investigación y como se obtuvieron los resultados permitiendo la crítica y reflexión. También se informa sobre el contexto en el que se recopiló la información y se analizaron los resultados contextualizando la investigación, dando pase a la triangulación de las percepciones de las investigadoras para incluir diferentes perspectivas sobre el tema estudiado, lo que le otorga intersubjetividad y generatividad, ya que, las perspectivas fueron comprendidas llegando a consenso sobre las percepción de la violencia de los entrevistados que permitieron conocer cuáles eran las representaciones sociales en torno a esta, siendo pertinente ya que, buscó información que ha sido poco explorada. Al cumplir estos criterios se puede definir la validez del instrumento utilizado en la investigación, incluyendo su contenido, procesos y resultados (Hernández, et al., 2014).

El análisis de las entrevistas se realizó de acuerdo con el análisis de la semántica estructural de Sergio Martinic. Este tipo de análisis se basa en que el significado no se encuentra directamente en las palabras, sino que en las relaciones con los contextos e interacciones en las cuales se emiten, es el entorno social el que le aporta aquello. El objetivo del análisis estructural es describir y construir las unidades elementales que organizan estos significados para comprender sus relaciones y dinámicas en una situación de interacción comunicativa (Martinic,1992).

Las entrevistas semiestructuradas fueron respaldadas por grabaciones y posteriormente transcritas en Microsoft Word. Estas transcripciones fueron analizadas para atribuirle significado a los discursos, a través de la identificación de códigos fundamentales a modo de etiquetas de significado y descripciones (Fernández, 2006).

El sujeto se expresa a través de símbolos que se ven organizados en el discurso, por lo que a través de las frases entregadas por los entrevistados se obtuvo una realidad discursiva, desde la cual se desprenden una unidad de significado denominada código base y calificativo, con los cuales se crearon protocolos utilizando códigos y ejes semánticos; de esta forma se estableció una relación entre las categorías y los discursos (Martinic, 1992).

Los códigos base y calificativos son las estructuras mínimas de significado, pudiendo ser: palabras, frases, verbos y párrafos, los cuales se evidencian en sucesos, incidentes, acciones o conductas del entrevistado, producto de la influencia que ejerce la interacción social en él. Los códigos deben organizar el sentido de un discurso de manera implícita o explícita. Con los códigos del discurso se crean categorías detectadas en la importancia que el entrevistado señala en su entrevista, de esta forma se codifica el dato (Mella, 1998).

Las categorías se obtienen desde la revisión del discurso del entrevistado y desde el material expuesto, las cuales se cruzan en el cruce axial. Se cruzan dos ejes de calificación, resultando cuatro realidades nuevas que pueden o no estar presentes en las entrevistas. Este

tipo de análisis da la posibilidad de crear un supuesto para una posible categoría faltante, siempre en base a la información implícita de los discursos. La definición de categorías finaliza cuando ocurre la saturación teórica, es decir cuando los datos no aportan nueva información (Mella, 1998).

Finalmente, al relacionar las categorías entre ellas en el cruce axial, se obtuvo una visión general del análisis de la información, que confirmó o negó los supuestos de la investigación. Este tipo de análisis también permite explicar parte de la realidad no informada explícitamente en los discursos (Mella, 1998).

RESULTADOS

Los resultados se derivan de los datos recopilados a través del análisis semántico estructural, del contenido de las entrevistas semiestructuradas de los diez participantes, quienes tienen en común haber estado privados de libertad durante su adolescencia o juventud, compartiendo experiencias de violencia en esa etapa del ciclo vital.

Categoría: Jerarquización de los elementos condicionantes en torno a la violencia en la vida cotidiana

Esta categoría, permite conocer, por medio de sus interrelaciones, las condiciones comunes a través de su vida, desde las cuales los entrevistados otorgan sentido a la violencia y cómo se transforma en su cotidianeidad. Los entrevistados relatan con matices propios sus experiencias, pero llegan a variables que son transversales y que determinan sus prioridades a la hora de categorizar, predominando una figura materna despreocupada con respecto a sus hijos, sin que ningún otro adulto logre cumplir este rol. La ausencia materna es total, pues ésta abandonó la familia. Uno de los entrevistados refiere haberse quedado a cargo de la abuela, figura a la cual enfrentó desafiando a la autoridad, para posteriormente irse del hogar a vivir a la calle, predominando en los entrevistados el sentimiento de abandono. Al no ser recibidos por nadie, el adolescente decide abandonar el hogar, produciéndose un desarraigo desde la familia y haciendo su vida en la calle, en búsqueda de validación al interior de pandillas que utilizan la violencia como medio para obtener sus objetivos. En este espacio desarrollaron sus interacciones sociales, internalizando códigos que se basan en la sobrevivencia del más fuerte. El informante justifica sus acciones que lo llevaron a cometer delito y estar privado de libertad, en el hecho de no haber tenido a alguien que le impusiera normas desde niño, lo que refleja la ausencia de apoyo por parte de un adulto de la familia, en este caso, la madre. Esta ausencia de apoyo es reemplazada por la contención de la pandilla.

“Yo no tuve infancia muy buena, desde que tengo uso de razón mi mamá con mi papá se separó, mi papá fumaba droga, mi mamá por otro lado el alcohol, mi mamá no era drogadicta, pero era buena pa'l copete”.

“yo tengo recuerdos desde los 4 años, mi madre me golpeaba mucho, ella era alcohólica, ella salía y me dejaba encerrada o me dejaba encargada con el vecino”.

La violencia fue internalizada desde la infancia, en particular desde la despreocupación materna, que constituye un indicador que los orienta a que no existe vínculo seguro, por ende, el entorno les es agresivo y “hay que defenderse”.

La despreocupación por parte de la madre se asocia en la mayoría de los entrevistados al consumo problemático de alcohol o de drogas. Lo anterior, lo perciben como abandono materno que los hace interpretar “que no tuvieron infancia” y “se les abrió muy rápido la mente” debiendo hacerse cargo de su sobrevivencia, sin la madurez que les otorga el ciclo vital, posicionándose en los espacios donde se desarrollaban, a través de la pelea, una forma naturalizada de interactuar con el otro.

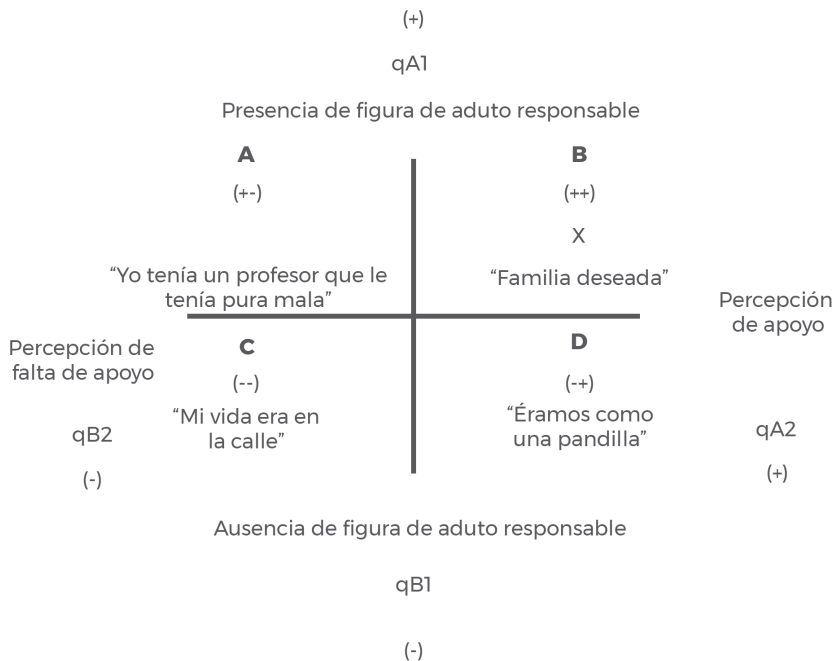
“Si poh, me sentía acogido por ellos, me hacían reír, me tiraban pa’ arriba, me subían a tota, pero a la hora que empezaban a tomar, yo igual empezaba a pescar los vasos y wa”.

“Ah!, ya, eran el Perno y el Pato, éramos tres no más. Éramos maldadosos, andábamos asaltando camiones de cigarro, me enseñaron muchas cosas”.

En el espacio donde se desarrollaba su vida se relacionaban con otros adolescentes y jóvenes en condiciones similares, pasando a ser la pandilla otro elemento condicionante del conocimiento social en torno a la violencia, mediante el cual jerarquizan e interpretan la realidad de la vida cotidiana.

En este contexto, la búsqueda de validación fue encontrada en grupos sociales externos a la familia, donde reconocieron a la autoridad y formaron lazos de lealtad, significando la realidad desde estos subgrupos contraculturales. Los entrevistados reconocen haber aprendido muchas cosas al interior de la pandilla, que influye en cómo jerarquizan sus creencias, naturalizando contravalores tales como beber alcohol desde niño, asaltar camiones de cigarrillo, portar “linchaco” o cuchilla para parecerse al líder, conductas que además les permitían ser validados en su contexto.

Figura 1: Cruce axial de códigos de calificación. Categoría: Jerarquización de los elementos condicionantes en torno a la violencia; Las abreviaciones y símbolos A, B, C, D corresponden a realidades nuevas o productos axiales y qA, qB a los términos o realidades de ejes de calificación. Elaboración propia, 2023.



El cruce axial de los códigos de calificación que se observan en la Figura 1, dieron origen a cuatro realidades teóricas o productos axiales. Estas nuevas realidades presentan la posible jerarquización de los elementos condicionantes en torno a la violencia:

1. Percepción de falta de apoyo por parte de un adulto responsable.
2. El concepto de familia al que aspiran los entrevistados está compuesto por la presencia de adultos responsables que los apoyen, los contengan y les permitan haber desarrollado un vínculo seguro para no estar viviendo su actual realidad.
3. El carecer de la figura de un adulto responsable que los apoye, los empujó a vivir en la calle en búsqueda de afectos y contención, encontrándose con una realidad que les exigió sobrevivir utilizando la violencia, considerando que la vida no fue justa con ellos.
4. Sentirse acogidos y apoyados por la pandilla, grupo que no contaba con la presencia de un adulto responsable que los guiara con normas valóricas y morales.

Categoría: Atributos desacreditadores de la estigmatización de jóvenes y adolescentes vinculados a la violencia desde su relato retrospectivo siendo adultos

Aparece el autoconcepto como un factor central en esta dinámica. Se plantea que

la percepción de ser una “buena persona” o una “mala persona” desempeña un papel significativo en la descripción personal de los individuos y se relaciona estrechamente con las experiencias emocionales y comportamentales de los sujetos entrevistados, como respuesta defensiva ante un entorno adverso.

“... yo soy buena persona, que me gusta escuchar, me gusta que en algunas cosas varios opinen y también dar mi opinión obviamente, pero no soy así como que yo tenga la razón, sino que soy como varias opiniones y ahí puedo armar una idea más allá de lo que me están diciendo...”.

El análisis permitió profundizar en aspectos vinculados a su descripción personal desde la perspectiva de los propios individuos, quienes a través de los diálogos de cada entrevista refirieron, mantener una autopercepción positiva. Dentro del contexto donde interaccionan, se perciben con una disposición a escuchar a otros y considerar diferentes puntos de vista. A la luz de la teoría, lo anterior se interpreta como resistencia a la estigmatización y una negación a la etiqueta impuesta por la sociedad.

“...Soy como una persona súper conocida y nombrada, o sea igual es malo traficar, pero yo ayudé a todo el mundo. Yo ayudé a las tomas, ayudé para poner lucas, a poner agua, porque yo gané tanta plata que yo nunca le tuve apego a lo material, porque como siempre tuve entonces yo ayudé mucho a mucha gente...”.

Se perciben como generosos y que han ayudado. A través de estas acciones pretenden encontrar una manera de contrarrestar la estigmatización y reafirmar su sentido de identidad. Al brindar apoyo a otros pueden sentirse valiosos y demostrar que su participación en la violencia no define completamente quiénes son.

Aunque la experiencia de no recibir apoyo de su familia les afecta emocionalmente, sus acciones de ayudar a muchas personas refuerzan su sentido de identidad y su valor personal. Esto implica que, a pesar de enfrentar estigmatización y falta de apoyo, encuentran una manera de reafirmarse y construir su identidad en base a su generosidad y altruismo.

“...A que siempre yo quiero ser yo y no me gusta que me manden y que me digan cosas, pero ahora estoy aprendiendo a escuchar y comprender que no todo puede ser llevado a mis ideas, que tengo que someterme a cosas aquí en la calle, porque cuando estuve privado de libertad nadie me decía nada, y hacía lo que quería porque los castigos a mí me daban lo mismo, de pegarle alguien, de pegarle a un gendarme también que varias veces lo hice, y me daba lo mismo, no me importaba nada, ni mi vida”.

No obstante, su autopercepción positiva, presentan una identidad deteriorada cuando se vincula con la violencia. Se perciben a sí mismos como alguien “malo”, experimentando de manera predominante la emoción de la rabia. A esta identidad contribuye la ausencia de apoyo que experimentan en momentos críticos de sus vidas.

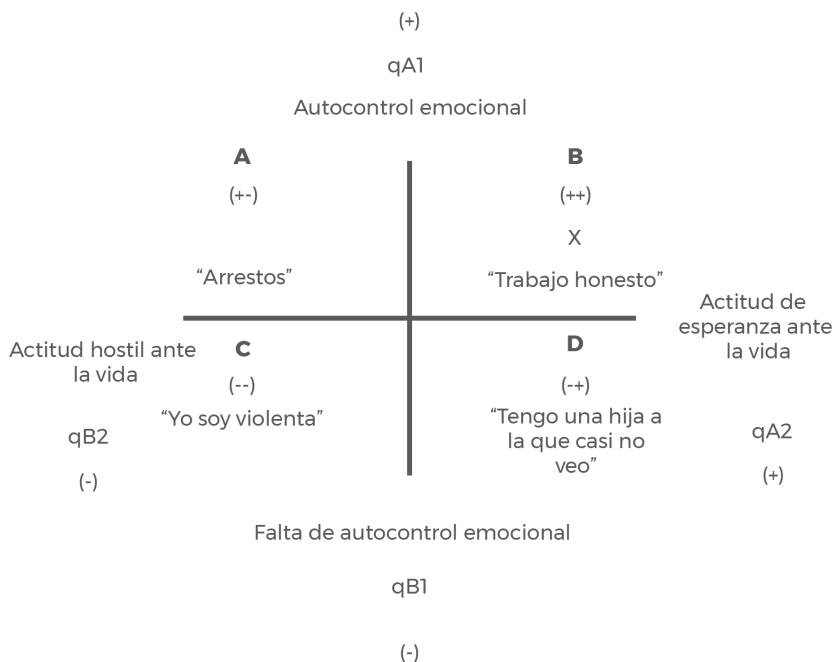
Destaca su necesidad de mantener su individualidad y no someterse completamente a las ideas de los demás. Esta búsqueda de independencia y su rechazo para definir por las opiniones de los demás contribuyen a la afirmación de su identidad.

“...carácter fuerte, enojona, soy muy enojona, respetuosa y me siento de buen corazón. En la enseñanza, la vida que tuve que tener, tuve que empezar a defenderme por mi misma, sola, porque yo me crié prácticamente sola, a mi no me criaron mis papás, yo de mucho tiempo que vengo de internado en internado, de ahí empecé a caer en cárcel de menores, o sea puro encierro, y ahora estoy acá nuevamente”.

A esta identidad deteriorada se agrega una identidad marcada por la ira y la hostilidad. Esta autopercepción puede estar relacionada con su participación en situaciones violentas o su respuesta defensiva ante un entorno adverso.

Defenderse es el rasgo que adoptaron ante la vida difícil y solitaria que llevaron, desde internados hasta encarcelamiento. Este sentido de autodefensa es una respuesta a las circunstancias difíciles en las que se han encontrado y puede ser una forma de desafiar a los estereotipos asociados con su estado estigmatizado. A través de esta postura, buscan afirmar su identidad y protegerse de las amenazas que perciben de su entorno.

Figura 2: Cruce axial de códigos de calificación. Categoría: Atributos desacreditadores de la estigmatización de jóvenes y adolescentes vinculados a la violencia desde su relato retrospectivo siendo adultos



Nota: Las abreviaciones y símbolos A, B, C, D corresponden a realidades nuevas o productos axiales y qA, qB a los términos o realidades de ejes de calificación. Elaboración propia, 2023.

El cruce axial de los códigos de calificación que se observan en la Figura 2, dieron origen a cuatro realidades teóricas o productos axiales. Estas nuevas realidades presentan los posibles atributos desacreditadores de la estigmatización en sujetos vinculados con la violencia:

1. Consideran que después de la situación de detención/reclusión tienen que controlar las emociones por el contexto normativo.
2. Se descubre una realidad que no existe, que es el trabajo honesto, en la cual los entrevistados manifiestan que si lo tuvieran les provocaría esperanza ante la vida y autocontrol emocional para conseguir sus metas de manera ética y constructiva.
3. Los entrevistados presentan dificultad en gestionar sus emociones de manera adecuada, con propensión a reaccionar de forma agresiva ante las situaciones adversas.
4. La falta de control emocional se convierte en un obstáculo para materializar la esperanza de mantener contacto cercano con sus hijos.

Categoría: Elementos de la información que condiciona a los jóvenes y adolescentes a la violencia desde su relato retrospectivo siendo adultos

En esta categoría, aparece como predominante, el dominio paternal en la dinámica familiar; la figura del padre que ejerce violencia sobre la madre y sus hijos, lo que conlleva a temer a esta figura de autoridad familiar, siendo para los involucrados una rutina normalizada.

“Para nosotros era normal que mi papá le pagara a mi mamá, nosotros hasta lo tomábamos como una talla. Pero igual estaba el miedo”.

Presentan temor generado por el comportamiento agresivo del padre ante situaciones de tipo doméstico, incluso en reuniones de festividades; pero a la vez lo pueden palpar como una conducta normal dentro de las actividades diarias de la familia.

“...No soy violenta, pero cuando yo estaba enojada, sacaba ese enojo y hacía tiritar a todo el mundo”.

“No quiero terminar igual que mi papá, el ejemplo siempre lo tuve de él, entonces, nunca quise meterme más allá; pero sí, siempre me metía en peleas”.

Las entrevistas evidencian tanto las dinámicas familiares como los efectos de éstas. El impacto de la violencia en los entrevistados se asocia a la violencia intrafamiliar, ya que los informantes siendo adolescentes adoptaron un patrón de comportamiento basado en la figura paterna; además, de salir a buscar fuera del hogar una estabilidad emocional y de contención.

“Los dos con mi hermano nos salimos del colegio porque tuvimos que trabajar, porque pasábamos hambre. Mi papá se tomaba toda la plata”.

“Trabajaba y traficaba...me gustaba porque hacía plata rápido”.

“Una vez quisieron hacernos pelear, un traficante que tenía pistola y quería pegarme”.

La carencia económica familiar, hacen al adolescente plantearse la posibilidad de dejar de lado los estudios básicos y medios, con el propósito de encontrar un trabajo que les permita sustentar la falta de dinero y así poder suplir las diversas necesidades económicas que requiere un hogar, lo que los lleva a buscar dinero rápido, como lo es el tráfico de drogas que implica tener constantes riñas y enfrentamientos en el barrio.

Las dinámicas familiares relatadas por los entrevistados dan cuenta del comportamiento del padre a través de violencia física y psicológica en contra de su cónyuge como de sus hijos. Este proceder del padre se apropia de las actitudes frente a cualquier escenario hostil o incómodo que pudieran enfrentar estos adolescentes, repitiendo el patrón de conducta del progenitor.

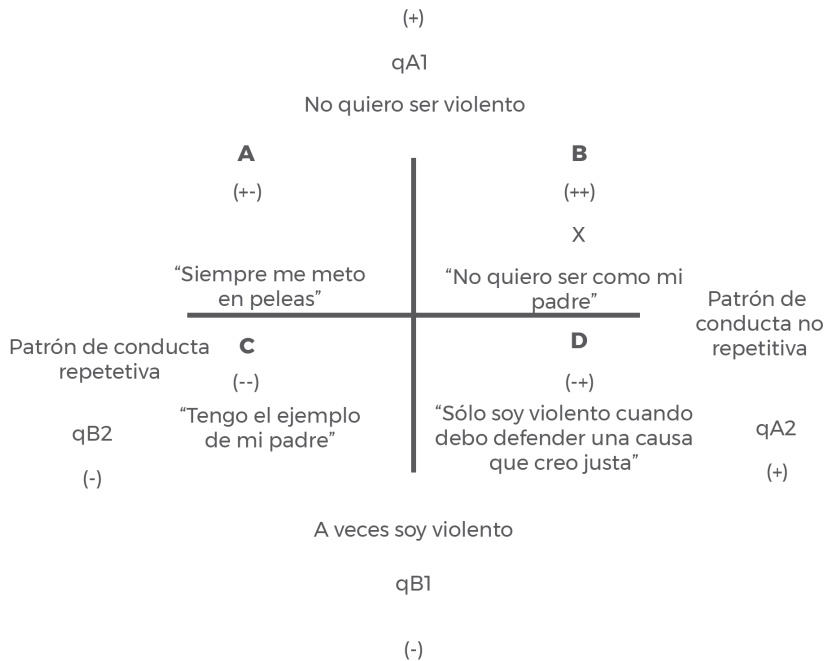
Describen un dominio del padre de los entrevistados, en particular contra su cónyuge, apareciendo una actitud sumisa de parte de ella, quien debe acatar las órdenes dictadas por éste, por cuanto si estos mandatos no se cumplen, la madre se ve obligada a enfrentar los castigos correspondientes a su desobediencia. De esta forma, es él quien dispone de las actividades domésticas de acuerdo con su conveniencia, situación que la madre permite y fomenta para proteger su integridad física.

La realidad que no vivieron es valorada como la ideal, dentro del núcleo familiar, siendo el deseo de ellos que sus hijos o sobrinos no lo vivan. De manera contradictoria, los entrevistados desencadenan una conducta violenta.

Coincidente con lo anterior, el pensamiento personal de algunos entrevistados, es no asemejarse a las conductas y temperamento de su progenitor, entendiendo que la postura de menosprecio, trato rígido, posesivo, controlador y poca empatía de quien debiera proporcionar afecto, suplir sus necesidades y proveer un hogar seguro, sólo les ha ocasionado dolor, tanto físico como psicológico, además de tener que dejar involuntariamente los estudios y buscar amparo emocional en personas externas a la familia.

La normalización de la violencia ejercida por el padre, intrafamiliarmente, es justificada por ellos reflejada en la frase textual de uno de los entrevistados: “Lo tomábamos como una talla”, refiriéndose al momento en el cual los hijos sabían que al llegar el padre, por cualquier motivo que a él le disgustara, iba a violentar a la madre o a uno de sus hijos, verbal o físicamente.

Figura 3: Cruce axial de códigos de calificación. Categoría: Elementos de la información que condiciona a los jóvenes y adolescentes a la violencia desde su relato retrospectivo siendo adultos.



Nota: Las abreviaciones y símbolos A, B, C, D corresponden a realidades nuevas o productos axiales y qA, qB a los términos o realidades de ejes de calificación. Elaboración propia, 2023.

El cruce axial de los códigos de calificación que se observan en la Figura 3, dieron origen a cuatro realidades teóricas o productos axiales. Estas nuevas realidades representan las posibles combinaciones de los elementos de la información que condicionan a los jóvenes y adolescentes a la violencia:

1. Los entrevistados presentan el deseo de no imitar la conducta que han aprendido por observación, pero involuntariamente repiten el patrón de comportamiento en eventos de connotación desfavorables para ellos.
2. Han sido conscientes del comportamiento erróneo de sus padres. Aspiran en el futuro, al momento de formar su propia familia, romper con el patrón de conducta de violencia intrafamiliar.
3. Los informantes clave refieren un patrón de conductas violentas, reconociendo que no pueden evitar tener en mente el modelo que se les ha presentado durante tanto tiempo.
4. Justifican que las veces en que ellos han ejercido violencia sobre otro, ha sido para defender a otra persona, ya sea a su propia madre al ser violentada por su padre, a

un hermano, o simplemente defenderse contra el ataque verbal o físico contra ellos mismos.

DISCUSIÓN:

La investigación se centra en un estudio cualitativo cuyo propósito es entender las representaciones sociales relacionadas con la violencia, según el relato retrospectivo de adultos que residieron en Chillán y estuvieron privados de libertad en su juventud o adolescencia. El enfoque utilizado es flexible al explorar en la subjetividad de cada participante que en conjunto comparten experiencias en la misma etapa del ciclo vital. El instrumento correspondiente a entrevista semiestructurada, utilizado para recolectar la información persigue la misma flexibilidad, en función del discurso del entrevistado, siguiendo un fundamento teórico ya que las categorías y subcategorías de ésta, fueron guiadas por la teoría de la estigmatización de Erving Goffman (Goffman, 2001) y los elementos condicionantes de la información de Sergei Moscovici (Moscovici, 1979). A través del discurso del entrevistado se logró obtener lo explícito y también la realidad no informada explícitamente, enriqueciendo los resultados. La Intersubjetividad y generatividad fueron aportadas en el consenso logrado por las investigadoras en cuanto a las percepciones de la violencia de los entrevistados. (Hernández et al., 2014).

Se observa que la jerarquización de los elementos condicionantes del fenómeno estudiado, lo realizan trasversalmente de acuerdo con una figura materna despreocupada, transformándose en ausencia materna total, sin que ningún adulto responsable haya cumplido ese rol, derivando en un vínculo no seguro a través del cual interpretaron un entorno agresivo (Becka et al., 2018), por cuanto su contexto se transformó en una zona de la cual había que defenderse. La violencia sufrida en la primera etapa del ciclo vital por el abandono de la madre y castigo físico tuvo efecto en la salud mental de los entrevistados, experimentando el sentimiento de abandono y desarraigo (Kelly, y otros, 2012), asumiendo que "no tuvieron infancia", ya que debieron hacerse cargo de su sobrevivencia en una etapa del ciclo vital en la cual no contaban con las competencias para ello.

La pandilla les permitió relacionarse con otros adolescentes y jóvenes en condiciones similares, quienes los hicieron sentirse validados, encontrando figuras de autoridad y normas internas que ayudaron en la jerarquización de estos elementos, ya que necesitaban una posición estable para manejar situaciones ambiguas (Cruz, 2006). Contribuye a esta explicación las realidades teóricas de los cruces axiales consignados en la Figura Nro. 1, dado que el ideal de familia al que aspiraban estaba compuesto por la presencia de adultos responsables que apoyaran a sus miembros y logaran un vínculo seguro. La posición estable la encontraron al interior de la pandilla, gracias a la validación, el apoyo de sus miembros y las normas valóricas y morales aprendidas al interior de ésta. Tal como lo señala Sautu, lo anterior contribuye en la construcción de una representación social en torno a la violencia a través de conocimiento colectivo de individuos, pertenecientes a la pandilla, que conforman un contra modelo de comportamiento que guía la práctica, con significados comunes para este grupo social que se desarrolla y complejiza en el intercambio comunicacional (González y Ortigón, 2021).

Se observa la importancia que los entrevistados otorgan a ser buena o mala persona a pesar de la violencia desplegada por ellos al momento de cometer delitos y ser privados de libertad. Mantienen una autopercepción de ser buenas personas, con disposición a escuchar a otros, ser generosos y ayudar, lo que contrasta con la afirmación que el joven vinculado a la violencia, al ser excluido de los entornos libres de ella, se identifican con una identidad violenta que es compartida por sus pares y que lleva a reafirmar su autoconcepto (Martin et al., 2016), pudiéndose interpretar como una resistencia a la estigmatización y una negación a la etiqueta impuesta por la sociedad. Su generosidad y altruismo refuerza su sentido de identidad y valor personal. La estigmatización socava la identidad social, la reputación y la credibilidad de las personas (Link y Phelan, 2001). En una posición opuesta aparece su identidad, que no se vincula a su autoconcepto positivo antes descrito. Al asociarse a la violencia se percibe como alguien malo, apareciendo principalmente la emoción de la rabia, dando paso a una identidad deteriorada, lo que se opone a su autopercepción positiva, observándose una posición ambivalente.

Coherente con la categoría anterior, en el sentido de no haber tenido apoyo de un adulto responsable ni de alguien que realizara el rol materno que contribuyera en la creación de normas y reglas que le otorgaran una posición estable para manejar situaciones ambiguas (Cruz, 2006), los entrevistados manifestaron controlar sus emociones sólo después de haber sido privados de libertad. Además, aspiran a un trabajo honesto, depositando en él la esperanza de conseguir metas de manera ética. Ante situaciones adversas presentan dificultad en controlar emociones, razón por la cual no mantienen contacto cercano con sus hijos.

Es la normalización del dominio paternal violento en la dinámica familiar, lo que predominantemente los condiciona a repetir el patrón de agresividad. Tienen conciencia del comportamiento erróneo de su padre y aspiran a no repetirlo, no obstante, argumentan no poder evitar el modelo que durante tanto tiempo han tenido presente, justificando que cada vez que lo han hecho es para ir en auxilio de otro o de sí mismo. Aparece nuevamente su autopercepción positiva, utilizada para mantener la percepción de ser una “persona buena”, resistiéndose a ser estigmatizado para evitar que se socave su identidad social, la reputación y su credibilidad ante las personas (Link y Phelan, 2001). La ambivalencia vuelve a presentarse ante sus deseos de no repetir el patrón violento con sus hijos y sobrinos, teniendo conciencia del daño que ocasiona, y contradictoriamente desencadenan una conducta violenta.

Las posibles combinaciones de los elementos de la información que condicionan a los jóvenes y adolescentes a la violencia presentan polaridades: imitar las conductas violentas intrafamiliares no es algo deseado, sin embargo, repiten el patrón en eventos que les son desfavorables y tienen como aspiración no ejecutar esta dinámica cuando formen su familia. La teoría sugiere que la violencia no es un comportamiento innato, sino que es aprendida a través de la socialización en contextos donde es una práctica común (Krause et al., 2014).

CONCLUSIONES Y LIMITACIONES

Los componentes condicionantes de la información con la que construyen representaciones sociales para el caso de esta muestra fueron determinados como: el abandono materno

por consumo problemático de alcohol o drogas, la dominación intrafamiliar violenta y normalizada que ejercía el padre, y la ausencia de apoyo de un adulto responsable. Éstos determinaron la socialización previa de los jóvenes y adolescentes, quienes encontraron vínculos seguros y prácticas de lealtad al interior de las pandillas. Pertenecer a una de éstas también se transformó en un rasgo condicionante, porque eran validados e indicaba la forma de interactuar en situaciones sociales. El descontrol emocional, que es transversal en todos los informantes más que una consecuencia, también pasa a ser elemento condicionante, al ser parte de las formas de comportamiento y comunicación al interior de la pandilla, característica que era modificada cuando eran privados de libertad, momento en el que reconocen haber mantenido el control de las emociones, pudiendo asociarse al ingreso a una institucionalidad normada y reglada de representan los centros de detención. En este sentido, los entrevistados evidenciaron la compensación de la necesidad de normas por parte del rol materno o un adulto responsable.

La jerarquización de estos elementos condicionantes les permite construir su realidad, percibiéndose que categorizan en primer lugar al abandono materno y la falta de apoyo de un adulto responsable, mientras que los demás componentes aparecen en escenarios posteriores.

La variación en los alcances de los supuestos se manifiesta en la afirmación que el joven vinculado a la violencia es etiquetado y excluido de los entornos libres de ésta, afectando su autoestima y que la marginación lo lleva a identificarse con una identidad agresiva, que es compartida por un grupo de pares que contribuyen a reafirmar el autoconcepto. En el estudio de esta muestra, se observó una ambivalencia en lo que respecta a autopercepción e identidad. Su significado gira en torno a si son buenas o malas personas, autopercibiéndose generosos y altruistas por escuchar a los demás y ayudarlos, lo que es interpretado como una resistencia a la estigmatización y negación a la etiqueta impuesta por la sociedad que son malas personas, y por otra parte, en su relato dejan en evidencia que al ser asociados con ésta por parte de la sociedad, su identidad es la de una persona mala, apareciendo la emoción de rabia y dando paso a una identidad deteriorada totalmente opuesta a su autopercepción positiva.

El objetivo general ha sido satisfecho, por cuanto en la muestra estudiada, las representaciones en torno a la violencia descritas en sus relatos, les permiten interpretar la realidad desde el abandono materno, el dominio violento paternal intrafamiliar, una identidad deteriorada y una autopercepción positiva.

En cuanto a las limitaciones, aparece la dimensión de la muestra estudiada y los tiempos para el desarrollo de la investigación, por lo que se hace necesario realizar otro estudio, con la finalidad de determinar si es la ausencia del rol materno y de normas bien definidas desde temprana edad, lo que pudiera causar en algunos casos el descontrol emocional, en jóvenes y adolescentes asociados a la violencia y que hayan sido privados de libertad.

Paralelamente, la contraposición entre la autopercepción positiva y la identidad deteriorada de jóvenes y adolescentes aparece como una oportunidad para indagar los factores protectores que pudiera otorgar esta autopercepción en ellos, si formara parte de una terapia de intervención psicológica.

REFERENCIAS

- Agudelo L., Gómez, J., López, A., de los Ríos, A., Quintero, J., Álvarez, T., Vélez, B., y Castañeda, G., (2007). Representaciones sociales: otra perspectiva de estudio de la violencia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXVI(2), 224-236. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80636206.pdf>.
- Banco Mundial, (2023). Base de datos de estadísticas de homicidios internacionales de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito. <https://datos.bancomundial.org/indicador/VC.IHR.PSRC.P5>
- Beck, B., Zusevics, K., y Dorsey, E. (2019). Why urban teens turn to guns: urban teens' own words on gun violence. *Public health*, 177, 66–70. <https://doi.org/10.1016/j.puhe.2019.06.020>
- Carvacho, P y Rufz, C (2023). Datos en Perspectiva, Series sobre la Criminalidad en Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile. https://justiciaysociedad.uc.cl/wp-content/uploads/2023/01/DEP-SERIE-1_Series-sobre-criminalidad_V3.pdf
- Callejas Fonseca, L., & Piña Mendoza, C. (2005). La estigmatización social como factor fundamental de la discriminación juvenil. *El Cotidiano* (134), 64-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32513409>
- Colegio de Psicólogos de Chile. (1999). Código de ética profesional. Santiago: Comisión Asesora Técnica. <http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2021/06/1999-Codigo-de-Etica-2a-Edicion.pdf>
- Cruz, F. (2006). Género, psicología y desarrollo rural: las representaciones sociales de las mujeres en el medio rural. https://www.mapa.gob.es/ministerio/pags/biblioteca/fondo/pdf/87506_all.pdf
- Cuervo, K., Villanueva, L., Born, M., & Gavray, C. (2017). Analysis of Violent and Non-violent Versatility in Self-reported Juvenile Delinquency. *Psychiatry, psychology, and law: an interdisciplinary journal of the Australian and New Zealand Association of Psychiatry, Psychology and Law*, 25(1), 72–85. <https://doi.org/10.1080/13218719.2017.1347935>
- Goffman, E. (2001) Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Argentina, Amorrortu. <https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2023/01/1638.-Internados.-Ensayos-sobre-la-%E2%80%A6-Goffman.pdf>
- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Barcelona: Butlletí La Recerca. <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Link, B., y Phelan, J. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- González, P. y Ortegón, L. (2021). Representaciones sociales de un grupo de adolescentes frente al reconocimiento titularidad y garantía de sus derechos sexuales y reproductivos. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2243&context=trabajo_social
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M (2014). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill
- Hernández, R., Peña, A., & Rubiano, Y. (2006). Representaciones sociales de interrelaciones familiares de escolares: factores generadores de violencia, *Revista Orinoquia*, Universidad de los Llanos, Villavicencio, Meta, Colombia, Volumen 10 (2), 69-78. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89610209>
- Jodelet, D. (1986 [1984]). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En: S. Moscovici. *Psicología social*. Vol. II. Editorial Paidós, Buenos Aires. <https://www.>

- researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoría
- Krause, M., Tourche, P., Velásquez, E., & Jaramillo, A. (2014). Social representations of violence among young involved in violence. *Revista Psicoperspectiva, individuo y Sociedad*, Universidad Católica de Chile, Volumen 13(2), 55-66. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/384/336>
- Kelly, S., Anderson, D., Hall, L., Peden, A., & Cerel, J. (2012). The effects of exposure to gang violence on adolescent boys' mental health. *Issues in mental health nursing*, 33(2), 80-88. <https://doi.org/10.3109/01612840.2011.623217>
- Maldonado, F. (2013). Prevalencia de patologías de salud mental en la población adolescente privada de libertad: Experiencias nacionales y comparadas. *Ius et Praxis*, 19(1), 329-362. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122013000100010
- Martín, M.-J., Martínez, J.-M., Aramayona, B., García-Sánchez, R., Almendros, C., & Jiménez, C. (2016). Jóvenes pertenecientes a grupos violentos en la Comunidad de Madrid. Modelo psicosocial procesual sobre el inicio y la evolución de la conducta violenta identitaria. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(1), 120-132. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.228541>.
- Martínez, A., (2016). La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio. *Política y Cultura*, (46), 7-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26748252001>
- Martinic, S. (1992). ANÁLISIS ESTRUCTURAL: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales. Centro de investigación y desarrollo de la investigación. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8291/6528.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mella, O. (1998). Naturaleza y Orientaciones teórico-Metodológicas de la investigación cualitativa. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8356/8434.pdf?sequence=1>
- Moraes, D. (2007). Imaginario Social, cultura y construcción de la hegemonía. *Contratiempo; Revista de Cultura y pensamiento*, VOL: 2. http://www.revistacontratiempo.com.ar/moraes_imaginario_cultura_hegemonia.htm
- Moya, A., Bernal, M., Blasco, C., Costa, R., González, E., Herrero, N., Martín, J., Martínez, M., Mesa, P., Polderman, T., Rebollo, I., Romero, A., Fernández, A. & Serrano, M. (2020). *Neurocriminología*, Ediciones Pirámide, Madrid.
- Moscovici, S. (1979 [1961]). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul S.A., Buenos Aires. (1988). <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>
- Nicolodi P, Espinosa I y Honores R. (2021). Informe Estadístico de homicidios en Chile. Ministerio Público de Chile. http://www.fiscaliadechile.cl/Fiscalia/Informe_homicidios_2021_final.pdf
- Ortega, M. y Liloff, G. (2020). Las representaciones sociales de la violencia: el caso Fernando Báez a través del análisis lexicométrico de la prensa digital en Facebook. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 17, pp. 63-85. Universidad Nacional de La Matanza. <https://www.redalyc.org/journal/5819/581963108004/html/>
- Puello, L. y Domínguez, E. (2019). Representaciones sociales acerca de la violencia de género en jóvenes residentes en los barrios Bicentenario y Olaya Herrera. Tesis de grado. Universidad Tecnológica de Bolívar. <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0074733.pdf>

- Reichardt, Ch., & Cook, T. (1986) Métodos cualitativos y cuantitativos en una investigación evaluativa. Madrid: Ediciones Morata. <https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/Metodoscualitativosycuantitativosdeinvestigacion.pdf>
- Villanueva, J., Jaramillo, M., Sotomayor, E., Gutiérrez, C., & Torres, A. (2018). La salud mental en los modelos de atención de adolescentes infractores. Los casos de Colombia, Argentina, Estados Unidos y Canadá. *Revista Universitas Médica*, 59, 1-17 http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-08392018000400017
- Vicente, B., Saldivia, S., De la Barra, F., Melipillán, R., Valdivia, M., & Kohn, R. (2012). Prevalence of psychiatric disorders among Chilean children and adolescents. *Revista Médica de Chile*, 140(4), 447-44757. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/161845/art05.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Viejo Almazor, C. (2012). Dating violence y cortejo adolescente. Un estudio sobre la violencia en las parejas sentimentales de los jóvenes andaluces. Servicio de Publicaciones de la ciudad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/7642>

El Reto de la Educación Inclusiva Intercultural en Chile

The Challenge of Inclusive Intercultural Education in Chile

MARIANA OYARZÚN ROASENDA

Universidad San Sebastián, Santiago, Chile(mariana.oyarzun@uss.cl)(<https://orcid.org/0000-0002-1151-7609>)

RESUMEN

La educación inclusiva intercultural nos desafía día a día y más aún, con el acelerado flujo migratorio que se vive a nivel mundial como en Chile. Una de las preocupaciones que tiene la comunidad educativa, es como enfrentar los requerimientos de una educación inclusiva intercultural, para dar cumplimiento a lo establecido en la política pública en coexistencia con la rigidez curricular que existe a nivel país. La falta de coherencia entre lo declarado en las medidas regulatorias y la praxis, dan paso a un gran reto.

El propósito del trabajo fue conocer el estado actual en Chile, en cuanto a la implementación de la educación inclusiva intercultural, a nivel curricular, en el sistema escolar. Se aplicó una metodología descriptiva, en base a un análisis documental, es decir, revisión de fuentes disponibles en la red, de los últimos cinco años.

Es posible concluir que, existe una discrepancia entre lo indicado en la política pública en relación con la educación inclusiva intercultural y lo que sucede en el aula escolar. Y al mismo tiempo, la rigidez curricular conlleva a un proceso de enseñanza y aprendizaje monocultural, asimilista y hegemónico, que va contra la inclusión y que se asocia a la exclusión. Asimismo, la formación del profesorado cobra importancia, ya que si no tiene las competencias para llevar a cabo la implementación en el aula de manera inclusiva e intercultural, será complejo poder llevar a cabo la política pública y a su vez, cumplir con el ODS 4 de aquí al año 2030.

ABSTRACT

Inclusive intercultural education challenges us every day and even more, with the accelerated migratory flow that is experienced worldwide as well as in Chile. One of the concerns of the educational community is how to face the requirements of an intercultural inclusive education, in order to comply with what is established in the public policy in coexistence with the curricular rigidity that exists at the country level. The lack of coherence between what is declared in the regulatory measures and the praxis, give way to a great challenge.

The purpose of this work was to know the current status in Chile, regarding the implementation of intercultural inclusive education, at the curricular level, in the school system. A descriptive methodology was applied, based on a documentary analysis, i.e., review of sources available on the network, of the last five years.

It is possible to conclude that there is a discrepancy between what is indicated in public policy in relation to intercultural inclusive education and what happens in the school classroom. At the same time, curricular rigidity leads to a monocultural, assimilationist and hegemonic teaching and learning process, which goes against inclusion and is associated with exclusion. Likewise, teacher training becomes important, since if they do not have the competencies to carry out the implementation in the classroom in an inclusive and intercultural manner, it will be complex to carry out public policy and in turn, comply with SDG 4 by 2030.

PALABRAS CLAVES / KEY WORDS

Educación inclusiva Intercultural, Política Pública, Chile / Inclusive Intercultural Education, Public Policy, Chile

INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha enfrentado, a nivel país y mundial, una serie de cambios de tipo económico, político, social y educativo, entre otros. Esto ha traído consigo el surgimiento de nuevas formas de participación e interacción social, siendo un imperativo el adecuarse a las demandas emergentes y desafíos que esto conlleva para la sociedad (Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020). El mundo de la educación no es la excepción, en el que los nuevos escenarios socioeducativos tensionan cada vez más el proceso de todos sus actores; entre ellos/as, a los/as profesores/as. Además del imperativo señalado en la agenda de la educación 2030, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015) tiene como misión que se cumpla el objetivo de desarrollo sostenible (ODS4) que indica que se debe “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de

calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p.7). Asimismo, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, establece el derecho de toda persona al acceso a la educación y a la calidad en sus contenidos. Esto, a su vez, se entrelaza con la Ley N° 20.845 de inclusión escolar, que explicita el respeto y la promoción de la diversidad cultural.

Entonces, al considerar lo antes mencionado, surge la siguiente problemática: ¿Están las condiciones en Chile, para implementar una educación inclusiva intercultural, a nivel curricular en el sistema escolar? El objetivo del estudio fue conocer el estado actual indicado en la política pública en relación con la educación inclusiva Intercultural con su implementación, a nivel curricular, en el sistema educativo chileno. Esto constituye un insumo fundamental de diagnóstico actual en la temática, considerando la mirada de uno de los actores involucrados en el proceso y, así, reflexionar, comprender y aproximarse a las aristas de esta problemática.

La pregunta anterior refleja parte de las preocupaciones que tiene la comunidad en el ámbito educativo, para hacer frente a los requerimientos de una educación inclusiva y equitativa de calidad, para todos/as los/as estudiantes. Lo anterior es especialmente crítico si se tiene a la vista, tanto en Chile como a nivel mundial, el fuerte impacto del fenómeno migratorio, especialmente en cuanto a los cambios que se deben hacer para brindar mejores oportunidades a las familias extranjeras que eligen el país. De acuerdo con lo indicado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración, en diciembre de 2020, Chile alcanzó un 7,5% de migrantes en el territorio, que vienen principalmente de países como Venezuela, Perú y Haití, entre otros; en el año 2021, se registra un alza de 1,5% respecto a igual fecha y año anterior. La tendencia indica que la cifra seguirá en alza y, si se realiza un zoom, en cuanto al porcentaje de estudiantes en establecimientos educacionales, corresponde al 5,3% a diciembre 2021. La estimación no es menor, lo que implica una responsabilidad importante ya que, al darle el acceso al país a una gran diversidad cultural, también se debe garantizar las condiciones para que puedan desenvolverse y desempeñarse como cualquier compatriota, sin ser excluido.

Considerando que existe una diversidad cultural importante a nivel mundial, producto del fenómeno migratorio ya mencionado, entonces el currículum es una arista que se debe revisar en profundidad, si se quiere avanzar hacia la inclusión educativa. Tal como lo plantea Sánchez (2012, citado en Mora-Olate, 2019), “cualquiera que sea la fuente o fuentes de la diversidad (procedencia étnica, capacidades personales, extracción social, condiciones familiares, etc.), no solo se respeta, sino que se convierte en posibilidad de aprendizaje profundo y compartido por todos” (p.88). Si se tiene en cuenta lo antes mencionado, entonces en el currículum se debiese incorporar contenidos vinculados a las otras culturas presentes en el aula, lo que da paso a una serie de vertientes que son fundamentales de indagar.

El trabajo metodológico se estructuró en base a un análisis documental, descriptivo y temático que permitió por un lado, dar a conocer la problemática en relación con las condiciones para implementar una educación inclusiva e intercultural, y si se dan en Chile, a nivel curricular en el aula, desde la perspectiva de el/la profesor/a, y donde se revelan los elementos fundamentales que influyen en la situación; y, por otra parte, dar cuenta del estado del arte que existe al respecto.

La finalidad de investigar la problemática descrita es la de ser un aporte y dar luces a un análisis más exhaustivo que, creemos, debe realizar el Ministerio de Educación de Chile, para

dar respuesta al desafío de una educación inclusiva e intercultural.

ASPECTOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA INTERCULTURAL

El primer elemento que resalta es la discrepancia entre lo declarado en la política pública, a nivel curricular, con las evidencias empíricas que demanda la escuela y los imperativos que se deben cumplir, para realizar una educación inclusiva intercultural. Tal como lo indica Stefoni et al. (2016):

Una rigidez curricular del sistema educativo chileno, que presenta dos grandes aristas: una vinculada a las dificultades para incorporar a la malla temas que no estén explícitamente contemplados, y que esta "nueva" realidad migratoria estaría demandando, y otra relacionada con la implementación institucional del currículo estándar, que se materializa en una presión permanente por cumplir con indicadores externos ligados a ciertos saberes y habilidades normalizadas. (p.173).

Claramente, este es un desafío en el que se debe trabajar, ya que la inflexibilidad curricular lleva a un proceso de enseñanza y aprendizaje asimilacionista, estandarizado y hegemónico, que se distancia, por un lado, del objetivo señalado en la agenda de la educación 2030 (UNESCO,2015) y, por otra parte, lo que es más preocupante, que no se le está garantizando el derecho de reconocimiento de su diversidad cultural al migrante, más bien se le está vulnerando. Tal como lo corrobora Mora-Olate (2018):

El modo indiferente en que el Estado de Chile está recibiendo a los y las estudiantes migrantes, revela una negación de la diversidad cultural, coherente con los afanes homogeneizadores y de reproducción de la cultura dominante que la educación ejerce a través de la escuela. La ausencia de una política educativa para migrantes implica no reconocer la presencia del otro, y si no se le reconoce, entonces, no se le respeta; de lo cual se deriva la invisibilización de sus saberes identitarios en el currículum. (p.49).

Un estudio cualitativo llevado a cabo en escuelas de educación básica y liceos de la ciudad de Santiago de Chile también concluye que los docentes expresan la poca flexibilidad curricular a la hora de querer visualizar la cultura existente en el aula (Poblete, 2018). Por lo cual, esto se traduce tan solo en una integración social de los niños y niñas migrantes en el aula.

Otra arista que subyace a la problemática es el adoptar una postura en cuanto a la conceptualización de multiculturalidad y de interculturalidad, ya que ello es fundamental para comprender estas nociones en el currículum. De acuerdo con lo planteado por Mora-Olate (2018), su:

Ausencia en el currículum, nos dice que la diversidad cultural migrante no ha sido objeto de reflexión sistematizada por lo actores involucrados, viniendo a reforzar la existencia de un Estado unitario, donde bajo una concepción de igualdad mal entendida, camufla un enfoque asimilacionista y que legitima la matriz monocultural que reproduce la escuela a través del currículum. (p.49).

La comunidad educativa, y principalmente el/la profesor/a, debe tener claridad de los conceptos y sus diferencias, ya que, de lo contrario, le será complejo interpretar la presencia o ausencia en el currículum. De ahí la relevancia de partir con las conceptualizaciones de multiculturalidad e interculturalidad, ya que muchas veces llegan a considerarse sinónimos, sin serlo. Por lo tanto, es importante comenzar por establecer las respectivas definiciones que existen al respecto.

Tal como indican Quilaqueo y Torres (2013) y Rodríguez (2018, citado en Fuentes y Arriagada, 2020), la multiculturalidad "es definida por diversos autores como la existencia de varias culturas presentes en un mismo territorio" (párr.19). Sin embargo, no nos podemos quedar tan sólo con el asimilar que tenemos diversidad cultural, sino también en cómo hacemos para convivir y coexistir con ellas. Allí aparece el concepto de interculturalidad; de acuerdo con Stefoni et al. (2016):

La propuesta política de la interculturalidad, en vez de simplemente "acompañar" los procesos ligados a la diversidad, lo que hace es procurar intervenir en el proceso, orientándolo hacia espacios de comunicación que no se generarían "naturalmente". Esta intencionalidad supone varios puntos de partida distintos, y sugerentes: en primer lugar, implica la voluntad de cambiar la propia cultura de origen e incorporar la diversidad, con sus consecuencias: "cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia" (Zapata-Barrero, 2013: 57). (p.159).

Dado lo anterior, se entiende que la interculturalidad es un proceso que va más allá de reconocer la diversidad cultural e implica, más bien, hacer dialogar e interactuar entre sí las distintas culturas, dando énfasis a la relevancia que tiene el conocer y considerar los elementos culturales, sociales, religiosos y políticos de cada miembro de una comunidad educativa, en las prácticas pedagógicas. Las diferencias nos llevan a proporcionar oportunidades de aprender conocimiento, comportamiento, habilidades sociales y/o comunicativas. Por tanto, tal como lo menciona Linares y López (2006, citado en Prats y Gil Noé, 2016):

los centros educativos son el marco ideal, para pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad, (Intercambio de valores, estilos de vida y representaciones simbólicas entre individuos y grupos) viviendo la diferencia no como una amenaza, sino como una fuente de riqueza. En esta convivencia cada uno aporta lo mejor de sí mismo y todos tenemos un lugar para construir, codo con codo, un mundo más justo y solidario. (p.8).

En relación con lo anteriormente citado, el centro educativo es un espacio privilegiado y de encuentro entre personas, por lo que claramente se convierte en un sitio ideal para poder transitar hacia la interculturalidad; pero, para que ello suceda, se debe contar con las condiciones adecuadas.

En relación con el párrafo antedicho, otro elemento que sale a la palestra ante esta problemática es el de las competencias profesionales de los/as profesores/as para la concreción curricular de sus prácticas pedagógicas. Ellos son los actores fundamentales para poder lograr una educación inclusiva intercultural, considerando que normalmente son el modelo para seguir por parte de sus estudiantes. Lo anterior es concordante con lo planteado por el Servicio Jesuita a Migrantes, el Hogar de Cristo y el Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ, en su informe N°2, Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (2019), que plantea que:

Prácticas pedagógicas más activas, deben ir de la mano con competencias interculturales y anti-racistas, para educar poniendo a la persona como valor fundamental, sin negar ni invisibilizar a nadie. Dichas competencias requieren sensibilizar a los mismos agentes de enseñanza en relación al valor de la diversidad en el actual mundo cambiante, en lugar de observarla como “problemática” y “deficitaria”. (p.14).

Lo recién mencionado es fundamental, ya que los/as profesores/as, al ser modelo de sus estudiantes, deben contar con la formación necesaria para poder concretar esas prácticas pedagógicas y, al mismo tiempo, propiciar actitudes que fomenten el respeto, la aceptación, la empatía y la tolerancia, entre otros. Tal como lo indica García y Arroyo (2014):

Para que la Educación Intercultural se instaure completamente en el actual sistema educativo y dé respuesta a la diversidad del alumnado, es necesario un cambio en la Formación del Profesorado, que solo podemos realizar si somos conscientes del significado de esta formación. (p.132).

Diversos artículos de corte empírico (Arredondo y Paidicán, 2023; MINEDUC, 2018; Parra y Osorio, 2023) llegan a determinar que existe ausencia de formación profesional por parte del profesorado, en el ámbito de la educación inclusiva intercultural, en cuanto a la adquisición de herramientas que puedan aplicar, tanto en la planificación como en las estrategias a desarrollar en el aula, bajo una mirada contextualizada y difundida a la comunidad educativa, para así lograr la colaboración y el compromiso.

Todo lo planteado lleva a reflexionar que se trata de una problemática que es digna de ser indagada con prontitud y, al mismo tiempo, apasionante, ya que los niños y niñas migrantes en edad escolar van al alza y se requiere dar respuesta a una educación que no sólo garantice el acceso a ella, sino que también reconozca la diversidad cultural y, a su vez, que las prácticas pedagógicas sean pertinentes para todos/as los/as estudiantes.

Estado actual de la implementación de la educación inclusiva e intercultural, a nivel curricular, en Chile

En el estudio realizado por Stefoni et al. (2016) -titulado Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis-, este ha profundizado en la comprensión de los procesos de inserción en la sociedad y los desafíos de la educación intercultural en el sistema educativo en Chile.

Se parte con una revisión crítica de lo que indica la literatura al respecto, en cuanto a multiculturalidad e interculturalidad, con la finalidad de poder comprender las diferencias y sus alcances. De acuerdo con ello, Stefoni et al. (2016) indica que:

La interculturalidad, en vez de simplemente "acompañar" los procesos ligados a la diversidad, lo que hace es procurar intervenir en el proceso, orientándolo hacia espacios de comunicación que no se generarían "naturalmente". Esta intencionalidad supone varios puntos de partida distintos, y sugerentes: en primer lugar, implica la voluntad de cambiar la propia cultura de origen e incorporar la diversidad, con sus consecuencias: "cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de poder compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia" (Zapata-Barrero, 2013: 57). Para que esta interacción sea posible, se requeriría la igualdad jurídica de quienes interactúan, por lo que se trataría de un enfoque reivindicativo y democrático, aunque a partir de este mismo punto se ha cuestionado que esta igualación jurídica supondría una acción homogeneizadora y, por lo tanto, atentaría contra la diversidad. (p.159-160).

En relación con la cita expuesta en el párrafo anterior, creemos que, para poder iniciar el tránsito de la multiculturalidad a la interculturalidad, los/as profesores/as, en su calidad de actores principales del proceso educativo, están llamados a dar el puntapié inicial, a partir de una voluntad e intencionalidad para que realmente se pueda llevar a cabo su implementación. Si no existe la disposición, el camino se pone cuesta arriba; además, urge contar con una política pública de interculturalidad, que permita que los/as profesores/as se guíen por el eje adecuado y no por supuestos. Al respecto, Stefoni et al. (2016) expone que:

La ausencia de una política clara en relación con la integración de los niños y adolescentes inmigrantes y la adopción de modelos de trabajo interculturales es una problemática que se ha señalado en estudios realizados en Chile en torno al eje educación/migración (Stefoni et al., 2010). En otros trabajos también se ha aludido a la carencia de una institucionalidad sólida en el Ministerio de Educación y los municipios. Ello redundaría en que diversas iniciativas que se han implementado en algunas escuelas de la Región Metropolitana no puedan asegurar su continuidad debida, precisamente, a la rigidez curricular y a la ausencia de una política integral (Tijoux-Merino, 2013b; Pavez Soto, 2013a; Pavez Soto, 2013b). (p.175).

La evidencia empírica (Arredondo y Paidicán, 2023; González, Berríos y Bastías, 2023) sustenta que Chile carece de una política educativa impulsada por el Ministerio, dada la cantidad de flujo migratorio que está día a día llegando a las aulas. Finalmente las prácticas pedagógicas que se están llevando a cabo son a partir de habilidades personales del profesorado, pero como pasa por voluntades personales, nada asegura que pueda

permanecer en el tiempo. Tal como lo señala Poblete y Galaz (2017, citado en Arredondo y Paidicán, 2023) “se requieren de políticas educativas que incluyan prácticas pedagógicas que rescaten las problemáticas y posibles soluciones de la EI en procesos sistemáticos y no en instancia aisladas” (p.214)

Una de las herramientas que aparece como una oportunidad para poder llevar a cabo prácticas que fomenten la interculturalidad, son las adecuaciones curriculares; pero, para poder implementarlas en sus prácticas pedagógicas, se requiere de sustento y apoyo de una política pública, para que exista coherencia entre el discurso y la praxis.

Otra arista a nivel curricular que aparece en el estudio es la demanda explícita, por parte de los los/as profesores/as, de conocer los contenidos que han adquiridos y cómo han sido las metodologías con que a ellos le han enseñado. Al mismo tiempo, aparece la formación docente como parte de las reflexiones e instancias de aprendizaje colaborativo que debe ocurrir al interior de la escuela, para que así, la comunidad educativa esté preparada para dar las condiciones a los migrantes, con una aproximación integral. Stefoni et al. (2016) concluye que:

Una educación intercultural no puede estar centrada ni dirigida a "la diversidad", sino muy por el contrario, debe pensarse hacia todo el sistema escolar, público y privado, pues en la medida en que logremos desanclar la diversidad de la alteridad, se podrá avanzar en comprender que todos y todas son diversos en múltiples dimensiones y construir, en este sentido, espacios de igualdad y reconocimiento. (181).

Fuentes y Arriagada (2020) realizaron un ensayo titulado: La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad, la que consiste en una revisión teórica de la literatura, en relación con las prácticas educativas del currículo escolar, desde la perspectiva de los factores que influyen en el proceso de enseñanza - aprendizaje, desde una mirada intercultural compleja. Los autores expresan que:

La mirada educativa escolar es de carácter colonizador y homogeneizador que busca chilénizar a estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014), de modo que no contribuye a educar desde la diversidad social y cultural, puesto que no hay un intercambio de saberes socio-culturales. Es decir, se observa lo contrario, se adoctrina, se instruye e imponen ideas, conocimientos y la episteme basada en creencias, principios y saberes eurocéntricos occidentales, con el objetivo de que todos los niños, niñas y jóvenes estudiantes alcancen los mismos conocimientos expuestos por los planes y programas de estudio, lo que no considera la complejidad que conlleva la diversidad social y cultural dentro del aula (Walsh, 2009). (párr.26).

Lo antes mencionado da cuenta de que en el sistema escolar en Chile, no existe un avance a la interculturalidad ni menos aún a una educación integral, ya que allí intervienen otros factores que la complejizan, como lo son “escuela, currículo escolar, familia, ambiente, lenguaje,

sociedad, cultura, tradiciones, profesores, entre otros. Estos elementos se consideran como los constituyentes más importantes dentro del sistema educativo intercultural y complejo” (Fuentes y Arriagada, 2020, párr.28). La cita previa se convierte en un desafío mayor que se debe encauzar y es ahí donde la política pública sigue aún más en deuda, ya que está lejano de alcanzar la teoría de la complejidad.

Mora-Olate (2019) realiza un estudio sobre la “Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades”, cuyo objetivo es el, realizó un análisis documental crítico de las bases curriculares chilenas de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, de 1° a 6° básico, para evaluar las proximidades y distancias del currículum allí establecido, en relación con la temática de la migración. En su trabajo, uno de los aspectos que se alude de inmediato, es la pertinencia curricular y la inquietud que ello provoca en los/as profesores/as. Tal como lo indica Mora-Olate (2019):

Conforme al curso de los años, la inmigración internacional comienza a tensionar en aspectos más específicos el fenómeno educativo, como lo son las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje, en particular; la pertinencia del currículo escolar y las competencias de los actores del sistema para atender las diversidades culturales que viven o intentan convivir en el aula escolar chilena actual. (p.84).

A la cita anterior, se le debe sumar la ejecución de la ley de inclusión, que se debe aplicar en los establecimientos educacionales y en la que se establecen tres principios básicos, que son: la presencia, el reconocimiento y la pertinencia, los cuales tienen relación con la diversidad cultural. Tal como lo expresa Mora-Olate (2019, citado en Mineduc, 2016):

El primer principio, Presencia, “todas las acciones que favorecen el encuentro de la heterogeneidad en las actividades curriculares y en la vida escolar permiten profundizar la incorporación de este principio desde una perspectiva propiamente educativa” (Mineduc, 2016, p.17). El segundo principio, Reconocimiento, expresa dicha relación en la “adecuación a las y los estudiantes reales, su capacidad de ofrecer un camino de aprendizaje pertinente y relevante para cada uno y cada una, y que por lo tanto valida y considera sus particularidades como información pedagógica fundamental (Mineduc, 2016, p.18). Por el último, el principio de Pertinencia implicaría para la inclusión de alumnado migrante “desarrollar marcos de participación y expresión de todos los individuos y colectivos que forman una comunidad en aspectos tan centrales como la forma de abordar el currículum, los marcos de interacción y participación y la vinculación con el contexto, de modo que sean significativos a la experiencia e identidad de las y los estudiantes (Mineduc, 2016, p.20), con énfasis en que “todos los esfuerzos por considerar en el trabajo pedagógico las diversidades de los estudiantes (asumiendo que esta diversidad es perfilada de acuerdo al principio de reconocimiento antes descrito) significarán avance y aprendizaje para la institución escolar respecto del modo en que se puede incorporar el principio de Pertinencia (Mineduc, 2016, p.20).(p.85)

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, no tan sólo al estudiante migrante se

le debe dar el acceso, sino que también la apreciación de su identidad, con sus valores, creencias, costumbres y contexto, interactuando con sus pares en una sana convivencia y respeto por el otro.

San Martín et al. (2020) realizaron una indagación denominada: "Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente", cuyo propósito fue analizar el contenido expresado por los/as profesores/as en curso de formación continua, en la línea de educación inclusiva, sobre los aspectos que ellos visualizaban como barreras y facilitadores para llevar a cabo esta educación, en los contextos donde se desempeñaban.

La inclusión es la superación de la exclusión, pero, para ello, se debe considerar el contexto educativo bajo tres perspectivas que se encuentran conectadas entre sí; tal como lo indica Durán et al, 2005; Ortega, Cilleros y Río, 2017 (citados en San Martín et al., 2020), "culturas, políticas y prácticas inclusivas. Dichas dimensiones tienen la misma importancia e influencia en el proceso de inclusión" (p.192). Lo anterior constituye una noción fundamental que debe contener estos componentes, ya que el profesor/a debe respetar la cultura de cada estudiante de su aula y valorarla, pero para ello es necesario que la política pública también la reconozca y puedan así, realizar las prácticas pedagógicas sin inconsecuencia entre los elementos. De acuerdo con Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2012; Duk y Murillo, 2016; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2009 (citados en San Martín et al, 2020):

Las dimensiones de culturas, políticas y prácticas inclusivas deben ser entendidas de un modo integral, pues son de igual importancia para el desarrollo de la inclusión en las escuelas. En complemento, se ha estudiado que la inclusión busca maximizar la presencia, participación y aprendizaje de los/as estudiantes, identificando y removiendo diversas barreras que limitan las oportunidades educativas, especialmente para los más excluidos. (p.205).

Al considerar estas dimensiones de manera integral, se podrá remover las limitaciones que dificultan los principios de la educación inclusiva, ya relatada en párrafos precedentes. Este punto es fundamental y levanta un hecho para tener en cuenta, si se quiere transitar a una educación inclusiva intercultural; entonces, se deben considerar que las dimensiones dialoguen, para evitar confusiones. Al mismo tiempo, según San Martín et al. (2020), "los procesos inclusivos no son de exclusiva responsabilidad de los/as docentes, o de una comunidad educativa, al contrario, son condicionados por procesos interactivos externos e internos" (p.205). En la misma línea, los autores antes mencionados, indican que "si todos los miembros de la comunidad educativa aumentan su participación y colaboración se avanza hacia una escuela inclusiva. Esto se manifiesta durante el estudio, pues los participantes consideran la colaboración como eje transversal" (p.206-207). Si lo anterior fracasa, puede convertirse en una barrera para alcanzar la educación inclusiva.

Mora-Olate (2018) publicó un estudio denominado "Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente", en el cual da cuenta de un desfase entre la política pública existente frente al gran avance de estudiantes migrantes presentes en la escuela, con la diversidad cultural que traen consigo. A través de este análisis documental pretende:

Argumentar que dicha ausencia de una política de escolarización de niños y jóvenes migrantes podría constituirse en una oportunidad para fortalecer procesos de profesionalidad docente y en un desafío político educativo en la atención de la diversidad cultural desde una perspectiva de educación intercultural crítica. (p.2)

Lo anterior pone de manifiesto la gran coyuntura que se enfrenta y la necesidad de avanzar, tanto a nivel de política pública como de adquisición de competencias de los/as profesores/as, en el ámbito de educación inclusiva e intercultural, desde la formación inicial docente hasta la continua. Así lo expresa Mora-Olate (2018), quien postula que:

Los docentes desarrollan una escolarización “sin haber contado con una formación previa relativa a lo intercultural, en un contexto donde llama la atención la ausencia de un marco legal institucional y de políticas públicas tendientes al “vivir juntos” (Palma, 2015, p.5). Entonces, “la suerte de cada alumno depende de la iniciativa e ideología particular de cada uno de los docentes que le sea asignado” (Beach, 2011, p. 69), lo cual es coincidente con Hernández (2016) quien además agrega que “las escuelas en contextos de alumnado migrante no han logrado implementar una política inclusiva que facilite la integración de los niños y niñas extranjeros. Se evidencia la ausencia de un plan de actividades concretas para eliminar la discriminación, el racismo y la xenofobia”. (Hernández, 2016, p. 167). (p.9).

La cita precedente es una tremenda alerta, tanto para la sociedad como para las entidades gubernamentales chilenas, ya que debe existir un marco regulatorio al respecto y no quedar al libre albedrío de cada profesor/a, sin contar con la formación necesaria para realizar una educación inclusiva de estudiantes migrantes. No se puede hacer caso omiso a las indagaciones que se tienen al frente, ya que ello sería desconocer por completo que se requiere potenciar la inclusión educativa y, además, de una falta de respeto por el prójimo, dándole sólo acceso a una educación pero sin tener en cuenta las condiciones adecuadas para ello.

CONCLUSIONES

Lo expuesto a lo largo del presente trabajo, permite concluir y a su vez, dar respuesta a la problemática planteada en la introducción. Para el logro de una educación inclusiva intercultural, se debe avanzar en las condiciones mínimas que requiere una educación de calidad al migrante; ya que las revisiones analizadas para el escrito nos indican que tan sólo se da el acceso al establecimiento sin prever los requerimientos para recibir una educación de excelencia. Esto constituye un tremendo desafío, que la sociedad como el ministerio, debe abordar con celeridad, considerando el alto porcentaje de niños y niñas migrantes presentes en las comunidades educativas.

Por un lado, las referencias teóricas abordadas y a su vez la evidencia empírica, indican que existe una rigidez curricular, lo que produce una discrepancia entre lo declarado en la

política pública relacionada con la educación inclusiva intercultural y la realidad educativa. Y a ello se le agrega, que el profesional que debe llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje es el profesor/a, no cuenta con la formación profesional adecuada para enfrentar los desafíos de la inclusión intercultural y que para poder realizar prácticas pedagógicas con niños y niñas migrantes, van a quedar supeditadas a las habilidades, competencias y disposiciones que tenga el profesorado; por tanto, se constituyen en acciones asiladas y no permanentes en el tiempo.

Por otra parte, las distancias encontradas en los estudios indican que existe un desfase entre las políticas públicas relacionadas a la temática, como la inflexibilidad curricular, lo que podría llevar más a la exclusión y no a la inclusión; ya que tan sólo logran realizar una integración social. En cuanto a las proximidades, el flexibilizar el curriculum e incorporar la riqueza de diversas culturas, favorecerá tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa, fomentando una mirada más crítica y el desarrollo de las habilidades del siglo XXI, para enfrentarse al mundo globalizado con mayores competencias.

Además, es fundamental el trabajo coordinado, colaborativo y difundido por toda la comunidad educativa, ya que en la medida que se sientan incorporados, podrán aportar con cada uno de los saberes propios de la diversidad cultural presente, tanto en el establecimiento educacional como en el aula, facilitando el proceso de apropiación de cada contexto, que conlleva experiencias, herencias, rituales, entre otros.

Por tanto, el desafío de la formación del profesorado y la flexibilidad curricular, son prioritarios para abordar los nuevos escenarios socioeducativos que vive hoy por hoy Chile y a su vez, avanzar para alcanzar la escuela inclusiva e intercultural que la política educativa expresa de manera explícita.

REFERENCIAS

- Arredondo Herrera, P., y Paidican Soto, M. Ángel. (2023). La educación interculturalidad en Chile: Revisión de literatura. REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación, 22(49), 212-230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), "Educación, juventud y trabajo: habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante", Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/116), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2020.
- Fuentes, G. y Arriagada, C. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 11. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150037/html/>
- García, L. y Arroyo, M. (2014). La formación del profesorado en Educación Intercultural: un repaso sobre su formación inicial y permanente. Revista nacional e internacional de educación inclusiva 7 (2) 127-142. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773187>
- González, J., Berríos Villarroel, A., y Bastías, L. (2023). La educación intercultural en Chile.

- Estrategias pedagógicas en profesores jefes. *Palimpsesto*, 13(22), 97-116. <https://doi.org/10.35588/pa.v13i22.6129>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2022). Población extranjera residente en Chile llegó a 1.482.390 personas en 2021, un 1,5% más que en 2020. Consultado el 10 de enero de 2023, de https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4
- Ley N° 20.845. 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. (8 de junio de 2015). 20.370. Establece la Ley General de Educación. (12 de septiembre de 2009). En Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172&idVersion=2019-04-25&idParte=9605181>
- Ministerio de Educación(2018)Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/INTERIOR-PRACTICAS-PEDAGOGICAS-RESUMEN-EJECUTIVO.pdf>
- Mora-Olate, M. L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente, *Polis [En línea]*, 49, Publicado el 05 agosto 2019, consultado el 22 enero 2023. URL: <http://journals.openedition.org/polis/15161>
- Mora-Olate, M. L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*, 45(1), 83–102. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052019000100083>
- Parra Magaña, F., y Osorio Gutiérrez, P. A. (2023). Políticas inclusivas en México y Colombia.: Contextualización y análisis de un estudio comparado en el marco del programa SUNY-COIL. *Revista ProPulsión*, 7(1), 65–75. <https://doi.org/10.53645/revprop.v7i1.107>
- Poblete Melis, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículum en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.159.58202>
- Prats, A. y Gil Noé, J. (2016). La diversidad cultural en las aulas de educación infantil desde el punto de vista de los padres. [Trabajo final de grado en maestra de educación infantil, Universitat Jaume I] *Core.ac.uk*. <https://core.ac.uk/download/pdf/92992145.pdf>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la Educación Inclusiva: Barreras y Facilitadores para las Culturas, Políticas y Prácticas desde la Voz Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>
- Servicio Jesuita a Migrantes, Hogar de Cristo y Centro de Ética y Reflexión Fernando Vives SJ. (2019). Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (Informe N°2). Santiago, Chile. <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>.
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- UNESCO (2015). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. <https://>

unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Inserción de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Superior

Insertion of students with special educational needs in higher education

NATALIA DEL CARMEN PARRA VALDEBENITO

DAEM Quillón, Quillón, Chile(parravaldebenito1994@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0002-5203-8911>)

FABIOLA SEGUEL

Universidad del Alba, Chillán, Chile(fabisegueli1972@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-0067-8092>)

KAREN ASTROZA

Colegio Cumbres de Coihueco, Coihueco, Chile(karenastroza@gmail.com) (<https://orcid.org/0000-0003-1298-1240>)

PATRICIA ROJAS

Universidad del Alba, Chillán, Chile(patricia.rojas@aa.udalba.cl) (<https://orcid.org/0000-0003-3036-9354>)

RESUMEN

El objetivo de esta investigación es determinar elementos del conocimiento y percepción sobre adecuaciones curriculares para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales que realizan los docentes pertenecientes a las universidades chilenas durante el año 2022. Tiene un enfoque cuantitativo, de tipo observacional descriptivo, la técnica utilizada fue la encuesta y el instrumento final fue el cuestionario, utilizando un formulario digital conformado por 20 preguntas enviado a través de correo electrónico a docentes de la región de Ñuble, la muestra no probabilística por conveniencia quedó conformada por 115 docentes. Respecto al análisis los principales hallazgos obtenidos se pueden indicar que: el 98,3% de los docentes ha escuchado hablar de inclusión en la Educación Superior; por otro lado, se puede indicar, además, que el 33,9% del profesorado menciona que en la universidad donde realizan docencia no han recibido capacitación para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, además, el 2,6 % de los profesores no tienen conocimiento de lo que son las necesidades educativas especiales. El 87% realiza adecuaciones curriculares a estudiantes con necesidades educativas especiales. El 99,1% de los docentes tienen conocimiento sobre la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. De acuerdo a los resultados de la investigación, se demuestra que la incidencia

de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales dentro del aula de clases durante las prácticas de docencia universitaria ha llevado a que un gran número de docentes pida ayuda al momento de planificar o abordar la enseñanza dentro del aula.

ABSTRACT:

The objective of this research is to determine elements of knowledge and perception about curricular adaptations for students who have special educational needs carried out by teachers belonging to Chilean universities during the year 2022. It has a quantitative approach, of a descriptive observational type, the technique used was The survey and the final instrument was the questionnaire, using a digital form made up of 20 questions sent via email to teachers in the Ñuble region, the non-probabilistic convenience sample was made up of 115 teachers. Regarding the analysis, the main findings obtained can be indicated that: 98.3% of teachers have heard about inclusion in Higher Education; On the other hand, it can also be indicated that 33.9% of the teaching staff mention that at the university where they teach they have not received training to work with students with special educational needs. Furthermore, 2.6% of the teachers do not They have knowledge of what special educational needs are. 87% make curricular adjustments for students with special educational needs. 99.1% of teachers have knowledge about the inclusion of students with special educational needs. According to the results of the research, it is shown that the incidence of students with Special Educational Needs within the classroom during university teaching practices has led a large number of teachers to ask for help when planning or addressing teaching. inside the classroom.

PALABRAS CLAVES / KEYWORDS

Inclusión, estrategias docentes, universidad, docentes, Necesidades educativas especiales. / Inclusion, teaching strategies, university, teachers, special educational needs.

1. INTRODUCCIÓN

La inserción universitaria es una vivencia que está atravesada por aspectos históricos culturales, así como por la trayectoria educativa y afrontamiento a las nuevas experiencias académicas, enmarcadas en instituciones y estrategias formativas específicas (Arriagada, et ál., 2021).

A lo largo de la historia se ha hablado de Educación Especial, logrando así, tener estos conceptos en la mente de las personas, no obstante, muy poco se conoce de estos términos en profundidad.

La Educación Especial se consideró, desde sus inicios, como una educación paralela al sistema escolar regular, orientada al tratamiento y la rehabilitación de personas en situación de discapacidad (Gutiérrez & Rivera, 2020, p. 100).

Un concepto ampliamente difundido sobre la inclusión educativa será comprendido como el reconocimiento de la normalidad especial de todos los estudiantes y, por consiguiente, la escuela debe enseñar a sentirse normales a todas las personas con discapacidad dentro de un clima de aprecio mutuo, es decir, aprender a aceptar la diferencia y valorar la individualidad que poseemos todos (Castillo, 2021).

Desde el paradigma de la educación por competencia, la evaluación del aprendizaje necesariamente debe pasar por las tres instancias que hace al ser humano, desde los aspectos conceptual, procedimental y actitudinal. En los resultados, se evidencia que no existe un equilibrio entre estos (Equino, 2022).

Es así como, en la búsqueda de la inclusión educativa, las actitudes del profesorado representan un papel vital, se debe trabajar su desarrollo en el proceso de formación docente con la finalidad de aumentar las prácticas inclusivas y la calidad educacional (Maldonado & Flores, 2021).

En consecuencia, la gestión de los cambios asociados al desarrollo inclusivo, desafía a conocer las concepciones y posiciones subyacentes, desde una perspectiva que comprende la complejidad de dicho proceso de transformación (Figueroa, et ál., 2019, p. 16).

Por otra parte, las estrategias pedagógicas para la diversidad permiten abatir las rutinas igualitarias y homogeneizadoras, se orientan hacia el diseño de metodologías que operen desde una visión innovadora y creativa los recursos disponibles, tales es el caso de los materiales de apoyo y didácticos, programas de orientación inclusiva, organización de tiempos y espacios, reestructura de formas de interacción y movilización del grupo (Landeró & Miranda, 2020, p. 2721).

Así, las estrategias pedagógicas en el escenario de una educación inclusiva deben responder a las necesidades de todos los estudiantes en el aula de clases. Se trata de planificar estrategias que favorezcan la diversidad del alumnado (Casierra et ál., 2021).

Un primer eje de abordaje tiene relación con los Lineamientos internacionales, las políticas públicas y normativas nacionales y sectoriales en educación que sustentan la puesta en marcha de la educación superior inclusiva.

La inclusión como horizonte supone el mandato o la tentativa de generar un espacio la escuela, en este caso susceptible de considerar en su organización a todos los sujetos posibles. Y también, de pensarlos juntos en dicho ejercicio. Vale decir, desde la inclusión se

va a entender el espacio educativo como un ámbito donde puede ser verdaderamente viable incluir y mantener adheridos al sistema de escolarización y sus procedimientos, a todos los sujetos estudiantes, independientemente de los condicionamientos diversos con que estos se muevan allí (Herrera, 2021, p. 189-205).

La atención sobre las NEE constituye un reto y su evolución se ajusta al avance de la ciencia y a las continuas demandas sociales de las comunidades educativas (Arriagada, et ál 2021, p. 175-195).

En este contexto, las adaptaciones curriculares desempeñan un factor clave en el ingreso a las Instituciones de Educación Superior (IES) y al acercamiento del estudiante con discapacidad a los contenidos previstos en los planes de estudio mediante una gama de actividades didácticas y evaluativas planificadas de forma estratégica. Un currículo debidamente adaptado es uno de los requisitos básicos para la inclusión social Marchesi y Hernández (como se cita en Siavil et ál., 2021).

La educación inclusiva, surge como una respuesta pedagógica innovadora en este siglo para responder a la diversidad estudiantil y su inclusión social. Desde esta perspectiva, se valora la diversidad como fuente de riqueza y no como alteridad, desorden, anormalidad, locura, enfermedad, marginalidad, pobreza, discapacidad; favoreciendo de esta forma, la construcción de un marco axiológico (tolerancia, el respeto, la solidaridad, la justicia, la igualdad, la equidad entre otros) sustentado en los derechos humanos (Ayala, 2021).

Entonces, si bien hay un acento en la inclusión del acceso, queda la duda si realmente todos estudiantes tienen la información y las condiciones tecnológicas y sociales para acceder a la educación terciaria. Es más, como ya se ha señalado, muchas veces la problemática no es sólo ingresar, sino mantenerse, y en este sentido la universidad también debe incluir políticas que eviten la deserción. Es por este motivo que se extraña en la ley de educación superior, una visión más integral de la inclusión que asuma otras dimensiones en el ámbito de participación, igualdad, equidad y justicia social/educativa.

Determinar el grado de conocimiento sobre adecuaciones curriculares para estudiantes que presentan necesidades educativas especiales en docentes pertenecientes a las universidades chilenas el año 2022.

2. MARCO TEÓRICO

La perspectiva teórica proporciona una visión sobre dónde se sitúa el planteamiento propuesto dentro del campo de conocimiento en el cual nos moveremos (Hernández et ál., 2014, p. 60). Se presentan a continuación cuatro concepciones que se consideran importantes para esta investigación, estas corresponden a Necesidades Educativas Especiales, inclusión, estrategias docentes relacionadas con la inclusión y Políticas públicas.

El decreto N°170/2009 de Educación, en respuesta a este mandato, define criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, reglamentando los procedimientos de evaluación diagnóstica para la identificación de necesidades educativas especiales en los estudiantes, así como los profesionales

competentes e idóneos para realizarlas. Este decreto señala también que dicha evaluación debe ser de carácter integral e interdisciplinario y considerar el ámbito psicoeducativo y de salud (Educación, 2010).

En Chile se ha podido evidenciar importantes avances en relación a la igualdad de oportunidades, donde se ha visto la inclusión de personas que tienen algún tipo de discapacidad. Hace algunas décadas atrás, se recuerda que las personas con discapacidad no tenían oportunidad, o bien, eran mínimas las oportunidades que se le brindan para poder acceder a la educación en los diferentes niveles educativos, logrando en su minoría concluir sus estudios hasta el nivel medio, por lo que era poco probable recibir educación superior para convertirse en profesionales universitarios, ya que antiguamente este grupo recibía una educación de baja calidad y de carácter segregado, lo que no les facilitaba incluirse y desenvolverse en la sociedad en igualdad como todo ser humano (Perez & Fernandez, 2013).

En torno a las estrategias docentes relacionadas con la inclusión, diremos que las competencias pedagógicas que favorezcan las buenas prácticas educativas deben ir relacionadas con la inclusión, de manera que, disminuya las barreras de aprendizaje que presentan los estudiantes en situación de discapacidad durante su formación en la educación superior. Así, en el contexto de la educación, las competencias pedagógicas inclusivas, podrían ser entendidas como aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes requieren desarrollar para hacer frente al desafío de enseñar respondiendo a la diversidad del estudiantado. En este sentido, una actitud o creencia necesita un conocimiento o nivel de comprensión y, posteriormente, las habilidades necesarias para aplicar este conocimiento a una situación práctica (Watkins, 2012).

Respecto de Políticas públicas, se puede indicar que en Chile la Ley N.º 20.422 que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, recoge la noción de discapacidad efectuada en la Convención de las Naciones Unidas, en el sentido colectivo y no individual. Para este proceso se entenderá por persona con discapacidad lo establecido por el Artículo 5 de la Ley 20.422, el cual consigna: Persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Ministerio de Planificación, 2010).

3. METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en el enfoque de investigación cuantitativa, según (Hernández et ál., 2017 p.4) Utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías; la intervención del investigador será de tipo observacional, los estudios observacionales son diseños de investigación donde el investigador se caracterizan por la observación y registro de acontecimientos sin intervenir en el curso natural de estos (Manterola & Otzen, 2014, p. 1), es un estudio que se realiza sin la manipulación de variables y en donde solo serán observadas para luego ser analizadas. Este estudio es de alcance descriptivo, puesto

que, la meta principal de los investigadores consiste en describir y especificar propiedades y características importantes en el estudio para recoger información. Según Bernal (2010 p.113), en la investigación descriptiva, se muestra, narra, reseñan o identifican hechos, situaciones, rasgos, características de un objeto de estudio, o se señalan productos, modelos prototipos, guías, etcétera, pero no se dan explicaciones o razones del porqué de la situación, hechos, fenómenos, etcétera; la investigación descriptiva se guía de la pregunta de investigación que se formula el investigador; se reporta en técnicas como la encuesta, entrevista, observación y revisión documental .

Se definieron y operacionalizaron cinco variables; biológica, socioeconómica, necesidades educativas especiales, inclusión y estrategia docentes, y estas se subdividen en diecisiete subvariables, edad, establecimiento educacional, experiencia docente, estudiantes con necesidades educativas especiales, necesidades educativas, permanente, transitoria, necesidades educativas especiales en la educación superior, contexto educativo (desde la enseñanza), normativas vigentes en educación superior, educación inclusiva, la formación docente para la atención a la diversidad, trabajo colaborativo, didáctica de la enseñanza, trabajo interdisciplinario, percepción, inclusión educativa.

Se creó un cuestionario, el que después de la validación mediante juicio de expertos, quedó conformado por 20 preguntas; este tipo de validez que algunos autores consideran es la validez de expertos o face validity, la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento mide la variable en cuestión, de acuerdo con voces calificadas. Se encuentra vinculada a la validez de contenido y, de hecho, se consideró por muchos años como parte de ésta (Hernández et ál., 2014, p. 204). Además, se calculó el coeficiente Alpha de Crombach obteniendo un 75% de confiabilidad.

De acuerdo a las características de la investigación y del contexto a raíz de la pandemia por Covid-19, el equipo de investigación decide que es más adecuado para el estudio utilizar el tipo de muestreo No probabilístico por conveniencia, dentro de los criterios de inclusión se incluyen a profesores universitarios que realizan labores docente en las distintas universidades de Chile de la región de Ñuble; para la aplicación del cuestionario se diseñó un formulario digital, el que fue enviado mediante correo electrónico; al inicio del cuestionario se incluyó el consentimiento informado, para así resguardar de las consideraciones éticas. Se logró recopilar 115 formularios respondidos completamente.

4. RESULTADOS

Para contextualizar las respuestas entregadas por los docentes, se muestra a continuación el análisis de los resultados obtenidos en los 115 instrumentos que fueron respondidos completamente, de esto, se puede indicar que:

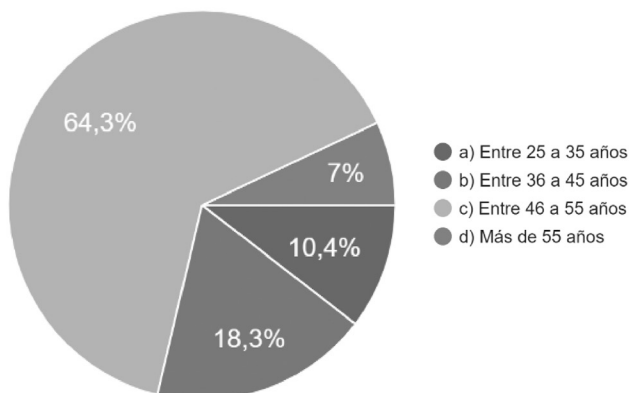


Figura 1. Porcentaje según edad de los docentes encuestados - Fuente. Elaboración propia

Como se observa en la figura 1, el 64,3% de los docentes encuestados al momento de responder, se encuentra en un rango de edad entre 46 a 55 años (73 docentes) y el 36% restante tiene menos de 45 años.

Se encontró, además, que un 64,3% de los docentes encuestados realizan actividades de docencia en Universidades Públicas, el porcentaje restante realiza sus actividades de docencia en universidades privadas, todos en la región de Ñuble.

Respecto de los años de experiencia realizando labores de docencia en Educación Superior, se puede indicar que:

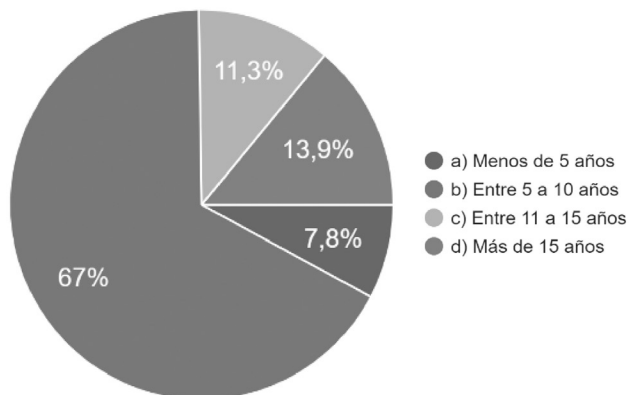


Figura 2. Porcentaje según años de experiencia de los docentes en Educación Superior - Fuente. Elaboración propia

La figura 2, muestra que el 67% de los encuestados se encuentra entre los 5 a 10 años de antigüedad laboral (77 docentes), el 13,9% se encuentra en el rango sobre los 15 años de antigüedad (15 docentes), el 11,3% se encuentra entre 11 a 15 años de antigüedad laboral (12 docentes) y el 7,8% se encuentra en un rango menos a 5 años de antigüedad laboral (9 docentes).

Además, se encontró que el 100% de los encuestados conoce el término de inclusión.

Respecto de la capacitación docente, se puede indicar que:

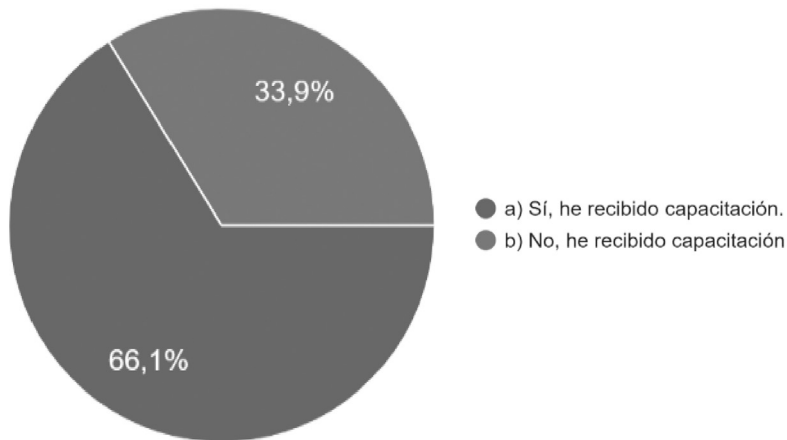


Figura 3. Porcentaje de docentes que ha recibido capacitación para trabajar con estudiantes con NEE. - Fuente. Elaboración propia

La Figura 3 muestra que, el 66,1% (76 docentes) considera que ha recibido capacitación entorno a las adecuaciones curriculares para el trabajo de estudiantes con necesidades educativas especiales; el porcentaje restante indica que no ha recibido capacitaciones de este tipo.

Respecto del apoyo educativo, se observa que:

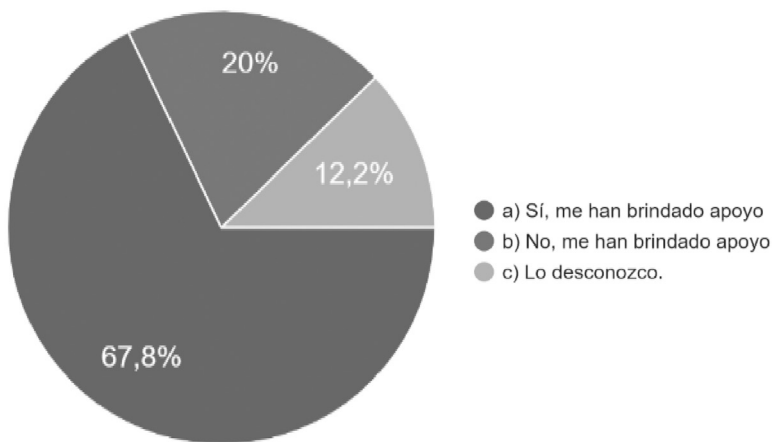


Figura 4. Porcentaje de docentes que manifiestan apoyo brindado por la Universidad donde realizan docencia. - Fuente. Elaboración propia

Al observar la Figura 4, se puede indicar que: el 67,8% de los encuestados a recibido apoyo para el trabajo con estudiantes que presentan alguna Necesidad Educativa Especial; el 20% de los docentes indica que no ha recibido apoyo y el 12,2% dice desconocer.

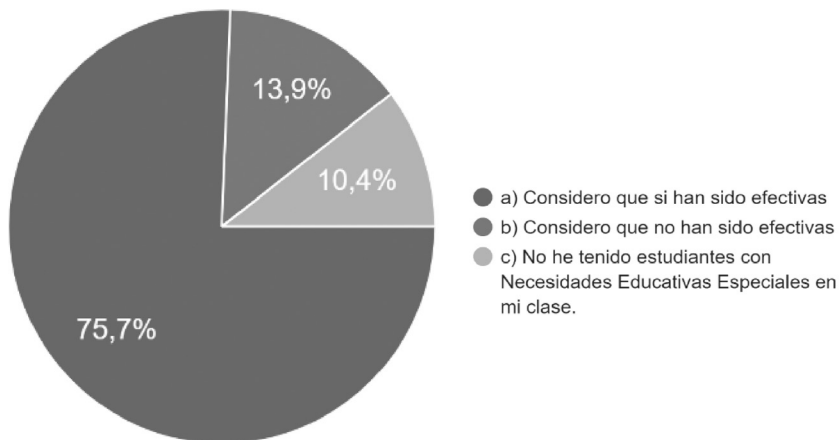


Figura 5. Porcentaje de docentes según consideración de las estrategias de enseñanza hacia estudiantes con NEE. - Fuente. Elaboración propia

Se observa en la Figura 5, que el 75,7% (87 docentes) considera que las estrategias de enseñanza, si han sido efectivas sus estrategias de enseñanza en relación a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, el 13,9% (16 docentes) considera que no han sido efectivas sus estrategias de enseñanza y un 10,4% (13 docentes) indica que no han tenido estudiantes con necesidades educativas especiales dentro de sus aulas.

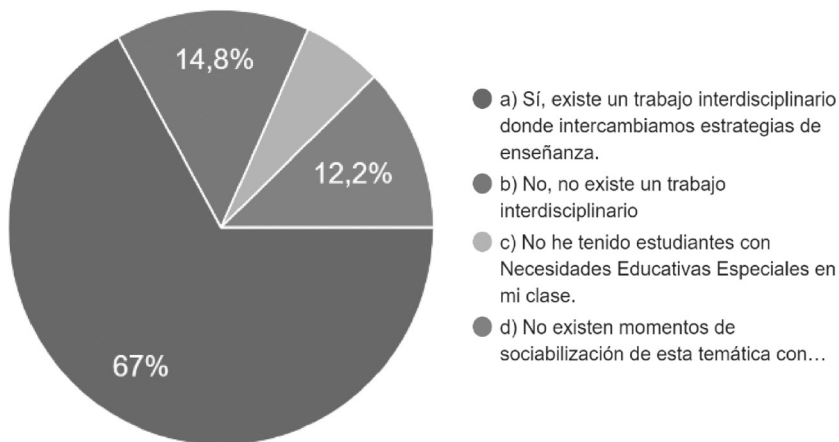


Figura 6. Porcentaje de respuestas pregunta: ¿Existe trabajo de socialización con sus pares entorno a las estrategias de trabajo con estudiantes que presentan alguna NEE? - Fuente. Elaboración propia

Al observar la figura 6, muestra que el 67% (77 docentes) considera que, si existe socialización con sus pares entorno al intercambio de estrategias de enseñanza, el 14,8% manifiesta que no existe un trabajo interdisciplinario, al mismo tiempo el 12,2% manifiesta que no existe momentos de socialización en torno a las estrategias de trabajo, quedando un 6% que no ha tenido estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Ante la Pregunta: ¿Qué haría usted si el primer día de clases se le presenta un estudiante

con NEE de carácter permanente en el aula?, se destaca que de los 115 encuestados, un 67,8% (78 docentes) considera que, seguiría con sus clases normales, el 7% indica que espera hasta que el estudiante le pida ayuda.

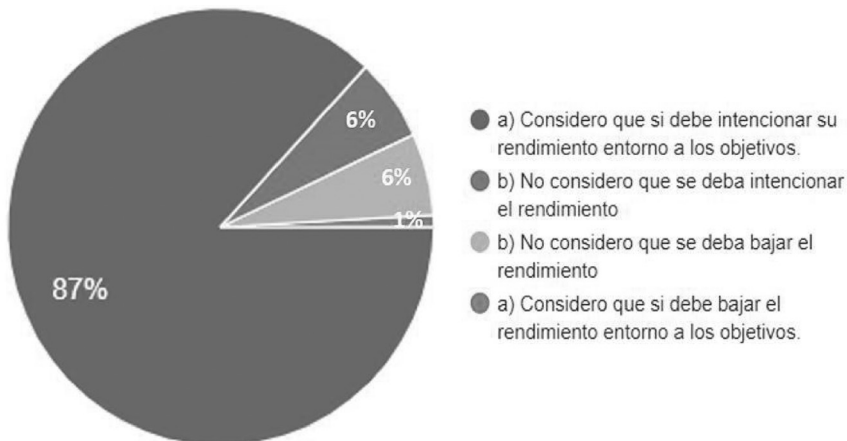


Figura 7. Porcentaje de docentes según su consideración de intencionar o no el rendimiento, métodos y formas de evaluar en estudiantes que presentan una situación de discapacidad - Fuente. Elaboración propia

La Figura 7 muestra que: el 87% (100 docentes) considera que debe intencionar el rendimiento, métodos y formas de evaluar entorno a los objetivos, no obstante, existe una minoría que considera que debe bajar el rendimiento, métodos y formas de evaluar en torno a los objetivos.

Respecto de las políticas de inclusión; se puede indicar que:

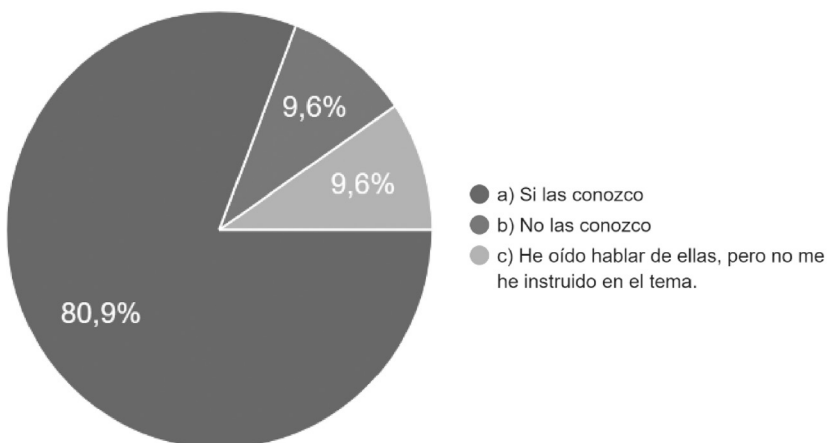


Figura 8. Porcentaje de docentes según su conocimiento sobre políticas de inclusión en la Universidad que realiza docencia. - Fuente. Elaboración propia.

Al observar la Figura 8; observamos que: el 80,9% (93 docentes) conoce las políticas de inclusión, el 9,6% (11 docentes) ha oído hablar sobre políticas de inclusión, sin embargo, no se

ha instruido en el tema, el 9,6% indica No tener conocimiento.

Además, al analizar las respuestas de los 115 docentes, se puede indicar que: el 100% de los docentes ha escuchado el término inclusión. El 67% considera que, si existe socialización con sus pares entorno al intercambio de estrategias de enseñanza, un 67,8%, seguiría con sus clases normales al momento que un estudiante con NEE ingresara a su aula; el 97,4% ha escuchado hablar sobre NEE dentro de la universidad, el 66,1% considera que ha recibido capacitación en la Universidad; el 67,8% considera que la Universidad le ha brindado apoyo que van más allá de las capacitaciones.

Además, se encontró que:

- El 87% considera que debe intencionar el rendimiento, métodos y formas de evaluar entorno a los objetivos.
- el 80,9% conoce las políticas de inclusión de la universidad
- el 99,1 % conoce el significado de inclusión,
- el 60% reconoce dentro de las necesidades educativas permanentes a la discapacidad visual, motora y auditiva como diagnóstico prevalente dentro del aula,
- el 50% reconoce como diagnóstico transitorio dentro del aula al déficit atencional con o sin hiperactividad y al funcionamiento Intelectual Limítrofe;
- el 94,7% asevera correctamente, que el trastorno del espectro autista es una condición relacionada con el desarrollo del cerebro que afecta la manera en la que una persona percibe y socializa con otras personas,
- El 93,9% conoce completamente que la sordera puede ser el resultado de daños en el oído interno o los nervios
- 65,2% asevera correctamente que el trastorno específico del lenguaje no son alteraciones evolutivas de los procesos cognitivos involucrados en la adquisición y consolidación de la lectura, escritura y cálculo.
- El 81% conoce que es la discapacidad intelectual
- el 91,3% sabe de manera correcta que el trastorno de déficit atencional se caracteriza por dificultad para prestar atención y facilidad para distraerse con cualquier estímulo;
- 112 docentes perciben o consideran tener conocimientos entorno a las NEE, el 61,7% conoce e identifica las NEE dentro del aula,
- el 100% conoce el término de inclusión,
- el 80,9% presenta conocimientos en cuanto a las políticas de inclusión,
- 76 docentes perciben o considera que ha recibido capacitación entorno a las adecuaciones curriculares para el trabajo de estudiantes con NEE,
- el 67,8% a recibido apoyos en cuanto a capacitaciones como acciones externas,

- el 74,7% planifica y desarrolla actividades,
- el 76,5% adopta metodologías que apunten a la diversidad,
- el 81,75% entrega el contenido pedagógico utilizando múltiples medios de representación,
- el 86% facilita la información y el material de apoyo utilizando la tecnología como principal recurso para la entrega de información,
- el 87% considera que debe intencionar el rendimiento, métodos y formas de evaluar entorno a los objetivos,
- el 94,7% conoce e identifica el TEA,
- el 93,9% conoce la Pérdida Auditiva,
- el 91,3% conoce e identifica el TDE,
- el 80% de los encuestado conoce e identifica la Discapacidad Intelectual como la capacidad de aprender a niveles esperados y funcionar normalmente en la vida cotidiana,
- El 87% realiza adecuaciones curriculares a estudiantes con NEE.
- El 99,1% de los docentes tienen conocimiento sobre la inclusión de estudiantes con NEE.
- El 66,1% de los docentes se capacita para trabajar con estudiantes con NEE en el aula.
- El 75,7% de los docentes realiza diversas estrategias pedagógicas para lograr un aprendizaje significativo de sus estudiantes con NEE.

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En resumen, se aprecia que los docentes universitarios presentan conocimientos entorno a las necesidades educativas especiales, así como también, realizan adecuaciones curriculares, sin embargo, falta apoyo de las universidades en cuanto a las estrategias y capacitación para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

En la actualidad la inclusión está muy presente en nuestro día a día; dentro del proceso de investigación se ha evidenciado que la población entrevistada tiene conocimiento sobre inclusión, conoce las políticas de inclusión que mantiene la universidad donde realiza docencia; los docentes también, consideran importante las herramientas que proporciona la universidad.

Las actitudes del profesorado representan un papel vital, y se debe trabajar su desarrollo en el proceso de formación docente con la finalidad de aumentar las prácticas inclusivas y la calidad educacional, se debe promover la socialización con sus pares entorno al intercambio

de estrategias de enseñanza, e intencionar el rendimiento, métodos y formas de evaluar entorno a los objetivos al estudiante que presenta una situación de discapacidad.

Se sugiere efectuar investigaciones en educación inclusiva que consideren la inserción de estudiantes con necesidades educativas especiales en la Educación Superior. Igualmente, se propone realizar capacitaciones al profesorado de educación superior orientado a los estudiantes con necesidades educativas especiales insertos en la educación superior. Cabe señalar, que es indispensable seguir trabajando en base a aquellos indicadores que presentan menores puntuaciones, debido a que estas son el reflejo de la falta de información y escasas capacitaciones en el área investigada.

Se sugiere realizar un estudio conforme a los egresos de los estudiantes con necesidades educativas especiales y también hacer seguimiento a las adecuaciones curriculares de estos estudiantes, evaluando si ellas son efectivas y sociabilizadas con el cuerpo docente de las respectivas universidades.

Se recomienda a las universidades realizar una evaluación constante del profesorado conforme a su conocimiento de las necesidades educativas que presentan sus estudiantes y en el caso que las universidades tengan programas de inclusión realizar una sociabilización completa y clara con sus funcionarios entorno a ellas, ya que pudimos evidenciar de acuerdo a los datos recabados que existen profesionales que tiene baja o nulo conocimiento de las políticas inclusivas de la universidad al igual que escaso conocimiento si dentro de sus aulas existen estudiantes con necesidades educativas especiales ya sea estas de carácter permanente o transitoria

6. REFERENCIAS

- Arriagada, C., Jara, L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175-195. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100175>
- Ayala, J. (2021). *Creciendo en la Diversidad : La resiliencia del estudiantado con Discapacidad en Universidad Nacional, Costa Rica*. MLS PSYCHOLOGY RESEARCH.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia: pearson educación.
- Casierra, C., Loor, M., Mejia, M., & Macías, M. (2021). Inclusión: Estrategias didácticas en el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes con discapacidad visual en las universidades manabitas. *Ciencias de la educación*, 7(2), 1069-1078. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i2.1846>
- Castillo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *REXE*, 20(43), 359-375.
- Educación, M. d. (21 de 04 de 2010). Decreto N°170: Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiados de la subenciones para Educación Especial. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.leychile.cl/N?i=1012570&f=2010-08-25&p=>
- Equino, L. (2022). Características del diseño de instrumento más eficiente en la evaluación del aprendizaje. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades.*, 9(1), 7. doi:

- <https://doi.org/10.30545/academo.2022.ene-jun.1>
- Figueroa, I., Soto, J., & Yáñez, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 16. doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- Gutiérrez, X., & Rivera, C. (2020). Educación Especial y sus implicancias en contextos de diversidad cultural: análisis desde La Araucanía. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 95-112. doi:<https://doi.org/10.19053/01227238.10106>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2017). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Education.
- Herrera, C. (2021). ¿Dar Cabida o Hacer Parte?. Significados de la Participación en Dos Políticas Inclusivas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 189-205. doi:<https://doi.org/10.4067/s0718-73782021000100189>
- Landero, G., & Miranda, M. (2020). La educación inclusiva en el marco de la educación superior. *Revista Ibero-americana de Estudos em Educação*, 15(4), 2721. doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp4.14519>
- Maldonado, E., & Flores, H. (2021). Actitud del Profesorado universitario hacia la inclusión educativa: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 1037-1052.
- Manterola, C., & Otzen, T. (2014). Estudios Observacionales: Los Diseños Utilizados con Mayor Frecuencia en Investigación Clínica. *Int. J. Morphol.*, 32, 634-645. doi:10.4067/S0717-95022014000200042
- Ministerio de Planificación. (10 de 02 de 2010). Ley N° 20422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago. Obtenido de Biblioteca Del Congreso Nacional De Chile: <http://bcn.cl/2nbw4>
- Perez, L., & Fernandez, A. .: (2013). *Discapacidad en Latinoamérica : Voces y experiencia Universitaria*. Argentina: Editorial de la Universidad de la Plata.
- Ramírez, L., & Martín, J. (2018). Significado del Proceso de Inserción a la Vida Universitaria: Desde una Perspectiva de Aprendizaje como Práctica Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva.*, 12(1), 158. doi:<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100010>
- Siavil, C., Urquiza, A., Bravo, P., & Moreno, P. (2021). Experiencias en el proceso de Inclusión Educativa en la Educación Superior Iberoamericana. CHAKIÑAM.

Ser persona trans en la educación superior chilena: cuatro casos de estudio

Be a transgender person in chilean higher education: four cases
to study

NICOLE OJEDA MARCHIONI

Universidad San Sebastián, Santiago, Chile(nojeda.marchioni@gmail.com)(<https://orcid.org/0009-0008-6839-177X>)

FRANCISCO VILLAGRÁN GIANNELLONI

Universidad San Sebastián, Santiago, Chile(franciscovillagrang@gmail.com)(<https://orcid.org/0009-0004-9586-6874>)

ELIANA URRUTIA MÉNDEZ

Universidad San Sebastián, Santiago, Chile(eliana.urrutia@uss.cl)(<https://orcid.org/0009-0002-5147-0726>)

RESUMEN

El presente estudio se centra en las experiencias de personas trans en educación superior en Chile, mediante la identificación de barreras y oportunidades a las que se vieron enfrentadas como estudiantes.

Se realiza una investigación de tipo cualitativa con enfoque fenomenológico. Para el levantamiento de información se utilizó la entrevista en profundidad, generándose las siguientes categorías de análisis: identidad de género, experiencias en educación escolar, experiencias en educación superior y sugerencias de mejora.

En cuanto a los resultados, los y las participantes del estudio identifican a sus familias como la principal red apoyo en sus procesos de transición, siendo el ingreso a la educación superior la instancia en donde pudieron sentirse con mayor libertad de expresar su identidad de género. Por otro lado, predominan experiencias negativas de exclusión y discriminación en la educación escolar. A nivel de educación superior, se destaca la aceptación de pares, quienes facilitaron los procesos de adaptación social de personas trans, sin embargo, se destaca la discriminación recibida por parte docentes y personal administrativo producto de la falta de formación en temáticas de género y diversidad. En base a lo anterior, las personas trans de este estudio, señalan que las instituciones de educación deben capacitar al personal en temáticas de género, pero desde una mirada no binaria.

Se concluye que, las personas trans desconocen la existencia de políticas de inclusión por parte de las instituciones de superior, por

otro lado, tampoco señalan la necesidad estrategias formales como una forma de evitar estigmatizaciones.

ABSTRACT

The present study focuses on the experiences of trans people in higher education in Chile, by identifying the barriers and opportunities they faced as students.

In-depth interviews were used to collect information.

To collect the information, a model of deep interview was used, so the following analyzing levels were generated: gender identity, primary, secondary and high school educational experiences and improvement suggestions.

According to the results, every study participants recognize their families as the main support network in their transition process, being the entry to the higher education that action which they could feel mostly free to express their gender identity. On the other hand, those negative experiences referred to discrimination and exclusion prevail in primary and secondary school. In the case of higher school, acceptance among same stand out, who facilitate those social adaptation process in transgender people, however is important to highlight discrimination made by professors and administrative staff, due to a lack of education in diversity and gender themes. Respect to the last idea, transgender people who were analyzed at this study, note educational organizations must teach to the whole employers about gender subjects, from a non-binary view.

To conclude, transgender people don't know about the existence of inclusion policies by higher education bodies, and otherwise they don't show the need as to formal strategies, like a way to avoid a possible stigmatization.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Personas trans, identidad de género, educación superior, diversidad, inclusión educativa, exclusión educativa. / transgender people, gender identity, higher education, diversity, educational inclusion, educational exclusion.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se desarrolla en el marco de las nuevas demandas y exigencias en torno a la inclusión educativa de personas que, históricamente, han estado expuestas a múltiples formas de discriminación, vulneración y desigualdades en el acceso, la participación y en la construcción de aprendizajes. En este grupo destacan aquellas pertenecientes al colectivo LGBTQI+ (personas Gays, Lesbianas, Bisexuales, Transgénero, Queer e Intersex, entre otros), con especial énfasis en la comunidad transgénero, denominada en adelante como personas trans (Azorín y Palomera, 2020; Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH], 2018; Organización de Naciones Unidas [ONU], 2007; Rojas et al., 2020).

Para Benavides et al. (2021), la Ley N° 20.845, sobre inclusión escolar chilena, pretende dar cumplimiento a los principios de inclusión eliminando cualquier forma de discriminación arbitraria que afecte el aprendizaje y participación por parte del estudiantado, transformando a los establecimientos educativos en centros de encuentros para las diversidades culturales y de género. Sin embargo, diversas investigaciones demuestran la persistente discriminación y violencia que sufren los niños, niñas y adolescentes por temas de orientación sexual y de género en el ámbito educativo, principalmente estudiantes trans, quienes son mayormente marginadas(os) dentro del colectivo LGBTQI+ (Barrientos, 2018; Cornejo, 2018; Ramírez y Contreras, 2016). A pesar de la existencia de la Ley que establece medidas contra la discriminación (Ley N° 20.609, 2012), los estándares del modelo y de lo que se plantea en ella no se cumplen, ya que se mantienen ciertas formas de discriminación arbitrarias al no delimitar de manera clara el concepto (Sánchez, 2019).

En el año 2017, el Ministerio de Educación (MINEDUC) emitió la Circular N° 0768, sobre los derechos de niñas, niños y adolescentes trans en el ámbito educativo, reconociendo la existencia y necesidad de inclusión de estudiantes LGBTQI+ (Godoy y Melo, 2019). Actualmente, las instrucciones y normativas vigentes sobre inclusión educativa de diversidades sexuales y género se han focalizado en la educación escolar como primera necesidad, dejando en segundo plano la educación superior (Maldonado et al., 2021; Rojas et al., 2019). Esto se traduce en que los hallazgos sobre la temática se vinculen fundamentalmente a este nivel educacional, existiendo escaso abordaje sobre la inclusión educativa de personas trans en la educación terciaria (Vilches, 2019).

La población trans que desea ingresar a la educación superior se ve enfrentada a una contradicción el ámbito de la inclusión, ya que, por un lado, hacen exigible el derecho a ésta, pero por otro, evitarían el acceso producto de los múltiples obstáculos que enfrentaron durante su trayectoria escolar (Radí, 2019). Si bien es posible observar que un gran número de personas de la comunidad LGBTQI+ accede a este nivel, sólo un número reducido de ellas concluye sus estudios, siendo la discriminación y la violencia las principales causas de abandono (Heroíza, 2015), sumándose la escasez de estrategias aplicadas por parte de las instituciones para enfrentar las barreras sexistas y patriarcales (Gutiérrez, 2018).

Por otro lado, existen instituciones de educación superior que abordan los temas de género, pero desde una perspectiva parcial, respondiendo a la equidad de género desde una mirada binaria, maginando y separando a quienes no se reconocen dentro de este patrón tradicional (Peña, 2019). Lo anterior podría promover la perpetuación de acciones de acoso o violencia hacia el estudiantado LGBTQI+, obligándoles a utilizar estrategias de ocultamiento para adaptarse socialmente (Peña, 2019).

Actualmente, Chile cuenta con una ley que reconoce y protege el derecho a la identidad de género, la cual fue promulgada y publicada el año 2018, lo que implica un cambio significativo hacia el reconocimiento de las personas trans, y a la vez, un desafío importante en su implementación y cumplimiento tanto a nivel público como privado (Ley N° 21.120, 2018).

Además, de acuerdo con la ley que regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación terciaria, las instituciones deberán promover políticas tendientes a investigar, sancionar y erradicar la violencia y discriminación de género, garantizando espacios seguros a través de protocolos, reglamentos y las medidas necesarias

para la protección y reparación (Ley N° 21.369, 2021). A pesar de la promulgación de ésta, se desconocen hallazgos sobre la efectividad de estas medidas en la reducción de la violencia y discriminación de género en la educación superior, sin ser objeto de estudio aún debido a que recién en septiembre de 2023, las instituciones deberán informar de su aplicación y eventuales efectos.

De esta forma, a través de esta investigación de tipo cualitativa, se busca visibilizar y reconocer la realidad a la que, actualmente, se ven enfrentadas las personas trans durante sus trayectorias de formación profesional mediante la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las barreras y oportunidades a las que se ven enfrentadas las personas trans durante la educación superior?

1.1 OBJETIVOS DEL ESTUDIO

A continuación, se presentan los objetivos de la investigación

1.1.1. OBJETIVO GENERAL

Identificar barreras y oportunidades a las que se ven enfrentadas las personas trans en educación superior, a partir de sus experiencias como estudiantes.

1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las barreras a las que se ven enfrentadas las personas trans en educación superior, a partir de sus experiencias como estudiantes.
- Describir las oportunidades de inclusión a las que se ven enfrentadas las personas trans en educación superior, a partir de sus experiencias como estudiantes.
- Identificar las propuestas de mejora para las instituciones de educación superior a partir de las sugerencias de personas trans para la inclusión de diversidades de género.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. GÉNERO, IDENTIDAD Y TEORÍA QUEER

La identidad se caracteriza por ser dinámica, pues se construye de manera permanente y, además, se relaciona con el ser mismo de cada persona, es decir, con la forma en que cada persona se observa y espera que la sociedad la vea y reconozca, incluyendo su trayectoria y el sentido que le entrega a su propia experiencia (Gauché, 2020). Asimismo, Shibley y

DeLamater (2006) plantean que la socialización cobra vital importancia en el proceso de construcción de la identidad de una persona, ya que es a través de ésta que se transmiten normas y expectativas respecto a su comportamiento. Vander (1986) establece que la socialización se puede entender como un proceso por el cual las personas, mediante su interacción con otras, desarrollan diversas formas de pensar, expresarse y actuar que les permiten desenvolverse en la sociedad.

A partir de lo anterior, Gauché (2020) menciona que una parte importante de la identidad humana es la identidad sexual, la que tiene que ver con la forma en la que cada persona se proyecta y espera ser vista por parte de la sociedad desde su cuerpo y sexo, su género y orientación sexual, entendiendo éstas como expresiones fundamentales de la sexualidad humana. Así, se establece una crítica a la forma binaria en la que se construye la sexualidad, porque esto implica la exclusión de personas que, ya sea en su expresión o biología, no se identifican con ninguno de los dos extremos, mujer u hombre (Saldivia, 2009).

De este modo, es importante profundizar sobre qué se entiende por los conceptos de sexo y género, desde los elementos que los diferencian. Así, el sexo, refiere a los aspectos biológicos de cada persona, es decir, las diferencias que se proyectan en el ámbito anatómico y fisiológico, definiéndose, por lo general, en términos de hombre o mujer, y determinándose al momento del nacer al aplicarse dichos criterios biológicos (Gauché, 2020). Respecto al concepto de género, desde una mirada tradicional, se entiende como el comportamiento asignado y esperado por la sociedad hacia las personas en relación con su sexo biológico (Moore, 1991). Asimismo, para este autor, la educación, la sociedad y la familia han traspasado costumbres, estereotipos, roles y prejuicios sobre lo que debiese hacer cada sexo, incidiendo en el ámbito educativo respecto a la formación y elección de profesiones u oficios (Moore, 1991). En ese sentido, la noción de género favorece la comprensión de la idea de que la sexualidad corresponde a una construcción social, pues es una categoría que se ajusta a partir de las interacciones sociales (Gauché, 2020; West y Zimmerman, 1987).

Igualmente, se aseveró que, por una parte, el sexo, en su condición biológica, era inalterable e invariable, mientras que, por otro lado, el género tenía un carácter dinámico, convirtiéndose así en la categoría que quebraba el nexo causal entre sexo y género (Castañeda y Díaz, 2021). Con la finalidad de no caer en una lógica esencialista, surgen nuevas corrientes teóricas que buscan dar una mirada transversal de las diferencias, las que se fundamentan en que la persona debe ser repensada y concebida como una variedad de identidades no binarias, en contraposición a la categoría binaria tradicional de mujer y hombre (Castañeda y Díaz, 2021).

Es en esta línea que surge la teoría Queer, la cual se caracteriza por cuestionar e interrogar la forma tradicional de entender la sexualidad y la relación que mantiene con la identidad y el cuerpo (Martínez, 2018). Esta teoría ha mostrado un enfoque rupturista al establecer la posible multiplicación de las configuraciones culturales de sexo y género, instalándose en los discursos que fijan la vida cultural lógica y procurando de esta manera la destitución del binarismo (Butler, 2007). De esta forma surge, nuevamente, la discusión sobre la dificultad que supone construir una identidad sexual basada en una perspectiva binaria para quienes no cuadran respecto a la materialidad, o bien, a la construcción cultural del cuerpo, identificando en este grupo de personas, particularmente, a personas Intersex y Trans (Saldivia, 2009).

2.2. PERSONAS TRANS, BINARISMO Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

Al hablar de personas trans surgen diversas definiciones del término que, en su mayoría, aluden a personas cuya identidad de género y expresión de ésta no coinciden con el sexo registrado al nacer. No obstante, no todas se identifican como personas trans cuando su conducta o apariencia no coinciden con su género, y, por otro lado, la identidad trans puede hacerse consciente en cualquier etapa de la vida de la persona como una insatisfacción con su rol de género, y en algunos casos, también con sus características sexuales (Aguirre-Sánchez-Beato, 2018; American Psychological Association [APA], 2015; Davidson, 2007).

En el ámbito de las ciencias sociales, específicamente, en las temáticas de género y las sexualidades, se utiliza el concepto binario (binarismo) para referirse a dos categorías excluyentes: hombre/mujer, femenino/masculino y heterosexual/homosexual (Zambrini, 2014). En base a esto, las sociedades históricamente han vinculado el sexo y el género buscando concordancia entre ambos (Dellacasa, 2020). En los casos en donde el género coincide con el sexo (hombre/masculino, mujer/femenino) se utiliza el neologismo cis, prevaleciendo una hegemonía cis que normaliza la concordancia sexo-genérica, dando paso a sociedades cisonormativas, porque jerarquizan y regulan en base al sexo y género, dejando fuera a otros tipos de identidades y expresiones diferentes a las binarias (Butler, 2006).

Las distintas construcciones sociales sobre el género reflejan aspectos culturales y políticos de control sobre los cuerpos por medio de discursos sobre las sexualidades, las que tienden a excluir y marginar las diversidades de género (Foucault, 1998). Desde esta mirada, el transgenerismo representa lo opuesto y abre la posibilidad de observar otros tipos de identidades y expresiones de género sin aludir a la existencia de un tercer género, sino a un tránsito flexible entre éstos (Butler, 2007). Sin embargo, el binarismo imperante presiona a las personas trans a no oscilar por ambigüedades debiendo optar y lograr características, actitudes y/o una imagen lo más cercana a lo femenino o masculino para disminuir cuestionamientos sociales (Ramírez y García, 2018). Hoy en día, las transgeneridades no son reducibles a binarismos sexo-genéricos o de orientación sexual, ya que la lógica comprendida para esos sistemas dicotómicos está fuera de la verdadera experiencia interna transgénero debido a que sólo refuerzan una postura hetero-cis-normativa que perpetúa la exclusión de personas trans (Morán, 2015).

Así, a partir de la hegemonía de una sociedad y cultura hetero-cis-normativa surge la violencia simbólica, la que corresponde a un conjunto de configuraciones perceptuales y cognitivas arraigadas en la cultura que podrían pasar desapercibidas por las personas dominadas (Bourdieu, 2000). Lo anterior se materializa en prácticas cotidianas y discursivas que reproducen formas de discriminación hacia la población minoritaria, en este caso las personas trans, irrumpiendo en las relaciones sociales, llevando a que las personas trans configuren la expresión de su identidad a formas que sean más asertivas para su entorno y así disminuir la posibilidad de discriminación (Palma et. al., 2022).

De esta forma, la promoción de los derechos humanos cobra especial relevancia, lo cual se refleja a través de la ratificación de tratados por parte de los estados democráticos, quienes deben implementar medidas para prevenir la violencia, investigar y sancionar a quienes vulneren los derechos de las personas (López, 2020). Ni en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Organización de Naciones Unidas, ni en los tratados posteriores se

consideran derechos específicos que aseguren la dignidad para personas de la comunidad LGBTQI+ (Galaz et. al., 2018), siendo los principios de Yogyakarta los que han orientado las legislaciones internacionales en temáticas de orientación sexual e identidad de género (ONU, 2007).

Los derechos sobre la sexualidad y la libre decisión del cuerpo no lo son todo, ya que las personas LGBTQI+ demandan derechos políticos, civiles y sociales que se limitan por la falta de reconocimiento de identidades de género distintas a la cisgénera, donde una de las mayores problemáticas es seguir considerando la identidad de género dentro del ámbito de lo privado, dejándolas fuera del nivel cívico y político (López y Juárez, 2019). La CIDH (2020), señala que además de proteger el derecho a la expresión de la identidad de género, es necesario fortalecer el desarrollo integral de la personalidad a través de la educación y concientización como una forma de enfrentar estigmatizaciones y discriminaciones hacia las personas trans.

2.3. EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación es comprendida como una práctica social que tiene muchas aristas y un fuerte carácter cultural, ocupándose del vínculo entre las y los individuos y la comunidad y que confluye en el significado y la orientación formativa (Tourriñan, 2021; Zayas et. al., 2019).

En Chile, existen diferentes niveles educativos entre los que se encuentra la educación superior, la cual es entendida como aquellos programas educativos ofrecidos, posterior a la enseñanza secundaria que son impartidos por tres tipos de instituciones, las universidades, institutos profesionales (IP) y centros de formación técnica (CFT) (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1997).

En la Ley N° 21.091 de 2018, se establece que las universidades tienen como objetivo principal producir, construir, transmitir y resguardar conocimiento, por otro lado, se menciona que los IP tienen como finalidad educar profesionales que sean capaces de colaborar en el desarrollo tanto de los sectores productivos como sociales del país, y, asegurar la transmisión de conocimiento. En último lugar, los CFT deben buscar formar técnicos y técnicas que sean capaces de contribuir al desarrollo de los distintos sectores sociales y productivos del país, así como contribuir en la ampliación y difusión de conocimiento. Adicionalmente, se declara que, la educación superior, promueve el progreso de los países y de las personas, buscando contribuir en su formación integral y ética, esperando potenciar su motivación a participar y aportar en los diversos ámbitos de la sociedad (Ley N° 21.091, 2018; Valenzuela y Yáñez, 2022).

Cabe señalar que, en los últimos años y debido a su importancia en el desarrollo de la sociedad, la educación superior ha constituido una urgencia para la mayoría de los países, los cuales tienen como desafío promover el acceso a este nivel por parte de todas las personas, procurando diseñar e implementar políticas que promuevan la igualdad de oportunidades y la equidad, tanto en el acceso como en la permanencia y titulación, con especial énfasis en aquellos grupos que han sido históricamente excluidos, subrepresentados o desatendidos (Valenzuela y Yáñez, 2022).

2.4. INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOEDUCATIVA

De esta manera, el enfoque inclusivo cobra relevancia, ya que da respuesta positiva a las diversidades de las personas y sus diferencias individuales, comprendiendo que la diversidad no es un obstáculo, sino una oportunidad de enriquecimiento para la sociedad (Hurtado et. al., 2023). Contrariamente, tal como señalan Arango y Arroyave (2017, p.50) la exclusión social corresponde a la marginación de las diversidades, limitando y restringiendo la oportunidad de participación por causas económicas y culturales, siendo éstas últimas las construcciones sociales sustentadas en estereotipos, invisibilización, negación y no reconocimiento de los grupos más vulnerables.

En este sentido, la educación inclusiva hace referencia al proceso focalizado en las diversidades y en las necesidades del estudiantado para incrementar su participación a nivel educativo, cultural y comunitario (UNESCO, 2020). A pesar de lo mencionado, mientras se realicen estrategias centradas en estudiantes “especiales” se mantendrán estereotipos, los que se contradicen con el modelo y refuerzan una perspectiva reduccionista de las diversidades (García-Barrera, 2023). Es así como la inclusión educativa es entendida desde una mirada más amplia y no sólo reducida a las diferencias individuales para el aprendizaje, sino a la posibilidad de participación que tienen todas y todos los estudiantes dentro del sistema educativo (Manghi et al., 2022).

En el caso de la educación superior, las instituciones se encuentran presentes en la agenda de desarrollo sostenible de la ONU con compromisos que buscan garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que abarque el aprendizaje formal, no formal e informal, con especial atención en los grupos de mayor vulnerabilidad, como, por ejemplo, las personas trans (Elizondo, 2020).

3. MARCO METODOLÓGICO

En la línea de dar respuesta a los objetivos de la presente investigación, es que ésta es de tipo cualitativo, debido a que facilita la profundización del fenómeno de la inclusión de personas trans en distintas instituciones de educación superior, mediante la interacción directa con quienes vivieron o se encuentran viviendo este proceso y, de este modo, tratar de comprenderlo desde sus propios puntos de vista y vivencias (Baena, 2017; Fuster, 2019; Gibbs, 2012; Hernández et. al., 2014).

Para construir y describir las experiencias de inclusión de personas trans en la educación superior desde la perspectiva y el relato de las y los actores claves, privilegiando la profundidad de sus experiencias y comprendiendo su realidad a partir de éstos, se determinó que el enfoque y el paradigma investigativo correspondieran al fenomenológico e interpretativo respectivamente (Fuster, 2019; Silverman, 2011; Vasilachis de Gialdino et. al., 2006). Lo anterior, se ve reforzado a través de la adopción de un diseño metodológico de carácter fenomenológico, ya que se enfoca en las experiencias individuales y subjetivas de las y los participantes, es decir, cómo vivieron o han vivido su proceso de inserción en las instituciones a las cuales asisten (Azuero, 2019).

Para efectos de este estudio, se utilizó como técnica de recolección de datos la entrevista en profundidad dada la libertad que le da a las y los entrevistados para manifestarse en torno a sus creencias, deseos e intereses, rescatando los significados y el valor que cada informante le da a su experiencia en la educación superior (Izcarra y Andrade, 2003).

A partir de los objetivos planteados de esta investigación, se estableció que las y los sujetos de estudio cumplieran, copulativamente, con los siguientes criterios: i) que sean personas que se identifiquen como personas trans y, también, ii) que hayan cursado alguna carrera por al menos 2 semestres en alguna institución de educación superior, para asegurar que tengan una noción mayor acerca de la cultura y el funcionamiento institucional. De esta forma, la muestra se conformó por conveniencia (Izcarra, 2014) con 4 personas entrevistadas (E1, E2, E3 y E4), las cuales se caracterizan en la siguiente tabla:

Tabla 1: Características de la muestra				
	E1	E2	E3	E4
Identidad género	Mujer Trans	Hombre Trans	Mujer Trans	Hombre Trans
Cambio registral	Sí	Sí	Sí	Sí
Edad	21	28	29	20
Ciudad de origen	Los Vilos	Santiago	Iquique	Santiago
Nivel educacional	Superior incompleta (deserción)	Superior completa	Superior incompleta (deserción)	Superior incompleta (en curso)
Último semestre cursado de carrera	Tercero	Quinto	Séptimo	Tercero
Duración de carrera	8 semestres	5 semestres	8 semestres	10 semestres
Carrera	Ingeniería en Administración de empresas	Técnico superior en Enfermería	Publicidad	Teatro
Lugar	Santiago	Santiago	Santiago	Santiago
Tipo de institución superior	Universidad	Instituto Técnico profesional	Instituto Técnico Profesional	Universidad

Fuente: elaboración propia

En cuanto al análisis de la información, se empleó la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002) generando 4 categorías de análisis: i) identidad de género, ii) experiencias en educación escolar, iii) experiencias en educación terciaria y iv) sugerencias de mejora. Así, la primera busca identificar experiencias positivas y negativas en torno al proceso de transición de las y los participantes; la segunda categoría tiene como propósito reconocer experiencias de inclusión y exclusión durante la etapa escolar del grupo de personas entrevistadas y la forma en la que éstas influyeron en las distintas aristas de su vida; la tercera categoría pretende levantar experiencias de inclusión y exclusión en la educación terciaria vividas por las y los informantes, estableciendo factores que promueven cada una de

estas experiencias y la manera en la que influyen en el proceso de inserción y permanencia en sus respectivas instituciones; y, por último, la cuarta categoría corresponde a propuestas o sugerencias realizadas por las y los entrevistados a partir de sus vivencias, para mejorar las prácticas de inclusión de personas trans en las instituciones de educación superior.

Además, se levantaron subcategorías para el caso de cada una de categorías recién mencionadas, excepto para la cuarta categoría, las cuales se explicitan en la siguiente tabla:

Tabla 2: Categorías y subcategorías de análisis de entrevistas	
Categoría	Subcategorías
Identidad de género	Experiencias positivas del proceso de transición de género.
	Experiencias negativas del proceso de transición de género.
Experiencias en educación escolar	Experiencias de inclusión.
	Experiencias de exclusión.
Experiencias en educación superior	Motivos de elección de carrera y/o institución de educación superior.
	Experiencias de inclusión.
	Experiencias de exclusión.
Sugerencias de mejora	No aplica.

Fuente: elaboración propia

Una vez realizadas las entrevistas en profundidad, para el procesamiento de la información obtenida, se utilizó la técnica de corte y clasificación, la cual concedió la identificación de expresiones emitidas por las personas entrevistadas y que tributan a cada una de las categorías y subcategorías, brindando material para levantar resultados y conclusiones que respondan a los objetivos planteados (Hernández y Mendoza, 2018).

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los principales resultados de acuerdo con las categorías y subcategorías anteriormente señaladas

4.1. IDENTIDAD DE GÉNERO

En esta categoría se describen las experiencias positivas y negativas en torno a los procesos de identidad y transición de género de los y las participantes

4.1.1. EXPERIENCIAS POSITIVAS DEL PROCESO DE TRANSICIÓN

Todas y todos los entrevistados señalan que el apoyo recibido por ciertas personas del grupo familiar resultó ser una experiencia positiva al momento de iniciar el proceso de transición de género, como lo afirma E4, en torno al apoyo de su madre: “Yo siento que tuvo mucho interés en defenderme, o sea, como en defender mi identidad frente a personas que les costó más el cambio de mi nombre”. Como para E2, quien relata el apoyo de su madre al momento de elegir su nombre social: “Comenzamos a buscar en el calendario con mi mamá, ¿cómo me ibas a poner tú?, igual a ella le costó, pero se lo tomó bien y me apoyó bastante”.

Las personas entrevistadas consideran que el ingreso a la educación superior fue un acontecimiento importante para sus vidas y para su proceso de transición, principalmente por las libertades que entrega el entorno universitario para la expresión de la identidad de género, a diferencia de la educación media, tal como afirma E1:

(...) en la enseñanza superior, siento que no están tan pendientes de ti, no están pendiente de lo que haces o como te vistes, pero en enseñanza media o básica, si están y puedes ser repudiado por ser diferente al resto.

Al igual como lo expresa E3: “no me daba la presión de tener que actuar de cierta manera”.

4.1.2. EXPERIENCIAS NEGATIVAS DEL PROCESO DE TRANSICIÓN DE GÉNERO

Una de las experiencias negativas que reportan las y los entrevistadas corresponden a las dificultades para comprender su propia identidad de género durante los inicios del proceso de transición, como lo afirma E2, este tipo de experiencias afectaron en su estabilidad psicológica y mental: “tuve intentos de suicidios, en relación con lo mismo, de no saber quién era yo, no sabía que iba a hacer con mi vida”.

Por otro lado, destacan las consecuencias y cambios que tuvieron que asumir las y los entrevistados producto de la transición de género, como lo describe E3:

(...) esto gatilló que congelara la carrera, no daba más, había pasado casi todo, me devolví a Iquique y comencé la transición por el tema social, no quería seguir actuando, no era cien por ciento yo, había cosas que no me gustaban (...) trataba que fuera todo normal, y me preguntaron ¿estás bien?, y me largué a llorar, en realidad no estoy bien, necesito devolverme.

Un aspecto característico de los relatos es la vergüenza experimentada al momento de interactuar con otras personas, E4 lo describe de la siguiente manera: “(...) son procesos muy agotadores, siempre tener mucha vergüenza, eso es muy brígido, la vergüenza”.

En general, los inicios del proceso de transición traen consigo obstáculos y limitaciones, como lo explica E3 en torno a la búsqueda de oportunidades laborales:

Cuando decidí transicionar, pero todavía no comenzaba, cuando tenía un look más andrógono, encontrar trabajo fue imposible, pese a haber tenido experiencia, ya había trabajado con público, ya había estado con contrato fijo, hablaba inglés, me parecía extraño

que no encontrara trabajos que eran sencillos cuando tenía calificación.

4.2. EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN ESCOLAR

Esta categoría corresponde a las experiencias de inclusión y exclusión que reconocen los y las participantes durante sus trayectorias escolares.

4.2.1. EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN

Llama la atención que en el relato de las personas entrevistadas surgieron pocas narraciones referidas a vivencias positivas en la educación escolar. No obstante, una de las personas entrevistadas menciona que, al momento de cambiarse a otro establecimiento educacional durante la enseñanza media, éste, a diferencia del anterior, habría mostrado una cultura escolar mucho más inclusiva e integradora con relación a la comunidad LGBTQI+. Esto lo manifiesta E1:

Era como una comunidad, apoyaban, por ejemplo, había disidencias LGBT, y también había como ciertos grupos, asociaciones que apoyaban a esos chicos, iban a dar charlas, como que acogían no era algo como que, nadie estaba pendiente de nadie, todo era como muy normal.

Así, la persona entrevistada asocia una experiencia de inclusión a la visibilización de grupos pertenecientes a la comunidad LGBTQI+ y a los apoyos que recibían por parte de asociaciones externas, los cuales correspondían a espacios informativos y no a que existiese una política institucional en cuanto a esta temática dentro del establecimiento.

4.2.2. EXPERIENCIAS DE EXCLUSIÓN

Respecto a esta categoría, cabe destacar que las personas entrevistadas incluyeron dentro de sus relatos numerosas experiencias negativas vinculadas a vivencias durante la enseñanza escolar, ligadas al ámbito de la discriminación, no sólo de ellas y ellos, sino que de otras personas por su orientación sexual y/o por su identidad de género. Estas experiencias se agrupan, por una parte, en aquellas interacciones sostenidas con sus pares y, por otro lado, las que vivenciaron con el profesorado de su establecimiento educativo.

Es así como, respecto a las interacciones con pares, E1 señala:

Igual fue complicada, porque yo trataba de ser alguien que no era, así como que trataba de hacer todo lo que hacían mis compañeros, porque tenía miedo, porque había otro chico que le hacían mucho bullying.

En esta línea, E4 declara que: “yo creo que era mucho el miedo a ser distinto, lo único que quería era salir de aquí y salir bien, sin ningún problema, pasar lo más desapercibido posible”. Los relatos expuestos por las y los entrevistados, evidencian el miedo a la exposición que manifestaban durante la educación escolar a no encajar, a ser diferentes, al escrutinio público

y al cuestionamiento por parte de sus pares.

Con relación a las interacciones con las y los docentes, se aprecia, por parte de una de las personas entrevistadas, vivencias de terceros que fueron negativas y resultaron ser motivo para aplazar su proceso de transición. De esta manera, E4 indica:

Me hubiese gustado empezar a vivirlo desde antes, por muchas razones en general, pero creo que me salvé un poco como al demorarme en esto, porque la experiencia que vivió ella pudo haber sido la experiencia que podría haber vivido yo y yo lo veía traumatizante también para mí como persona trans, fue traumatizante esa exposición.

De esta forma, se explicita que una de las razones para no iniciar su proceso de transición durante la época de educación escolar fue evitar sentirse expuesto ante sus pares y otros miembros de la comunidad escolar, miedo que surge a raíz de experiencias de otras personas trans.

4.3. EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Mediante esta categoría se lograron describir los motivos de elección de carrera e institución de educación superior, como también, las experiencias de inclusión y exclusión.

4.3.1. MOTIVOS DE LA ELECCIÓN DE CARRERA E INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

A pesar de las diversas variables que determinaron las elecciones de carrera, ninguno de las y los entrevistados reporta algún rechazo o disconformidad hacia éstas. No obstante, cabe destacar que, en uno de los casos, hay una elección determinada por la autocensura frente a una posible discriminación por ser una persona trans. Lo anterior lo menciona E3, quien tenía como primera opción la carrera de pedagogía:

Mi primera opción era pedagogía, pero no la elegí porque hay un tema con los niños, un tema de discriminación que todavía existe con las personas trans de alejar a los niños, igual lo entendía, y no voy a estudiar algo con trabajo directo con niños.

En relación con los motivos por los cuales las y los entrevistados eligieron la institución dónde realizaron sus estudios superiores, cabe señalar que tres de las cuatro personas entrevistadas mencionan que la elección de la institución guarda directa relación con un factor económico, es decir, que se ajustaba a lo que podían pagar. Lo anterior, se ve reflejado en lo que declara E1: "Por tema económico, la que más se ajustaba a mi bolsillo era esa". Asimismo, E3 declara: "mis padrinos me dieron la opción de estudiar, sin pagar nada, me pusieron folletos de lo que había y lo que podían costear, una carrera técnica, algo relacionado con la enfermería".

Otro aspecto que destaca una de las personas entrevistadas respecto a los motivos por los cuales eligió la institución de educación superior, particularmente la sede a la cual optó corresponde a la idea de que un barrio socioeconómicamente alto se relaciona una mayor protección y resguardo, así como, con que las personas de este tipo de sectores tienen una

apertura mayor en comparación con las que provienen de otros sectores. Esto se refleja en lo emitido por E1:

Igual fue por el sector, porque sentía que podía ser diferente en la sede Apoquindo, me daba la seguridad (..) tenía la idea que en otra parte podrían ser más burlescos o discriminativos, igual creo que influye el sector (...) porque allá podía ser más tranquilo y de mente abierta.

Por otra parte, un factor que influyó en la decisión de una de las personas entrevistadas en cuanto a la elección de qué institución elegir para cursar sus estudios superiores, se relaciona directamente con la formación que entrega la casa de estudios desde su visión y principios filosóficos que la inspiran. Así, E4 declara:

El ambiente es fundamental para poder terminar la carrera y yo ahora me voy a presentar en ese ambiente como persona trans, entonces me cuestioné mucho cómo iba a afectar, pero ya una universidad que tenga un enfoque y se hable de esto, ya es distinto, entonces por eso fue mi elección, como los ideales de la universidad.

4.3.2. EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN

Entre los facilitadores para las experiencias de inclusión relatados se encuentra contar, al momento de estudiar, con el cambio registral (de nombre y sexo en la cédula de identidad) y en el caso de quiénes aún no lo realizaban al ingresar a estudiar, el respeto por el uso de su nombre social y pronombres. Así, E4 señala: “que los profes pregunten pronombres, yo creo que es súper importante, yo creo que los profes no sólo preguntan por tus pronombres, sino que tienen un conocimiento previo de cómo hacer estas cosas”. A lo que agrega, “yo sé que es posible que, aunque tú no tengas el cambio de nombre en el registro civil, hacer tu cambio en la lista”.

Asimismo, otro aspecto relevante del proceso de inclusión por parte del grupo de personas entrevistadas corresponde a las experiencias de interacción con las y los compañeros de carrera y la manera en la que ésta incide en su adaptación social. En esta línea, se describen experiencias positivas en cuanto a la vinculación con pares, expresando vivencias satisfactorias en base al respeto y aceptación, lo cual es expresado a través del uso de conceptos como trato igualitario y seguridad. Lo anterior, es observado en lo que señala E4: “creo que me sorprendió ver tanto respeto y sentirme únicamente como soy”. Al igual que E1, quien destaca el trato igualitario y la seguridad que recibió por parte de sus compañeros: “ellos saludaban de beso a todas las chicas, y a mí también me saludaban de beso en la mejilla, eso era muy acogedor”. Adicionalmente, E1 expresa: “hubiese sido duro, hasta hubiese dejado la carrera, porque verás todos los días a las mismas personas por cuatro años, no me hubiese podido concentrar en estudiar, hubiese estado todo el día preocupada”.

De acuerdo con los relatos, la relación con pares facilitaría la integración y adherencia a la educación superior de las personas entrevistadas, siendo un factor importante el sentirse acogidas dentro del ámbito social; sin embargo, esto responde a iniciativas por parte de docentes y sus pares más que a una política institucional y/o estrategias formales para la inclusión de personas trans.

4.3.3. EXPERIENCIAS DE EXCLUSIÓN

Entre las vivencias de marginación, segregación o desigualdad experimentadas por las y los entrevistados durante la educación superior, destaca la manifestada por E3 sobre los procesos administrativos de la Universidad en torno al cambio de nombre:

Desde la universidad tenían sus propios registros, yo dije si se podían cambiar, si podían registrarme con mi nombre social, pero me dijeron que tenían que poner mi nombre legal, y que debía hablar con cada profe, oye soy trans.

De la misma forma, E2 expresa que tuvo que informar reiteradamente ser una persona trans al momento de llevar a cabo algún trámite en la institución educativa: “debes decirlo muchas veces, lo repetitivo de exponerte tanto a personas que en realidad no tienen por qué enterarse”.

En este sentido, E3 relata:

Mientras realizaba un trámite administrativo en finanzas de la universidad, la persona a cargo me solicita sacarme la mascarilla para conocer cómo es una persona trans (...) yo sé que su intención no era mala, pero es extraño, te sientes un poco freak, de circo, cuando te piden hacer ciertas cosas.

Conforme con lo señalado anteriormente, las y los entrevistados manifiestan el sesgo con el que se encuentran reiteradamente, toda vez que con quienes interactúan tienden a mirar a las personas a su alrededor desde categorías binarias, de ser hombre o mujer, excluyendo otros tipos de identidades de género, como lo señala E1: “solo hay hombres y mujeres, no existe personas no binarias, no existe conocimiento sobre eso”.

Por otro lado, entre las experiencias relatadas resulta ser un punto común algunas de las interacciones que sostuvieron con el cuerpo docente de sus casas de estudio. Así, surge el relato de distintas vivencias que, en su mayoría, se configuran desde lo negativo y que involucraron algún tipo de exposición hacia las personas entrevistadas respecto a su situación como personas trans. Entre estos relatos resalta lo que señala E1:

Un profesor, una vez llegué atrasada y no me dejó entrar, pero otra vez unos chicos llegaron atrasados y los dejó pasar, pero se lo hice saber y me dijo que no fue por eso, pero que no se volvería a repetir, fue injusto.

En esta misma línea, E4 declara:

Era el primer día de clases con ella y estábamos moviéndonos en el espacio y ella me empieza a tocar el pecho para hacer un movimiento especial y me ponía su mano ahí y otra en mi espalda y empezó a decir: oye, pero tú tienes algo ahí, tienes una faja o no sé, ¿por qué te haces esto, es algo médico?; esto frente a todo mi curso, por qué me tiene que decir esto aquí.

A partir del análisis de las entrevistas se desprende que las y los informantes, vinculan las actitudes negativas de sus profesores y profesoras se relacionan a su identidad de género.

4.4. SUGERENCIAS DE MEJORA

En esta categoría llama la atención que, en su mayoría, las y los entrevistados se refieren a la necesidad de difusión y formación de la comunidad educativa en las temáticas de diversidades de género, como lo expresa E4:

Si es que ellos no tuvieron una capacitación previa, sería muy bueno que la tuvieran todos los profesores, pero una capacitación real, yo creo que es importante para una persona trans que eso se baje a las particularidades de su carrera.

En esta misma línea, E3 menciona:

Que exista más peso de esta área que ve las diversidades, que esas personas hicieran charlas a las personas que tienen contacto con alumnos, si para mí fue incomodo, imagínate con otra persona que esté en otro momento de la transición, recién empezando, que las personas que atienden tengan el tacto, que conozcan de la situación, que no sea tan al lote.

También, mejorar la información y acceso a ella, en cuanto a trámites de registro de identificación de estudiantes trans, como lo describe E2: “mucha más información, porque uno debe buscarla, si tiene alguna duda, si necesitas ayuda sobre estos temas, te puedes acercar acá, que se haga más visible así los chicos o chicas se van a sentir mucho más tranquilos”.

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, cabe destacar la relevancia del apoyo familiar, el cual resulta ser una red de contención importante al momento de iniciar las transformaciones y configuraciones de la identidad de género cuando predomina el miedo frente a posibles discriminaciones por parte del entorno. Las personas trans se ven enfrentadas a una cultura social hetero-cis-normativa que comprende la identidad de género desde el binarismo, estando expuestas constantemente a vulneraciones (Zambrini, 2014; Dellacasa, 2020 y Bourdieu, 2000). Por esta razón, la familia corresponde al primer espacio seguro de reconocimiento social como persona trans en la medida que no existan prácticas o discursos que perpetúen formas de discriminación o violencia simbólica (Bourdieu, 2000). En los casos contrarios, y tal como lo señala Palma et. al. (2022), las personas trans tuvieron que expresar sus identidades través de formas más asertivas y comprensibles para sus familias.

El ser llamadas y llamados por sus nombres sociales o registrales, corresponde a una práctica inclusiva que facilitó la integración social, a través del reconocimiento de identidades diferentes a la binaria, lo cual se relaciona con la implementación de Ley N° 21.120 de 2022, que reconoce el derecho a la identidad de género, mediante principios como la dignidad en el trato. Sin embargo, esta experiencia resulta significativa desde la vivencia interna como persona trans tal como señala Butler (2007), ya que el transgenerismo representa una manifestación que se contrapone a las construcciones sociales hegemónicas de género, donde el ser llamadas y llamados por sus nombres se convierte en una forma de reconocimiento de sus derechos. A pesar de lo mencionado, la calificación que realiza

el entorno social sobre las formas de expresión de la propia identidad fue relevante para las personas trans que participaron en este estudio, lo que se deja entrever al momento de evaluar positiva o negativamente sus propios procesos de transición como mujeres y hombres trans. Esto tiene una relación directa con el binarismo imperante en la sociedad, el que lleva a las personas trans a optar por una imagen lo más cercana a lo femenino o masculino como una estrategia para facilitar su inserción social tal como lo describen Ramírez y García (2018) en su estudio sobre la modificación del cuerpo transgénero.

Respecto a las experiencias vividas por las personas trans entrevistadas durante su etapa escolar, es posible mencionar que ninguno de los establecimientos educacionales se rigió completamente por los principios de la inclusión, pues no implementaron estrategias que promovieran la participación legítima por parte de las y los entrevistados y, en algunos casos, se priorizaron acciones aisladas que sólo refuerzan la mirada reduccionista de las diversidades sin atender al estudiantado de manera amplia de acuerdo a sus diferencias. Lo anterior se contrapone a lo que establecen García-Barrera (2023) y Manghi et. al. (2022) respecto a las características de la inclusión educativa y los principios que la rigen. Por otra parte, las vivencias relatadas reflejan la carencia, por parte de los establecimientos escolares, de acciones que tengan el objetivo de reforzar el desarrollo integral, así como también, de estrategias que permitan concientizar, visibilizar y reconocer la realidad que enfrentan las personas de la comunidad LGBTQI+ en la educación (CIDH, 2020). De esta forma, las experiencias escolares de las y los participantes están cargadas de discriminaciones vividas de manera directa o indirecta, tanto por parte de profesores como de compañeras y compañeros, coincidiendo con los hallazgos de Cornejo (2018) sobre discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar chileno.

En relación con las experiencias en educación superior, éstas pueden ser clasificadas en positivas (de inclusión) y negativas (de exclusión). De tal modo, destaca que las experiencias positivas se relacionan directamente con la adaptación social, la cual es principalmente facilitada por pares y en la que sobresale el reconocimiento de la identidad trans a través del respeto de sus nombres informado y la aceptación de la libre expresión de su género, lo cual no era esperado por ellas y ellos, por lo que no tuvieron que utilizar estrategias de ocultamiento para lograr adaptarse socialmente, a diferencia de lo señalado por Peña (2019) sobre la frecuencia con la que las personas trans deben implementar este tipo de acciones para evitar actitudes de discriminación y, por consiguiente, mantenerse en sus instituciones.

En general, las experiencias positivas están determinadas por la interacción con pares, con quienes lograron vincularse desde sus roles como estudiantes sin distinciones positivas o negativas fundadas en sus identidades trans, logrando participar activamente dentro del entorno socioeducativo y enfocándose en el desarrollo de competencias y en el avance curricular; sin tener que esforzarse por, además, buscar la aceptación de su entorno social y evitar situaciones de violencia. Esto se convierte en un aspecto sumamente favorable para la participación y permanencia en la educación superior, puesto que, según Herdoíza (2015), la violencia es una de las principales causas de deserción de la población LGBTQI+. De hecho, este nivel educativo, actualmente, posee el desafío de promover y reforzar la participación y permanencia del estudiantado, con especial énfasis en quienes han sido sistemáticamente excluidas y excluidos como es el caso de la comunidad LGBTQI+ (Valenzuela y Yáñez, 2022).

Por otro lado, respecto a las experiencias negativas resaltan aquellas asociadas a procesos administrativos dentro de la institución, específicamente, las que se relacionan con el cambio

de la identidad informada. En este sentido, la ejecución de estos trámites deja en evidencia la desigualdad de condiciones existentes entre las y los entrevistados y sus pares, pues continuamente se les está exponiendo como personas trans frente a personal administrativo, quienes, además, no presentan ningún conocimiento acerca de la temática y su adecuado tratamiento. Es así como la sobreexposición de las personas trans y la falta de formación del entorno, corresponden a formas de exclusión que perpetúan las construcciones culturales sustentadas estereotipos sobre las personas trans tal como es declarado en el estudio sobre prácticas de exclusión de personas transgénero en ámbitos universitarios desarrollado por Arango y Arroyave (2017).

Lo mismo ocurre con algunos miembros del cuerpo docente, que, sin tener una intención directa de discriminarles, lo terminan haciendo por desconocimiento, provocando una desincentivación en la participación del estudiantado trans en actividades académicas. Esto último, se relaciona con que los esfuerzos para la inclusión de personas trans han estado puestos en educación escolar, dejando en segundo plano a la educación superior, lo cual hace necesario revisar los procedimientos para la inclusión educativa de estudiantes de la comunidad LGBTQI+, como, por ejemplo, la formación del plantel docente (Maldonado et. al., 2021). Por otra parte, es fundamental que la capacitación del profesorado no esté enfocada sólo en la equidad de género desde una perspectiva binaria, sino que, debe involucrar las diversidades de género existentes entre las que se encuentran las personas trans (Peña, 2019).

Igualmente, otro elemento que suscita experiencias negativas dentro de las instituciones de educación superior corresponde a la ausencia de una política de inclusión que incorpore el tratamiento adecuado para personas trans, o bien, de existir, a la escasa difusión de ésta. Esto se contradice expresamente con lo mencionado en el artículo 3 de la Ley que regula el acoso sexual, la violencia y discriminación de género en el ámbito de la educación terciaria, la cual establece que éstas deberán contar con una política contra la discriminación de género conocida por la comunidad educativa (Ley N° 21.369, 2022).

Entre las propuestas de mejora para las instituciones de educación superior que surgen desde las mismas personas entrevistadas, destacan las acciones que van en la línea de sensibilizar e informar a la comunidad educativa sobre la temática trans, enfatizando en la necesidad de que el profesorado sea capacitado y desarrolle las estrategias, por una parte, para tratar de manera respetuosa y adecuada al estudiantado trans y, por otra, que sean capaces de acercar las diferentes carreras a las particularidades de las personas trans. Esto alude directamente a uno de los objetivos que tiene este nivel en torno al desarrollo integral y ético de las personas, fomentando así, su participación y contribución en la sociedad de acuerdo con los lineamientos generales sobre la educación inclusiva y las sociedades del conocimiento (Ley N° 21.091, 2018; ONU, 2007; UNESCO, 2020).

6. CONCLUSIONES

Se considera fundamental que las instituciones fortalezcan el trabajo que realizan sus equipos de gestión, especialmente aquellos que están dedicados al tema de la inclusión, así como también, que exista una difusión de su existencia y de los apoyos que brindan dentro de la comunidad educativa, con especial énfasis en el estudiantado. De este modo, se

apunta, precisamente, a la mirada más amplia que debe tener la inclusión educativa y cómo ésta debe potenciar la participación de las y los estudiantes dentro de sistema educativo, tal como lo señala Mangui et al. (2022), sobre repensar la educación desde la perspectiva del estudiantado.

Por último, es importante señalar que ninguna de las personas entrevistadas hizo referencia a la necesidad de que existan estrategias formales de inclusión, como, por ejemplo, la existencia de una política, una unidad dedicada a esto y/o una reglamentación que regule el trato que se debe tener con las diversidades, particularmente, con las personas trans. Nuevamente llama la atención que no exista una exigencia del uso de recursos formales para la inclusión de personas trans por parte de las y los participantes, sobre todo entendiendo que esto es parte de los requerimientos a los que la Educación Superior debe, por normativa, dar respuesta (Ley N° 21.369, 2022). Lo anterior debe ser revisado e implementado con cautela procurando no caer, como describe García-Barrera (2023), en estrategias de inclusión basadas en una mirada reduccionista de las diversidades, lo que podría explicar por qué las y los participantes de este estudio no exigen la existencia formal de acciones o unidades destinadas a la población trans.

7. REFERENCIAS

- American Psychological Association (2015). Guidelines for psychological practice with transgender and gender nonconforming people. *American Psychologist*, 70, 832-864. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039906>
- Aguirre-Sánchez-Beato, S. (2018). Terminología y definiciones trans en la investigación sobre transfobia: una revisión conceptual. *Quaderns de Psicologia*, 20(3), 295-305. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1453>
- Arango, M. y Arroyave, E. (2017). Prácticas de exclusión de personas transgénero en ámbitos universitarios colombianos. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 9(2), 47-66. <http://doi.org/10.17533/udea.rp.v9n2a04>
- Azorín, C. y Palomera, M. (2020). Guías para orientar a los centros educativos en su camino hacia la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 100-117. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/578>
- Azuero, A. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(8), 110-127. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la Investigación*. (3ª ed.). Grupo Editorial Patria.
- Barrientos, J. y Echagüe, C. (2018). El baile de las que sobran. Interrogando la violencia homofóbica en un liceo público chileno. *Forum. Qualitative Social Research*, 19(1), 1-44. <https://doi.org/10.17169/fqs-19.1.2546>
- Benavides, N., Ortiz, G. y Reyes, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Cuadernos de Pesquisa*, 51, 1-19. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2007). *El Género en disputa. El Feminismo y subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.

- Castañeda, I. y Díaz, Z. (2021). Desigualdad social y género. *Revista Cubana de Salud Pública*, 46(4). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S086434662020000400018&lng=es&tlng=es
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2018). Avances y desafíos hacia el reconocimiento de derechos de las personas LGBTI en las Américas. CIDH.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2020). Informe sobre Personas Trans y de Género Diverso y sus derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. CIDH.
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: Estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-24. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230031>
- Davidson, M. (2007). Seeking refuge under the umbrella: Inclusion, exclusion, and organizing within the category transgender. *Sexuality Research and Social Policy*, 4(4), 60-80. <https://doi.org/10.1525/srsp.2007.4.4.60>
- Dellacasa, M. (2020). Estado y procesos de vulnerabilización: análisis de las políticas de reconocimiento de personas trans. *Direito e Práx.*, 13(1), 222-250. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2020/52723>
- Elizondo, C. (2020). Hacia la Inclusión Educativa en la Universidad. Editorial Octaedro.
- Foucault, M. (1998). Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber. Siglo XXI.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Galaz, C., Sepúlveda, M., Poblete, R., Troncoso, L., Morrison, R. (2018). Derechos LGTBI en Chile: tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1165>
- García-Barrera, A. (2023). Cambiando el paradigma inclusivo: las necesidades educativas personales. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 29, 147-160. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0115>
- Gauché, X. (2020). Estándares internacionales sobre orientación sexual e identidad de género - referencias al caso Atala. DER Ediciones.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.
- Godoy, G. y Melo, G. (2019). Análisis discurso de Orientaciones para la Inclusión de las Personas LGBTI en el Sistema Educativo. *Árboles y Rizomas*, 1(2), 33-50. <https://doi.org/10.35588/ayr.v1i2.3933>
- Gutiérrez, P. (2018). Aceptación, reconocimiento y acciones afirmativas para las personas trans en la UACJ. *Acoyauh*, 60(60), 53-72.
- Herdoíza, M. (2015). Construyendo Igualdad en la Educación Superior. Fundamentación y lineamientos para transversalizar los ejes de igualdad y ambiente. Senescyt/Unesco.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. (1ª ed.). Mc Graw Hill.
- Hurtado, A., Montoya, M., Valencia, Á. y Calzada, G. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Izcara, S. y Andrade, K. (2003). La entrevista en profundidad: teoría y práctica. Universidad autónoma de Tamaulipas.
- Izcara, S. (2014). Manual de investigación cualitativa. Fontamara.

- Ley N° 20.609. Establece medidas contra la discriminación. (24 de julio de 2012). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/3cijh>
- Ley N° 21.120. Reconoce y da protección al derecho a la identidad de género. (10 de diciembre de 2018). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f8z8>
- Ley N° 21.091. Sobre Educación Superior. (29 de mayo de 2018). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2fcks>
- Ley N° 21.369. Regula el acoso sexual, la violencia y la discriminación de género en el ámbito de la educación superior. (15 de septiembre de 2021). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2rhez>
- López, E. (2019). Los derechos humanos para las personas LGBT y sus limitantes frente al modelo de la ciudadanía normativa. *Rev. Rupturas*, 9(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.22458/rr.v9i2.2520>
- López, E. y Juárez, T. (2019). No hay libertad política sin libertad sexual: a 50 años de Stonewall. *Alteridades*, 30(54), 57-70. <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2020v30n59/lopez>
- Maldonado, P. Alarcón, P., Venegas, C. y Urrutia, M. (2021). Ingreso de estudiantes trans a establecimientos educacionales chilenos: análisis de topoi en comentarios de Facebook. *Nueva revista del Pacífico*, 75, 105-127. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200105>
- Manghi, D., Valdés, R., Godoy, G., López, T., Melo-Letelier, G., Aranda, I., y Carrasco, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la Educación*, (57). <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1191>
- Martínez, A. (2018). Teoría Queer. [Seminario de posgrado, Universidad Nacional de La Plata]. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11206/pp.11206.pdf>
- Moore, H. L. (1991). *Antropología y feminismo*. Cátedra.
- Morán, J. (2015). Géneros, transgéneros: hacia una noción bidimensional de la injusticia. *Andamios*, 12(27), 257-278. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000100013&lng=es&tlng=e
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2005). *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales*.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género*.
- Palma, O., Rojas, K., Soliz, K. y Venegas, L. (2022). Participación ocupacional e inclusión social de la comunidad LGBTIQ+ en la región de Magallanes y Antártica Chilena. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 30, 1-24. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO247732412>
- Peña, R. (2019). Tratamiento de la diversidad de género en las universidades públicas estatales de la región centro-sur. Estudio exploratorio, [Tesis para optar al grado de Maestra en Investigación Educativa]. Universidad Autónoma del Estado de Morelones.
- Radi, B. (2019). Políticas trans y acciones afirmativas en los ámbitos universitarios: Conversaciones necesarias para deshacer el cissexismo. *Aletheia*, 10(19). <https://doi.org/10.24215/18521606e026>
- Ramírez, M. y Contreras, S. (2016). Narrativas de identidad afectivo-sexual LGBTIQ+ en

- contextos escolares: El aparecer frente al otro. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 235-254. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100015>
- Ramírez, G. y García, R. (2018). La modificación del cuerpo transgénero: experiencias y reflexiones. *Andamios*, 15(37), 303-324. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632018000200303&lng=es&tlng=es
- Rojas, M., Astudillo, P. y Catalán, M. (2020). Diversidad Sexual y Educación en Chile. Identidad sexual (LGBT+) e inclusión escolar en Chile. UNESCO.
- Rojas, T., Fernández, B., Astudillo, P., Stefoni, C., Salinas P. y Valdebenito, J. (2019). La inclusión de estudiantes LGTBI en las escuelas chilenas. Entre invisibilización y reconocimiento social. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.3>
- Saldivia, L. (2009). Reexaminando la construcción binaria de la sexualidad. Seminario en Latinoamérica de Teoría Constitucional y Política, 98-119.
- Sánchez, I. (2019). Ley Zamudio en perspectiva. Derecho Antidiscriminación chileno frente a los estándares de la Unión Europea. *Revista tribuna Internacional*, 8(16). 1-27. <http://doi.org/10.5354/0719-482X.2019.51960>
- Shibley, J. y DeLamater, J. (2006). *Sexualidad humana*. McGraw Hill.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data*. (5ª ed.). Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Touriñan, J. (2021). El concepto de educación: la confluencia de criterios de definición, orientación formativa temporal y actividad común como núcleo de contenido de su significado. *Boletín Redipe*, 10(6), 33-84. <https://orcid.org/0000-0002-7553-4483>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1997). Documento eje: Educación Superior. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). Inclusión y educación: todos sin excepción. UNESCO.
- Valenzuela, J. y Yáñez, N. (2022). Documentos de proyectos: Trayectoria y políticas de inclusión en educación superior en América Latina y el Caribe en el contexto de la pandemia. CEPAL.
- Vander, J. (1986). *Manual de psicología social*. Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Gimenez, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., Quaranta, G. y Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. (1ª ed.). Editorial Gedisa.
- Vilches, P. (2019). *Inclusión en Educación Superior. Experiencias de Estudiantes Trans en una Universidad Estatal de la Región Metropolitana*. [Tesis para optar al grado de Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile]. Repositorio académico de la Universidad de Chile.
- West, C., y Zimmerman, D. (1987). Doing gender. *Gender & society*, 1(2), 125-151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Zambrini, L. (2014). Diálogos entre el feminismo postestructuralista y la teoría de la interseccionalidad de los géneros. *Revista Punto Género*, (4), 43-54. <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2014.36408>
- Zayas, B., Gozálviz, V. y Gracia, J. (2019). La dimensión ética y ciudadana del Aprendizaje Servicio: Una apuesta por su institucionalización en la Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 30(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.55443>

Motivación hacia la práctica de actividad física en tiempos de ocio en estudiantes de enseñanza media pertenecientes al liceo Jorge Alessandri Rodríguez de la comuna de Tierra Amarilla, durante la pandemia por covid-19

Motivation for the practice of physical activity in leisure time in high school students from the Jorge Alessandri Rodríguez high school in the commune of Tierra Amarilla, during the covid-19 pandemic

RODRIGO DÍAZ GUAITA

Universidad de Atacama, Copiapó, Chile(rodrigo.diaz@uda.cl)(<https://orcid.org/0009-0003-4119-5377>)

RESUMEN

Tierra Amarilla es una comuna minera por excelencia y está ubicada al oriente de Copiapó, capital de la región de Atacama. La educación formal de los estudiantes de enseñanza media que pertenecen al liceo Jorge Alessandri Rodríguez apunta a la educación Científica Humanista y a la Técnico Profesional. Se sabe que el período de pandemia vivido a causa del Covid-19 trajo innumerables problemas de distinto orden, y uno de ellos es el relacionado con la motivación de realizar actividad física. En este punto, es que la presente investigación pretende determinar si la motivación con la que los alumnos realizan la clase de educación física y salud en modalidad online, fomenta a que sigan practicando actividad física en sus tiempos de ocio. La investigación es de carácter descriptivo; la población participante del estudio fueron 108 estudiantes con un rango de edad de entre 15 a 19 años, y pertenecen al liceo Jorge Alessandri Rodríguez de la comuna de Tierra Amarilla, Copiapó, Chile. Conclusión, según los estudios realizados y la información recolectada, se evidencia que los estudiantes poseen motivación para realizar el desarrollo de las clases de Educación Física y Salud en modalidad online, pero realizaron menos actividad física y ejercicios en sus tiempos de ocio durante la pandemia que antes de esta, por lo que se concluye que las clases de Educación Física y Salud online

no fomentan la práctica de actividad física y deportiva en los estudiantes en sus tiempos de ocio.

ABSTRACT

Tierra Amarilla is a mining commune located east of Copiapó, the capital of the Atacama region. The formal education of high school students at the Jorge Alessandri Rodríguez high school is focused on Scientific-Humanist and Technical-Professional education. It is known that the pandemic period caused by Covid-19 brought countless problems of various kinds, and one of them is related to the motivation to engage in physical activity. In this regard, the present study aims to determine whether the motivation with which students take the physical education and health class online encourages them to continue practicing physical activity in their leisure time. The research is descriptive in nature; the study population consisted of 108 students aged 15 to 19 years old, and they belong to the Jorge Alessandri Rodríguez high school in the commune of Tierra Amarilla, Copiapó, Chile. Conclusion: According to the studies conducted and the information collected, it is evident that students are motivated to participate in the development of physical education and health classes online, but they did less physical activity and exercise in their leisure time during the pandemic than before it. Therefore, it is concluded that online physical education and health classes do not promote the practice of physical and sports activity in students in their leisure time.

PALABRAS CLAVE / KEYWORDS

Educación Física Y Salud, motivación, confinamiento, pandemia, actividad física, ejercicio físico. / Physical Education and Health; Motivation; Lockdown; Pandemic; Physical activity; Exercise

INTRODUCCION

La comuna de Tierra Amarilla se encuentra distante a 16 km. de la capital regional, Copiapó. La comuna se encuentra en el centro oriente de la Región de Atacama y forma parte de la provincia de Copiapó. Su población al 2017 equivale a 14.019 personas con una proyección al 2023 14.419 personas siendo una variación de un 2,9%. Sus ingresos principales provienen de la extracción de la pequeña, mediana y gran minería, donde los pirquineros tienen gran importancia local; también de la agricultura relacionada con la uva de exportación.

Tabla 1: Datos Censo 2017 y su proyección.

Unidad territorial	Censo 2017	Proyección 2023	Variación (%)
Comuna de Tierra Amarilla	14.019	14.419	2.9
Región de Atacama	286.168	319.048	11.5
País	17.571.003	19.960.889	13.6

La presente tabla muestra los datos obtenidos en la comuna de Tierra Amarilla durante el Censo del año 2017 y su proyección a futuro. Fuente: Censo de población y vivienda 2017, Proyecciones de Población 2023, INE

La educación formal en la comuna de Tierra amarilla se encuentra orientada, tanto en aspectos Técnicos Pedagógicos como normativos que rigen al servicio Educativo, en base a la regularización emanada del Ministerio de Educación, Departamento Provincial de Educación y de la Secretaria Ministerial de Educación de la Región de Atacama. Por otra parte, la historia da cuenta que 1982 se crean, en Tierra Amarilla los primeros cursos de Enseñanza Media, dependientes de la Escuela Abraham Sepúlveda Pizarro, actualmente Víctor Sánchez Cabañas.

Tabla 1: Datos Censo 2017 y su proyección.

Unidad territorial	Comuna		Región		País	
	2020	2022	2020	2022	2020	2022
Municipal	10	0	60	0	4.670	4.371
Particular Subvencionado	2	2	47	46	5.575	5.521
Particular Pagado	0	0	11	8	626	618
Corporación De Administración Delegada	0	0	0	0	70	70
Servicio Local de Educación	0	10	54	113	401	636
Total	12	12	172	167	11.342	11.216

La presente tabla muestra los datos obtenidos en la comuna de Tierra Amarilla durante el Censo del año 2017 y su proyección a futuro. Fuente: Censo de población y vivienda 2017, Proyecciones de Población 2023, INE

Tabla 3: Matrícula escolar según nivel de enseñanza impartido, años 2020 y 2022

Nivel de enseñanza	Comuna		Región		País	
	2020	2022	2020	2022	2020	2022
Educación Parvularia	243	211	7.264	6.365	385.662	352.678
Enseñanza Básica Niños	1.493	1.457	38.070	38.940	2.017.007	2.052.053
Enseñanza Básica Adultos	0	0	166	124	16.128	15.065
Educación Especial	223	216	2.639	2.540	181.776	178.744
Enseñanza Media Humanístico-Científica Jóvenes	0	0	8.821	9.643	662.195	705.105
Enseñanza Media Humanístico-Científica Adultos	59	74	791	721	96.650	91.986
Enseñanza Media Técnico Profesional y Artística, Jóvenes	486	480	7.410	7.838	240.717	241.663
Enseñanza Media Técnico Profesional y Artística, Adultos	20	13	475	456	8.023	7.242
Total	2.524	2.451	65.636	66.627	3.608.158	3.644.536

La presente tabla, da cuenta de la 3 Matrícula escolar según nivel de enseñanza impartido en la comuna de Tierra Amarilla, la región de Atacama y el País, en los años 2020 y 2022. Fuente Centro de Estudios, MINEDUC.

Otra cuestión de la que también se debe dar cuenta tiene relación con la tecnología y la pandemia vivida a razón del Covid-19.

La tecnología ya es parte de la vida cotidiana y, debido al contexto excepcional de la pandemia del virus Covid-19, ya es utilizada a diario por las personas (nuevas tecnologías en la educación, 2009), debido a la imposibilidad de contacto físico presencial. Es así que, actualmente, nos podemos apoyar en herramientas tecnológicas en todas las áreas laborales, pasando desde la medicina y llegando hasta la educación. Y es en este último ámbito que las clases, en formato online, han sido las primeras usuarias de este sistema digital ya que permite el seguir enseñando y aprendiendo. Sin embargo, esta modalidad dificulta el conocer, corregir o guiar de forma verdadera la realización de las actividades, tareas, etc. por parte de los alumnos.

Chile no estuvo exento de esta situación y, con el propósito de desarrollar óptimamente las asignaturas y de cumplir con los objetivos planificados por el MINEDUC para cada asignatura con la priorización curricular (Currículum nacional, 2020), las clases se efectuaron por medio de la modalidad online.

Debido a lo anterior es que la asignatura de educación física y salud, fue una de las asignaturas más afectadas ya que, al ser una asignatura de contacto directo con el estudiantado, se torna una asignatura que necesita ver e ir corrigiendo constantemente durante el desarrollo de la clase. Por otra parte, el factor principal en la realización de la clase

es la motivación del alumno. Según Sáenz López et al (1999), la motivación es el factor más importante para la adquisición de una habilidad motriz, aunque, y citando a los mismos autores, hacen referencia a que el juego se convierte en un método muy útil en las clases de educación física, el cual se ve sumamente limitado en la modalidad online, de aquello somos testigos, presenciando la limitación a la hora de realizar actividades y juegos, debido a los espacios, materiales, disposición de los alumnos y/o la conexión a internet.

MARCO TEORICO

A fin de precisar el tema de investigación, es justo recordar conceptos relacionados con motivación, educación física, entre otros. La educación física (EdF) es, básicamente, la enseñanza a través del movimiento. Según Bird (1995), la educación física se concentra en el movimiento del ser humano mediante ciertos procesos (e.g, enseñanza formal), dentro de un contexto físico y social.

Dentro de la presente investigación es de suma importancia tener conocimiento sobre la actividad física (AF) ya que ésta tiene relación directa con el ejercicio físico (EF). Si bien mantienen una relación, no son lo mismo, ya que la actividad física se define como todo movimiento que genere un gasto energético a través de una contracción muscular. Para Bascón (2011), la AF representa a todas aquellas actividades que realizamos a lo largo del día en las cuales consumimos energía a través del movimiento corporal (andar, limpiar, bailar, jugar, etc.). Sánchez Bañuelos (1996), considera que la actividad física puede ser contemplada como el movimiento corporal de cualquier tipo producido por la contracción muscular y que conduce a un incremento sustancial del gasto energético de la persona. Es por lo antes descrito que vemos a la AF como un punto de partida importante en la presente investigación, ya que, la AF es la base del EF y de las actividades cotidianas que realizan las personas en su día a día. Por otra parte, resulta interesante considerar los beneficios que tiene la AF los cuales van desde lo neurológico (impactando en patologías como la ansiedad y la depresión, reduciendo el riesgo de demencia, promoviendo la función cognitiva y disminuyendo el riesgo de accidente cerebrovascular), pasando por la salud cardiovascular (destacando la reducción en el riesgo de mortalidad, disminución de enfermedades coronarias, mejoras en las cifras de tensión arterial y mejoras en la rehabilitación cardiovascular una vez ocurrido un evento de este tipo). También se puede observar beneficios endocrinos, musculoesqueléticos e impacto en la disminución de riesgo de los tipos de cáncer más incidentes en la población actual. De igual manera, es necesario considerar las recomendaciones que entrega la Organización Mundial de la Salud (OMS), quien recomienda que, para individuos entre 6 a 18 años de edad, se debe realizar AF de moderada a vigorosa intensidad durante 60 minutos al día y, que los pequeños menores de 6 años se mantengan activos mediante el juego y el movimiento por lo menos 3 horas al día; en el caso de los adultos, la recomendación es de 30 minutos de AF diariamente.

Ahora bien, vale la pena dar luces acerca del concepto de ejercicio físico (EF). Para Escalante (2011), es la actividad física planificada, estructurada y repetida, cuyo objetivo es adquirir, mantener o mejorar la condición física; así, un programa de EF requiere la planificación y estructuración de la intensidad, volumen y tipo de actividad física que se desarrolla. Al igual que la AF, el EF también tiene un impacto importante en la salud; hay autores que definen al

EF como una herramienta básica de salud. Casajús y Rodríguez (2011), afirman que el ejercicio físico conforma una estrategia fundamental en la prevención de enfermedades y mejora del estado de salud, convirtiéndose en una herramienta básica de salud y en un asunto de salud pública prioritario.

Ahora bien, para hablar de motivación, debemos citar a Bueno (1993), quien la reconoce como el proceso de surgimiento, mantenimiento, y regulación de actos que producen cambios en el ambiente y que concuerdan con ciertas limitaciones internas (planes, programas).

Entre los factores contextuales que favorecen la motivación intrínseca, destaca lo que se conoce como apoyo a la autonomía del alumno por parte del profesor, que se operativiza de diferentes modos según los autores (Reeve et al., 2004; Stefanou et al., 2004; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006), y estos pueden ser: el tiempo dedicado a escuchar a los estudiantes; las expresiones de empatía o de ánimo; las preguntas sobre lo que desean hacer; la utilización de un lenguaje no controlador ni coercitivo; la especificación del valor de las conductas, tareas o temas; la posibilidad de seleccionar los miembros del grupo, los materiales con los que trabajar o el modo de demostrar los conocimientos; la posibilidad de descubrir formas diferentes de solucionar un problema o de disponer de tiempo para decidir.

Por otra parte, al hablar de motivación hacia la práctica de AF nos vamos a encontrar con un factor que está totalmente en contra de la realización de actividades físicas, el sedentarismo. Para Cristi et al (2015), la conducta sedentaria es definida como la carencia de movimiento durante las horas de vigilia a lo largo del día, y es caracterizada por actividades que sobrepasan levemente el gasto energético basal (~1 MET), como: ver televisión, estar acostado o sentado. Las actividades sedentarias son la primera categoría de un continuum de clasificación de AF basado en la intensidad de esta: 1) Actividades de tipo sedentarias (1 a 1,5 MET); 2) AF ligera (1,5 a 2,9 MET); 3) AF moderada (3 a 5,9 MET); y 4) AF vigorosa (≥ 6 MET). El sedentarismo es un estilo de vida carente de movimiento o actividad física. La OMS, define como sedentaria a aquella persona que realiza menos de noventa minutos de AF semanal. Algunas de las causas que generan sedentarismo son la falta de iniciativa o de motivación, enfermedades crónicas, lesiones, temor a lesionarse, necesidad de cuidados especiales, falta de seguridad, desconfianza y desinterés por auto superarse; pero una de las situaciones que más provocó sedentarismo fue la generada por la pandemia el virus Covid-19 la cual mantuvo confinada a gran parte de la población mundial, llevándose con esto gran parte de la motivación, de los espacios y de las posibilidades de realizar AF. Smith (2019), define confinamiento como un estado donde se combinan estrategias para reducir las interacciones sociales como el distanciamiento social, el uso obligatorio de mascarillas, restricción de horarios de circulación, suspensión del transporte, cierre de fronteras, etcétera. Cuando el ser humano entra en confinamiento, todas sus necesidades sociales se ven afectadas y es de suma importancia contrarrestar esto. Según Cabrera (2020), el confinamiento también agravará las patologías preexistentes al período de reclusión en los hogares. Los niños tendrán problemas en la regulación emocional y conductual, pues se encuentran en pleno desarrollo y sufren una privación de movimiento, juego en la calle e interacción social. Basándonos en estos autores, vemos cómo el confinamiento puso limitaciones sociales las cuales nos afectan al momento de realizar AF y nos afecta directamente en nuestros tiempos de ocio el cual resulta de vital importancia para el Hombre ya que le da la posibilidad de conocerse y de realizar actividades de forma voluntaria; el sociólogo francés Joffre Dumazedier en 1962, definió al ocio como el conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares

y sociales, para descansar, para divertirse, para desarrollar su formación desinteresada o para participar voluntariamente en la vida social de su comunidad. Monteagudo (2004), señala que el tiempo de ocio tiene beneficios y los describe así en primer lugar, como mejora de un estado o condición de una persona o colectivo; en segundo lugar, como prevención de una condición no deseada o el mantenimiento de una condición ya existente y deseada evitando la aparición de una condición no deseable; y, finalmente, como experiencia psicológica satisfactoria; la importancia de esta definición radica en el reconocimiento del valor instrumental y final del ocio. Cabe destacar que el tiempo de ocio reviste vital importancia dentro de esta investigación ya que es el momento en donde los estudiantes pueden realizar AF si es que así lo desean, y es aquí en donde se hace presente la motivación para la práctica de AF en tiempos de ocio.

Por otro lado, tomando en cuenta la revisión de Owen et al (2014), se puede concluir fehacientemente sobre la existencia de una relación entre la motivación y la AF; lo que permite afirmar que la motivación se convierte en un predictor de la persistencia del comportamiento para realizar AF (Baena et al., 2016).

Partiendo de la importancia de por qué es esencial motivar a los estudiantes, se torna imprescindible que los adolescentes aprendan a ser autónomos e independientes, y además aviven su interés por formarse; por ello es fundamental considerar la motivación como uno de los objetivos básicos a tener presente para el sistema educativo. De igual manera, resulta interesante considerar la motivación como un factor que impulsa a los estudiantes a realizar actividades físicas en su tiempo de ocio, esto porque la motivación tiene que ver con las razones que subyacen a una conducta. Tales razones, como señala Wong (2000), pueden ser analizadas al menos en dos niveles: por una parte, preguntando por qué un individuo exhibe ciertas manifestaciones conductuales; por otra parte, preguntando cómo se llevan a cabo tales manifestaciones conductuales.

En la Teoría de la motivación intrínseca o autodeterminación, los autores Decy y Ryan (2000), exponen que las necesidades psicológicas innatas son la base de su automotivación y de la integración de la personalidad y afirman que la motivación intrínseca se califica como la tendencia del individuo hacia el interés natural o espontáneo, la adquisición de nuevos conocimientos, aptitudes y experiencias; y que la motivación intrínseca está basada en factores internos como autodeterminación, curiosidad, desafío y esfuerzo, que emergen de forma espontánea por tendencias internas y necesidades psicológicas que promueven la conducta sin que haya recompensas extrínsecas (Reeve, 1994). Así pues, la motivación intrínseca disminuirá si se reducen los sentimientos propios de competencia y autodeterminación, lo cual conduce a dos tipos de conducta motivada de manera intrínseca; una, ocurre cuando la persona está cómoda pero aburrida y por tanto motivada para encontrar estimulación y la otra, implica dominar desafíos o reducir la incongruencia (Good y Brophy, 1996). Por otra parte, la motivación extrínseca va cambiando en relación a la autonomía que va teniendo el sujeto, categorizada de menos a más autodeterminada, lo cual permite hacer una distinción entre externa, introyectada, identificada e integrada (León, 2010). Por tanto, una persona está motivada de manera extrínseca hacia una actividad cuando existe la obtención de un beneficio de ella.

Otro tipo de motivación a considerar es la motivación social. Este tipo de motivación se origina por influencia de las variables sociales del contexto del sujeto (González-Fernández, 2005). La motivación social está muy vigente sobre todo en el contexto escolar donde las

relaciones con los padres, profesores y el grupo de iguales, son factores determinantes en la motivación del alumno.

Las dos principales teorías analizadas dentro de la presente investigación y que tienen relación con motivación en la EdF, han sido la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991, 2000) y la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989). Aunque la Teoría de la autodeterminación ha ganado terreno en los últimos años, el reciente desarrollo del marco teórico de las metas de logro 2x2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001), ha abierto nuevos caminos para la investigación. De hecho, hasta la fecha no existen estudios de intervención publicados que hayan contemplado las diferentes metas de logro propuestas por Elliot y sus colaboradores. Esta teoría se centra en analizar el origen más o menos volitivo de las conductas realizadas por las personas, estableciendo diferentes tipos de motivación situados en un continuo de autodeterminación. Así, aplicando esta teoría a la EdF, podemos encontrar al alumno que participa en la clase porque disfruta aprendiendo y vivenciando las diferentes prácticas. Por otra parte, tenemos la Teoría de las metas de logro, la cual plantea como idea principal que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984a). El entramado central de la teoría de las metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984), entendiendo por estos contextos logro aquellos en los que el alumno participa, tales como el entorno educativo, el deportivo y/o el familiar, y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas. No obstante, la idea fundamental de este modelo gira alrededor de unos pilares, sobre los que se construye la teoría en sí (Weiss y Chaumeton, 1992); estos son concepto de habilidad, constructo multidimensional y metas.

EDUCACIÓN FÍSICA EN TIEMPOS DE PANDEMIA

La pandemia por covid-19 transformó los estilos de vida a nivel mundial, solicitando el esfuerzo y la colaboración de todas las personas para disminuir el riesgo y la pérdida de vidas por parte de la población. A raíz de esta pandemia, se establecieron distintas medidas de confinamiento, según sea el lugar y el impacto que haya tenido el covid-19 en esa zona geográfica. Las medidas implementadas por los gobiernos incluyeron la suspensión de distintas actividades, entre ellas la realización de clases de forma presencial, con lo cual los establecimientos adaptaron la realización de actividades en aula pasando a la realización de actividades on-line; así, además de la complejidad tecnológica, se agrega que debían ser realizadas con un seguimiento virtual por parte del profesorado, junto a la tutela de la familia acompañando al estudiante, con la finalidad de adaptar y dar una continuidad a los contenidos de los planes de estudio programados; sin embargo, muchas veces los procesos adaptativos no necesariamente resultan exitosos, y es tarea de los docentes buscar estrategias que puedan ayudar a sobrellevar el proceso de la mejor manera. A esta situación antes descrita, y sumado a las pocas horas asignadas al currículo del estudiante, se agrega el factor de ser una asignatura predominantemente práctica lo que ha llevado a buscar distintas estrategias para de realizar la clase, y algunas fueron modalidades teóricas, con trabajos escritos, o bien el uso de espacios dentro de los domicilios de los propios estudiantes

realizando algún tipo de AF. Así, esta disparidad de estrategias no permitió la uniformidad de la entrega de contenidos. Además, no es lo mismo realizar AF en familias pequeñas que hacerlo en familias numerosas; también existe los distractores familiares, en donde muchas veces la familia interrumpe la realización de alguna actividad disminuyendo la concentración o bien no permitiendo el correcto desarrollo de las actividades planificadas. Lo anterior conlleva a que no exista respeto del espacio de aprendizaje, falta de un ambiente tranquilo y libre de interrupciones.

METODOLOGÍA

La presente investigación posee un enfoque cuantitativo, con diseño no experimental y con un alcance descriptivo transversal. Respecto al enfoque de investigación utilizado, Creswell (2013), indica que los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis), y de estudios previos (teoría). La interpretación constituye una explicación de cómo los resultados encajan en el conocimiento existente. En base a esto es que, de aquel análisis, deriva una o varias hipótesis (cuestiones que va a examinar si son ciertas o no) y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados. Es por lo anterior que la investigación utilizó el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, puesto que los resultados dieron respuesta a la pregunta de investigación; a su vez, el diseño no experimental no genera ninguna situación, sino que observa situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. La investigación posee un alcance descriptivo transversal; de acuerdo a aquello, Glass y Hopkins (1984), refieren que la investigación descriptiva consiste en la recopilación de datos que describen los acontecimientos y luego organiza, tabula, representa y describe la recopilación de datos, esto porque la presente investigación describe, a través de la observación de los resultados del análisis proveniente del instrumento de investigación, la postura de los alumnos sobre la motivación y fomento a realizar AF en tiempos de ocio en las clases de educación física y salud (EFS) online. Además, citando a Unrau, Grinnell y Williams, (2005) la investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos que se observan o miden, no deben ser afectados por el investigador el cual debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros. El instrumento utilizado, y validado en base a un juicio de expertos a quienes se les presentó dicho instrumento para ver confiabilidad, validez y pertinencia. Este instrumento se entregó vía Google Forms, técnica que permitió recopilar los juicios valorativos por parte de los alumnos de una forma más directa y personal, a fin de obtener la mayor cantidad de información relevante necesaria apuntando siempre al objetivo de estudio. Esta se les hizo llegar a través de correo. Los datos obtenidos fueron analizados en Google Sheets, el cual corresponde a una aplicación de hojas de cálculo de Google Docs, el cual se trata de un servicio vía web de hojas de cálculo, realizado en tecnología AJAX. Esta misma permitió analizar la determinación y evaluación que genera en los alumnos la motivación y fomento a realizar las clases de EFS en modalidad online en sus tiempos de ocio. El cuestionario en cuestión está estructurado sobre la base de 3 dimensiones, 1ra que consulta datos sociodemográficos y de conexión, 2da consulta la regularidad de práctica física y deportiva de los alumnos y la 3ra consulta la motivación para la práctica de AF a través de las clases de EdF, tanto en la modalidad presencial como en la

modalidad online.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), la confiabilidad de un instrumento de medición, se refiere al grado en su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales. Para Egg (2002), el término confiabilidad se refiere a "la exactitud con que un instrumento mide lo que pretende medir. (p. 44). La validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir. Los participantes de la investigación, participaron de manera voluntaria y consciente sobre el tema a consultar, además de estar bajo conocimiento de que aquella información será parte fundamental de la presente investigación. Los datos y la información recopilada a través de la encuesta son de uso exclusivo de investigación en modo confidencial, respetando las normas descritas en la ley 19.628 sobre la protección a la vida privada.

RESULTADOS

En relación a la motivación hacia la práctica de AF en tiempos de ocio, un 57,7% indicó que si se sentía motivado o muy motivado para realizar AF y/o algún deporte en tiempos de ocio antes de la pandemia. Respecto a que si los estudiantes realizaban AF y/o algún deporte después de la jornada escolar, antes de la pandemia, un 72,2% afirmó que ocasionalmente o rara vez realizaba AF y/o algún deporte. Por otra parte, un 87,9% consideró que las clases de EFS fomentaban la práctica de AF en los tiempos de ocio antes de la pandemia y, por último, un 46,7% de los estudiantes encuestados indicó que rara vez realizaban AF y deportivas en su tiempo libre antes de la pandemia. En relación a la consulta relacionada con que si las clases de EFS en modalidad online motivaban a realizar AF durante la pandemia, un 45,3% indicaba estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Por otra parte, ante la consulta relacionada con que tan motivadoras han sido las clases de EFS en formato online, 70 estudiantes, que representan un 66%, responden positivamente.

DISCUSIÓN

La presente investigación realizada que trata acerca de la motivación hacia la práctica de actividad física en tiempos de ocio en estudiantes de enseñanza media de la comuna de Tierra Amarilla, durante la pandemia por covid-19, arrojó resultados relevantes que permiten comprender mejor este fenómeno en un contexto particular.

En primer lugar, se observó que la motivación intrínseca, es decir, la motivación que proviene del propio interés y disfrute de la actividad física, fue la más predominante en los estudiantes participantes. Esto es un resultado positivo, ya que la motivación intrínseca está asociada a una mayor adherencia a la práctica de actividad física a largo plazo.

Por otra parte, en segundo lugar, se encontró que la regulación identificada, es decir, la motivación que proviene de la identificación con los objetivos o valores de la actividad física, también fue un factor importante de motivación. Esto sugiere que los estudiantes

participantes perciben la actividad física como una actividad valiosa y significativa para su vida.

Y, en tercer lugar, se observó que la motivación extrínseca, es decir, la motivación que proviene de factores externos, como la presión social o la obtención de recompensas, fue menos importante en los estudiantes participantes. Esto es un resultado positivo, ya que la motivación extrínseca suele ser menos duradera que la motivación intrínseca o la regulación identificada.

En general, los resultados de la investigación sugieren que los estudiantes de enseñanza media de Tierra Amarilla tienen una motivación adecuada para la práctica de actividad física en tiempos de ocio. Sin embargo, es importante seguir trabajando para promover la motivación intrínseca y la regulación identificada, ya que estas son las motivaciones que están más asociadas a una mayor adherencia a la práctica de actividad física a largo plazo.

A continuación, se presentan algunas recomendaciones para promover la motivación hacia la práctica de actividad física en estudiantes de enseñanza media:

- Fomentar la participación en actividades físicas que sean atractivas y desafiantes para los estudiantes.
- Enseñar a los estudiantes sobre los beneficios de la actividad física para la salud física y mental.
- Brindar apoyo social a los estudiantes para que se mantengan activos.
- Es importante que estas recomendaciones sean implementadas por los docentes de educación física, así como por los padres y otros adultos que influyen en la vida de los estudiantes.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la información obtenida, podemos determinar que los estudiantes consideran que las clases de Educación física y Salud en modalidad online generan la misma motivación para la realización de esta tanto en modalidad online como en presencial; se logra observar que los estudiantes no están de acuerdo ni en desacuerdo en que la modalidad online fomente la realización de actividades físicas y deportivas en tiempos de ocio, puesto que la mayoría de los estudiantes actualmente realiza entre uno a tres días a la semana este tipo de actividades, sin embargo, según lo señalado por la mayoría de ellos, antes de la pandemia sí realizaban actividades físicas y deportivas diariamente luego de su jornada escolar, esto demostró que en la actualidad los estudiantes se encuentran realizando menos actividad tanto física como deportiva semanalmente en comparación a tiempos pre pandémicos. Lo anterior refleja que durante el periodo de confinamiento ven disminuido el logro de desarrollar hábitos saludables en sus vidas cotidianas.

Por otra parte, los estudiantes consideran que no se debiera cambiar la forma de realizar las clases de Educación Física y Salud online, están de acuerdo con los métodos empleados

actualmente; en concordancia con lo anterior, además, se reflejó que la mayoría de los estudiantes posee un nivel estable de conexión a internet, con un espacio y ambiente lo suficientemente tranquilo para lograr una realización adecuada de la clase, con lo anterior se entiende que la clase de Educación Física y Salud sí cumple el objetivo de hacer que los estudiantes reduzcan el sedentarismo y tengan actividad física y deportiva durante la misma; no obstante, se logró determinar que la motivación con la que los estudiantes desarrollan las clases de Educación Física y Salud en modalidad online no fomenta la práctica de actividad física y ejercicios en su tiempo de ocio; contrariamente, se pudo reflejar que los estudiantes presentan motivación intrínseca a la participación de las clases en cuestión, determinando que dicha motivación no depende de la modalidad en la que se realice la clase (online/presencial), sino más bien que se da por el aspecto lúdico y recreacional de la asignatura en sí.

REFERENCIAS

- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial. ORCID 0000-0001-6476-0464.
- Alcock, J. (1998). *Animal Behavior: An Evolutionary Approach* (6th Ed.). Sunderland, MA: Sinauer associates, Inc. ORCID 0000-0002-9845-4071.
- Alonso, J. (1992 a). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma. ORCID 0000-0003-3811-4566
- Alonso, J. (2000). *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*. Barcelona: Edebé. ORCID 0000-0003-3811-4566
- Alonso, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana. ORCID 0000-0003-3811-4566
- Ander-Egg, E. (2002). *Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad*. Argentina. Editorial Lumen. ORCID 0000-0002-0618-0370
- Andrade, F., Pizarro, J. P. (2007). *Beneficios de la actividad física en el adulto mayor*. Programa de Diplomado en Salud Pública y Salud Familiar, 1-13.
- Atkinson, J.W. (1977). *Motivation for achievement*. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior*. Hisdale, NJ: Erlbaum. ORCID 0000-0001-7371-6007.
- Balaguer, I. (2002). *Estilos de vida de la adolescencia*. Valencia: Promolibro. ORCID 0000-0002-3081-7004.
- Bindra, D. (1969). *The interrelated mechanisms of reinforcement and motivation, and the nature of their influence on response*. En W.J. Arnold y D. Levine (eds.): *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. ORCID 0000-0001-6415-0639.
- Bird, V. (1995). *Enseñando Educación Física* (pp. 23-24). Puerto Rico: Editorial Logo. ORCID 0000-0003-1554-445X
- Bolles, R.C. (1978). *Teoría de la Motivación. Investigación Experimental y Evaluación*. México: Trillas. ORCID es 0000-0002-1112-2058.
- Bueno, J. A. (1993): *La motivación en los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Universidad Complutense. ORCID 0000-0001-5314-

0543.

- Blanco, H et al. (2019). Motivación hacia la clase de educación física en preadolescentes mexicanos y españoles. *Revista Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* Núm. 36 Pág. 216-219. ORCID 0000-0002-5159-3487
- Cagigal, J. M. (1975): *El Deporte de la Sociedad Actual*. Prensa española. Madrid.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S., y Erwin, H. (2007). Desempeño académico y de aptitud física en estudiantes de tercer y quinto grado. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 239-252.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S., & Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth-grade students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29(2), 239-252. <https://doi.org/10.1123/jsep.29.2.239>. ORCID 0000-0002-7095-753X
- Colef, C. "Recomendaciones docentes para una educación física escolar segura y responsable ante la "nueva normalidad". Minimización de riesgos de contagio de la Covid 19 en las clases de EF para el curso 2020-2021". *Revista española de Educación Física y Deportes*, num 429 (2020): 81-93. ORCID 0000-0003-4262-6491
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (3.ªed.). Londres: Sage.
- Cristi-Montero, C. et al. (2015);Sedentarismo e inactividad física no son lo mismo! Una actualización de conceptos orientada a la prescripción del ejercicio físico para la salud. *Revista médica de Chile*, 143 (8), 1089-1090. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000800021>. ORCID ORCID: 0000-0002-6166-3165
- Deci, EL y Ryan, RM (1991). Un acercamiento motivacional a uno mismo: integración en la personalidad. En RA Dienstbier (Ed.), *Simposio sobre motivación de Nebraska, 1990: Perspectivas sobre la motivación* (págs. 237–288). Prensa de la Universidad de Nebraska.
- Dietz W. Health consequences of obesity in youth: childhood predictors of adult disease. *Pediatrics*. 1998; 101: 518–525
- Dweck, C. S. (1986).Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi: 10.1037//0003-066X.41.10.1040.
- Escalante, Yolanda. (2011). Actividad física, ejercicio físico y condición física en el ámbito de la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 85(4), 325-328. Recuperado en 19 de octubre de 2023, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272011000400001&lng=es&tlng=es. ORCID 0000-0001-5719-196X
- Elliot, A. J.; Mcgregor, H. A. A 2x 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 2001, vol. 80, nº 3, p. 501. ORCID 0000-0002-3150-9785
- En t. J. *Environ. Res. Salud pública* 2014, 11, 773-791; doi: 10.3390 / ijerph110100773.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1), 1-21. ORCID 0000-0001-5270-9885
- Gagliardi, V. "Desafíos educativos en tiempos de pandemia". *Questión/Cuestión* Vol: 1 (2020): e312. ORCID 0000-0002-8604-2530.
- García Ferrando (1990:31): *Aspectos sociales del deporte*. Alianza Editorial. Madrid.
- Garrido Gutiérrez, I. (1995). Motivación biológica. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana* (pp. 453- 471). Madrid: Ediciones Pirámide S.A. ORCID 0000-0001-8415-285X.
- Garrido-Gutiérrez, I. (1995). Motivación cognitiva y social. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.

ORCID 0000-0001-8415-285X.

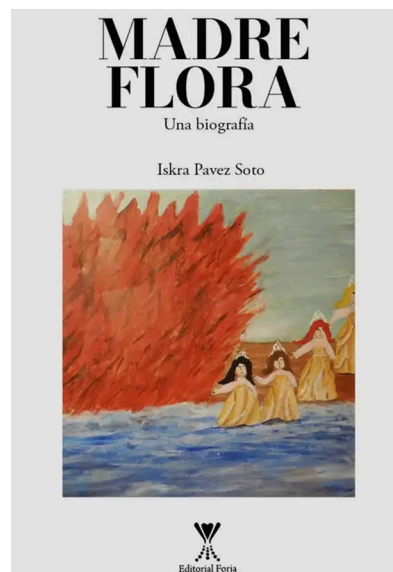
- Glass, Gene V; y Hopkins, Kenneth D. 1984. *Statistical methods in education and psychology*. Prentice-Hall (Englewood Cliffs, N.J.)
- González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Good, T. y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa Contemporánea*. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Grau, R. et al. (2004). *Metodología de la investigación*. Universidad de Ibagué. Coruniversitaria.
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (Quinta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.p.92.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación (cuarta edición ed.)*.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar, "Capítulo 1. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias" en *Metodología de la investigación, sexta edición*, McGraw Hill Education, México, 2014, pp.5.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar, "Capítulo 1. Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias" en *Metodología de la investigación, sexta edición*, McGraw Hill Education, México, 2014, pp.6.
- Hernández, Fernández, & Baptista. (2003). *Metodología de la Investigación*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación (2ª ed.)*. México D. F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Huang, R.; Liu, D.; Tlili, A.; Knyazeva, S.; Chang, T. W.; Zhang, X.; et al. "Guidance on open educational practices during school closures: Utilizing oer under Covid-19 pandemic in line with Unesco oer recommendation". Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. 2020.
- Julio Yana Molleapaza. (06/07/2020).La motivación y rendimiento académico de estudiantes en la ies nuestra señora de alta gracia. *Journal of the academy*, 3, 77.
- León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte*. Tesis doctoral: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Maehr, M. L. y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Marcos Becerro, J. (1990). *Salud y deporte para todos*. Madrid: Eudema.
- Márquez-Villegas, Claudia; Álvarez-Zúñiga, Miguel Ángel y Rivera-Jara, Camila. *Educación Física en tiempos de Pandemia*. Chile. *Revista Observatorio del Deporte Vol.: 6 núm. 3 (2020): 65-72*.
- Márquez-Villegas, Claudia; Álvarez-Zúñiga, Miguel Ángel y Rivera-Jara, Camila. *Educación Física en tiempos de Pandemia*. Chile. *Revista Observatorio del Deporte Vol.: 6 núm. 3 (2020): 65-72*.
- Martínez Avilés, C., Vargas Aguilar, N. and Martínez García, M. (2015). *Disminución de la actividad y ejercicio físico en el envejecimiento*. Formacionasunivep.com.
- Maslow, A. (1954): *Motivation and personality*. Nueva York: Harper & Row.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. New york: Free Press
- Metodología de la investigación (6ª ed., pp. 170-191)*. Hernández-Sampieri, R., Fernández-

- Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. México: McGraw-Hill.
- Miguel Ángel Prieto Bascon. (05/2011). Educación física y salud .innovación y experiencias educativas, 42, 2.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2013). Fundamentos. Otros indicadores de calidad educativa.
- Monteagudo, M.J. (2004). Los beneficios del ocio: qué son y para qué sirven. *Adoz. Revista de Estudios de Ocio*, 28, 5563-72.
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. I. Student motivation* (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328 – 346.
- Organización Mundial de la Salud, Commission on Social Determinants of Health. (2005). Commission on Social Determinants of Health. Towards a conceptual framework for analysis and action on social determinants of health. Geneva: World Health Organization. p. 17-18.
- Perea-Caballero AL, López-Navarrete GE, Perea-Martínez A, et al. Importancia de la Actividad Física. *Sal Jal*. 2019; 6(2):121-125.
- Personality. En R. Dienstbier (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation: Vol. 38*.
- Pino, Raúl. (2010). Metodología de la Investigación. Lima: Editorial San Marco, p. 134.
- Reeve, J. (1994). Motivación y Emoción. Madrid: McGraw-Hill
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Sáenz López, P. (1998). La formación del maestro principiante especialista en E.F. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla. ORCID 0000-0002-6498-2880.
- Sáez-López, P. (1994) Metodología en educación física: ¿Enseñanza global o analítica? *Habilidad Motriz*. 4. 33-38. ORCID 0000-0002-6498-2880.
- Salinas Martínez, F., Cocca, A., Mohamed, K. and Vicianá Ramírez, J. (2010). Actividad Física y sedentarismo: Repercusiones sobre la salud y calidad de vida de las personas mayores. [Online] Redalyc.org. Available at. ORCID es 0000-0003-2590-2745
- Santana, C., Azevedo, L., Cattuzzo, M., Hill, J., Andrade, L., & Prado, W. (2016). Fitness físico y rendimiento académico en los jóvenes: Una revisión sistemática. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 579-603.
- Soler-Lanagrán, A.; Castañeda-Vázquez, C. (2017). Estilo de vida sedentario y consecuencias en la salud de los niños. Una revisión sobre el estado de la cuestión. *Journal of Sport and Health Research*. 9(2):187-198. ORCID 0000-0002-8993-7133
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. y Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97-110.
- Vallerand, R. J. & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise: a Review Using the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.). *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons. ORCID 0000-0002-5084-8127
- Vallerand, R.J (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review an a look at the future. In: *Hand-book of sport psychology*. Ed: Tenenbaum, G. and Eklund, R.C. 3rd edition. New York: John Wiley. 59-83 ORCID 0000-0002-5084-8127

- Weiss, M. R. y Chaumenton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T. Horn (Eds.), *Advances in sport psychology*, 61-101. Champaign, IL: Human Kinetics. ORCID 0000-0003-2758-5581.
- Williams, M., Grinnell, R. M., & Unrau, Y. A. (2005). Case levels design. En R. M. Grinnell & Y. A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7.a ed., pp. 171-184). New York: Oxford University Press
- Wong, R. (2000). *Motivation. A Biobehavioural Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Iskra Pavez Soto

Madre Flora. Una biografía



MARÍA LORETO MORA-OLATE

Universidad de Chile, maria.mora.o@uchile.cl

RESUMEN

La obra reseñada pertenece al género biográfico siendo el sujeto a biografiado una mujer pobladora, Flora. En su trayectoria vital, marcada por una niñez en un orfanato, se encarnan injusticias sociales y también hitos de la historia del pasado reciente de Chile que merecen la pena de ser conocidos, ya no desde el relato oficial de la Historia, sino desde las voces de las heroínas cotidianas, de aquellas lideresas que no figurarán en los textos escolares y tampoco en los libros de Historia de Chile.

La autora escribe este texto biográfico desde su condición de hija de Flora, la protagonista. Iskra Pavez Soto, trabajadora social, académica, escritora, investigadora independiente, más bien, LIBRE, nos comparte una desafiante propuesta escritural, que se suma al coro de sus obras como escritora, todas bajo el sello de Editorial Forja, donde ha transitado desde la poesía (*Bestia inefable*), el ensayo (*La niña liberada; Notas Sobre Infancia, Migración y Género, y Cuerpo feminista*) y la narrativa (*Mifragio y Cafiche de mi corazón*).

Ahora Iskra invita a los/as lectores/as a sentarse bajo la sombra de aquella higuera familiar para adentrarlos en la genealogía centenaria de su madre, donde aparece su abuela Brunilda

con su aroma a lavanda y jazmín, y que formó parte de la migración campo ciudad de la década del 20 del siglo pasado. Su tránsito desde la región del Maule a Santiago de Chile lo repetiría Flora más adelante en la década del sesenta y del ochenta.

Madre Flora. Una biografía, está lejos de ser una alambicada loa de una hija hacia su madre. Iskra, la hija menor, no reniega de quién es y despliega en este trabajo escritural de 206 páginas sus saberes como investigadora para que como lectores/as nos adentremos en esta labor de memoria, de trabajo de archivo personal y de contexto histórico. El libro se inicia con el prólogo de Lourdes Gaitán Muñoz, reconocida investigadora en el campo de la Sociología de la infancia, quien estima como uno de los aspectos más originales del libro el que “Iskra nos lleva de la mano a conocer la vida de su madre a través de su propia voz, en esta suerte de biografía/autobiografía” (p.8), porque a Flora le ha alcanzado la vida para literalmente, leerse a sí misma.

“¿Qué tiene de especial la vida de mi madre que la hace digna de contarse?” (p.13) se pregunta Pavez en su Prefacio (La higuera). Siguiendo a Del Olmo, en esta biografía se cumple muy bien aquello que lo histórico o la historia está en función del personaje”, ya que esta obra más que una biografía, resulta ser una crónica biográfica de un Chile que ha quedado subsumido en la supuesta oficialidad del relato histórico. En cambio, aquí es representado en la trayectoria vital de Flora Soto, una mujer chilena, en cuya vida particular se encarnan hitos del devenir político y social de Chile, lo cual acerca a los/as lectores/as, porque Flora podría ser la madre, la abuela o una tía de quienes se adentren en la lectura de esta trayectoria vital.

Luego de una breve alusión a Esos locos años veinte se da paso a los ocho secciones por década (del cuarenta al presente), que organizan la trayectoria vital de Flora desde los cero años hasta su presente con setenta y siete. En el Posfacio (El ciruelo) emerge nuevamente la voz en primera persona de la biógrafa y cierra el círculo iniciado en el Prefacio, ambas secciones cargadas de un simbolismo particular que representan estos árboles para el entramado familiar, que vuelve a la raíz de los abuelos maternos. La biografía cierra con secciones dedicadas a una línea de tiempo de Flora Soto Cofré, el árbol familiar, agradecimientos y referencias bibliográficas. En la portada, protagonizada por una pintura de Flora, se encuentra un intertexto a un conocido poema de Gabriela Mistral, al titularse “Todas íbamos a ser reinas”.

Pavez se erige como una biógrafa moderna al asumir la historicidad y al defender “la subjetividad, la interpretación, la identificación y la intención o sentimientos con respecto al personaje” (del Olmo, 2015) biografiado, su madre. Esta es la biografía de una verdadera “madre patria” chilena de la segunda mitad del siglo XX, de una mujer provinciana que sí ha sido “de Chile el sostén”, dejándose muchas veces en segundo plano para cuidar de otros. El tejido de su historia de vida está entramado con la clave religiosa mariana de su niñez en un internado de monjas, con la clave política de los agitados años setenta y con la clave de un mal-amor, que le fue “más útil muerto que vivo” (p.159) como ella misma declara. Subyacen en el relato la huerfanía y las precariedades económicas; sin embargo, podemos leer que “Flora aprendió en esta escuela de la vida, fue una participante anónima en un momento histórico y en territorios emblemáticos. Allí cultivó de primera mano la organización popular y replicó el sentido de solidaridad que había aprendido en el sur” (p.99).

Otra de las principales fortalezas de esta obra es democratizar el género biográfico y hacerlo merecedor de él a una mujer pobladora como Flora, donde su voz y sus rasgos de

oralidad vivaz se plasman en estas páginas. En su vida se hace carne lo expresado por los historiadores Salazar y Pinto (2002) en cuanto a las vivencias de las mujeres pobladoras de la década del ochenta y su aprendizaje derivado del concepto educador de participar, ya que Flora se asoció con otras mujeres para solucionar los problemas de la sobrevivencia y de resistir a la dictadura de Pinochet. En ese ejercicio, se transformó en lideresa, gracias a la costura y a los bordados alimentó a su descendencia y entretendió la vida de otros/as.

Porque Flora no necesitó de fundaciones ni de un partido político para ir en ayuda de su pueblo. Su biógrafa interpreta su trabajo comprometido con la comunidad como una retribución por el amparo que ella recibió de las monjitas de Constitución. El régimen de internado Flora lo transmutó en habilidades de liderazgo y de crianza, quizás rígidas para los ojos de hoy. En clave poética, se diría que, siguiendo el citado poema de la Mistral, Flora fue construyendo su propio reinado comunitario: “En la tierra seremos reinas,/ y de verídico reinar,/ y siendo grandes nuestros reinos, llegaremos todas al mar” (Mistral, 1938, p.135).

La lectura de esta obra constata que las piedras fundacionales de las vidas que han construido las mujeres de cuarenta y tantos como Iskra, reposan en las historias de las muchas Floras que las anteceden, en su empuje, renunciadas y en las grietas que muchas madres fueron realizando en su tiempo, a su ritmo y también en sus silencios. Aquellas pequeñas grandes batallas que quizás nunca figurarán en los libros de historia y en los textos escolares; no obstante “el lenguaje brinda una salida que consuela, pero no evita esa muerte: escribir la vida de hombres y mujeres para que no se pierda la memoria de los grandes y no tan grandes personajes de la historia” (Ortiz Monasterio, 2018, p.86).

REFERENCIAS

- Del Olmo Ibáñez, M. (2015). Teoría de la Biografía. Dykinson
- Mistral, G. (1938). Tala. Ediciones Sur
- Ortiz Monasterio, J. (2018). El género biográfico: reflexiones y experiencias personales. *Secuencia*, (100), 85-113. <https://doi.org/10.18234/secuencia.v0i100.1573>
- Pavez Soto, I. (2023). Madre Flora. Una biografía. Editorial Forja
- Salazar, G. y PINTO, J. (2002). Historia contemporánea de Chile, Vol. 4. Hombría y feminidad. Lom Ediciones

PALABRAS CLAVE

Biografía, derechos del niño, pobreza, exclusión, liderazgo