

REXE

“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”

Vol. 13, No. 26, agosto-diciembre, 2014

Indexación

Dialnet, IRESIE, CREDI-OEI, REBIUN, Redalyc, Latindex

Secretaría canje y suscripciones

Mirta Luna

Hemeroteca, Biblioteca Central

mluna@ucsc.cl

Alonso de Ribera 2850

Concepción, Chile

Gráfica portada e interiores

Fotografía: Blanca Astorga

Colegio Municipal Mustafá Kemal Atatürk

Lo Prado, Región Metropolitana, Chile

ISSN 0717 - 6945

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico

rexe@ucsc.cl

Versión electrónica

<http://www.rexe.cl>

Precio de venta

Público en general \$ 5.000 (USD \$ 8)

Docentes sistema escolar Básico y Medio \$ 3.000 (USD \$ 5)

Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Dirección postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE

Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541

Concepción, Chile

Impresión

En los talleres de Trama Impresores, S. A.

Av. Colón 7845, Hualpén, Chile

Diciembre de 2014



REXE

**“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN
EDUCACIÓN”**

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN

REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE

Vol. 13, No. 26, agosto-diciembre, 2014

Publicación Semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción

Representante legal

Rector UCSC, Dr. Juan Cancino Cancino

Editora

Dra. Donatila Ferrada Torres

Consejo Editorial

- Dr. Rolando Pinto Contreras**, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
Dra. Viola Soto Guzmán, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.
Dr. Mario Quintanilla Gatica, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
Dr. José Gabriel Brauchy Castillo, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
Dr. Miguel Alvarado Borgoño, Universidad de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
Dra. Mitzi Benítez Vega, Universidad de Antofagasta, Antofagasta, Chile.
Dra. Marianela Denegri Coria, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
Dr. Guillermo Williamson Castro, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Consultores Externos

- Dr. Agustín Escolano Benito**, Universidad de Valladolid, Valladolid, España.
Dr. Ignasi Puigdemívol Agudé, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
Dra. Rosane Carneiro Sarturi, Universidad Federal de Santa María, Santa María, Brasil.
Dr. Miguel Beas Miranda, Universidad de Granada, Granada, España.
Dra. Susana Vior, Universidad de Luján, Buenos Aires, Argentina.
Dr. Guillermo Pérez-Gomar Brescia, Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.

Consejo de Redacción

- Dra. Marcela Bizama Muñoz**, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
Dr. Jaime Constenla Núñez, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.
Dra. Alicia Villena Spuler, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

Comité Científico Evaluador del Número

Pablo Álvarez Domínguez (Universidad de Valencia, España), Diego Durán Jara (Universidad Católica del Maule, Chile), Alejandro Pedreros Matta (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Salomón Alarcón (Universidad Técnica Federico Santa María, Chile), Carlos Martínez Méndez (Universidad De Los Lagos, Chile), Manuel Bastías (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Guillermo Andrés Rodríguez Molina (Universidad de Concepción, Chile), Marco Antonio Ramis (Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile), Mónica Insaurralde (Universidad Nacional de Luján, Argentina), Ana María Montero Pedrera (Universidad de Sevilla, España), Antonio Salinas Zapata (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Álvaro Artavia Medrano (Universidad de Costa Rica, Costa Rica), Nancy Zamorano (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Domingo Asún (Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Teresa Terrón-Caro (Universidad Pablo de Olavide, España), Johanna Camacho González (Universidad de Chile, Chile), María Alicia Zabala Berbena (Universidad de Guanajuato, México), Andrea Garrido (Universidad San Sebastián, Chile), Marcela Gaete (Universidad de Chile, Chile), Omar Iván Gavotto Nogales (Universidad del Valle de México, México), Lucía Amorós Poveda (Universidad de Murcia, España), Verónica Cobano-Delgado (Universidad de Sevilla, España), Alejandro Villalobos Martínez (Universidad Católica del Maule, Chile), Pedro Hepp (IIDE: Tecnología, Integración y Desarrollo S.A, Chile), Aníbal Godoy Ortiz (Escuela Superior Técnica / Escuela de Guerra Naval, Argentina), Joshua David Yaikin Almagià (Universidad de Concepción, Chile), Graciela del Carmen Muñoz Zamora (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Alicia Escribano González (Universidad de Castilla-La Mancha, España), Juan Manuel Fernández Soria (Universidad de Valencia, España), Eva Reyes Gacitúa (Universidad Católica del Norte, Chile), Juan Mansilla Sepúlveda (Universidad Católica de Temuco, Chile), Fabián González Calderón (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Arturo Bravo (Universidad Católica de la Santísima Concepción), André Marie Hubert Robinet (Universidad Católica del Norte, Chile), Carola Herrera Bravo (Universidad de Antofagasta, Chile), Teresa González Pérez (Universidad de La Laguna, España), Antón Costa Rico (Universidad de Santiago de Compostela, España).

Producción Editorial

Corrección en español

Camila Chandía San Martín

Corrección en inglés

María Gabriela Valenzuela Fariás

Colaboración especial: Gina Burdiles

Secretaría Técnica, Diseño y Maquetación

José David Alarcón Araneda

Editor Digital

José David Alarcón Araneda

Número dedicado a la memoria de María Ines Varas (1945-2014) correctora de prueba en español en REXE desde enero 2008 a julio 2013

SUMARIO

PRESENTACIÓN	8
SECCIÓN INVESTIGACIÓN	
ANGÉLICA GONZÁLEZ GARCÍA, MARCELA GEORGINA GÓMEZ ZERMEÑO Y RAÚL FERNANDO ABREGO TIJERINA	
Implementación de un objeto de aprendizaje en un curso de formación docente	13
DONATILA FERRADA, ALICIA VILLENA, DESIDERIO CATRIQUIR, GABRIEL POZO, OMAR TURRA, CAROLL SCHILLING Y MIGUEL DEL PINO	
Investigación dialógica- <i>kishu kinkelay ta che</i> en Educación	33
CAROLINA VILLAGRA BRAVO, CRISTIAN VÁSQUEZ ESPINOSA, GRACIELA NAVARRETE FLORES, DANITZA VILUGRÓN MAUREIRA Y ESTEBAN RUBILAR CASTILLO	
Las habilidades de pensamiento científico que promueven los textos de estudio de Ciencias Naturales de Quinto Año Básico, un estudio de caso en Chile	51
KATHERINE LAVÍN ARTEAGA	
Desarrollo del pensamiento científico por medio de la metodología de grupos interactivos	67
CLAUDIA PÉREZ FERNÁNDEZ, HORACIO SOLAR BEZMALONOVIC Y LORENA CID CAAMAÑO	
Estrategias didácticas que utilizan profesores de matemática de educación básica: el caso de un establecimiento educacional urbano y rural	81
MARCELA ADAROS ROJAS	
Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional	91
MARY-ANN ISAACS BORNAND Y LUIS MANSILLA CHIGUAY	
Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en educación superior	117
ELIZABETH ORMART, FLAVIA ANDREA NAVES, CAROLINA RUTH PESINO, MARIANA PACHECO Y JULIETA LOZA	
El trabajo en el aula universitaria en la formación del psicólogo sobre derechos humanos	131
GUSTAVO VILLAMIZAR ACEVEDO, DELCY ROCIO BECERRA ÁLVAREZ Y AMPARO CAROLINA DELGADO MARTÍNEZ	
Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud	151
JUAN EDUARDO JIMÉNEZ VÁSQUEZ	
Cuadro de Mando Integral para la implementación curricular por competencias para una institución universitaria	169
SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES	
ADRIÁN BAEZA ARAYA	
Acto Didáctico: ideología e imperio en clásicos europeos del siglo XVI al XIX	185
SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS	
RODOLFO NÚÑEZ HERNÁNDEZ	
Propuestas generales para abordar la enseñanza religiosa en el sistema educativo actual	211
JOSÉ A. PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA Y BEATRIZ PEDROSA VICO	
Cambios en la metodología docente del espacio europeo de Educación Superior	229

CONTENTS

PRESENTATION	8
RESEARCH SECTION	
ANGÉLICA GONZÁLEZ GARCÍA, MARCELA GEORGINA GÓMEZ ZERMEÑO Y RAÚL FERNANDO ABREGO TIJERINA Implementation of a learning object in a teacher training course	13
DONATILA FERRADA, ALICIA VILLENA, DESIDERIO CATRIQUIR, GABRIEL POZO, OMAR TURRA, CAROLL SCHILLING Y MIGUEL DEL PINO Dialogic- <i>kishu kimkelay ta che</i> educational research	33
CAROLINA VILLAGRA BRAVO, CRISTIAN VÁSQUEZ ESPINOSA, GRACIELA NAVARRETE FLORES, DANITZA VILUGRÓN MAUREIRA Y ESTEBAN RUBILAR CASTILLO The scientific thinking skills that promote the textbooks of natural science of fifth grade, a case study in Chile	51
KATHERINE LAVÍN ARTEAGA Development of scientific thought through the methodology of interactive groups	67
CLAUDIA PÉREZ FERNÁNDEZ, HORACIO SOLAR BEZMALONOVIC Y LORENA CID CAAMAÑO Teaching strategies using mathematics teachers of primary education: the case of an urban and rural educational centers	81
MARCELA ADAROS ROJAS Pedagogical assistance received by students of the education program, through logbooks in the context of the teaching practice	91
MARY-ANN ISAACS BORNAND Y LUIS MANSILLA CHIGUAY Social representations on inclusion of people with disability in higher education	117
ELIZABETH ORMART, FLAVIA ANDREA NAVES, CAROLINA RUTH PESINO, MARIANA PACHECO Y JULIETA LOZA The work in the university classroom in the formation of the psychologist on human rights	131
GUSTAVO VILLAMIZAR ACEVEDO, DELCY ROCIO BECERRA ÁLVAREZ Y AMPARO CAROLINA DELGADO MARTÍNEZ Psychology student's self perception on their competency in the labor, health & education fields	151
JUAN EDUARDO JIMÉNEZ VÁSQUEZ Balanced scorecard for the implementation of competency-based curriculum in an university	169
STUDY AND DISCUSSION SECTION	
ADRIÁN BAEZA ARAYA Didactic event: ideology and empire in European classics from XVI to XIX century	185
SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES	
ODOLFO NÚÑEZ HERNÁNDEZ General propositions for approach to religious pedagogy in educational system	211
JOSÉ A. PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA Y BEATRIZ PEDROSA VICO Methodological changes in lecturers to the European higher education area	229

PRESENTACIÓN

La revista REXE, tiene el agrado de presentar su Vol. 13, N° 26, correspondiente al segundo semestre agosto-diciembre de 2014. El posicionamiento de nuestra revista en la comunidad científica internacional ha permitido el aumento de artículos publicados por número, resultado de la gran cantidad de artículos recepcionados que cumplen con los estándares de calidad de acuerdo al del riguroso arbitraje realizado por los especialistas en las distintas temáticas con que cuenta la revista. Es así como el presente número, aumenta en tres el total de artículos publicados, sumando en ello un total de trece. Diez de ellos corresponden al área de investigación, uno al área de estudios y debates, y dos al área de experiencias pedagógicas. De la misma forma, la procedencia de los artículos cada vez es más diversa en cuanto a geografía (México, Argentina, Colombia, Chile, España), como a temáticas (formación del profesorado, formación de escolares en ciencias, estrategias docentes en matemática, formación en educación superior) y formas de investigación usadas para generar el conocimiento educativo (cuantitativas y cualitativas).

Cumpliendo con la tradición de orientar a nuestros lectores, presentamos a continuación una breve descripción de los artículos por sección de publicación, en la perspectiva de agilizar la búsqueda por intereses temáticos y tipos de investigaciones que contienen los artículos publicados en el presente número.

En primer término, la sección **Investigación**, presenta el artículo de autoría de los investigadores mexicanos Angélica González, Marcela Gómez y Raúl Abrego, en cuyo estudio cuantitativo de orden experimental en la temática de capacitación docente, prueban cómo el diseño de un Objeto de Aprendizaje permite mejorar la comprensión, los aprendizajes y el uso de metodologías en docentes expuestos al mismo, respecto de aquellos que no lo fueron. Esta investigación resulta de particular interés para quienes se dedican a implementar mejoras en los procesos de capacitación o perfeccionamiento docente, pues ofrece algunas luces desde donde reorientar dichas acciones.

El segundo artículo de esta sección, presenta un trabajo de autoría colectiva entre dos grupos de investigación chilenos (Grupo Enlazador de Mundos y Grupo Estudios de comunidades Mapunche), dedicados a realizar estudios tendientes a construir conocimientos desde las propias comunidades de la zona centro-sur del país, respetando sus propias epistemes e incorporando la voz de los investigados como un sujeto más al interior de una comunidad de investigación. De esta manera, se propone una nueva forma de investigar que rompe con la estructura inmovilizadora de las formas tradicionales de hacerlo, dando cuenta con ello, de un tipo de investigación histórica, territorial, cultural y lingüísticamente situada en y desde el sur de Chile, configurándose así, como una nueva forma válida de producir conocimiento científico.

El tercer artículo, es el de autoría de los investigadores de la ciudad de Temuco en Chile, Carolina Villagra, Cristián Vásquez, Graciela Navarrete, Danitza Vilugrón y Esteban Rubilar, quienes indagan, mediante un estudio cualitativo de estudio de casos, las habilidades del pensamiento científico en los libros de textos. Sus hallazgos reportan cómo estos textos priorizan el desarrollo de habilidades básicas dando un menor énfasis a aquellas habilidades superiores necesarias para desarrollar el pensamiento científico. Esto resulta interesante, toda vez que es preocupación nacional fortalecer este tipo de pensamiento

PRESENTACIÓN

en los escolares, permitiendo esta investigación reorientar los diseños curriculares de los libros de textos que se usan como soporte pedagógico en el sistema educativo chileno.

El cuarto artículo, es el de autoría de la investigadora chilena Katherine Lavín, cuyo trabajo cualitativo mediante estudio de caso se vincula con el anterior, pues también aborda la temática del desarrollo del pensamiento científico, pero esta vez realizando un seguimiento de una experiencia pedagógica que permite transformar el aula clásica en que se enseña la ciencia, en un aula en que se favorecen y potencian los procesos de interacción entre una diversidad de sujetos que participan en ella en calidad de colaboradores de aprendizaje. Sus hallazgos demuestran cómo este tipo de pedagogía favorece el desarrollo de las habilidades superiores del pensamiento científico.

El quinto artículo, es el de autoría de los investigadores chilenos Claudia Pérez, Horacio Solar y Lorena Cid, quienes realizan un trabajo cualitativo de estudio de casos para indagar sobre las estrategias didácticas en la clase de matemáticas que utilizan docentes rurales y urbanos, considerando como clave las categorías de contextualización, resolución de problemas y el tipo de comunicación en la relación pedagógica. Sus reportes demuestran diferencias entre la docente urbana y la rural, siendo la segunda la que usa estrategias didácticas matemáticas más centradas en las categorías estudiadas como, por ejemplo, el uso de la comunicación contributiva en vez de la unidireccional, la resolución de problemas como eje central de su trabajo, entre otros aspectos.

El sexto artículo, es el de autoría de la investigadora chilena Marcela Adaros, cuyo estudio realiza un seguimiento en el marco de desarrollo de las prácticas pedagógicas integradas en una carrera de pedagogía, mediante un trabajo cualitativo con estudios de casos, indaga sobre el acompañamiento pedagógico que se realiza a este tipo de actividad curricular. Sus hallazgos demuestran que dicho acompañamiento, si bien no se enmarca en el modelo protector, el análisis de las estructuras semánticas y pragmáticas, evidencian la debilidad en los juicios que realizan los estudiantes, concluyendo que el problema de la práctica integrada no es de forma, sino de fondo.

El séptimo artículo, es el de autoría de los investigadores chilenos Mary-Ann Isaacs y Juan Mansilla, quienes indagan desde una mirada cuantitativa que identifica redes semánticas respecto de las representaciones sociales que tienen estudiantes universitarios sobre la inclusión de personas con discapacidad al sistema universitario chileno. Sus hallazgos reportan una especial sensibilidad con la temática de inclusión por parte de los encuestados, sin embargo, muestran una disociación que separa inclusión de discapacidad, construyendo para la primera una percepción positiva y, para la segunda, una negativa asociada a la complejidad que implica la discapacidad.

El octavo artículo, es el de autoría de las investigadoras argentinas Elizabeth Ormart, Flavia Naves, Carolina Pesino, Mariana Pacheco y Julieta Loza, quienes, mediante un estudio cuantitativo, indagan sobre los procesos de formación de psicólogos que deberán desempeñarse en contextos vinculados con violación de derechos humanos. Sus hallazgos demuestran que estos estudiantes reconocen escasas capacidades para valorar las habilidades sociales que debieran tener este tipo de profesionales, hecho que estaría vinculado con el tipo de currículum que opera en dicha formación y que genera estas falencias. Estos datos reportan información crucial para repensar este tipo de formación profesional.

El noveno artículo, en una línea similar al artículo anterior, es de autoría de los inves-

tigadores colombianos Gustavo Villamizar, Delcy Becerra y Amparo Delgado, quienes estudian, desde un diseño cuantitativo, la autopercepción de estudiantes de psicología en relación con la adquisición de competencias profesionales en el ámbito educativo y de salud. Sus hallazgos reflejan que estos estudiantes se consideran, apenas, medianamente preparados para enfrentar el campo laboral en estas áreas.

Finalmente, el décimo artículo, es de autoría del investigador chileno Juan Jiménez, quien realiza un seguimiento de orden cualitativo al interior de una institución universitaria a propósito de la implementación del modelo curricular basado en competencias, desde la comprensión del control y del mando integral, visión coherente con el proyecto institucional que estudia.

Seguidamente, en la sección **Estudios y Debates**, se presenta el artículo de Adrián Baeza, quien debate en torno al acto didáctico, desde las categorías de la colonización de la ideología de los clásicos europeos, consolidando con ello lo que denomina un acto didáctico canónico, desde una comprensión de la relación de poder de las metrópolis europeas con el mundo colonizado. Particularmente interesante resulta la reflexión sobre la condición de alumno en la relación pedagógica, vinculada, sobre todo, con un conjunto de supresiones, tales como la de actores reales adultos por la infantilidad del rol del discípulo, entre muchas otras.

Por último, la sección de **Experiencias Pedagógicas**, presenta el artículo de autoría de Rodolfo Núñez, quien desarrolla una propuesta general para la enseñanza religiosa en el sistema educativo. Asumiendo una comprensión de la diversidad epistémica desde el enfoque racionalista realista, propone una forma de enseñar el evangelio desde la consideración de los sujetos que aprenden en la diversidad de contextos escolares.

Esta sección, cierra con el artículo de autoría de los españoles José Pareja y Beatriz Pedrosa, quienes describen un conjunto de cambios en la metodología docente al interior de una universidad a propósito de los parámetros del espacio europeo de educación superior. De esta forma, van evidenciando, a través de este caso, los cambios asumidos por el profesorado universitario en sus prácticas docentes y las repercusiones que éstas van produciendo en sus estudiantes.

El recorrido por cada uno de los artículos de este número de la revista REXE deja en evidencia la diversidad temática, epistémica y metodológica que traen como contenido, otorgándole particular interés a esta publicación.

DRA. DONATILA FERRADA TORRES
Editora



SECCIÓN INVESTIGACIÓN

IMPLEMENTACIÓN DE UN OBJETO DE APRENDIZAJE EN UN CURSO DE FORMACIÓN DOCENTE

IMPLEMENTATION OF A LEARNING OBJECT IN A TEACHER TRAINING COURSE

ANGÉLICA GONZÁLEZ GARCÍA¹

Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México
Toluca, Estado de México, México

A01310686@tecvirtual.mx

MARCELA GEORGINA GÓMEZ ZERMEÑO²

Centro de Investigación en Educación. Escuela Nacional de Humanidades y
Ciencias Sociales, Tecnológico de Monterrey
Nuevo León, México

marcela.gomez@tecvirtual.mx

RAÚL FERNANDO ABREGO TIJERINA³

Vicerrectoría de Programas en Línea, Tecnológico de Monterrey
Nuevo León, México

raul.abrego@tecvirtual.mx

Recibido: 06/01/2014 Aceptado: 17/09/2014

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar cómo el uso de los Objetos de Aprendizaje en cursos de formación docente ayuda a mejorar la comprensión, aprendizaje y uso de la metodología para un curso de capacitación docente sobre construcción de reactivos. Para realizar este estudio, se diseñó un Objeto de Aprendizaje que se presentó a un grupo de docentes para evaluar si lograron un mejor aprendizaje que el grupo que no fue expuesto a este estímulo. La investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo mediante un diseño experimental en donde se analizaron las variables: uso de un Objeto de Aprendizaje y nivel de aprendizaje, mediante una manipulación presencia-ausencia de la variable independiente. Para la recolección de los datos se diseñaron dos cuestionarios y el análisis se realizó mediante la estadística descriptiva correlacional para recopilar e interpretar la información sobre los resultados obtenidos de los cuestionarios. Con este trabajo se pudo observar que el grupo al que se le presentó el Objeto de Aprendizaje, mejoró sus aprendizajes con respecto al grupo control, que no lo utilizó.

PALABRAS CLAVE

OBJETOS DE APRENDIZAJE (OA), FORMACIÓN DOCENTE, CENTRO DE EVALUACIÓN

1 Maestra en Tecnología Educativa.

2 Doctora en Innovación Educativa.

3 Maestro en Tecnología Educativa.

ABSTRACT

The objective of the research was to determine how the use of Learning Objects in teacher training courses helps to improve the comprehension, learning and the use of methodology for the course of multiple-choice exams. For this study, a Learning Object was designed which was presented to a group of teachers to assess if they could acquire a better learning than the group that was not exposed to the stimulus. The research was conducted from a quantitative approach using an experimental design where variables were analyzed: the use of a Learning Object and learning level, by presence-absence manipulation of the independent variable in order to identify the correlation between the two variables. For the data collection it was designed two questionnaires and the analysis was performed using correlational descriptive statistics to retrieve and interpret information about the result of the questionnaire. With this work it was observed that the group which it was presented with the Learning Object, learning performed better results than the group that didn't use it.

KEY WORDS

LEARNING OBJECTS (LO), TEACHER TRAINING, EVALUATION CENTER

INTRODUCCIÓN

Los Objetos de Aprendizaje (OA) ofrecen muchas bondades para quien desea aprender un tema en especial y, en el caso de los docentes e instructores, sirven para apoyar sus clases y cursos de capacitación con contenidos relevantes y actuales o para desarrollar alguna competencia específica en sus alumnos. De acuerdo con Wiley (citado en Toll, Ruiz, Trujillo y Ril, 2011) los OA pueden ser cualquier recurso digital que se utilice para apoyar el aprendizaje. A nivel mundial, el uso de los OA se ha incrementado en el campo de la educación, principalmente, en las instituciones de Educación Superior que siguen la tendencia del diseño curricular por competencias, así como en diversas organizaciones que se dedican a la capacitación profesional basada en competencias laborales (Valenzuela y Ramírez, 2010).

Con la inclusión de Internet y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, ha proliferado el desarrollo de contenidos educativos digitales como los OA, pero fue en 1992 cuando el término Objeto de Aprendizaje fue utilizado por primera vez, cuando Wayne Hodgins compara los bloques de aprendizaje normalizado con los bloques LEGO®, porque estos eran reutilizados en los procesos educativos (Fernández y Ramírez, 2007).

En México, en el año 1999, se creó la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI), como un esfuerzo entre el Gobierno de México y universidades del país, con la finalidad de dotar a la comunidad científica y universitaria de una red de telecomunicaciones para generar aplicaciones educativas de alta tecnología. Entre los proyectos de interés que desarrolla la CUDI destacan los que se orientan a la temática de los OA. En el 2002 estableció los principios que orientan la generación de los OA como subjetividad, realidad, historicidad, complejidad, comunicabilidad, además deben ser autocontenibles, versátiles, reusables, clasificables, relevantes entre otras características (Ramírez, 2007a).

El Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México (IEEM), busca formar a los docentes en diferentes temáticas y, constantemente, implementa mejoras en su sistema de capacitación para ayudar a una mejor comprensión, transmisión y asimilación de los

conocimientos. En este sentido, se planeó implementar un OA que apoyara el trabajo de capacitación de los instructores, a fin de mejorar la calidad del aprendizaje en los participantes. Por lo tanto, esta investigación se desarrolló con base a la pregunta de investigación: ¿El uso de un Objeto de Aprendizaje, en los cursos de construcción de reactivos, puede mejorar la comprensión, aprendizaje y uso de la metodología que se enseña?

En esta investigación se aborda el tema de los Objetos de Aprendizajes dentro de un curso de formación de docentes, a quienes se les capacita sobre la metodología para el diseño y construcción de reactivos. El principal objetivo de investigación es determinar si la implementación de un OA en los Cursos-Taller de Construcción de Reactivos permite mejorar el aprendizaje de los participantes. Entre los objetivos específicos se busca: Conocer si la implementación de un OA contribuye a la capacitación presencial de docentes y comprobar la eficacia de un OA como medio para capacitar docentes-asesores de la institución de estudio.

Para el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México (IEEM) es primordial capacitar a los colaboradores internos y externos, a través de cursos presenciales y a distancia para brindarles las herramientas necesarias para la mejor realización de su trabajo. Para el caso específico del curso de formación docente para la construcción de reactivos, se ha identificado que, a pesar de la metodología utilizada y de contar con el personal especializado, al momento de realizar la validación de los reactivos aún existen errores. Analizando el motivo de estos resultados, se encontraron múltiples causas, entre las que se encuentran la falta de experiencia y que no se lograra una buena comprensión en el curso. Aunado a esto, la carga de trabajo de los docentes impide que puedan dedicarse plenamente a la elaboración de los reactivos, además, su participación en los cursos de capacitación les demanda invertir tiempo adicional a sus clases.

De acuerdo con Polsani (2003), los Objetos de Aprendizaje son un medio efectivo para la creación de contenido en el aprendizaje en línea; no obstante, es necesario estudiar su puesta en práctica para analizar las áreas de oportunidad, así como establecer sus principios y modelo. En base a lo anterior, este estudio parte de la necesidad de mejorar la calidad del servicio que se ofrece en los cursos, otorgando a los docentes una forma innovadora de aprender y reforzar el conocimiento que adquirieron en los cursos de capacitación. Además, esta información pueda ser compartida con los docentes que no pueden asistir a las sesiones de capacitación.

MARCO TEÓRICO

Los Objetos de Aprendizaje

Diversos autores, desde su perspectiva, han definido los OA, entre los que sobresale Wiley, quien se refiere a estos como “cualquier recurso digital que pueda volver a utilizarse para apoyar el aprendizaje”, por ejemplo, una imagen, una presentación, una foto o un audio (citado en Ramírez, 2007a, p. 6). Por otro lado, el Comité para la Normatividad de la Tecnología de Aprendizaje (LTSC, por sus siglas en inglés de *Learning Technology Standards Committee*) los define como entidades digitales y no digitales que pueden ser usadas y reutilizadas para el aprendizaje apoyado con tecnología (Ramírez, 2007b).

Dentro de las definiciones que proporciona la CUDI en México, se concibe a los OA como una entidad informativa digital para la generación de conocimiento, habilidades y actitudes en el desempeño de una tarea, en función de las necesidades del sujeto que lo usa (Valenzuela y Ramírez, 2010). Algunas de sus características es que son utilizados tanto en la educación presencial como a distancia, permiten que el usuario aprenda a su propio ritmo y abordan diferentes temáticas y enfoques educativos. También, utilizan la multimedia con el fin de involucrar diferentes procesos cognitivos, favoreciendo el aprendizaje significativo, el desarrollo de competencias e integran de componentes pedagógicos y tecnológicos (Cubo, González y Lucero, 2003; Ramírez y Valenzuela, 2011).

El componente pedagógico se refiere a que la unidad digital requiere ser trabajada en base a un objetivo, con el fin de que el usuario se apropie de los contenidos considerando el aprendizaje esperado. El componente tecnológico se refiere a la identificación de los datos del OA, los estándares y metadatos para describir los contenidos del recurso. Para la construcción de un Objeto de Aprendizaje, de acuerdo a Medina y López (2008), inicia con el análisis de necesidades y planeación, diseño, desarrollo, evaluación y planeación. Los temas son enriquecidos con la selección e implementación de Recursos Educativos Abiertos (REA), de esta manera se logran aprendizajes significativos en los alumnos y las personas que las utilizan (Valenzuela y Ramírez, 2010). Es por esto que los OA pueden, y deben, ser utilizados no solo en el ámbito educativo, sino también en el formativo, a través de cursos de capacitación, como una herramienta de apoyo pedagógico para mejorar el aprendizaje de los participantes.

Uso de los OA en los cursos de capacitación docente

Los OA brindan la posibilidad de implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje por medio de actividades instructivas, que permiten el logro de objetivos de aprendizaje. En este contexto, en ocasiones los OA implementan Recursos Educativos Abiertos con el fin de optimizar el aprendizaje significativo de los usuarios. Tiscareño (2011) señala que la formación docente influye en el proceso educativo, por tal motivo las competencias, habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes que tenga el docente, determinarán en gran manera el éxito del proceso. La Unesco (2008) indica que la inclusión de las TIC en la educación exige que los docentes desarrollen otras competencias y que necesiten usar nuevas pedagogías y planteamientos en su formación docente, para desempeñar nuevas funciones.

Según Del Moral y Cernea (2005) la versatilidad en los contenidos educativos que se presentan en los OA, favorece el uso de la teoría constructivista en el diseño instruccional. Es decir, los elementos constructivistas son la clave de una estrategia de aprendizaje basada en OA. Entre los elementos de la teoría constructivista que se aplican en la enseñanza virtual basada en los OA, los autores mencionan: la exploración, el control del aprendizaje, el pensamiento reflexivo y crítico, la interdisciplinaridad, las perspectivas múltiples, las representaciones múltiples, las experiencias previas, la resolución de problemas, las situaciones reales, el apoyo, colaboración y cooperación.

En este sentido, la integración de las TIC en el aula dependerá en gran manera, de la capacidad de los maestros para saber estructurar nuevos ambientes de aprendizaje mediante la inclusión de las TIC, así como para implementar nuevas pedagogías e impartir

clases dinámicas, que propicien la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo. Por lo anterior, es importante hablar de cómo aprenden las personas, para saber cómo se pueden estructurar estos ambientes educativos, mediante el uso de las TIC, a fin de garantizar aprendizajes significativos en quienes usan estas herramientas.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó desde un enfoque cuantitativo para analizar los datos de las variables y para establecer patrones de comportamiento en la población (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se realizó bajo un diseño experimental-correlacional donde la variable independiente es *el uso del Objeto de Aprendizaje* y la variable dependiente es *la comprensión en los docentes del proceso de elaboración de reactivos*. Con la finalidad de verificar la correlación que hay entre estas dos variables, se realizó una manipulación de presencia-ausencia de la variable independiente.

El contexto institucional de estudio es el Instituto de Evaluación Educativa del Estado de México, creado en el año 2007 en la ciudad de Toluca, adscrito a la Secretaría de Educación con el fin de contar con un órgano especializado estatal que coordine y articule las actividades referentes a la evaluación del Sistema Educativo Estatal con un respaldo científico y tecnológico. Una de las funciones de este Instituto es construir pruebas estandarizadas para aplicarse en escuelas públicas de los distintos municipios del Estado de México, a los niveles de Educación Básica y Media Superior. La investigación se realizó dentro de un Curso-Taller de Construcción de Reactivos que se impartió en la ciudad de Toluca.

La población de estudio fueron los docentes del nivel básico (primaria y secundaria) y medio superior (preparatoria o bachillerato), que estuvieran frente a grupo y que hayan sido seleccionados para formar parte de uno de los dos Comités, Técnico y Académico, quienes tuvieron la tarea de construir y validar los reactivos que se integrarían a la prueba estandarizada.

Los integrantes del Comité Técnico fueron los responsables de establecer las especificaciones de los reactivos y su validación, además, capacitaron al Comité Académico. Por su parte, los profesores del Comité Académico fueron los responsables de construir los reactivos de la asignatura y grado para el cual fueron convocados, de ahí la importancia de que aprendieran correctamente la metodología.

Se seleccionó una muestra no representativa, debido a que los cursos son dirigidos, principalmente, a grupos pequeños de entre 15 y 20 profesores pertenecientes al mismo nivel educativo. Se seleccionó un grupo de 17 profesores que participaron por primera vez en el curso, de los cuales 10 profesores integraron el grupo experimental y los otros 7 conformaron el grupo de control. La investigación se realizó dentro del periodo comprendido entre abril-agosto de 2013.

Para la recopilación de la información se diseñaron dos cuestionarios que se aplicaron a los docentes seleccionados en la muestra.

Cuestionario 1. *Evaluación de conocimientos (Anexo 1):* Consistió en una serie de preguntas cerradas de opción múltiple que fue utilizado para evaluar los conocimientos adquiridos por los profesores una vez que tomaron el curso de construcción de reactivos.

Este cuestionario se aplicó a los dos subgrupos y sirvió para determinar si el grupo experimental lograba obtener mejores resultados en comparación con el grupo de control.

Cuestionario 2. *Opinión hacia el OA (Anexo 2):* Se aplicó solo al grupo experimental para identificar la opinión que tienen los profesores hacia el OA. Estuvo integrado por 34 preguntas, de las cuales 30 se calificaron por medio de una escala Likert para evaluar los aspectos pedagógicos y tecnológicos, además de 4 preguntas abiertas para conseguir las reflexiones finales sobre el OA.

Para medir la confiabilidad de los instrumentos, se aplicó el método de formas alternativas o paralelas, el cual, de acuerdo a Hernández *et al.*, (2010), debe administrarse por lo menos 2 versiones equivalentes de los instrumentos a un mismo grupo de personas en un tiempo relativamente corto. Primero, se elaboró una versión de los instrumentos y se presentó a 3 profesores; las preguntas de este instrumento se organizaron por temas, conforme se vieron en el curso. Posteriormente, se generó una segunda versión del instrumento, en donde se aplicaron las mismas preguntas, pero estas no fueron ordenadas con base al temario, sino que se ordenaron aleatoriamente. Este instrumento fue aplicado, proximadamente, una semana después del anterior. Aunque se esperaba que los resultados fueran muy diferentes por el orden en que se presentaron los temas y, a su vez, las preguntas, los resultados fueron muy similares.

En relación a la validez de los instrumentos, estos se presentaron a un grupo de expertos en contenido quienes, después de una revisión del OA, indicaron que estos eran acordes a lo que se pretendía mediante el OA. Antes de aplicar los instrumentos y presentar el OA a los usuarios finales, se piloteó el objeto con tres profesores, quienes aportaron información valiosa para mejorarlo, se evaluó la versión preliminar y se realizaron los ajustes necesarios en relación al funcionamiento, presentación y contenidos.

Diseño del Objeto de Aprendizaje para el Curso-Taller de Creación de Reactivos

El diseño de un instrumento de evaluación es una tarea ardua que requiere que, tanto el elaborador de los reactivos como el validador, conozcan a la perfección los contenidos del Programa de Aprendizaje del nivel, asignatura y grado para el cual se van a diseñar los reactivos y que, además, cuenten con cierta experiencia para poder cubrir los contenidos con la profundidad y nivel taxonómico que requieran. Asimismo, es importante que conozcan y manejen adecuadamente la metodología que utilizarán para el diseño y elaboración de los reactivos, con la finalidad de que el producto que se obtenga pueda cumplir con la calidad técnica requerida.

De acuerdo con Gómez-Zermeño y Alemán (2011), es necesario que se incorporen nuevos métodos para la enseñanza y el aprendizaje para el mundo laboral global y así cumplir con las demandas de eficacia y responsabilidad social. El Objeto de Aprendizaje utilizado para la capacitación a docentes fue creado a partir de las fases delineadas por diversos autores (Cubo *et al.*, 2003 y Marqués, 2009) y fue presentado mediante un software. Se consideró no solamente el contexto o propósito, sino también las características necesarias para poder ser adaptado a otras situaciones (Ramírez, *et al.*, 2005). Se incluyeron los metadatos o descriptores como se muestra en la figura 1:

Implementación de un objeto de aprendizaje en un curso de formación docente

FIGURA 1. METADATOS DEL OBJETO DE APRENDIZAJE

Colección asignada	
Categoría	Construcción de reactivos de opción múltiple.
Información básica del recurso	
Tema general	Construcción de reactivos de opción múltiple.
Título del recurso educativo	Objeto de Aprendizaje para construir reactivos de acción múltiple.
Descripción del recurso	Objeto de aprendizaje que permite aprender a construir reactivos de opción múltiple, desarrollando la competencia para realizar este tipo de reactivos, mejorando el aprendizaje, comprensión y uso de la metodología que se enseña.
Tema: palabra clave	Reactivo, base, opciones, distractores, argumentación, taxonomía, especificación, acción, condición, complejidad, dificultad.
Listado de secciones	Inicio Información General Contenido Tema 1. Introducción a la metodología Ceneval Tema 2. Categorías taxonómicas Tema 3. Reactivos de opción múltiple Tema 4. Lineamientos de los reactivos de opción múltiple Referencias Créditos
Fecha de creación	Julio de 2013
Autor(es)	Angélica González García
Nivel educativo de audiencia	Profesores de Educación Básica y Media Superior
Idioma del recurso	Español
Información adicional del recurso	
Medio de presentación	Objeto de Aprendizaje /software
Duración	Aproximadamente 25 min.
Software u otros requisitos técnicos	Computadora con Windows XP o 7 y procesador Intel Centro o superior Internet Explorer 7.0, Mozilla Firefox 4.0 o Google Chrome Instalar en el explorador el plugin de "Adobe Flash Player" Permitir la ejecución de los complementos de "javascript" El Objeto de Aprendizaje fue elaborado con el software de GLOMaker versión 3
Contexto de aprendizaje	
Beneficios para el usuario	Desarrollar en los profesores la competencia para construir reactivos de opción múltiple.
Recomendaciones instruccionales	El OA se puede usar en el "Curso-Taller de construcción de reactivos" que se imparte a los profesores de Educación Básica y Media Superior.

Asimismo, se diseñó la interface entre el usuario y la máquina, esquematizando el diseño de las pantallas que se integrarán al OA, acomodando la información para que sea agradable y atractiva al usuario (figura 2).

FIGURA 2. INTERFAZ DEL OBJETO DE APRENDIZAJE



El curso se realizó en un grupo pequeño de docentes, el OA fue expuesto a ellos para analizar los temas en relación a los contenidos del programa. Para este proyecto, se trabajó con dos grupos de docentes. Al primer grupo se le impartió una capacitación en la modalidad *blended-learning*, en la que interactuó con un OA que tenía como temática la Educación Basada en Competencias. Posteriormente, en un taller colaborativo, debían plasmar en sus

programaciones de clases, lo aprendido mediante el proceso de autoaprendizaje.

Por su parte, el segundo grupo fue un grupo de control, que no interactuó con el OA y solo tomó un curso-taller presencial y, en base a este, debía realizar la planeación de su clase. Como resultado de este proyecto se obtuvo que la interactividad, la reusabilidad y el diseño del OA, son elementos que permiten profundizar en el contenido temático de la capacitación docente. Los profesores del primer grupo presentaron mejores productos, en comparación al segundo grupo, pero comentaron que la interacción personal que se dio en el curso-taller que se impartió al segundo grupo les hubiera permitido aclarar sus dudas o llevar más allá el aprendizaje que adquirieron.

RESULTADOS

Cuestionario 1. Evaluación de conocimientos

Al realizar el análisis del Cuestionario 1, se vaciaron los resultados de las respuestas de los dos grupos en un documento de Microsoft® Excel. El cuestionario se integró por 17 preguntas de opción múltiple y un apartado para comentarios generales, distribuidos de la siguiente manera (Tabla 1):

TABLA 1. DISTRIBUCIÓN DE LAS PREGUNTAS EN EL CUESTIONARIO 1

TEMA	PREGUNTAS
Tema 1. Introducción a la metodología Ceneval	1-3
Tema 2. Categorías taxonómicas	4-8
Tema 3. Reactivos de opción múltiple	9-13
Tema 4. Lineamientos de los reactivos de opción múltiple	14-17
Comentarios	

A continuación, se describen los resultados de los aciertos obtenidos por grupo control y experimental en el cuestionario 1 (Tabla 2).

TABLA 2. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE CONTESTARON CORRECTAMENTE A LOS TEMAS DEL CUESTIONARIO 1

TEMA	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Tema 1. Introducción a la metodología Ceneval	80.95%	80%
Tema 2. Categorías taxonómicas	68.57%	82%
Tema 3. Reactivos de opción múltiple	80.00%	90%
Tema 4. Lineamientos de los reactivos de opción múltiple	85.71%	92.5%

Respecto a los contenidos presentados, el tema 2 que corresponde a la asignación de las categorías taxonómicas de los reactivos, fue el que demostró mayor dificultad, para el grupo de control, pues los profesores solo lograron contestar correctamente al 68.57% de

las preguntas, esto representa un total de 24 aciertos de 35, lo que indica que un poco más del 31% de los profesores tuvieron dificultad para saber identificar la categoría taxonómica en los reactivos. Mientras que para el grupo experimental el tema 1 de introducción a la metodología de los reactivos de opción múltiple, fue en el que obtuvieron menor calificación, pues obtuvieron 80 puntos, sin embargo, esto no indica que el tema 1 represente un alto grado de dificultad para este grupo.

De acuerdo a los principales resultados que se obtuvieron en el cuestionario 1, se puede determinar que los profesores del grupo experimental obtuvieron mejores calificaciones en la evaluación de conocimientos, con respecto al grupo de control. En contraposición, el tema que se les facilitó más a los profesores fue el 4 (Reactivos de Opción Múltiple), que se refiere a los lineamientos técnicos que deben cumplir los reactivos de opción múltiple, en donde el grupo experimental alcanzó 92.5 puntos y el grupo de control logró 85.71 puntos.

De acuerdo a los resultados que se recopilaron con este cuestionario, aplicado tanto al grupo de control como al grupo experimental, se puede determinar que los profesores del grupo experimental obtuvieron mejores calificaciones en la evaluación de conocimientos. Como se muestra en la tabla 3, el análisis estadístico indica que la media aritmética del grupo de control fue de 78.15 puntos, mientras que la del grupo experimental fue de 86.47, es decir, el grupo experimental alcanzó una mejor calificación.

TABLA 3. MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL

MEDIDA	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Promedio (media aritmética)	78.15	86.47
Mediana	76.47	82.35
Moda	82.35	82.35

Respecto a la mediana, pudo observarse que el grupo experimental superó al grupo de control en 5.88 puntos. Con relación a la moda, es interesante observar que, en ambos grupos, la calificación que más se repitió fue de 82.35 puntos. Al obtener la diferencia entre las calificaciones máximas y mínimas que obtuvieron los profesores, se observó que el grupo de control logró una calificación máxima de 94.12 puntos, en comparación con el grupo experimental, al lograr la calificación máxima de 100 puntos. Respecto a las calificaciones mínimas, los profesores del grupo experimental lograron obtener una calificación de 76.47 puntos, cercana a los ochenta puntos, a diferencia del grupo de control que sólo alcanzó una calificación de 64.71 puntos (Tabla 4).

TABLA 4. PUNTAJE MÍNIMO Y MÁXIMO OBTENIDO POR EL GRUPO DE CONTROL

MEDIDA	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Puntaje mínimo	64.71	76.47
Puntaje máximo	94.12	100.00

Si se obtiene la diferencia entre la calificación mínima que obtuvo cada grupo, se puede identificar una diferencia de 11.76. Respecto a los datos que se obtuvieron en las

medidas de dispersión, el grupo de control presentó un rango de 29.41 puntos, lo que representa la diferencia entre el profesor que obtuvo la mayor calificación, en comparación con el profesor que obtuvo la menor calificación. Para el caso del grupo experimental, el rango que se obtiene entre la máxima y mínima calificación que obtuvieron los profesores fue de 23.53 puntos, es decir; el rango de diferencias de este grupo es menor que el del grupo de control. Respecto a la desviación estándar, en el grupo experimental la desviación estándar fue de 8.79 puntos, este valor representa la separación que existe entre los datos, en relación con la media, lo que indica que el grupo experimental tuvo una mejor comprensión de los contenidos al utilizar el OA que el grupo control. Con relación a la varianza de los datos, indica que las calificaciones del grupo que trabajó con el OA fueron superiores (Tabla 5).

TABLA 5. MEDIDAS DE DISPERSIÓN OBTENIDAS POR EL GRUPO DE CONTROL

MEDIDA	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Rango	29.41	23.53
Desviación estándar (muestral)	9.43	8.79
Varianza (muestral)	88.98	77.28

Finalmente, se obtuvieron los valores de sesgo y curtosis. El coeficiente de sesgo indica si existe un sesgo positivo o negativo de los datos. Si se acerca al 1 es positivo y si se aleja de él es negativo. Tanto en el grupo de control como en el experimental el sesgo resultó positivo. El coeficiente de curtosis indica qué tan elevada es la curva de distribución que presentan los datos. Para el caso del grupo experimental, la curtosis fue de 0.99, muy cerca del 1. Esto significa que la curva está muy elevada, lo que representa que los datos están más juntos que en la curva del grupo de control, ya que la curva no es tan elevada porque solo se alcanza una curtosis de 0.59 (Tabla 6).

TABLA 6. SESGO Y CURTÓISIS OBTENIDOS POR EL GRUPO DE CONTROL

MEDIDA	GRUPO CONTROL	GRUPO EXPERIMENTAL
Coefficiente de sesgo	0.37	0.64
Coefficiente de curtosis	0.59	0.99

Retomando los datos anteriores, se puede corroborar que los profesores del grupo experimental obtuvieron mayor comprensión y asertividad en el cuestionario de conocimientos, respecto al grupo de control. Los profesores del grupo de control tuvieron menor comprensión en las preguntas que se referían a la identificación del nivel taxonómico de los reactivos, en comparación con el grupo experimental, esto representa una mejora en el aprendizaje de la metodología por parte del grupo experimental.

Cuestionario 2. Opinión hacia el OA

Para el análisis del Cuestionario 2, se utilizó una escala Likert; la tabla 7 muestra la distribución de las preguntas en el cuestionario 2, dividida con base a los aspectos observados.

TABLA 7. DISTRIBUCIÓN DE LAS PREGUNTAS EN EL CUESTIONARIO 2

	PREGUNTAS	TIPO DE PREGUNTA
Datos Generales	s/n	Selección
Aspectos pedagógicos	1 a 19	Escala Likert
Aspectos tecnológicos	20 a 30	Escala Likert
Reflexiones finales	31 a 34	Abierta

Con base en los resultados, en general, la opinión que se tuvo del OA fue buena, pues los profesores pudieron reconocer las bondades que ofrecen estos recursos educativos, a excepción de pequeños ajustes que sugirieron respecto a los colores y tipología utilizados en el OA y a la implementación de imágenes, vídeos y sonidos, para hacer más atractivo el OA.

La mayoría de los profesores consideraron que el uso del OA les puede permitir aprender la metodología para construir reactivos de opción múltiple, sin que sea necesario asistir a una capacitación presencial, ya que el grupo experimental logró aprender mejor los contenidos, según lo demuestran los resultados de la evaluación de conocimientos. Además, indicaron que se les facilitaron algunos temas que en el curso no entendieron completamente. También mencionaron que la realimentación en la autoevaluación que se incluye en el OA, fue de gran ayuda.

Con base en los datos anteriores, la implementación del OA en los cursos de capacitación impactó de forma positiva en la mejora del aprendizaje, en este caso, de los profesores. Con esto se ha podido constatar que los OA ayudan en la generación de conocimiento, habilidades y actitudes para desempeñar una tarea. El proyecto permaneció pendiente de incluir actividades para el desarrollo de la iniciativa y material multimedia, para lograr captar la atención de los usuarios.

Al incluir un OA dentro de los cursos de capacitación, como lo mencionan Guardia y Sangrá (2005, citado en Ramírez, González, Lozano y Montalvo, 2005), se logró generar un ambiente de aprendizaje que se adapta a las nuevas necesidades de los profesores y responde a las demandas sociales.

Por otro lado, también se identificaron dos componentes pedagógicos de los que menciona Ramírez (2007), que pueden perfeccionarse con el fin de obtener un mejor aprendizaje. La motivación: de los diez profesores que revisaron el OA, un profesor dijo no estar de acuerdo en que el objeto era altamente motivador. Esto indica que es necesario implementar otras estrategias pedagógicas que logren motivar y mantener el interés de los usuarios, al momento de revisar o utilizar el OA.

El desarrollo de la iniciativa en los usuarios: en el diseño instruccional del OA se implementaron actividades que permitieran el logro de los objetivos, sin embargo, durante el uso del objeto; los profesores tuvieron poca oportunidad para desarrollar su iniciativa. Uno de estos momentos es cuando ellos pueden elegir diferentes rutas para navegar en el OA o en las autoevaluaciones, ya que los profesores pueden utilizar diferentes formas de análisis y resolución de problemas para dar respuesta a las preguntas y ejercicios que se les presentan. Sin embargo, no se descarta la idea de que este es un punto que también puede mejorarse en el OA, sobre todo considerando que su uso podría motivar a los pro-

fesores a implementar un OA para apoyar sus clases.

Dentro de los componentes tecnológicos, se pudo observar que se requieren mejorar en el OA aquellos que están en relación a los colores y el multimedia que se utiliza, para lograr captar mayor atención de los usuarios, el peso adecuado del OA y aspectos de diseño gráfico.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación surgió de la necesidad de coadyuvar a que los profesores que participan en el Curso-Taller de Construcción de Reactivos, impartido por el Instituto de Evaluación Educativa, aprendan de forma más rápida la metodología y los lineamientos que se les enseñan para construir reactivos de opción múltiple.

El objetivo de este trabajo de investigación fue determinar si la implementación de un OA en los Cursos-Taller de Construcción de Reactivos permite mejorar el aprendizaje de los participantes. El trabajar el OA en un grupo permitió corroborar la eficacia de este, en base a los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario, donde sobresale el grupo que trabajó con el OA. Asimismo, se decidió observar si la herramienta pedagógica era utilizada con facilidad, si fue recibida con agrado y si los profesores lograban identificar ventajas sobre su uso, pues con esto se tendrían elementos para decidir si es factible implementar los OA en los próximos cursos que se impartan.

Al presentar el OA los profesores, estos lograron identificar algunas ventajas al usar el objeto por ejemplo: el tener libertad para utilizarlo cuando tengan disponibilidad de tiempo, poder revisarlo tantas veces como sea necesario y confirmar los aprendizajes alcanzados por medio de las autoevaluaciones.

Por otro lado, también encontraron que su utilización es intuitiva, por lo que es fácil de usar y pudieron darse cuenta de que podían diseñar su propia ruta de navegación dentro del objeto e ir aprendiendo a su propio ritmo. Esto se debe a que los OA tienen su base en un enfoque constructivista, donde el usuario descubre, aprende y construye su propio conocimiento.

De acuerdo con los resultados de los instrumentos, se pudo identificar que uno de los aspectos que influyó en que los profesores del grupo experimental obtuvieran mejores calificaciones fue la implementación de recursos multimedia en el objeto, tales como imágenes, audio y vídeo. De esta manera, se logró captar la atención de los docentes y esto permitió que se sintieran interesados para continuar revisando el OA y, al hacer el examen de conocimientos, recordaban las imágenes y lo que habían visto en el *objeto*.

Esto confirma la idea de Cubo *et al.*, (2003) cuando dicen que el uso de la multimedia provoca diferentes procesos cognitivos en quien la usa, favoreciendo el aprendizaje significativo y el desarrollo de diferentes competencias. Respecto al *Cuestionario Evaluación de conocimientos* se pudo identificar que los profesores aprendieron con mayor facilidad los temas 1, 3 y 4 y tuvieron mayor dificultad en el tema 2. Se observó que, para los docentes del grupo de control, era difícil identificar la respuesta correcta.

Por tal motivo, es necesario establecer mejores estrategias para lograr que todos los participantes del curso logren identificar correctamente los niveles taxonómicos de los reactivos. En este sentido, se demostró que el uso de un OA logró que los profesores en-

tendieran mejor el proceso de la elaboración de reactivos.

Con relación al *Cuestionario 2* aplicado al grupo experimental, se puede determinar que los profesores tuvieron buena opinión hacia el objeto y que obtuvieron beneficios al utilizarlo, ya que el 100% de los profesores del grupo experimental estuvo totalmente de acuerdo en que el OA facilita la obtención de conocimientos y habilidades para construir reactivos de opción múltiple, permite la flexibilización de horario y genera un entorno de aprendizaje.

Respecto a la pregunta de investigación: ¿El uso de un OA en los cursos de construcción de reactivos puede mejorar la comprensión, aprendizaje y uso de la metodología que se enseña?, se llegó a la conclusión de que efectivamente el OA favoreció el aprendizaje en los profesores que estuvieron expuestos a este estímulo.

Como conclusión final, con este trabajo pudieron constatar algunas de las ventajas que ofrecen los OA como son: la interacción entre el usuario-máquina, el aprendizaje en menos tiempo, aprendizaje a partir de errores, la generación de un entorno de aprendizaje y la flexibilización de horario. Los profesores comentaron que el OA era fácil de usar, que aprendieron mejor y más rápido algunos temas debido a que podían corregir sus respuestas en las autoevaluaciones, reafirmaban sus conocimientos. Por otro lado, también comentaron lo importante y benéfico que es para ellos acceder al OA en su tiempo libre, desde su casa o sus centros de trabajo.

Con esto también se abre un panorama para que los docentes e instructores implementen nuevos recursos didácticos que garanticen el aprendizaje significativo en los alumnos y desarrollen competencias que les permitan integrarse a una sociedad cada día más demandante, con la posibilidad de aspirar a mejores niveles de vida, siendo agentes de cambio, creadores de su propio futuro interesados en mejorar la sociedad en que viven.

REFERENCIAS

- CUBO, S., GONZÁLEZ, J. J. Y LUCERO, M. (2003). "Perspectiva pedagógica de los multimedia". *Revista española de pedagogía*, (225), 309-336.
- DEL MORAL, M. E. Y CERNEA, D. A. (2005). *Diseñando Objetos de Aprendizaje como facilitadores de la construcción del conocimiento*. II Simposio Pluridisciplinar sobre Diseño, Evaluación y Descripción de Contenidos Educativos Reutilizables, 2005. Barcelona, España. Recuperado de: <http://www.uoc.edu/symposia/spdece05/pdf/ID16.pdf>
- FERNÁNDEZ, V. Y RAMÍREZ, M. S. (2007). *Objetos de aprendizaje que permiten desarrollar aprendizaje significativo en un ambiente de aprendizaje en línea*. Tema dos del Simposio Objetos de aprendizaje como recursos digitales de enseñanza: redes, desarrollos e investigación. Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa, REDIIEN'07. Monterrey, México.
- GÓMEZ-ZERMEÑO, M. G. Y ALEMÁN, L. Y. (2011). *Administración de proyectos de capacitación basados en tecnología*. Monterrey, Nuevo León, México: ITESM. Consulta en URL: https://www.editorialdigitaltec.com/materialadicional/ID045_GomezZermeno_Administraciondeproyectosbasadosentecnologia.cap1.pdf
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*.

México, D. F.: McGraw Hill.

MARQUÉS, P. (2009). *Entornos formativos multimedia: elementos, plantillas de evaluación/ criterios de calidad*. España: Facultad de Educación.

MEDINA, J. M. Y LÓPEZ, M. G. (2008). *LOCOME: Metodología de construcción de objetos de aprendizaje*. 6to. Congreso Internacional de la República de Cuba 2008. La Habana, Cuba.

MORTERA, F. J., RAMÍREZ, M. S. Y BURGOS, J. V. (2011). *Vinculando Repositorios Digitales Educativos y Construyendo Comunidades de Práctica: Avances del Proyecto del Metaconector de Repositorios del CUDI-CONACYT*. Ponencia presentada en el XII Encuentro de Virtual Educa, Distrito Federal, México.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (Unesco). (2008). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

POLSANI, P. R. (2006). "Use and abuse of reusable learning objects". *Journal of Digital Information*, 3(4). Recuperado de: <https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/89/88>

RAMÍREZ, M. S., GONZÁLEZ, G., LOZANO, F. Y MONTALVO, D. E. (2005). *Objetos de aprendizaje en educación a distancia: experiencias y reflexiones*. Memorias del Simposio Internacional de Informática Educativa. Leira, Portugal.

RAMÍREZ, M. S. (2007a). "Administración de objetos de aprendizaje en educación a distancia: experiencia de colaboración interinstitucional". En Lozano, A. y V. Burgos, (comp.). *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrado en la persona* (pp. 351-373). México: Limusa.

RAMÍREZ, M. S. (2007b). *Del trabajo en redes a la reflexión e investigación de objetos de aprendizaje*. Tema uno del Simposio Objetos de aprendizaje como recursos digitales de enseñanza: redes, desarrollos e investigación. Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa, REDIEN'07. Monterrey, México.

RAMÍREZ, M. S. Y VALENZUELA, J. R. (2011). *Validación de objetos de aprendizaje abiertos a través de consultas a expertos y usuarios*. Ponencia presentada en el XII Encuentro de Virtual Educa, Distrito Federal, México.

TISCAREÑO, A. B. (2011). *Objeto de aprendizaje abierto para la formación docente orientado a desarrollar competencias en el manejo del idioma inglés* (Tesis de maestría). Córdoba, Veracruz, México. Recuperado de: <http://catedra.ruv.itesm.mx/bitstream/987654321/361/1/Tiscareno%20tesis.pdf>

TOLL, Y. C., RUIZ, L., TRUJILLO, Y. Y RIL, Y. (2011). "La calidad de los objetos de aprendizaje producidos en la Universidad de las Ciencias Informáticas". *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (36), 1-18. Recuperado de: http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec36/pdf/Edutec-e_n36_Toll_Ruiz_Trujillo_Ril.pdf

VALENZUELA, J. R. Y RAMÍREZ, M. S. (2010). *Trans-formando a los profesores: desarrollo de competencias para una Sociedad Basada en Conocimiento mediante objetos de aprendizaje abiertos*. Ponencia presentada en el XI Encuentro Internacional Virtual Educa, Santo Domingo, República Dominicana. Recuperado de: http://www.ruv.itesm.mx/convenio/catedra/recursos/material/ci_30.pdf

ANEXO 1

Cuestionario 1. Evaluación de conocimientos

El presente instrumento tiene como propósito obtener información referente a los conocimientos que se adquirieron en el Curso-Taller de Construcción de Reactivos por parte del grupo de control y el grupo experimental. Se pretende conocer si el uso de un Objeto de Aprendizaje (OA), le permite mejorar los conocimientos y habilidades para construir reactivos de opción múltiple. La información que proporciones será confidencial y únicamente se utilizará con fines académicos. El tiempo aproximado para responder el cuestionario es de 15 minutos.

Datos generales	
Edad:	<input type="radio"/> 30 años o menos <input type="radio"/> 51 a 60 años <input type="radio"/> 31 a 40 años <input type="radio"/> más de 60 años <input type="radio"/> 41 a 50 años
Género:	<input checked="" type="radio"/> Femenino <input type="radio"/> Masculino
Nivel educativo (en que imparte clases)	<input checked="" type="radio"/> Primaria <input type="radio"/> Secundaria <input type="radio"/> Preparatoria (bachillerato)
Asignatura que imparte:	<input checked="" type="radio"/> Español <input type="radio"/> Matemáticas <input checked="" type="radio"/> Otra (especifique): _____
Grado:	<input type="radio"/> 1 <input checked="" type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6

Instrucciones.

Interactúa con el objeto de aprendizaje y contesta los siguientes cuestionamientos.

(El grupo experimental debe contestar este cuestionario antes del cuestionario de opinión).

1. La evaluación es el proceso mediante el cual se _____ y permite identificar fortalezas y áreas de oportunidad.

- A) asignan valores cuantitativos y cualitativos a algo
- B) forman juicios de valor para tomar decisiones
- C) establecen previamente estándares

2. ¿En qué fase de la metodología de Ceneval se construye la tabla de especificaciones?

- A) Fase 1
- B) Fase 2
- C) Fase 3

3. ¿Cómo se denomina a la revisión técnica, la validación de contenidos y la calibración de reactivos?

- A) Especificaciones
- B) Objetos de medida
- C) Filtros de verificación

4. Identifica el nivel taxonómico del siguiente reactivo.

¿Son partes de las plantas, excepto? A) Raíz B) Tallo C) Semilla D) Clorofila

- A) Básico
- B) Intermedio
- C) Avanzado

5. ¿Cuál es el nivel taxonómico del siguiente reactivo?

¿Qué se celebra el 16 de septiembre?

- A) Independencia de México
- B) Intervención francesa
- C) Revolución Mexicana
- D) Batalla de Puebla

- A) Básico
- B) Intermedio
- C) Avanzado

6. ¿Cuál es el nivel taxonómico del siguiente reactivo?

Un panadero abre la panadería a las 8:30 de la mañana y cierra a las 14:00 para ir a comer. Por la tarde vuelve a abrir a las 17:00 y termina la jornada cerrando a las 20:30 de la tarde. ¿Durante cuántas horas al día está abierta la panadería?

- A) 7 h y 30 min.
- B) 8 h.
- C) 8 h y 30 min.
- D) 9 h.

- A) Básico
- B) Intermedio
- C) Avanzado

7. Identifica la categoría taxonómica del siguiente reactivo.

Un depósito de harina está casi vacío. Tan solo está ocupado un cuarto de su contenido. ¿Cuántos kg de harina deben pedir a la fábrica para llenar totalmente el depósito si en el interior quedan en estos momentos 330 kg?

- A) 330 kg.
- B) 660 kg.
- C) 990 kg.
- D) 1320 kg.

- A) Básico
- B) Intermedio
- C) Avanzado

8. ¿Cuál es el nivel taxonómico del siguiente reactivo?

Para hacer la limpieza de un tinaco que está lleno de agua es necesario primero vaciarlo. Si se llenan 4 garrafones de 25L cada uno y el tinaco llega a la mitad de su capacidad, ¿cuántos litros de agua hace falta sacar del tinaco?

- A) 8
- B) 25
- C) 50
- D) 100

- A) Básico
- B) Intermedio
- C) Avanzado

Implementación de un objeto de aprendizaje en un curso de formación docente

9. Si la base de un reactivo de cuestionamiento directo termina en dos puntos, ¿cómo deben iniciar las opciones?
- A) Con número
 - B) En minúscula
 - C) Con viñeta
10. En los reactivos de jerarquización u ordenamiento, ¿cuántos elementos pueden incluirse en el listado?
- A) 4 a 7
 - B) 4 a 6
 - C) 3 a 5
11. En los reactivos de elección de elementos, ¿la lista de los elementos debe iniciar con viñeta de letra?
- Sí No
12. ¿En un reactivo de completamiento está permitido colocar espacios en blanco al inicio y al final?
- Sí No
13. ¿El propósito de los reactivos de opción múltiple es evidenciar si el sustentante posee el conocimiento, la habilidad o la competencia que se quiere medir?
- Sí No
14. Se dice que un reactivo es válido cuando:
- A) sus resultados son estables y consistentes
 - B) son congruentes con lo que se pretende medir
 - C) es independiente respecto a quién lo aplica o califica
15. ¿Es válido copiar o adecuar reactivos de otros autores?
- Sí No
16. ¿En las opciones de respuesta es correcto colocar las expresiones "todas las anteriores" o "A y C"?
- Sí No
17. ¿Las opciones de respuesta deben construirse a partir de los errores más comunes de los sustentantes?
- Sí No

¡Agradecemos su participación!

ANEXO 2

Cuestionario 2. Opinión hacia el OA

El presente instrumento tiene como propósito obtener información referente a diversos aspectos de un Objeto de Aprendizaje (OA), que se implementará en el Curso-Taller de Construcción de Reactivos, por lo que se le pide su valiosa colaboración.

La información que proporcione será confidencial y únicamente se utilizará con fines académicos.

El tiempo aproximado para responder el cuestionario es de 15 minutos.

1. Datos generales

Edad:	<input type="radio"/> 30 años o menos <input type="radio"/> 51 a 60 años <input type="radio"/> 31 a 40 años <input type="radio"/> más de 60 años <input type="radio"/> 41 a 50 años
Género:	<input checked="" type="radio"/> Femenino <input type="radio"/> Masculino
Nivel educativo (en que imparte clases)	<input checked="" type="radio"/> Primaria <input type="radio"/> Secundaria <input type="radio"/> Preparatoria (bachillerato)
Asignatura que imparte:	<input checked="" type="radio"/> Español <input type="radio"/> Matemáticas <input type="radio"/> Otra (especifique):
Grado:	<input checked="" type="radio"/> 1 <input type="radio"/> 2 <input type="radio"/> 3 <input type="radio"/> 4 <input type="radio"/> 5 <input type="radio"/> 6

2. Aspectos tecnológicos y pedagógicos del OA

Instrucciones. Interactúe con el objeto de aprendizaje y marque con una X la opción que mejor corresponda, considerando 1 como la opción con la que esté totalmente de acuerdo y 3 con la opción que este en total desacuerdo.

Preguntas/Escala	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Aspectos pedagógicos			
1. El OA logra desarrollar la competencia en el usuario para construir Reactivos de Opción Múltiple			
2. Es importante el uso de los OA dentro de los cursos de formación docente			
3. Se definen con claridad los objetivos del OA			
4. El contenido es adecuado para lograr los objetivos propuestos			
5. El contenido es claro			
6. El contenido es pertinente			
7. El uso del OA facilita la obtención de conocimientos y habilidades para construir reactivos de opción múltiple			
8. La estructura del contenido es lógica			
9. La estrategia utilizada promueve el aprendizaje significativo			
10. El OA es altamente motivador			
11. La redacción es comprensible			
Algunas ventajas que ofrece el OA son			
12. la interacción (usuario-maquina)			
13. el aprendizaje en menos tiempo			
14. desarrollo de la iniciativa			
15. aprendizaje a partir de errores			

Implementación de un objeto de aprendizaje en un curso de formación docente

16. flexibilización de horario para utilizarlo			
17. generación de un entorno de aprendizaje			
18. Las autoevaluaciones que se presentan exploran el conocimiento que se adquirió al utilizar el OA			
19. Las autoevaluaciones proporcionan realimentación útil			
Aspectos tecnológicos			
20. La navegación en el OA es amigable			
21. La interfaz es lógica			
22. Es fácil el acceso al OA			
23. La manipulación del OA se facilita con los controles que se incluyen			
24. La tipografía utilizada es legible			
25. El contraste de los colores utilizados en el OA es agradable			
26. Hay coherencia entre el temario presentado y la estructura del texto			
Los elementos multimedia que se incluyen...			
27. contribuyen a la motivación			
28. hacen más entendible el contenido			
29. logran mantener el interés para usar el OA			
30. El despliegue de la información es rápido			

3. Reflexiones finales

Realice las siguientes reflexiones para conocer su opinión general referente al OA.

¿Qué fortalezas se pueden identificar en el OA?

¿Qué aspectos mejoraría en el OA?

¿Qué propondría para mejorar estos aspectos?

¿Considera que el uso del OA permite aprender a construir reactivos de opción múltiple sin que sea necesario asistir a una capacitación presencial?

S No

¿Por qué?

¡Agradecemos su valiosa participación!

INVESTIGACIÓN DIALÓGICA-KISHU KIMKELAY TA CHE EN EDUCACIÓN¹

GÜNELGEKEN INATUZUGUN KISHU ÑI KIMKENON TA CHE

DIALOGIC-KISHU KIMKELAY TA CHE EDUCATIONAL RESEARCH

DONATILA FERRADA; ALICIA VILLENA
Universidad Católica de la Ssma. Concepción
Concepción, Chile
dferrada@ucsc.cl, avillena@ucsc.cl

DESIDERIO CATRIQUIR; GABRIEL POZO; OMAR TURRA
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile
dcatri@uct.cl, gpozo@uct.cl, oturra@uct.cl

CAROLL SCHILLING; MIGUEL DEL PINO
Universidad Santo Tomás
Talca, Chile
casl1975@gmail.com, migueldelpinosepulveda@gmail.com

Recibido: 15/09/2014 Aceptado: 15/10/2014

RESUMEN

La investigación Dialógica-Kishu Kimkelay Ta Che -es producto de un trabajo de largo aliento desarrollado en comunidades educativas en la zona centro-sur de Chile-, focalizada en construir conocimiento científico incorporando la diversidad de culturas, territorios y lenguas presentes, específicamente en sectores sociales escasamente visibilizados por la comunidad científica. El eje central de esta investigación es la construcción colectiva del conocimiento, al interior de una comunidad de investigación, en la cual participan una diversidad de agentes, indistintamente de su posición social o escolarización, desde una comprensión de nivelación epistémica/metodológica en que cada uno es experto en el saber que porta, el cual se pone a disposición de los participantes, a fin de ir acordando los nuevos significados que pueden conducir a conseguir una mejor comprensión de los fenómenos abordados, y a generar procesos de transformación de las prácticas de quienes forman parte de la construcción colectiva. De la misma forma se reportan insumos de orden metodológico ya desarrollados en numerosos trabajos previos.

Este tipo de investigación pretende ofrecer una posibilidad concreta desde la cual se reorienta la investigación educativa que se construye desde el "sur" a fin de ofrecer un conocimiento que se acerque a

1 Este artículo se desarrolló en el marco de los proyectos Fondecyt 1110130 y Fondecyt 1140363.

lo que como colectivo con identidad propia, somos.

PALABRAS CLAVE

INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL, INTERSUBJETIVIDAD, CONOCIMIENTO COLECTIVO

PÜCHÜ WÜNELKÜNOEL ZUGU

Kishu kimkelay ta che kiñe az xokiñ inatuzugun mew, jitulul güxamlu kiñeke lof che egün, wiji püle elüwkülelu chi mapu mew. Kishu kimkelay ta che, inatukey chumgechi ñi inatugeafel rüftu küme kimün, rakizuamael chi kimün; inatuzugun ta pekan kimün no.

Kishu kimkelay ta che piley kimün ta kishu wüxarumelay, müley ñi koneltuleal küyfi küpalen zugu, we wüxamel zugu. Kishu müleafuy kiñe che, welu kake che mew wef amuley ta zugu, elürgepuy ta zugu, ñimitugey ta zugu. Inatu kimünalu ta che müley ta ñi elüwal ta che inatuzugualu, pekan konpalay ta kimün, xürümgey ta kimün fey wüla gübamüwi ta kimün; refelewekelay ta kimün.

Tüfa chi inatuzugun mew müleafuy wegel rüpülgeal wigka inatuzugun amulniegel wiji mapu mew, fengechi mew koneltulealu kümeke kimün, kümeke rakizuam.

ZUJINKE ZUGUN

INATUZUGUN KIMÜN, WÜXAMEL ZUGU, RAKITUZUGUN

ABSTRACT

The Dialogic-Kishu Kimkelay Ta Che Educational Research is the result of an extensive work carried out at educational communities in the central-south areas of Chile. It is focused on developing scientific knowledge incorporating the epistemological diversity of cultures, territories and current languages, specifically in social areas barely visible by the scientific community. The core of this methodology is the collective construction of knowledge within a research community in which many agents are involved regardless of their social class or schooling backgrounds. This collective work begins with an understanding of epistemic/methodological leveling where everyone expert in their own áreas share their knowledge and agree upon new meanings that can lead to obtaining a better understanding of the phenomena discussed and generating a transformation of the practices of those who are part of the collective construction. Similarly, methodological inputs carried out in previous studies are reported and developed.

This research methodology intends to offer a concrete possibility from which to reorient the educational research that builds from the "south" and to provide knowledge that represents us as a group with its own identity.

KEY WORDS

RESEARCH EDUCACIONAL, INTERSUBJECTIVITY, COLLECTIVE KNOWLEDGE

INTRODUCCIÓN

"Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo afirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo" (Zemelman, 2005: 72).

La investigación dialógica-kishu kimkelay ta che, se origina a partir de las experiencias de trabajo de investigación realizadas en el centro-sur de Chile, desarrolladas por el Grupo de Investigación e Intervención para la Generación de Igualdad Educativa "Enlazador

de Mundos”², cuyo eje central consiste en la generación de conocimiento en comunidades educativas ubicadas en contextos de pobreza en sectores urbano-marginales y rurales con y sin población indígena. La característica principal de la investigación desarrollada por este grupo, es que las problemáticas investigativas se construyen y desarrollan con los propios sujetos y en sus propios contextos, con la finalidad declarada de producir procesos de transformación entre quienes participan en ellas, resultado de los procesos de intersubjetividad que realizan (Ferrada, 1998; Ferrada, 2001; Ferrada y cols., 2008; Ferrada y cols.; 2011; Ferrada, 2008; Ferrada, 2012; Ferrada y cols. 2014; Del Pino, 2014; Schilling, 2014). La intersubjetividad (Mead; 1938; Habermas, 1987; Varela, 2000) hace alusión al proceso de entendimiento que se realiza entre los sujetos en el momento en que concuerdan en un significado común para todos, aspecto que conforma el sustento del desarrollo del lenguaje y la acción humana. Ni siquiera el propio sujeto cuando se piensa a sí mismo está libre de la construcción de su comunidad, pues al mirarse usa el mismo lenguaje que ha sido consensuado colectivamente.

En una comprensión similar, un grupo de profesores y antropólogos, que tienen como foco de interés principal la revitalización del *mapun kimün* y *mapun rakizuam* -lengua, cultura, conocimiento mapunche³-, desarrollan investigación indagando en los procesos de construcción de conocimiento formativo-educativo desde el interior mismo de la sociedad mapunche, buscando superar la hegemonía de la investigación científica clásica de corte occidental (Catriquir, 2014 y 2007; Durán y Catriquir, 2007; Durán, Catriquir y Hernández, 2007a y 2007b; Durán, Catriquir y Berho, 2011), a partir del rescate de la idea expresada como *kishu kimkelay ta che*, cuyo significado es “ninguna persona conoce y/o aprende por sí misma”. Esto quiere decir que toda persona necesita el concurso de información de otros actores sociales, aun cuando pueda tener una reflexión personal, sin embargo cuenta con fuentes distintas; no se puede atribuir a sí mismo un conocimiento. Así, el conocimiento no es un acto creador individual sino, por un lado, deviene de generaciones pasadas, en cuanto criterio temporal, y, por otro, es una creación colectiva y, por tanto, patrimonio social y cultural dinámico del colectivo.

De esta forma, ambos grupos de investigación, uno desde la intersubjetividad y el otro desde *kishu kimkelay ta che*, coinciden en el carácter colectivo que tiene el conocimiento, comprensión que se configura en la visión epistémica de su trabajo, cuestión que les lleva a integrarse como un solo grupo. Con ello, reorganizan la forma tradicional de investigar, y avanzan en la configuración de ‘comunidades de investigación’, que rompen con la relación de poder que detenta quien ejerce como investigador frente a quien lo hace como investigado, nivelando posiciones epistémicas por medio de interacciones igualita-

2 El Grupo Enlazador de Mundos se conforma formalmente como un Grupo de investigación e intervención para la promoción de la igualdad educativa en la región del Biobío, desde el año 2005, aunque en forma previa se cuenta con numerosas investigaciones en el ámbito educativo, resultado de Proyectos de investigación FONIDE, FONDECYT y de Dirección de Investigación Institucionales; y numerosas tesis de doctorado, magíster y licenciatura. Algunos de ellos contenidos en la bibliografía de este artículo.

3 Se entiende por ‘territorio mapunche o mapuche’ la amplia zona compuesta por las actuales regiones del Biobío, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos (en Chile); y por las provincias del Neuquén, Río Negro y Chubut (en Argentina), sin desconocer el amplio sector territorial en el que habitan tomando como referencia su actual distribución a lo largo y ancho de ambos países. Lo que se pretende, en el marco del presente artículo, es reconocer que estamos situados en aquel territorio, que históricamente ha pertenecido a este pueblo originario, asumiendo la responsabilidad de pensar y reflexionar desde esta zona con su respectiva proyección.

rias de condiciones entre académicos, estudiantes, padres, madres, apoderados, dirigentes sociales, profesores, administrativos escolares y actores políticos, quienes en conjunto deciden qué, por qué, para qué y cómo investigar. Así, relevan la definición del problema de investigación al conjunto de la comunidad que decide iniciar un proceso de investigación, diferenciándose de otras metodologías donde esta función sigue siendo atribución exclusiva de la figura del investigador, aunque persiguen romper con la dicotomía investigador/investigado (Gómez y cols., 2006).

Desde la convicción de la existencia de epistemes colectivas y no individuales, desde nuestro compromiso con los sectores sociales vulnerabilizados y sectores sociales con identidad originaria, y desde una perspectiva que tienda a descolonizar las metodologías de investigación clásicas (Smith, 2011), la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, que estamos desarrollando, está en la misma línea de lo que otros colectivos, en otras partes del mundo, también vienen haciendo, tales como el enfoque *Kaupapa Maori* (Bishop, 2012), la teoría crítica de la raza (Ladsons-Billings y Donnor, 2012), la teoría *queer* (Plummer, 2012) y la investigación acción participativa (Kemmis y McTaggart, 2013), las que comparten la matriz común de la territorialidad desde la cual emergen.

La investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, se organiza desde dos planos. El primero, epistemológico, definido por medio de cuatro principios orientadores del proceso investigativo, que sostienen la construcción colectiva y territorializada del conocimiento. El segundo, consiste en la coordinación de la praxis investigativa, la cual rompe con la estructura tradicional para construir el conocimiento científico, cambiando tanto las categorías como sus contenidos. Por ejemplo, comunidad de investigación (desaparición de universo y muestra), procedimientos de construcción de conocimiento colectivo (desaparición de la fragmentación entre tipos de diseños cuantitativos y cualitativos, y de las técnicas de recogida de información), entre otras.

De esta forma, la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, se configura como un tipo de investigación colectiva, abierta a la participación e interpretación de todos los actores educativos, tendiente a la construcción de comunidades investigativas, grupos de personas que, en conjunto, indagan sistemáticamente su realidad, generándose así conocimientos que transforman a los sujetos que participan, al mismo tiempo que elaboran propuestas para el mejoramiento y producción de alternativas para solucionar problemas atinentes al contexto específico en el cual se desarrollan.

PLANO EPISTEMOLÓGICO: PRINCIPIOS DE LA INVESTIGACIÓN DIALÓGICA-KISHU KIMKELAY TA CHE

La investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* orienta su trabajo investigativo a la luz de los siguientes cuatro principios que configuran su plano epistemológico: 1) la diversidad histórico-situacional; 2) la reciprocidad gnoseológica; 3) el pensamiento epistémico; y 4) la racionalidad comunicativa.

Diversidad histórico-situacional

Este principio se funda en el reconocimiento de la diversidad de lenguajes y de prácticas sociales (Pinto, 2007), que caracteriza la existencia social en América Latina, en donde

coexisten formas de ser y de estar en el mundo que construyen sentidos y significados distintos respecto de su existencia en él y desde la cotidianeidad. Se trata de relevar la historicidad de sujetos, comunidades y territorios en contextos de relaciones complejas y múltiples, con sus propias temporalidades y universos de significaciones.

Reconocer esta diversidad histórico-situacional, implica rescatar y dar carta de legitimidad a los saberes y conocimientos que construyen las comunidades en la complejidad de su existencia, para hacerlos entrar en diálogo con otros conocimientos a la base de una apertura del horizonte epistémico. Este principio nos moviliza hacia la búsqueda de una pertinencia histórica del conocimiento (Zemelman, 2001), que viene a cuestionar el modelo de ciencia occidental, en tanto ésta reduce la comprensión del mundo a sus propios términos e impone su canon en razón del poder colonial en la investigación:

La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista, eurocentrado. (Quijano, 2000: 246).

En este sentido compartimos la idea de que la diversidad del mundo es infinita y para producir un conocimiento beneficioso para las comunidades se hace necesario implicar las distintas epistemes y formas de producirlas (Santos, 2005), cuestión que involucra, por un lado, avanzar hacia una descolonización de las metodologías de investigación (Smith, 2011); y por otro, recrear la potencialidad epistémica y metodológica del conocimiento indígena (Rivera Cusicanqui, 2010; Palechor, 2010), y de otras formas de conocer y vivir en el mundo. El carácter incompleto e inacabado de todo conocimiento se constituye en la base y razón para la generación de diálogos y encuentros entre éstos, con el propósito de producir comprensiones más amplias y valiosas para enfrentar las cuestiones problemáticas de las comunidades.

En perspectiva cultural, geográfica y territorial, este principio implica relevar la episteme del pueblo originario mapunche y, en particular, la comprensión cognoscitiva *kishu kimkelay ta che*, que expresa la idea de que el conocimiento no es una construcción individual, sino colectiva, temporalmente situada y legada.

En síntesis, este principio promueve el encuentro y diálogo entre los conocimientos que los sectores sociales portan como legados culturales vivos, en algunos casos dinamizados y/o en estado de latencia en los actores sociales, pero que constituyen valiosos insumos para abordar las situaciones problemáticas que los afectan y para promover transformaciones beneficiosas en sus entornos sociales.

Reciprocidad Gnoseológica

La impronta del positivismo, presente tanto en metodologías cuantitativas como cualitativas, han fragmentado fuertemente el conocimiento científico. En esta lógica, las teorías clásicas del conocimiento se han ocupado de las formas en cómo se produce el conocimiento, y las teorías clásicas del aprendizaje se han ocupado de generar explicaciones de cómo se producen los aprendizajes. Entendiéndose como cuerpos de saberes altamente especializados en un ámbito en particular, reproduciendo con ello, la propia fragmentación del saber humano y como consecuencia, la distribución del trabajo simbólico, sepa-

rando así el conocer del aprender. De esta forma, a quienes se ocupan de la producción del conocimiento, les llamamos científicos, a quienes se ocupan de enseñarlo, les llamamos pedagogos, y a quienes se les impone aprenderlo les llamamos estudiantes. Con ello, se asegura que conocimiento, enseñanza y aprendizaje corren por paralelas sin intersección, lo cual no escapa a la disputa de separación que propone la ciencia clásica occidental donde “unos” producen saber verdadero con estatus científico, “otros” deben enseñar lo que tiene estatus de enseñable, y “otros” deben aprender lo que se considera legítimo.

Por otra parte, es aceptada la idea de que las comunidades humanas generan instancias permanentes de producción de saberes, enseñanzas y aprendizajes en todas sus acciones cotidianas que no tienen estatus científico (Fullat, 2004). En esta línea argumentativa se encuentran epistemes de numerosas culturas indígenas de Latinoamérica, cuya base de construcción del conocimiento consiste en la conversación en que un actor pone a disposición del otro lo que sabe, quien a su vez devuelve ese acto de compartir con un saber equivalente respecto de la temática vinculada con su experiencia, al interior de su propia comunidad. En esta actividad de reciprocidad, ambos hablantes conocen, enseñan y aprenden al mismo tiempo (Durán y Catriquir, 2007).

Desde el propio campo de la pedagogía freiriana, existe suficiente argumentación de prácticas en las cuales se confunden los roles de producir, enseñar y aprender entre todos los sujetos que comparten un proceso formativo a la base de encuentros dialógicos dirigidos a la liberación de los miembros de esa comunidad que se transforma en conjunto. Uno de estos planteamientos se realiza desde la crítica sobre la separación entre el momento en que “unos construyen el saber” (los investigadores), del momento en que se aprende ese conocimiento por “otros que deben conocerlo” (actos pedagógicos enseñante-aprendiente), esta es la idea de ciclo gnoseológico que vincula ambos procesos (Freire, y Shor, 2014: 30).

Estos antecedentes, son las bases sobre las cuales la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, propone su principio de reciprocidad gnoseológica. Es decir, hacer simultáneos los procesos de producir el conocimiento, su enseñanza y su aprendizaje, con lo cual se rompe la estratificación social de configuración simbólica y las posiciones de poder entre ellos, nivelando así, las posiciones epistemológicas entre unos y otros. De esta forma, es posible sostener un tipo de investigación capaz de ir produciendo procesos de transformación que quedan corporeizados en los sujetos que componen una comunidad de investigación, en la cual no existe distinción entre quienes cumplen el rol de investigadores y quienes lo hacen en el rol de investigados (como los ha clasificado la ciencia clásica) para movilizar procesos que les permitan avanzar en sus propias construcciones de significados al interior de sus culturas (Durán, Berho e Hiriarte, 2004).

El Pensamiento Epistémico

El pensamiento epistémico de la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, sitúa a los sujetos en relación con la lectura que tienen de la realidad que desean conocer, lo cual puede traducirse en la pregunta ¿cómo podemos colocarnos ante aquello que queremos conocer? Cuestión que no es teórica sino una *forma epistémica de resolver el problema* (Zemelman, 2005:65). Para clarificar esto, este autor distingue el pensamiento teórico del epistémico por la relación que el sujeto establece con la realidad que quiere nombrar, así:

“En el pensamiento teórico la relación que se establece con la realidad externa es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto, el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo; vale decir, un discurso atributivo de propiedad, ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad, pues un pensamiento teórico es aquel que hace afirmaciones sobre lo real” (Zemelman, 2005: 66).

Desde esta comprensión, toda vez que estamos frente a un problema de investigación en términos clásicos, lo comprendemos desde los propios contenidos teóricos que ya portamos, construyendo hipótesis y categorías con enunciados con predicados que ya portan un significado que delimitan y sesgan de antemano la forma en que se va a construir ese conocimiento. Comprendido así, quien investiga, “no está realmente construyendo conocimiento, porque si hay un requisito elemental en este ámbito es, precisamente, el de *construir el conocimiento de aquello que no se conoce, no de aquello que se conoce*” (Op.cit.: 71).

Por el contrario, en el pensamiento epistémico, se trata precisamente de abordar la investigación lo más libre posible de contenidos.

“La centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades...el problema está en darle a la pregunta un estatus no simplemente una mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias...frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos. Esta forma de pensamiento epistémico es difícil porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿Cuántos nombres puede tener? (Op. cit.: 67).

El desafío que realiza Zemelman, toda vez que los/as investigadores/as nos enfrentamos al planteamiento de problemas de investigación y a las formas que adoptamos para su desarrollo, implica la liberación de la trama conceptual/semánticas que portamos y que develan nuestras formas de pensar la relación con la realidad que queremos conocer. La propuesta es abordar la investigación desde la comprensión que un “pensamiento epistémico es pretéorico, funciona sin un corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo” (Op. cit.: 70), y también desde una comprensión de que “...para identificar lo que falta y por qué razón falta, tenemos que recurrir a una forma de conocimiento que no reduzca la realidad a aquello que existe” (Santos, 2009: 87).

En el intento por posicionarnos desde el pensamiento epistémico y reconociendo lo complejo de dicha tarea, el desarrollo de este tipo de investigación, con la finalidad de distanciarse del corpus teórico que portamos, quienes hemos asumido tradicionalmente el rol de investigadores, es que relevamos a nivel de principio, la capacidad de plantearse problemas de investigación, a toda la comunidad en la cual se pretende investigar, donde quien investiga, es sólo uno más dentro de ella. De esta forma, los problemas de investigación ya no son patrimonio exclusivo de los investigadores, por el contrario, son resultado de la interacción dialógica con las propias comunidades que deciden libremente participar

en procesos de investigación, en cuyo interior se realizan las preguntas y sobre la base de un proceso de nivelación epistemológica entre todos quienes conforman la *comunidad de investigación*⁴ situados cultural y territorialmente, deciden qué problemas de investigación abordar.

En consecuencia, el corpus teórico que porta quien asume el rol de investigador tiene más posibilidades de ser dejado de lado, toda vez que deberá argumentar a base de pretensiones de validez frente a las propias propuestas de la comunidad en la cual se definirá el problema de investigación. Por su parte, la propia comunidad que desea indagar sobre un problema también deberá sustentar argumentos susceptibles de crítica desde su propio saber, más alejado de corpus teóricos científicos clásicos, por lo mismo, más cercanos al pensamiento epistémico. Este proceso, permite avanzar en una construcción de conocimiento desde el pensamiento epistémico, a fin de abrir el espectro que permita generar diversidad de posibles contenidos, y no solo de completar categorías con contenidos ya dados por los propios corpus teóricos que porta el investigador clásico. Esto tiene particular urgencia en el campo educativo, toda vez que gran parte del conocimiento que se produce en Latinoamérica (sobre todo el hegemónico) tiende a reproducir las preguntas y las explicaciones que han realizado los investigadores del llamado primer mundo.

La Racionalidad Comunicativa

La metodología de la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* se corresponde con el concepto de intersubjetividad. Por lo tanto, busca romper con la racionalidad instrumental que ha predominado en la construcción científica clásica, que define que el investigador actúa bajo una racionalidad cognitivo-instrumental, expresada en el protagonismo que tiene sobre las decisiones y acciones desarrolladas durante todo el proceso de investigación, estableciendo el objeto de estudio conforme a sus propios objetivos y sobre la base de control del medio. En oposición, la metodología dialógica-*kishu kimkelay ta che*, con la intención epistemológica de construir y resignificar el conocimiento, a partir de relaciones intersubjetivas de investigación, propone la racionalidad comunicativa que posibilita, a través del lenguaje y la acción, el desarrollo de una comunidad investigativa para alcanzar el entendimiento. De esta manera, se favorecen los puentes entre distintas concepciones de mundo, por medio del significado que las mismas comunidades otorgan a sus realidades.

El entendimiento, como mecanismo coordinador de la acción, en la racionalidad comunicativa define la construcción conjunta de la investigación y de los contenidos que continuamente son validados por la comunidad, sobre la base del consenso o del disenso. Habermas, plantea que:

“En los contextos de acción comunicativa sólo puede ser considerado capaz de responder de sus actos aquel que sea capaz, como miembro de una comunidad de comunicación, de orientar su acción por pretensiones de validez intersubjetivamente reconocidas” (1987: 33).

4 Para romper con la dicotomía que jerarquiza a quienes tradicionalmente, cumplen el rol de investigadores y quienes cumplen el rol de investigados.

Desde esta perspectiva, se supera la categoría de pretensiones de poder que imponen un argumento o significado sobre otro. Por lo tanto, las razones dan la fuerza a la argumentación en un determinado contexto en que el o los sujetos las manifiestan, lo que quiere decir que las razones están en función de cómo los participantes las fundamentan, desde sus vivencias, saberes y experiencias territorializadas. Esto se entiende como el estado de conciencia del sujeto como parte de un colectivo, ya que la conciencia va cambiando a partir del proceso reflexivo que el mismo sujeto hace de sus acciones.

En este caso, la interacción mediada por el lenguaje es en función del entendimiento, y éste, para que funcione como coordinador de la acción, debe significar para la comunidad de investigación, un acuerdo acerca de la validez que pretenden para sus manifestaciones u opiniones, o sea, que reconocen el carácter intersubjetivo con que se presentan unos a otros, dando como resultado pretensiones de validez.

En la interacción, los participantes hacen alusión a los tipos de mundo en sus manifestaciones que, desde el planteamiento habermasiano, da respuesta a la triple validez, es decir: el enunciado que hace es verdadero (mundo objetivo), el acto de habla es correcto de acuerdo con el contexto regulativo de la comunidad (mundo social), y de que la intención expresada por el hablante coincide con lo que él piensa (mundo subjetivo). De esta manera quedan constituidas las pretensiones de validez en la acción comunicativa, en el primer caso la pretensión es de verdad, en el segundo es de rectitud entre lo expresado y la coherencia con las propias acciones y en el tercero, de veracidad.

La racionalidad comunicativa es un principio normativo porque la comunidad de investigación debe hacerse cargo de sus propias acciones frente a la comunidad general en la que investiga. De esta manera, el conocimiento surge del conjunto de relaciones que establezco con otros y de la construcción del colectivo, en una dimensión ética con el resto de la comunidad que no ha participado en la investigación.

COORDINACIÓN DE LA PRAXIS INVESTIGATIVA

La investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, se realiza por medio de un conjunto de praxis colectivas durante todo el proceso investigativo: 1) constitución de la comunidad de investigación; 2) problematización situada; 3) criterios de praxis; 4) procedimientos de construcción de conocimiento colectivo; 5) tratamiento del conocimiento; y 6) reorientación de la praxis investigativa. A través de estas praxis y desde la coordinación dada por la comunidad de investigación que se configura para tales efectos, se van articulando cada uno de los principios epistemológicos. De esta forma, el trabajo de investigación se coordina de la siguiente forma:

Constitución de la comunidad de investigación

Para dar cuenta de la articulación epistémica con la coordinación de la praxis investigativa, es requisito, para la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, la constitución de una comunidad de investigación que incluya a todos los agentes que participarán, entre ellos, estarán los académicos y los miembros de las comunidades, que decidan libremente participar. Este conjunto de agentes asumen condiciones igualitarias y de reciprocidad en el levantamiento de conocimientos y de aprendizajes, asegurando con ello posiciones

niveladas y simétricas al interior de la comunidad de investigación y garantizando que los procesos transformadores deben producirse en el colectivo.

Problematización situada

La comunidad de investigación situada en un territorio cultural, social y lingüístico, reflexiona en torno a los nudos problemáticos, los conflictos, las necesidades, los intereses, etc., propios de las dinámicas de los espacios sociales. Luego, en acuerdo con todos los participantes deciden el eje temático que requiere ser investigado para generar el tipo de proceso transformador en conjunto. De esta forma, la construcción situada y colectiva de la problemática de investigación, otorga el estatus epistémico a todos los integrantes de la comunidad de investigación.

Criterios de praxis

Los criterios de praxis en este tipo de investigación, se configuran como procedimientos que permitan ir garantizando, durante todo el desarrollo de la investigación, la participación de toda la comunidad de investigación, los cuales debieran considerar al menos:

- a) Aseguramiento de que el eje temático, se levanta desde y con la comunidad de investigación que se construye a la base de acuerdos intersubjetivos.
- b) Explicitación de las pretensiones de validez desde las cuales se desarrollará todo el proceso de investigación para resguardar que las argumentaciones de poder sean superadas.
- c) Compromiso con los procesos transformadores que se acuerden alcanzar como producto de la investigación.

Procedimientos de construcción de conocimiento colectivo

Las praxis colectivas de construcción de conocimiento, son aquellos procedimientos que permiten recuperar, organizar, resignificar e interpretar los diversos saberes que portan los sujetos desde sus propias experiencias y experticias que puedan tener. Este conjunto de praxis colectivas, dadas en múltiples encuentros dialógicos, sobre la base de compartir y construir conocimiento en un plano de igualdad y legitimidad, permiten que los sujetos participantes se transformen.

El Grupo Enlazador de Mundos, a la fecha, ha desarrollado los siguientes recursos de construcción de conocimiento colectivo: conversación dialógica, diálogo colectivo, percepción dialógica, interpretación del discurso dialógico, preguntas dialógicas, contenidos dialógicos y acciones dialógicas.

TABLA 1. TIPOS DE PROCEDIMIENTOS DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO COLECTIVO

DIMENSIÓN	CONVERSACIÓN DIALÓGICA	DIÁLOGO COLECTIVO	PERCEPCIÓN DIALÓGICA	INTERPRETACIÓN DE DISCURSO DIALÓGICO	PREGUNTAS DIALÓGICAS	CONTENIDOS DIALÓGICOS	ACCIONES DIALÓGICAS
Objetivo	Conversar sobre un tema en común, admitiendo discrepancias, debates y cuestionamientos que consideran todos los argumentos de la comunidad de investigación.	Construir una interpretación colectiva sobre un tema común de estudio, considerando todos los argumentos de la comunidad de investigación.	Presenciar con agentes de la comunidad de investigación, en el contexto específico, el tema común de estudio, para luego analizarlo.	Interpretar discursos orales y/o unidades de textos (párrafos) intersubjetivamente con la comunidad de investigación.	Construir con la comunidad de investigación un conjunto de preguntas de determinadas temáticas, que se acuerda someter a pronunciamiento/ juicio.	Constar, en conjunto con la comunidad de investigación, que el contenido corresponde a la temática que se estudia.	Identificar con la comunidad de investigación logros/cambios de las acciones definidas.
Enfoque	Generación de conocimiento y aprendizaje en el diálogo situado entre dos personas en el contexto de la comunidad de investigación.	Generación de conocimiento y aprendizaje a través de un diálogo igualitario entre diversas personas pertenecientes a la comunidad de investigación.	Generación de conocimiento y aprendizaje producto de la interpretación intersubjetiva del fenómeno estudiado por parte de la comunidad de investigación.	Generación de conocimiento y aprendizaje a partir de la interpretación de discursos y la reflexión sobre ellos con la comunidad de investigación.	Generación de conocimiento y aprendizaje sobre el contenido temático construido por la comunidad de investigación.	Generación de conocimiento y aprendizaje sobre los logros/cambios en las acciones de los sujetos que pertenecen a la comunidad de investigación.	
Orientación	Dirigida a transformar la comprensión que, inicialmente, portan ambos sujetos sobre el tema de conversación.	Dirigida a transformar la interpretación colectiva sobre el tema de estudio que portan las personas.	Dirigida a transformar la percepción sobre el tema común de estudio que portan las personas.	Dirigida a transformar la interpretación inicial de los discursos que portan las personas.	Dirigida a transformar la comprensión sobre determinadas temáticas que portan inicialmente las personas.	Dirigida a transformar el contenido de la temática inicial que portan las personas.	Dirigida a transformar las acciones que realizan inicialmente las personas.

Tratamiento de la construcción del conocimiento

Para el tratamiento de la construcción del conocimiento en este tipo de investigación, se cuenta con dos tipos de praxis. La primera, consiste en determinar el carácter comunicativo del conocimiento construido (Ferrada, 2010). Esto es, que una vez transcritos a texto los conocimientos que se van acordando entre todos, se les somete a un análisis aplicando los componentes que permiten identificar la presencia o ausencia de la racionalidad comunicativa, por cada párrafo argumentativo, a fin de garantizar que dichos conocimientos están siendo construidos sobre la base de pretensiones de validez y no de poder.

La segunda praxis, consiste en la categorización que distingue el carácter transformador, conservador o exclusor del conocimiento construido colectivamente, a fin de dar legitimidad al proceso investigativo:

- a) **Categorías transformadoras:** corresponde a aquel conocimiento construido colectivamente que, en acuerdo con la comunidad de investigación, puede ser identificado como aspectos que contribuyen al proceso que se persigue transformar.
- b) **Categorías exclusoras:** corresponde a aquel conocimiento construido colectivamente que en acuerdo con la comunidad de investigación puede ser identificado como aspectos que obstaculizan el proceso transformador que se persigue.
- c) **Categorías conservadoras:** corresponde a aquel conocimiento construido colectivamente que en acuerdo con la comunidad de investigación puede ser identificado como aspectos que deben ser conservados.

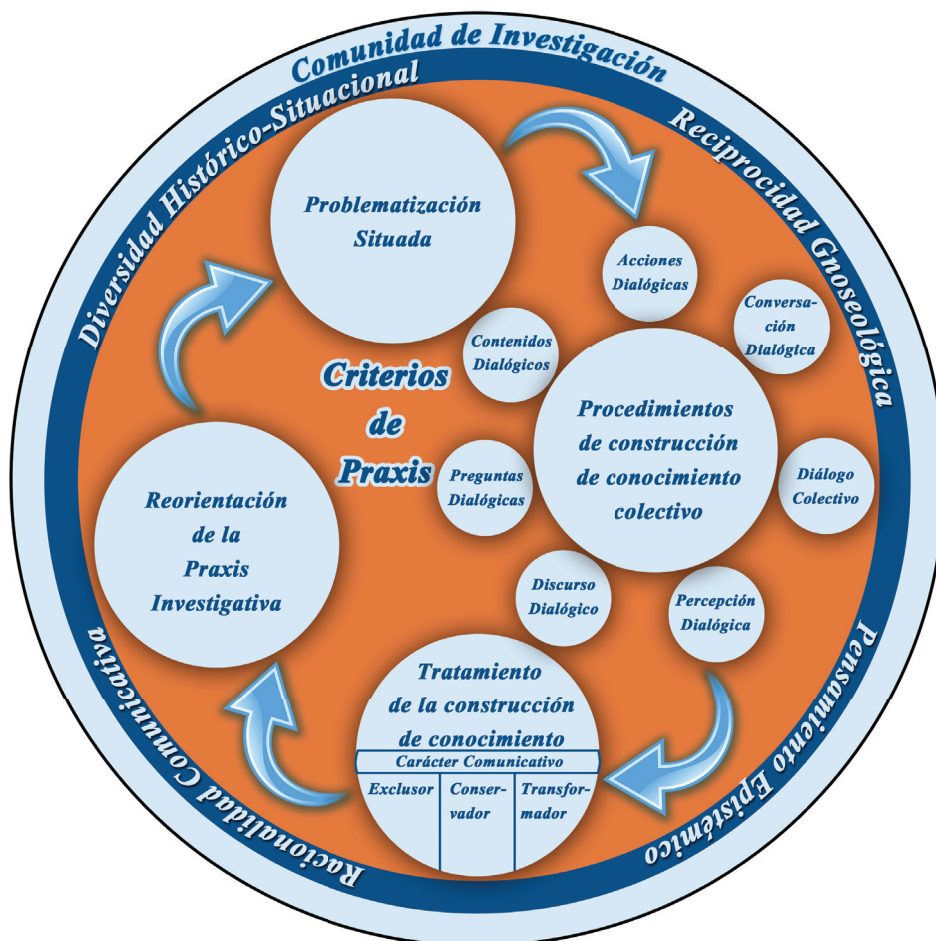
Reorientación de la praxis investigativa

La última praxis del proceso investigativo, tiene que ver con que, a la luz del conocimiento producido, ya categorizado en transformador, conservador y exclusor, se reorienta la nueva praxis investigativa, en la idea de que se trata de un conocimiento siempre inacabado, en permanente dinamismo, en un *continuun*, toda vez que la investigación nunca queda agotada, sino que se configura en la articulación de la siguiente. De esta forma, la comunidad de investigación situada, es conocedora de los avances alcanzados en cuanto a procesos de transformación (categorías transformadoras), también en cuanto a aquellos conocimientos que merece mantener (categorías conservadoras), y de forma especial, de aquellos conocimientos exclusores (categorías exclusoras) que se requieren transformar, toda vez que son éstos son los obtaculizadores para avanzar en procesos más profundos de transformación. Constituyéndose estos últimos en el eje de problematización de la nueva investigación.

SÍNTESIS DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Una representación gráfica que sintetiza la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, es la siguiente:

GRÁFICO 1. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LA INVESTIGACIÓN DIALÓGICA-KISHU KIMKELAY TA CHE



ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

La investigación dialógica-kishu kimkelay ta che, presenta originalidad para la investigación educativa, dada por el carácter enteramente colectivo que adquiere la producción de conocimiento científico, a través de la intersubjetividad/kishu kimkelay ta che, que exige, por una parte, una nueva forma de orientar epistemológicamente la investigación, en este caso por medio de los principios, y por otra, demanda romper con la estructura clásica que adoptan los diseños de investigación, creando nuevas categorías y nuevos contenidos para ella, a fin de dar cuenta de un trabajo investigativo con participación colectiva, pues tanto las *praxis problematizadoras situadas* de investigación como sus procedimientos, al ser comunitarios, pueden ofrecer nuevas posibilidades de transformación a los sujetos en sus contextos, los cuales desembocan en nuevas reorientaciones de las praxis investigativas,

demanda de toda investigación que persigue transformación. Esto, entre otras muchas cosas, tiene particular impacto en el rol clásico del agente proveniente del mundo académico, ya que se reconfigura la relación de poder para trasladarse a una relación igualitaria con toda la comunidad de investigación que se construye.

Esta investigación, posibilita nuevos horizontes de praxis investigativa, porque ofrece una forma de construir conocimiento en constante dinamismo, teniendo como base los acuerdos de la comunidad de investigación. Desde esta óptica, las investigaciones generadas a la fecha, mantienen la característica de incompletud, ya que continúan profundizándose en relación a las nuevas problemáticas que emergen en el *continuum* propio de las interacciones humanas.

Finalmente, la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, interpela una coherencia ética, avalada en la estricta relación entre los planos epistemológicos dados en los principios que se adoptan y los mecanismos coordinadores de la praxis investigativa dados en la resignificación intersubjetiva de cada uno de los componentes que los configuran.

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN, L., KRAUSSE, B., MORALES, E., PULGAR, N., SAEZ, E., Y SANDOVAL, N. (2012). *Desarrollo de habilidades cognitivas superiores de pensamiento científico basado en la metodología de grupos interactivos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

ANDAUR, A., GUTIÉRREZ, M., SCHRIBER, B., Y VENEGAS, C. (2007). *El desarrollo profesional docente en el contexto del proyecto Enlazando Mundos: un modelo transformador del profesorado en escuelas municipales vulnerables de la provincia de Concepción*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

ARAVENA, P., CANDIA, C., DETZEL, D., PALMA, R., VILLASEÑOR, C. (2011). *La incorporación de la metodología de grupos interactivos como generadora de igualdad de resultados de aprendizaje en la asignatura de biología en un establecimiento municipal de la comuna de Penco*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

ASTUDILLO, J., VALDÉS, S., VERGARA, D. (2014). *Estudio de la motivación para los aprendizajes de los alumnos en la implementación de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Santo Tomás.

BASTIAS, E. (2008). *La gestión educativa construida al interior del proyecto educativo Enlazando Mundos. Modelo de gestión y conceptos de participación*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

BISHOP, R. (2012). "Hacia una investigación libre de dominación neocolonial. El enfoque kaupapa maorí en la creación de conocimiento". Pp. 233-282. En, Norman Denzin e Yvonna S. Lincoln (Comps.), *El campo de la investigación Cualitativa*. México: Gedisa Editorial.

BRAVO J., MORALES R., Y OTÁROLA M. (2013). *Aporte de la educación física en el proyecto de intervención en el aula, mediante el trabajo interdisciplinar en grupos interactivos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Santo Tomás.

CATRIQUIR, D. (2014). "Elugetun mapun kewüh pu wekeche. Principios sociolingüísticos de

enseñanza del mapunzugun para formación inicial docente en educación intercultural”, En, MALVESTITI, MARISSA Y DRELDLEME, PATRICIA (Comps.), *Libro de actas III encuentro de lenguas indígenas americanas*. Universidad Nacional de Río Negro. Pp. 111-131.

CATRIQUIR, D. (2007). “Mapunzugun: Una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua y la sociedad mapunche”. En TERESA DURÁN, DESIDERIO CATRIQUIR Y ARTURO HERNÁNDEZ (Comps.), *Patrimonio Cultural Mapunche*, V. I, Pp. 35-51.

CÉSPEDES, M. (2003). *Los mecanismos de resistencia de los profesores al cambio. Un aporte para iniciar la transformación de la escuela en comunidad de entendimiento*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, Mención Currículum. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

CHAMORRO M., GARRIDO, F. Y GÓMEZ J. (2014). *La educación física como transformadora de aprendizajes en el aula, en el ámbito de las matemáticas a través de grupos interactivos con el proyecto Enlazando Mundos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Santo Tomás.

COLIPÍ, N. (2012). *Los principios del modelo del aprendizaje dialógico en el contexto de una escuela municipal descrito desde los colaboradores de aprendizaje y los estudiantes*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

DEL PINO, M. (2014). *Evaluación Comunicativa: un aporte desde la pedagogía dialógica Enlazando Mundos*. Tesis Doctoral. Universidad Nacional de Cuyo.

DEL PINO, M., SILVA, K., SOTO, P., Y TOLOZA, A. (2009). *La enseñanza de comprensión de textos argumentativos mediante la metodología de grupos interactivos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

DENZIN, Y LINCOLN, (2012). *Manual de metodología cualitativa* vol. I. El campo de la investigación cualitativa. España: Gedisa editorial.

DÍAZ, P., FICA, K., Y SÁEZ, J. (2013). *Desarrollo de los procesos cognitivos mediante el proyecto pedagógico Enlazando Mundos en niños y niñas con y sin diagnóstico en un aula integrada de la educación regular*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

DURÁN, T. Y CATRIQUIR, D. (2007). “Complejidad de los estudios avanzados formales en el tratamiento de la diversidad cultural. Introducción a una metodología transcultural”. En, TERESA DURÁN, DESIDERIO CATRIQUIR Y ARTURO HERNÁNDEZ (Comps.), *Patrimonio Cultural Mapunche*, V. II, Pp. 247- 264).

DURÁN, T., CATRIQUIR, D. Y BERHO, M. (2011). “Diversidad cultural e interculturalidad en una Universidad del centro Sur de Chile. Validando una categoría analítica”. *Cuadernos Interculturales*, Vol. 9, N° 17, Pp. 135-159.

DURÁN, T., BERHÓ, M. & IRIARTE, R. (2004). “Contextualizando el concepto de interculturalidad en el marco de procesos sociales interétnicos.” En, MARIO SAMANIEGO & CARMEN GLORIA GARBARINI (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 79-98). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

DURÁN, T., CATRIQUIR, D., Y HERNÁNDEZ, A. (2007a). *Patrimonio Cultural Mapunche*, V. I, II y III. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

DURÁN, T., CATRIQUIR, D., Y HERNÁNDEZ, A. (2007b). “Revitalización del mapunzugun.

Una visión crítica desde la educación intercultural, la sociolingüística y la antropología". En, TERESA DURÁN, DESIDERIO CATRIQUIR Y ARTURO HERNÁNDEZ (Comps.). *Patrimonio Cultural Mapunche*, V. I, pp. 107-125.

ESTRADA, A. (2012). *La iniciación a la lectura en alumnos preescolares insertos en un contexto educativo adverso desde el proyecto pedagógico Enlazando Mundos, y la participación de los distintos colaboradores de aprendizaje que intervienen en él*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación, Mención en Evaluación Curricular. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

FERRADA, D. (1998). *El currículum crítico comunicativo y la selección de la cultura escolar*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.

FERRADA, D. (2001). *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona, El Roure.

FERRADA, D. (2008). "Enlazando mundos: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas". *Revista REXE*, Vol. (8), N° 14: 37-52

FERRADA, D. (2010). *Tratamiento de la construcción del conocimiento en la investigación dialógica-kishu kimkelay ta che*. Documento de trabajo Grupo Enlazador de Mundos, no publicado.

FERRADA, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanza: La experiencia del proyecto "Enlazando Mundos"*. Chile: RIL editores.

FERRADA, D.; VILLENNA, A.; TURRA, O. (2014) *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago, RIL Editores.

FERRADA, D., BASTÍAS, E., SALDAÑA, D. Y BRAUCHY, J. G. Proyecto FONIDE N°: 03/2007 *Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica*. 2007-2008.

FERRADA, D., VILLENNA, A., TURRA, O., Y BRAUCHY, J. G. Proyecto CONICYT-FONDECYT N° 1110130 *Requerimientos profesionales de formación inicial de profesores para un desempeño de calidad en contextos de vulnerabilidad social y económica*. 2011-2013.

FERRADA, D., VILLENNA, A., Y SCHILLING, C. Proyecto CONICYT-FONDECYT N° 1140363 *Competencias para la formación de profesores para un desempeño de calidad en vulnerabilidad escolar desde sus propios protagonistas*. 2014-2017.

FLORES, J., PONCE A. Y VERGARA D. (2013). *Aporte de la educación física al rendimiento académico en el subsector de lenguaje y comunicación a través de la metodología en grupos interactivos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Santo Tomás.

FONTALBA, V., GUTIÉRREZ, M., ITURRA, A., LAVÍN, K., Y MARTÍNEZ, M. (2012). *Desarrollo del pensamiento científico, a través de la metodología de grupos interactivos, en una escuela pública de alta vulnerabilidad*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

FREIRE, P. (1968). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. & SHOR, I. (2014). *Miedo y osadía. la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Siglo veintiuno editores (texto original 1987).

FULLAT, O. (2004) *Homo educandus: antropología filosófica de la educación*. Puebla: Universidad Iberoamericana de Puebla.

GARBARINI, C. M. (Comps.), *Rostros y fronteras de la identidad* (pp. 79-98). Temuco: Universidad Católica de Temuco.

GARRIDO, M., LARRE, J., LEPE, V., MANRÍQUEZ, Y., Y RAMOS, C. (2014). *Desarrollo de los aprendizajes a través de la pedagogía dialógica Enlazando Mundos, transformando el aula tradicional a un aula interactiva*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

GÓMEZ, J., A., LATORRE, M., SÁNCHEZ, R., FLECHA (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, El Roure.

GONZÁLEZ, J., M., LEÓN F. (2014). *Formación docente de educación física a través de grupos interactivos con el proyecto Enlazando Mundos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Santo Tomás.

HABERMAS, J., (1987). *La Teoría de la Acción Comunicativa*. [1981] Madrid: Editorial Taurus.

KEMMIS, S., Y MCTAGGARTS, A. (2013). "La investigación-acción participativa. La acción comunicativa y la esfera pública". En, NORMAN DENZIN Y YVONNA LINCOLN (coords.), *Manual de investigación cualitativa*, V. III, pp. 361-439. Barcelona: Gedisa.

LADSON-BILLINGS, G; DONNOR, J. (2012). "El papel activista moral de los estudiosos de la crítica de la raza, 199-240". En DENZIN Y LINCOLN (coords). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa Vol II*. Barcelona, Gedisa.

MEAD, G. (1993). *Espíritu, persona y sociedad*. México, Paidós. (t.o. 1934).

PALECHOR, L. (2010). "Epistemología e investigación indígena desde lo propio". Revista Guatemalteca de Educación, año 3 (2): 195-227.

PINTO, R. (2007). "Educación y desarrollo: Relación permanente en la práctica, conceptos equívocos y diferentes en los discursos políticos". REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, núm. 11, pp. 49-67.

PLUMMER, K. (2012). "El humanismo crítico y la teoría queer". En, NORMAN DENZIN Y YVONNA LINCOLN (coords.), *Manual de investigación cualitativa*, V. II, pp. 341-373. Barcelona: Gedisa.

QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En EDGARDO LANDER (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

RIQUELME, S. (2013). *El desarrollo de la habilidad cognitiva de comprensión en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde la pedagogía dialógica enlazando mundos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Concepción.

RIVERA CUSICANQUI, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires : Tinta Limón.

SALDAÑA, D. (2008). *El rol de los colaboradores de aprendizaje al interior del proyecto Enlazando Mundos*. Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias de la Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

SALINAS, N., MARAMBIO, E., Y MUÑOZ, C. (2014). *El rol docente en su quehacer evaluativo desde la percepción de los estudiantes*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Santo Tomás.

- SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- SANTOS, B. (2011). "Epistemologías del Sur". *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 16 (54): 17 - 39.
- SCHILLING, C. (2014). *Nuevos sentidos profesionales que surgen desde un modelo curricular transformador de las prácticas pedagógicas en contextos de vulnerabilidad social y educativa*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad católica de Chile.
- SEGUEL, J. VERDUGO, P. Y AGUILERA, P. (2014). *Aporte de la educación física a la articulación curricular de las diferentes disciplinas en un contexto de alta vulnerabilidad social*. Tesis para optar al grado de licenciado. Universidad Santo Tomás.
- SMITH, L. (2011). "Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre". En, NORMAN DENZIN E YVONNA S. LINCOLN (Comps.), *El campo de la investigación Cualitativa*. México: Gedisa Editorial.
- VARELA, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago, Dolmen.
- VENEGAS, C. (2011). *El modelo didáctico del campamento escolar San Fabián de Alico Atrévete Libera tus talentos, dirigido a niñas y niños en condiciones de vulnerabilidad en la región del Bío Bío*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación, Mención Didáctica e Innovación Pedagógica. Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- ZEMELMAN, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. Mexico: IPECAL.
- ZEMELMAN, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.

**LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO CIENTÍFICO QUE
PROMUEVEN LOS TEXTOS DE ESTUDIO DE CIENCIAS
NATURALES DE QUINTO AÑO BÁSICO, UN ESTUDIO DE
CASO EN CHILE¹**

**THE SCIENTIFIC THINKING SKILLS THAT PROMOTE THE
TEXTBOOKS OF NATURAL SCIENCE OF FIFTH GRADE, A
CASE STUDY IN CHILE**

CAROLINA VILLAGRA BRAVO²
Universidad Católica de Temuco³
Temuco, Chile
cvillagra@uct.cl

CRISTIAN VÁSQUEZ ESPINOSA
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile
cristianvasquez176@gmail.com

GRACIELA NAVARRETE FLORES
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile
gracielanavarrete08@gmail.com

DANITZA VILUGRÓN MAUREIRA
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile
vilugrond@gmail.com

ESTEBAN RUBILAR CASTILLO
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile
erubilar.c@gmail.com

Recibido: 02/10/2013 Aceptado: 21/08/2014

1 Esta investigación fue financiada con Fondos internos del programa de Pedagogía en Educación Básica con Mención de la Universidad Católica de Temuco.

2 Magíster en Educación con mención Evaluación Educacional. Académica de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención.

3 Facultad de Educación.

RESUMEN

En este reporte se presentan los resultados del análisis de las habilidades de pensamiento científico que promueven los textos de estudio de Ciencias Naturales de quinto año básico. Para su desarrollo se analizaron tres textos escolares en función de la Taxonomía de Marzano y Kendall. Estos textos se utilizan en centros educativos de distinta dependencia, de esta manera se contemplan diferentes realidades socioeducativas que trabajan con este recurso pedagógico. Los resultados del estudio reportan que los primeros niveles del pensamiento según la Taxonomía de Marzano y Kendall, recuperación y comprensión, fueron mayormente propuestos en las actividades de los tres textos de estudios analizados. Mientras que los niveles asociados a la metacognición y conciencia del ser, han sido menos considerados a través de las situaciones de aprendizaje sugeridas. Estos hallazgos llevan a reflexionar sobre el nivel y tipo de uso que debe dársele a este recurso pedagógico en el aula.

PALABRAS CLAVE

TEXTOS ESCOLARES, CIENCIAS NATURALES, HABILIDADES, PENSAMIENTO CIENTÍFICO

ABSTRACT

In this report the results of the analysis of scientific thinking skills that promote textbooks Natural Science in fifth year are presented. For its development, three science student's books used in schools were analyzed based on Marzano and Kendall Taxonomy. These texts are used in different educational centers and in different dependencies; in this way it is possible to see the different socio-educational realities that work with these educational tools.

The study results support that the first level of thinking according to Marzano and Kendall Taxonomy, "Knowledge of Memory", was mostly proposed in the activities of the three textbooks analyzed; meanwhile the levels associated with metacognition and conscience of being, have been less considered through suggested learning situations. These findings allow us to reflect on the level and type of use that must be given to this pedagogical tool in the classroom.

KEY WORDS

SCHOOL TEXTS, SCIENCE, SKILLS, SCIENTIFIC THINKING

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, Chile se encuentra en un proceso de estudio y análisis de la educación, por tanto, investigaciones relacionadas con: calidad, desempeño docente, el rol de la familia, herramientas efectivas de apoyo educacional, entre otras, son abundantes. Esto quiere decir que hay preocupación por cómo mejorar la educación chilena y de esta forma ayudar a los estudiantes, para que sean aportes a la sociedad, sean conscientes, puedan forjar un mejor futuro y para ello, se ha entendido que el dominio de competencias y habilidades específicas es fundamental. Por su parte, los participantes de la "Conferencia Mundial sobre Ciencia para el siglo XXI: un nuevo compromiso" (1999), auspiciada por la Unesco y el Consejo Internacional para la Ciencia, han aprobado la "Declaración sobre la Ciencia y la utilización del Conocimiento científico", en donde afirman:

Que el acceso al conocimiento científico con fines pacíficos, desde la edad más temprana, forma parte del derecho a la educación, que es un derecho de todo hombre y de toda mujer, y que la enseñanza de las ciencias es indispensable para el desarrollo humano, la creación de una capacidad científica endógena, y la formación de ciudadanos activos e informados (p. 3).

Por consiguiente, el problema de estudio nace como una serie de interrogantes respecto a la forma en cómo aprenden los estudiantes de enseñanza básica y de qué modo el trabajo en ciencias fortalece el aprendizaje integral del estudiante, tanto a nivel escolar como en el plano social y cotidiano.

En el contexto chileno, el texto escolar es una de los grandes recursos de apoyo a la hora de realizar una clase. Alzate, Arbelaez, Gómez, Romero y Gallón (2003) plantean que:

El texto escolar constituye una manera de intervenir por parte del docente en los procesos de aprendizaje de los alumnos. Este postulado inicial lleva implícita la consideración de que el texto es un mediador entre los propósitos del docente y las demandas del aprendiz, entre el saber natural y espontáneo del aprendiz y el saber disciplinar propio de las ciencias, como lo estipula el currículum (p. 14).

Además, es importante mencionar que el estudiante lo usa para profundizar su conocimiento en horas autónomas en su hogar o simplemente para avanzar con la ayuda de algún adulto. La relevancia que se le otorga a este recurso pedagógico es que: “promueve y apoya el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su condición social y económica, o del lugar donde habitan” (Ministerio de Educación, 2014, p. 2).

En Chile, las editoriales de los textos de estudio son independientes del Ministerio de Educación (Mineduc), por tanto, tienen su propia orientación, sin embargo, estas deben regirse por una normativa vigente, de lo contrario no son aceptados en las licitaciones gubernamentales. Cada una de estas empresas proponen una guía didáctica para los docentes y textos escolares para los estudiantes y es el establecimiento subvencionado por el Estado, en el caso de que el Mineduc ofrezca dos alternativas de texto, el que opta por el que se asocie más a su proyecto educativo institucional.

Lo anterior, lleva a cuestionar el uso de los textos para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico, ya que se observa que se carece de evidencia sobre el apoyo que presentan los libros para el aprendizaje. En forma más específica, este estudio analiza las actividades presentadas por los textos de estudio y las asocia al desarrollo de habilidades de pensamiento en quinto año básico en la asignatura de Ciencias Naturales.

Recientemente, un estudio realizado por Meneses, Montenegro y Ruíz (2013) sobre las oportunidades de aprendizaje de contenidos y habilidades científicas ofrecidas por los textos escolares, señala en una de sus conclusiones que: “el análisis contrastivo con los textos escolares de Singapur y Canadá puso en evidencia que los textos chilenos, sobre todo desarrollan habilidades vinculadas al recuerdo y a la comprensión (74%) de los contenidos” (p. 44). Considerando este antecedente, es interesante investigar sobre los actuales textos de estudio que ya han sido elaborados considerando como referencia las nuevas bases curriculares y programas de estudio de la Educación Básica, que enfatizan explícitamente el desarrollo de habilidades.

En relación a lo planteado en las actuales Bases Curriculares (2012) en el área de Ciencias Naturales, se tiene como esencial propósito promover la comprensión de las grandes ideas de la ciencia, todo ello a través de la adquisición paulatina de habilidades de pensamiento. Es así como, desde esta perspectiva, el desarrollo de las habilidades constituye una valiosa herramienta cognitiva que permite que los estudiantes logren desarrollar un

pensamiento lógico y crítico que podrá usar en todos los ámbitos de la vida.

En este sentido, el currículum oficial de la Educación Básica, considera que:

Los Objetivos de Aprendizaje de Ciencias Naturales promueven la comprensión de las grandes ideas de la ciencia y la adquisición progresiva de habilidades de pensamiento científico y métodos propios del quehacer de estas disciplinas. Ambos elementos contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva y la valoración del error como fuente de conocimiento. Asimismo, buscan fomentar actitudes científicas como el rigor, la perseverancia, la honestidad, la búsqueda de la objetividad, la responsabilidad, la amplitud de mente, el trabajo en equipo, el respeto y, en definitiva, el permanente interés por los hechos del entorno natural. (Ministerio de Educación, 2012, p. 139).

Las habilidades de pensamiento son fundamentales ya que, a medida que se vayan desarrollando, posibilitan a los estudiantes la construcción de aprendizajes más profundos. Es importante destacar que la enseñanza de las ciencias, entre otras cosas, propone el desarrollo de actitudes y de un determinado actuar, que se fortalecería a través de las diferentes oportunidades de aprendizaje que debe brindar la experiencia escolar.

Como se ha mencionado anteriormente los textos de estudio, son un recurso utilizado por las escuelas y los profesores para el desarrollo del pensamiento, como también para el aprendizaje de los contenidos. En esta línea, una investigación de Ravanal y Quintanilla (2012), cuyo propósito fue identificar y caracterizar la narrativa del profesorado en formación, da cuenta del sistema de creencias sobre la enseñanza de la ciencia desde un marco multidimensional, aproximándose a los niveles de comprensión del pensamiento del profesor de Educación Básica sobre la enseñanza. Los hallazgos de la investigación dan cuenta de que existe fragmentación teórica sobre el conocimiento didáctico de la disciplina que se enseña, esto implica dificultad en el profesorado para transferir dicho conocimiento y experiencias previas a situaciones de enseñanza auténticas que favorezcan la construcción de nuevos aprendizajes, contextualizada en un diseño de actividad científica escolar, en la que considere la identificación de obstáculos epistemológicos tanto en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de una noción científica, entre otros; y así lograr, a través de las actividades, desarrollar las habilidades de pensamiento científico.

Los textos de estudio aumentan las oportunidades de aprender, sea en clases o en el hogar, ya que tienen la capacidad de prolongar el tiempo que los alumnos dedican al aprendizaje. Por lo tanto, afectan positivamente el impacto del currículum. El alumno que tiene un buen texto a su disposición puede trabajar con él en forma relativamente autónoma. De esta forma, se posibilita que tanto los alumnos aventajados como los más retrasados trabajen a su ritmo en aquello que les es más pertinente (Fontaine y Eyzaguirre, 1997, p. 362).

Además, según un estudio realizado en Chile respecto a las actividades de los textos de química para la teoría corpuscular y su contribución a la evolución de los modelos explicativos, se ha establecido que los libros carecen de actividades que promuevan la indagación, es decir, el diseño experimental. La ausencia de estas actividades parece indicar un rol cada vez menos activo del estudiante en la resolución de situaciones proble-

Las habilidades de pensamiento científico que promueven los textos de estudio de Ciencias Naturales de Quinto Año Básico, un estudio de caso en Chile

máticas vinculadas a la teoría corpuscular, lo que se confirmaría con la baja frecuencia de preguntas de gestión. Precisamente, el planteamiento de situaciones problemáticas, y la intervención sobre ellas dan una idea del uso del modelo teórico en situaciones reales, lo que constituye uno de los objetivos de la alfabetización científica (Marzábal, 2012).

A través del estudio realizado en Perú, por Eguren, Belaunde y González (2004), se concluyó que el texto escolar forma parte permanente de las actividades cotidianas en las aulas observadas, pero su uso, parece no responder a una lógica evidente. En general, las sesiones de clase no suelen tener una estructura clara de donde se desprenda qué aprendizajes se quieren lograr con las actividades realizadas. En muchas oportunidades, las actividades planteadas por las docentes no muestran articulación entre ellas, ni tampoco un objetivo común. Así, a pesar de que las maestras consideradas en el estudio, muestran experiencia en el manejo de estrategias pedagógicas activas que podría propiciar aprendizajes significativos, la forma en que éstas se desarrollan en el aula limita, y hasta obstaculiza, dichos aprendizajes.

Las concepciones de la ciencia centradas en los modelos científicos pueden ofrecer una descripción pedagógica y didácticamente acertada de la relación entre los hechos y la teoría: partiendo de un punto de vista realista, se establece una relación indirecta entre los hechos y la teoría a través de los modelos, y éstos van evolucionando desde formas más sencillas a más elaboradas con el apoyo educativo adecuado y un marco social comunicativo, aproximándose cada vez más a los modelos científicos en el proceso de modelización (Izquierdo y Aliberas, 2004, p. 173).

Considerando estos antecedentes, es que en esta investigación se analizaron tres textos de estudio: uno que es distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación en centros subvencionados (municipales y particulares), y dos que son utilizados en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados, los cuales se adquieren con un costo adicional para las familias de los estudiantes.

Los resultados del estudio son relevantes considerando que, año a año, el Ministerio de Educación entrega más de 17 millones de textos que son utilizados por más de 3 millones de estudiantes, en alrededor de 11.000 establecimientos municipales y particulares subvencionados de todo el país (Ministerio de Educación, 2014).

Objetivo general

Analizar las habilidades de pensamiento científico que promueven los textos de estudio de Ciencias Naturales de quinto año básico.

Objetivos específicos:

- a) Determinar qué habilidades de pensamiento científico son más y menos desarrolladas en los textos de estudio de Ciencias Naturales de quinto año básico.
- b) Identificar qué consignas son las representativas en cada nivel según el tipo de actividades de aprendizaje que se proponen en los textos de estudio para potenciar las habilidades del pensamiento científico en Ciencias Naturales.

MÉTODO

La investigación es cualitativa, específicamente es de nivel descriptivo, al respecto Stake (1995) plantea que “los estudios descriptivos conciernen y son diseñados para describir la distribución de variables, sin considerar hipótesis causales o de otro tipo.” (p. 25). El objeto de estudio en la presente investigación son los textos de estudio, de la asignatura Ciencias Naturales de quinto año básico:

TABLA 1. CARACTERÍSTICA DEL TEXTO ESCOLAR

TEXTOS	DESCRIPCIÓN
A	Texto utilizado en la enseñanza de las Ciencias Naturales en establecimiento de dependencia municipal y particular subvencionado, se encuentra estructurado en cinco unidades de aprendizaje. Respecto a la evaluación, está presente durante el proceso y al final de cada unidad. El texto es distribuido gratuitamente por el Ministerio de Educación en los establecimientos.
B	Texto utilizado en la enseñanza de las Ciencias Naturales en establecimientos de dependencia particular, éste se encuentra estructurado en cuatro unidades de aprendizaje, que se dividen en dos tomos. Respecto a la evaluación, se considera la inicial, de proceso y final en cada unidad. El texto debe ser adquirido de manera particular por las familias de los estudiantes.
C	Texto utilizado en la enseñanza de las Ciencias Naturales en establecimientos de dependencia particular y particular subvencionado, éste se encuentra estructurado en seis unidades de aprendizaje. Respecto a la evaluación, se presenta solo al final de las unidades. El texto debe ser adquirido de manera particular por las familias de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

El grado o nivel educativo de los textos de estudio en análisis, fue escogido porque en 5º Básico es donde se hace una separación más explícita de las disciplinas de Ciencias Naturales; cada unidad está enfocada a una rama de las Ciencias Naturales, específicamente, del mismo modo, se optó por trabajar con textos de estudio que son utilizados por las distintas dependencias (municipal, particular subvencionado y particular), para realizar un análisis que considerara los diferentes contextos socioeducativos en los cuales se utiliza este recurso pedagógico.

La técnica utilizada en esta investigación es el análisis de documentos o análisis documental, ésta consiste en analizar la información registrada en materiales duraderos que se denominan documentos, se consideran dos tipos básicos de documentos: escritos y visuales. El análisis de documentos en esta investigación, considera el estudio de las consignas o indicaciones de los textos de estudio que orientan las actividades de aprendizaje de los estudiantes.

El análisis de las consignas permitió identificar el tipo de actividad y, por consecuencia, las habilidades de pensamiento científico que se promueven a través de su desarrollo. Ya identificadas las habilidades, se organizaron de acuerdo a la Taxonomía de Marzano y Kendall (2007), que se compone de tres sistemas de pensamiento: interno o self, metacognitivo y cognitivo. De este último sistema (cognitivo), se despliegan cuatro niveles: recuperación, comprensión, análisis y utilización del conocimiento, que corresponden al nivel 4, 3, 2, y 1 respectivamente, como se muestra en la tabla 2.

Las habilidades de pensamiento científico que promueven los textos de estudio de Ciencias Naturales de Quinto Año Básico, un estudio de caso en Chile

TABLA 2. NIVELES DE LA NUEVA TAXONOMÍA DE MARZANO Y KENDALL

NIVEL 6	Sistema interno (self)	Examinación de la importancia, motivación.
NIVEL 5	Sistema metacognitivo	Especificación de metas y monitoreo.
NIVEL 4	Utilización del conocimiento (sistema cognitivo)	Experimentación, resolución de problemas, toma de decisiones.
NIVEL 3	Análisis (sistema cognitivo)	Asociación, clasificación, generalización, especificación.
NIVEL 2	Comprensión (sistema cognitivo)	Integración, simbolización.
NIVEL 1	Recuperación (sistema cognitivo)	Reconocimiento, recuerdo.

Fuente: Marzano y Kendall, 2007

RESULTADOS

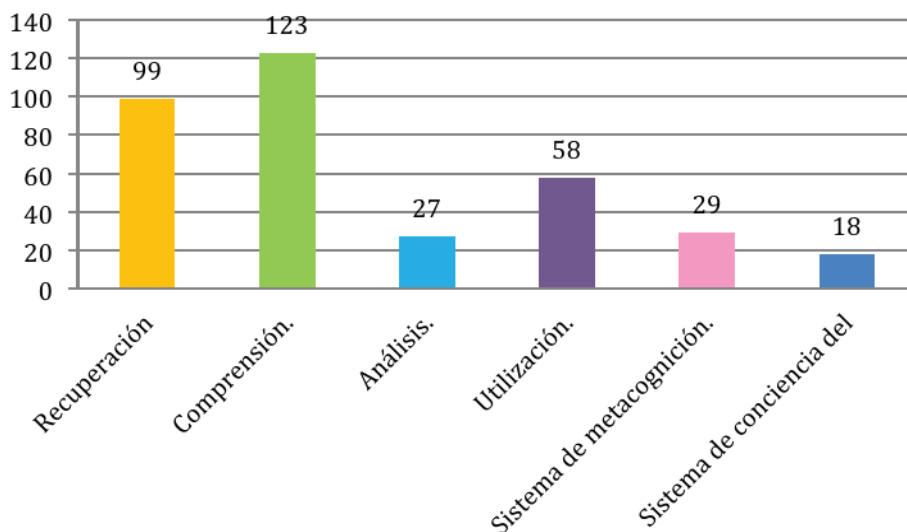
Los resultados del análisis de las actividades planteadas en los textos de estudio, se sintetizan en gráficos que dan cuenta de la frecuencia con que se potencian las habilidades de pensamiento científico en virtud de las consignas que orientan tales actividades de aprendizaje.

En cada gráfico se presentan los tres sistemas formulados por Marzano y Kendall: a) sistema de cognición, b) sistema de metacognición y, c) sistema de conciencia del ser o sistema interno. El primer sistema ha sido dividido por los mismos autores, en cuatro sub-sistemas o niveles: recuperación, comprensión, análisis y utilización, los que se explicitan en cada figura, para la realización de un análisis más detallado.

Análisis del texto de estudio A

La figura 1 corresponde a las frecuencias de las consignas presentes en el texto de estudio de 5º básico en la asignatura de Ciencias Naturales, organizadas según habilidades de pensamiento. Es utilizado en centros de dependencia municipal y particular subvencionado.

FIGURA 1. FRECUENCIA DE CONSIGNAS SEGÚN PROCESOS MENTALES DE LA TAXONOMÍA DE MARZANO Y KENDALL EN EL TEXTO A



En relación a la figura presentada, se puede observar que el nivel que más se trabaja en este libro es la comprensión y, para ello, se utiliza mayoritariamente la consigna “lee y explica”. Las consignas asociadas a este nivel se repitieron 123 veces, lo que equivale al 34,7% del total de 354 consignas analizadas en el texto.

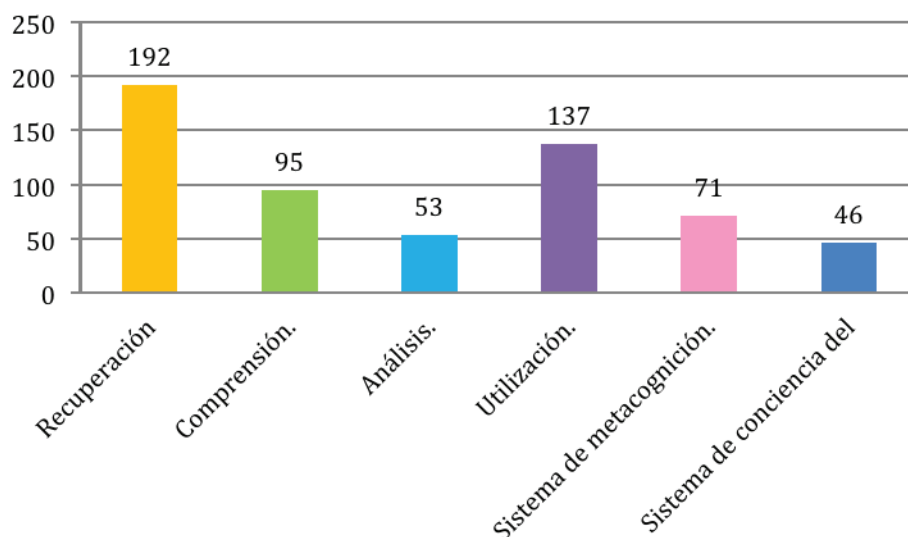
La segunda mayoría la tiene el nivel de recuperación con 99 consignas, que equivale al 27,9% del total de consignas analizadas en el texto. Dentro de las consignas del nivel, la que más se repite es “identifica y responde las siguientes preguntas”.

Por tanto, según los datos obtenidos se puede decir que el texto escolar A, analizado potencia en mayor parte habilidades de pensamiento básicas, ya que según la taxonomía utilizada estas solo se encuentran en los niveles uno y dos, según la taxonomía de Marzano y Kendall (2007).

Análisis del texto de estudio B

La figura 2 corresponde a las frecuencias de las consignas presentes en el texto de estudio de 5° básico, utilizado en establecimientos de dependencia particular (subvencionado o pagado).

FIGURA 2. FRECUENCIA DE CONSIGNAS SEGÚN PROCESOS MENTALES DE LA TAXONOMÍA DE MARZANO Y KENDALL EN EL TEXTO B



Según el texto de estudio analizado, se puede determinar que éste apunta en mayor parte, al desarrollo de habilidades de pensamiento del primer nivel de la Taxonomía de Marzano, la cual hace referencia al nivel de recuperación, con 192 consignas que representan el 32,3% del total de 594 consignas analizadas. De este nivel se destacan reconocer, seleccionar, relacionar, completar, diferenciar, entre otras.

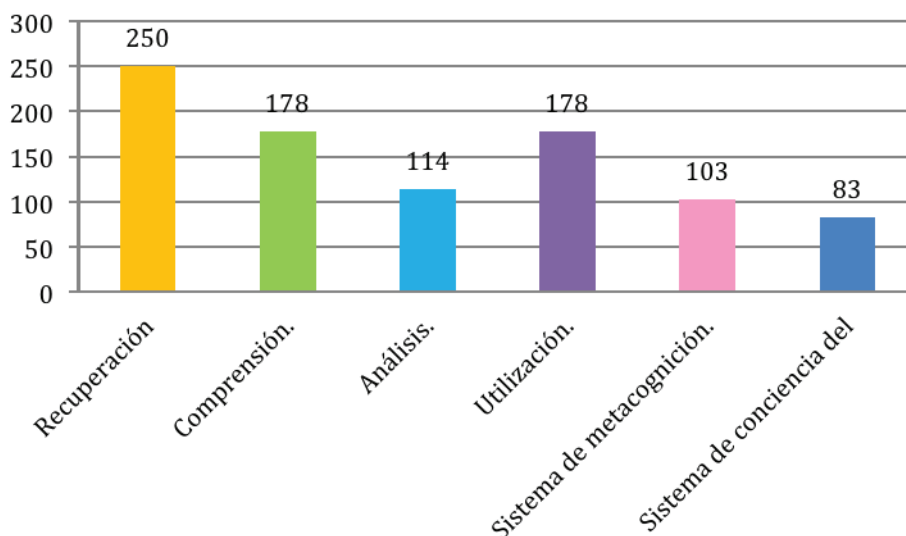
Se observa en la figura 2, que las habilidades presentes en el nivel de utilización, son las segundas más potenciadas por el texto, las cuales con 137 consignas asociadas representan el 23% del total de consignas del libro. Este nivel considera la aplicación del conocimiento en situaciones específicas, las habilidades que destacan en este nivel son: asignar, hipotetizar, inferir, analizar, deducir, comparar, ordenar, predecir, entre otros.

Continuando con la figura del texto escolar B, se evidencia que el nivel de comprensión, fue el tercer más abordado en este texto, con 95 consignas que representan el 15,9% del total de consignas analizadas del texto.

Análisis del texto de estudio C

La figura 3 presenta las frecuencias de las consignas presentes en el texto de estudio utilizado en establecimientos de dependencia particular (subvencionado o pagado).

FIGURA 3. FRECUENCIA DE CONSIGNAS SEGÚN PROCESOS MENTALES DE LA TAXONOMÍA DE MARZANO Y KENDALL EN EL TEXTO C

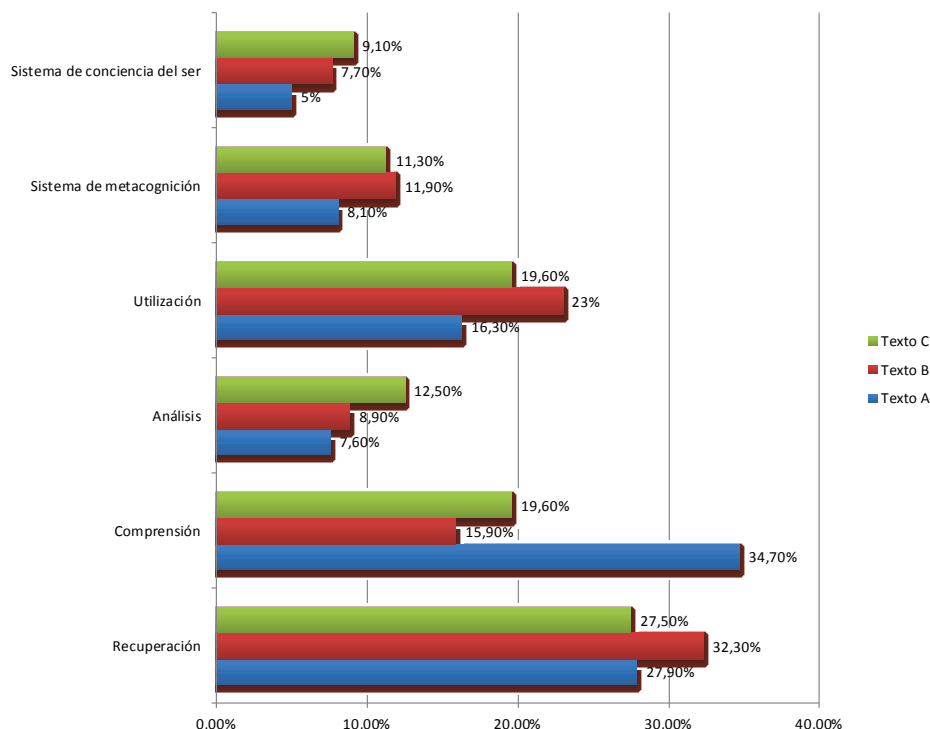


Como se observa en la figura 3, en el texto C, la habilidad mayormente potenciada se relaciona con la de primer nivel: recuperación, con 250 consignas asociadas, que corresponden al 27,5% de las 906 consignas analizadas del texto de estudio.

Posteriormente, le siguen las consignas referentes al segundo y cuarto nivel, el de comprensión y utilización cada una con 178 consignas, que corresponden al 19,6% respectivamente. La consigna que más se reitera y que está asociada a estos niveles es "Observa y describe la siguiente...".

El sistema de conocimiento del ser, se potencia en menor medida, solo 83 consignas están asociadas a él, que corresponde al 9,1% del total de consignas analizadas.

FIGURA 4. PORCENTAJE DE CONSIGNAS SEGÚN PROCESOS MENTALES DE LA TAXONOMÍA DE MARZANO Y KENDALL EN LOS TEXTOS A, B Y C



En la figura 4, se puede observar que los dos primeros niveles de pensamiento según la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), son los mayormente trabajados en los tres textos de estudios analizados, es importante mencionar que estos niveles consideran las habilidades más básicas. En segundo lugar, el nivel más trabajado en los textos escolares es el de comprensión, sin embargo, es el texto A, el cual trabaja más este nivel de pensamiento, por sobre el nivel de recuperación.

Es interesante destacar que en el caso del nivel de pensamiento 3, análisis, no es tan abordado al compararlo con el siguiente, el nivel 4 en donde se plantea la utilización del conocimiento. De hecho el texto A y B, contemplan más consignas asociadas al nivel 5 sistema metacognitivo, que va más allá del propio sistema cognitivo que considera el nivel 1, 2, 3 y 4.

Referente a las habilidades de los niveles más altos, se puede apreciar en el gráfico que las frecuencias de las consignas bajan considerablemente en relación a los primeros niveles, aun así los textos B y C, consideran mayormente ambos sistemas, el metacognitivo y sistema interno, al comparar los tres textos.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación a los resultados obtenidos, se puede establecer que los textos en análisis desarrollan fundamentalmente los primeros dos procesos mentales: recuperación y

comprensión, además del cuarto: utilización del conocimiento. Por tanto, es claro que los textos de estudio se enfocan, principalmente, en potenciar la parte cognitiva, por sobre la metacognitiva, ya que esta última es abordada de manera poco frecuente y, en relación a algunos contenidos, inexistente. Por otra parte, siempre se reiteran las consignas, ahora bien, no se puede establecer con claridad si estas reiteraciones en las consignas son intencionadas o meras casualidades, sin embargo, es posible afirmar que éstas, en su mayoría, se orientan al desarrollo de habilidades básicas de pensamiento científico.

En relación a las habilidades desarrolladas por los textos de estudio analizados, se puede decir que éstas corresponden a los niveles básicos del pensamiento (sistema cognitivo), hecho que no operacionaliza los propósitos declarados en el currículum oficial:

Los Objetivos de Aprendizaje de Ciencias Naturales promueven la comprensión de las grandes ideas de la ciencia y la adquisición progresiva de habilidades de pensamiento científico y métodos propios del quehacer de estas disciplinas. Ambos elementos contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva y la valoración del error como fuente de conocimiento (Ministerio de Educación, 2012, p. 3).

Ahora bien, como se puede observar en los resultados obtenidos, no se cumplen a cabalidad los objetivos planteados por el MINEDUC con estos textos de estudio, ya que el desarrollo crítico y la capacidad reflexiva son muy poco potenciados, hecho preocupante considerando lo planteado por Fontaine y Eyzaguirre (1997) quienes argumentan que:

El texto no sólo cumple el papel de informar respecto del currículum; un buen texto tiene la capacidad de generar cambios independientemente de la capacitación del profesorado, y de compensar posibles deficiencias de su formación (p. 361).

En relación a los textos de estudio, se puede decir que potencian y fortalecen las habilidades de pensamiento científico, pero en un grado básico, ya que la capacidad de hipotetizar y reflexionar en base a los resultados obtenidos por medio de las actividades se desarrolla escasamente. De hecho, en la mayoría de los libros tiene una o dos actividades que buscan la reflexión por parte del estudiante al final de cada unidad, no asociándose a una habilidad que se impulse durante todo el proceso, de manera transversal.

También es preciso señalar que, durante el análisis de las consignas de cada uno de los textos escolares, se evidenciaron diferencias estructurales, que se relacionan directamente con las actividades que se plantean en ellos. En primer lugar se debe mencionar que en el texto A los contenidos se estructuran en cinco unidades, el B en cuatro unidades, que se trabajan en dos tomos y el C con seis unidades de aprendizaje.

También, existe referencia en relación a la evaluación de lo aprendido, ya que el texto B se orienta principalmente a la prueba del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (Simce), en cambio en el texto C se aprecian autoevaluaciones que los estudiantes deben realizar sobre su proceso de aprendizaje al final de cada unidad.

En síntesis, se puede establecer que la habilidad de pensamiento científico que más se desarrolla es la recuperación, referida a la solicitud de la información exactamente como fue almacenada en la memoria, cuyo verbo más utilizado en la indicación o consigna fue el de "identificar". Le sigue, en segundo lugar, el nivel o proceso mental de comprensión,

donde se espera que el estudiante construya nuevos conceptos.

El nivel menos desarrollado es el correspondiente al sistema de conciencia del ser, que se orienta hacia la construcción de actitudes, creencias y sentimientos que determinan la motivación individual para completar una determinada tarea, en relación a esta temática Casas (2007) plantea que:

La gran preocupación de los maestros y profesores, en la actualidad, debe ser la de modificar estructuras mentales: que los estudiantes aprendan a aprender, aprendan a pensar, que razonen sobre sus propios pensamientos, que identifiquen los procesos mentales que los llevan a aprender exitosamente. Este modelo debe servir para que el estudiante a través del aprendizaje desarrolle su inteligencia (p. 12).

En síntesis, el hallazgo central, identificado a partir del análisis de las consignas, es que los textos de los estudiantes de quinto año básico potencian, mayoritariamente, el desarrollo de habilidades inferiores del pensamiento científico, las que, específicamente, se asocian al sistema de cognición, establecido en la taxonomía de Marzano y Kendall.

Por otra parte, las habilidades asociadas a los niveles de análisis, sistema de metacognición, y sistema de conocimiento del ser son las menos potenciadas en los textos considerados en este estudio. Es importante destacar que la primera se refiere a utilizar lo que ha aprendido para crear nuevos conocimientos y aplicarlo en situaciones nuevas; el segundo nivel, a controlar procesos de pensamiento y regular los otros sistemas. Y el nivel de la conciencia del ser está compuesto de actitudes, creencias y sentimientos que determinan la motivación individual para completar determinada tarea.

CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo específico planteado en este estudio, es posible determinar, en primer lugar, que las actividades de aprendizaje que se proponen en los textos de estudio analizados, para potenciar las habilidades de pensamiento científico en Ciencias Naturales, apuntan básicamente a observar, responder y explicar, lo que se relaciona con el nivel inicial del método científico. En cuanto a la experimentación, se trabaja de forma ocasional en cada una de las unidades de aprendizaje solo en los textos A y B, puesto que, en el texto C, solo se trabaja en algunas unidades.

Dando respuesta al segundo objetivo específico, el análisis de las consignas de los tres textos de estudio de quinto años básico, se determinó que las habilidades de pensamiento científico que son más desarrolladas corresponden a observar, señalar, responder, identificar y describir. Mientras que las menos potenciadas apuntan a investigar, justificar, verificar, fundamentar, concluir, reflexionar, valorar, estandarizar, decidir, contrastar y autoevaluar; las cuales están presentes en el quinto y sexto nivel de procesos mentales del pensamiento de Marzano y Kendall.

En consecuencia, se sugiere que el cuerpo docente, en conjunto con los directivos de las instituciones educativas, tengan conciencia de las habilidades que se potencian con los textos de estudio, de manera que su uso sea complementario al diseño de otras situaciones

y oportunidades de aprendizaje que el docente generará para el desarrollo de las habilidades de pensamiento científico, tal como expresa el currículum vigente de la Educación Básica. Este uso consciente debería llevar, primero, a trabajar el sistema interno (self), según lo planteado por Marzano y Kendall (2007), dado que abordaría la interrelación entre actitudes, creencias y emociones, lo que determina finalmente la motivación y la atención. De hecho, unos de los tipos de pensamiento considerados en el sistema interno, es la examinación de la importancia. Para ello se deberían presentar dos factores: el aprendizaje con un valor instrumental y de satisfacción de alguna necesidad o muy relacionado con una meta personal. El aspecto mencionado no es menor, tomando en cuenta que investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, han concluido que en la medida que los estudiantes van aumentando sus años de escolaridad, van perdiendo su interés hacia las ciencias, hasta el punto de no querer nada relacionado con ella (Gallego, Castro y Rey, 2008).

En síntesis, el uso del texto escolar como una guía única de la enseñanza puede traer efectos en el aprendizaje de los estudiantes, considerando que en general potencian las habilidades de orden inferior, lo que resta posibilidades en su desarrollo cognitivo. En este mismo sentido, también es relevante potenciar las funciones que intervienen en el sistema metacognitivo, que no solo se relaciona con los cierres de las clases o la finalización de ciertas etapas del aprendizaje, sino que debe darse en todo momento. Así también Marzano y Kendall (2007) le dan importancia a la especificación de metas y al monitoreo del proceso de aprendizaje desarrollado por el propio estudiante.

Por otro lado, se plantea el desafío a la mejora de los mismos textos de estudio, considerando la evidencia empírica que sitúa al texto escolar como uno de los recursos más utilizados por los estudiantes y profesores, para aprender y enseñar en el contexto escolar. En este sentido, podría generar un impacto más positivo en la calidad de la educación, entendida como el desarrollo de las personas, si se considera el análisis de los tipos de actividades y la forma en cómo aprenden los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

ALZATE, M.; ARBELAEZ, M.; GÓMEZ, M.; ROMERO, F. Y GALLÓN, H. (2003). "Intervención, mediación pedagógica y los usos del texto escolar". *Revista Iberoamericana de Educación*. 37(3), 1-15.

CASAS, D. (2007). *Evaluación de capacidades y valores en la sociedad del conocimiento: perspectiva didáctica*. Santiago, Chile: Editorial Conocimiento S.A.

CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE CIENCIA PARA EL SIGLO XXI: *un nuevo compromiso*. (1999). Celebrada en Budapest (Hungria) del 26 de junio al 1º de julio, bajo los auspicios de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y el Consejo Internacional para la Ciencia (ICSU).

EGUREN, M.; DE BELAUNDE, C. Y GONZÁLEZ, N. (2004). *Repensando el texto escolar desde su uso: un diagnóstico para la Escuela urbana*. Centro Investigación Económica y Social. Perú. Recuperada de: <http://cies.org.pe/investigaciones/educacion/textos-escolares/diagnostico>

FONTAINE, L. Y EYZAGUIRRE, B. (1997). *¿Por qué es importante el texto escolar?. El futuro en*

Las habilidades de pensamiento científico que promueven los textos de estudio de Ciencias Naturales de Quinto Año Básico, un estudio de caso en Chile

riesgo: Nuestro textos escolares. Santiago, Chile: Centro de Estudios Públicos.

GALLEGO, A.; CASTRO, J. Y REY, J. (2008). "El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones". *IIEC*. Vol. 2, N°.3, pp. 22- 29.

IZQUIERDO, M., ALIBERAS, J. (2004). *Pensar, actuar y hablar en la clase de ciencias*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.

MARZÁBAL, A. (2012). "Las actividades de los libros de texto de química para la teoría corpuscular". *Estudios Pedagógicos XXXVIII*. 1, 181-196.

MARZANO, R., KENDALL, J. (2007). *La nueva taxonomía de los objetivos de educación*. California, EE.UU: Corwnin Press.

MENESES, A.; MONTENEGRO, M. Y RUÍZ, M. (2013). *Calidad de textos escolares para aprender ciencias: habilidades, contenidos y lenguaje académico*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Proyecto FONIDE N°: F6111111. Fondo de Investigación y Desarrollo En Educación, Ministerio de Educación.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2014). *Informativo para padres y apoderados. Proceso, compromiso y elegibilidad textos escolares 2014*. Santiago, Chile: autor.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012). *Bases Curriculares, Educación Básica*. Santiago, Chile: autor.

RAVANAL, E. Y QUINTANILLA, M. (2012). "Creencias del profesorado de educación básica en formación sobre la enseñanza de la ciencia escolar: análisis desde un debate de grupo". *Estudios Pedagógicos XXXVIII*. 2, 187-200.

STAKE, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO POR MEDIO DE LA METODOLOGÍA DE GRUPOS INTERACTIVOS

DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC THOUGHT THROUGH THE METHODOLOGY OF INTERACTIVE GROUPS

KATHERINE LAVÍN ARTEAGA¹

Universidad de Chile - Facultad de Ciencias sociales FACSO
Santiago, Chile
kvlavin@gmail.com

Recibido: 24/11/2013 Aceptado: 26/06/2014

RESUMEN

Este artículo presenta los principales hallazgos de una investigación que tiene por objeto de estudio el desarrollo de habilidades cognitivas en la asignatura de Ciencias Naturales en estudiantes con alta vulnerabilidad socio - económica, a través del proyecto de transformación social y educativa "Enlazando mundos".

*La metodología utilizada fue la **comunicativa** (Gómez y otros, 2006), con un diseño cualitativo, lo cual permite reconocer que la realidad es una construcción mediada por la intersubjetividad. El estudio contempló la construcción de cuatro estudios de caso y, para la recolección de la información, se utilizaron las técnicas de entrevista comunicativa y el grupo de discusión comunicativo. Luego, el análisis se realizó en base a dos dimensiones, la dimensión transformadora y la excluyente.*

Entre los principales resultados, se encontró un conjunto de habilidades científicas de Orden superior, asociadas al pensamiento científico, las cuales dan cuenta de la presencia de dimensiones transformadoras en todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE

MODELO PEDAGÓGICO ENLAZANDO MUNDOS, APRENDIZAJE DIALÓGICO, HABILIDADES DE PENSAMIENTO SUPERIOR

ABSTRACT

This article presents the main findings of a research that aims to study the development of cognitive skills in the subject of Science students from are highly vulnerable school in socio economic contexts, through the project of social and educational transformation "Enlazando Mundos".

*The methodology used was the **communicative** (Gomez et al., 2006), with a qualitative design, which allows to recognize that the reality is a construction mediated by an intersubjectivity. The study contemplate the construction of four case studies. To gather information were used interviews and discussion group communication.*

1 Profesora de Biología y Ciencias naturales. Actualmente es alumna de Magíster en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa en la Universidad de Chile. Facultad de Ciencias sociales, departamento de Educación.

The main results were of higher order scientific skills related to scientific thought, which account for the presence of transformative dimensions in all students.

KEY WORDS

"ENLAZANDO MUNDOS" PEDAGOGIC MODEL, DIALOGIC LEARNING, COGNITIVE SKILL

INTRODUCCIÓN Y PROBLEMATIZACIÓN

Actualmente, uno de los problemas de la población estudiantil chilena es la desigualdad educativa, dado que los estudiantes de un mismo nivel, pero que pertenecen a estratos socio - económicos diferentes, poseen un dominio distinto de contenidos y habilidades cognitivas, lo cual se debe, lamentablemente, a que la escuela pública municipal no está entregando a los estudiantes una educación de calidad que logre el desarrollo de sus capacidades y habilidades de procesamiento, a diferencia de los colegios privados (Elboj., *et al.*, 2002, p. 10).

Lo anterior se respalda sobre los resultados de la prueba Simce (Sistema de medición de la calidad de la educación chilena), la cual cada año muestra un sistema escolar altamente segmentado. Expresión patente de su desigualdad es que los mejores resultados tanto en el área humanista, matemática y científica, son obtenidos por los alumnos de las escuelas privadas (nivel de mayor ingreso), seguida de la educación particular - subvencionada y, en última posición, aparece la escuela pública municipal (nivel de menor ingreso).

Esto, tal como se plantea, no escapa a las Ciencias Naturales. Los estudiantes más vulnerables al terminar sus estudios básicos (octavo básico) no logran desarrollar las habilidades cognitivas requeridas por las ciencias, tales como reconocimiento, comprensión, análisis, explicación, resolución de problemas, entre otros. Esto indudablemente genera desigualdad ya que, tal como lo indica Elboj (2002), estas habilidades les permitirán a los estudiantes, a futuro, tener más posibilidades de acceso a ámbitos profesionales de prestigio social y económico, de manera que si no son desarrolladas se sigue reproduciendo la misma desigualdad social y la clase obrera sigue ocupando los mismos puestos de trabajo.

Las habilidades cognitivas son aquellas que les permiten a los estudiantes aplicar el conocimiento conceptual, procedimental y actitudinal, en diferentes contextos, que pueden referirse a la evaluación directa del proceso enseñanza y aprendizaje o a la evaluación y mejora de lo que se piensa y se hace (Sánchez, 2002, p. 15).

Ahora bien, cada vez que los alumnos logran el desarrollo de habilidades cognitivas en ciencias es posible que el proceso de aprendizaje también resulte más significativo para ellos puesto que logran generar cambios y/o transformaciones del conocimiento. Además, una vez desarrolladas algunas de estas habilidades los alumnos están en condiciones de comprender el lenguaje científico, lo cual es fundamental, pues la ciencia no podría comprenderse sin la ayuda de éste, el cual tiene sus propios códigos reconocidos por la cultura científica en general. Desde esta comprensión, es impensable que los estudiantes no dominen el lenguaje científico de las ciencias y, mucho menos, que no puedan ocuparlo, pues si esto no se cumple, difícilmente podrán lograr la comprensión y aplicación de la ciencia a la cotidianeidad, pues verán a esta última como algo lejano y poco significativo para ellos.

Por consiguiente, si se quiere lograr un cambio en esta área, primero se debe pretender lograr una adquisición de vocabulario científico por parte de los estudiantes y, luego, lo demás se irá dando, poco a poco (Martín, 2004, p. 45).

En correspondencia con lo anterior, cabe señalar que las metodologías pedagógicas que tengan como objetivo desarrollar habilidades cognitivas de orden superior en el área de las ciencias (como las que antes se planteaban) deben considerar condiciones de flexibilidad y apertura que permitan y estimulen la interacción, la participación individual y grupal, la expresión libre, la discusión de ideas y la posibilidad de aprender, tanto de los errores como de los aciertos.

Como se detalla, la participación del alumno juega un papel muy importante en el proceso de aprendizaje. Además de su participación, debe poseer el deseo de desarrollar su mente y la actitud positiva hacia el aprendizaje y la aplicación o la ejercitación repetida, hasta lograr las imágenes o los hábitos deseados (Sánchez, 2002).

De este modo, una vez desarrolladas las habilidades cognitivas en los estudiantes es completamente posible pedirles a estos mismos que presenten opiniones respecto de un determinado tema científico, que debatan, que analicen, que interpreten gráficos, entre otras acciones, las cuales, sin duda, no podrá desarrollar un estudiante que no haya logrado desarrollar las habilidades cognitivas básicas en ciencias, tales como, definir, clasificar, hipotetizar, entre otras.

Esta realidad suele ser el escenario más común en los estudiantes de escuelas públicas chilenas, puesto que los docentes no tienen formación profesional para generar instancias para el desarrollo de estas habilidades, lo cual conlleva a una enseñanza poco efectiva y que no logra un aprendizaje óptimo de los contenidos referidos al área de Ciencias Naturales.

Junto con lo anterior, resulta importante señalar que la actual sociedad ha favorecido la competencia por sobre la solidaridad, de manera que aquellas experiencias que pudieran resultar exitosas en las escuelas privadas no son compartidas con la escuela pública por lo que, en vez de generarse una cultura de compromiso y apoyo, se potencia una cultura de la competitividad, desconfianza y pesimismo educativo en las escuelas públicas.

Es así que, en la búsqueda de experiencias pedagógicas que permitan el mejoramiento en la calidad de la educación pública, reducción de la desigualdad educativa y que logren desarrollar habilidades cognitivas de índole científica en los educandos de contextos vulnerables, resulta de gran interés la propuesta que presenta la pedagogía Enlazando Mundos, la cual se ha venido configurando en una práctica pedagógica que ha alcanzado éxito en escuelas públicas de alta vulnerabilidad, cuyas acciones se caracterizan por operar bajo contextos de la acción comunicativa (Ferrada & Flecha, 2008), además de la flexibilidad en su organización y optimismo pedagógico.

Enlazando Mundos es un tipo de pedagogía dialógica que, mediante la rotación del currículum, la didáctica, el aprendizaje y la evaluación tradicional hacia un currículum comunicativo, una didáctica interactiva, un aprendizaje dialógico y una evaluación comunicativa, organizan un aula comunitaria que transforma todas las interacciones producidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta pedagogía tiene como eje central de acción al diálogo igualitario, entendido como la ruptura de las relaciones jerárquicas presentes en las aulas tradicionales y el paso a un

aula comunitaria con interacciones democráticas entre todos los participantes en ella, y, de esta forma, se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos y alumnas que constituyen el establecimiento (Andaur., *et al.*, 2008).

Es así que el profesor, al asumir este tipo de pedagogía, persigue la transformación social de los aprendizajes, por lo cual ya no trabaja solo sino que abre las puertas a la comunidad, integrando a más agentes educativos, a los cuales se les conoce como colaboradores de aprendizaje, quienes pueden ser otros profesionales, familiares de los alumnos, agentes educativos administrativos o, simplemente, todo aquel que se comprometa con una educación más justa e igualitaria y se disponga voluntariamente a participar en el aula.

El motivo que mueve al docente a abrir sus puertas a la comunidad subyace en que este comprende, a partir de esta perspectiva, que así como hay diferentes formas de aprender también debe haber distintas formas de enseñar en una sala de clases (Del pino, *et al.*, 2009).

El aula se transforma completamente, se disponen pequeños grupos de trabajo (cinco estudiantes), los cuales están guiados por un colaborador de aprendizaje. Se trabaja en torno a un mismo objetivo de clases pero con estrategias didácticas diferentes en cada grupo, con el fin de apuntar a las diversas formas de aprender que tienen los estudiantes.

Desde esta lógica, ya no es sólo el docente quien imparte la enseñanza, sino que al abrir las puertas del aula, este profesor en conjunto con otros colaboradores de aprendizaje, se preocupan por entregar una educación de calidad a los estudiantes, siendo este un líder mediador del aprendizaje y no un transmisor de contenidos.

La pedagogía Enlazando Mundos cuenta con experiencias exitosas en varias asignaturas, según demuestran las investigaciones realizadas en Lenguaje y Comunicación (Del Pino, 2009), en Matemática (Ferrada, *et al.*, 2009), en Historia y ciencias sociales (Riquelme, 2013), en Biología (Aravena, *et al.*, 2011) y educación diferencial (Sáez, *et al.*, 2013). Sin embargo, esta pedagogía no ha sido probada en el desarrollo de las habilidades científicas de orden superior en estudiantes con alta vulnerabilidad social.

Es así que, siguiendo esta línea de investigación, nos hemos planteado la siguiente pregunta ¿se desarrollan las habilidades científicas de orden superior al trabajar con la pedagogía Enlazando Mundos en estudiantes de estratos vulnerables?

METODOLOGÍA UTILIZADA

Esta investigación se sustenta en la metodología comunicativa, que reconoce que la realidad es una construcción mediada por la intersubjetividad (Gómez *et al.*, 2006) producida a través de las interacciones que mantienen los sujetos en sus procesos de construcción de significado.

Según Andaur (2007), los significados se construyen comunicativamente a través de la interacción entre las personas, no sólo con el propósito de describir, explicar, comprender e interpretar la realidad con el objetivo particular de estudiarla, sino, además, estudiarla con el fin de transformarla. De esta forma, sólo se puede construir el objeto de estudio a través de interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se quiere conocer y transformar.

Es así que, en términos metodológicos, se construyen cuatro estudios de caso A, B, C

y D. Los tres primeros son colaboradores de aprendizaje adultos que participaron en el desarrollo pedagógico a nivel de aula en el contexto de la investigación; el caso D, en tanto, fue conformado por estudiantes del curso que también participaron en la investigación.

Sujetos participantes de la investigación

Los tres primeros sujetos fueron seleccionados a través de los criterios de: voluntariedad, participación permanente y cumplimiento con el proceso de formación de profesores. En el caso D, los sujetos se seleccionaron a partir de criterios diferentes los cuales fueron voluntariedad, resultados académicos heterogéneos y géneros heterogéneos.

Es así que entre los sujetos participantes en la investigación tenemos:

Caso A: Profesor de mecánica automotriz, Estudiante de Magister, 45 años, nacionalidad Peruana.

Caso B: Estudiante de pedagogía en biología, 26 años, Nacionalidad Chilena.

Caso C: Estudiante de Geología, Universidad de Concepción, 26 años, Nacionalidad Chilena.

Caso D: 6 estudiantes (4 varones y 2 mujeres), Promedios en Ciencias naturales entre 3.0 - 5.8.

Procedimientos de recopilación de la información

Con la finalidad de dar respuesta a la interrogante planteada en la problematización se utilizó la entrevista comunicativa, el grupo de discusión comunicativo y el análisis comunicativo de los resultados obtenidos.

La entrevista comunicativa se entiende como el proceso en el cual el sujeto entrevistado y los investigadores se comunican en base al entendimiento, basándose en pretensiones de validez (Andaur, *et al.*, 2007).

El grupo de discusión, en tanto, permite confrontar la subjetividad individual con la grupal, permitiendo que se pongan en contacto diferentes perspectivas, experiencias y puntos de vista.

Una vez recopilada la información, se subdividió en registros comunicativos (fragmentos que evidencian la presencia de los criterios de validación propuestos por la propia metodología: diálogo intersubjetivo, pretensiones de validez y compromiso).

Posteriormente, los registros se analizan y se determina la presencia de dimensiones transformadoras o exclusoras, las cuales, finalmente, darán cuenta del impacto de la investigación a nivel científico, específicamente en el desarrollo de habilidades cognitivas científicas.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En consecuencia con el objetivo de investigación propuesto, se presentan las destrezas cognitivas en Ciencias, propuestas por Bloom (columna izquierda) y las habilidades cognitivas desarrolladas por los estudiantes, al final de la intervención (columna derecha),

a fin de verificar si las habilidades desarrolladas por los estudiantes, efectivamente, se condicen con las propuestas por Bloom, que es lo aceptado a nivel de desarrollo de habilidades cognitivas en el área científica.

Las habilidades desarrolladas por los alumnos, se presentan desde las más simples a las más complejas, entendiendo que no es posible lograr aplicar un contenido si primero no se desarrollaron las habilidades más sencillas como reconocer, identificar o describir.

Si el estudiante logró desarrollar la habilidad al final de la intervención, se considera que esta es una dimensión transformadora, pero si la habilidad no fue desarrollada o su desarrollo no fue registrado según la información entregada por los casos estudiados, se considera que la dimensión es excluyente (por no estar evidenciada), es decir, no apuntaría a la transformación de la realidad, en este caso.

TABLA 1. HABILIDADES COGNITIVAS DESARROLLADAS DURANTE LA INTERVENCIÓN

DESTREZAS COGNITIVAS	DEFINICIÓN	HABILIDADES COGNITIVAS DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES	EJEMPLO	DIMENSIONES	
				Transformadoras	Excluseras
ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS	El sujeto es capaz de recordar palabras, hechos, fechas y clasificaciones.	1.- Identificar	1.- Los estudiantes identifican términos propios del vocabulario científico en lecturas científicas de tipos de rocas (CAMM, CAMG).	X	
		2.- Recordar	2.- Los estudiantes recuerdan términos como: roca metamórfica, sedimentaria, Pangea, Movimiento tectónico de placas, entre otros (CAMM, NCI1).	X	
		3.- Enumerar	Habilidad no desarrollada por los estudiantes, por lo cual se considera una dimensión exclusera.		X
COMPRESIÓN	El sujeto entiende "hace suyo" aquello que ha aprendido y esto lo demuestra cuando es capaz de presentar la información de otra manera, cuando la transforma, cuando encuentra relaciones con otra información y cuando sabe decir las posibles causas o consecuencias de algo.	1.- Explicar	1.- Los estudiantes explican con sus propias palabras los contenidos de catástrofes naturales a sus pares, que aprenden un poco más lento, a través de la discusión que se produce en el desarrollo de guías de trabajo (CAMG, NCI2).	X	
		2.- Decir con sus propias palabras	Habilidad no desarrollada por los estudiantes, por lo cual se considera una dimensión exclusera.		X
		3.- Prever	3.- Utilizan el conocimiento científico para prever un número de situaciones, como por ejemplo, el efecto de la fuerza de gravedad sobre la formación de rocas (CAMG, CACZ).	X	
		4.- Predecir	4.- Utilizan el conocimiento científico para predecir situaciones culturales y sociales recientes como, por ejemplo, el desastre del 27/F (CAMG, CACZ).	X	
		5.- Describir	5.- Son capaces de describir, sin ningún problema, fenómenos complejos como el Ciclo de las rocas (CACZ).	X	

APLICACIÓN	El sujeto es capaz de utilizar aquello que ha aprendido, lo cual ocurre cuando aplica las destrezas adquiridas a nuevas situaciones que se le presentan; logrando, incluso, resolver problemas.	1.- Poner en práctica	1.- Poner en práctica el uso de conceptos científicos, como el de fusión, metamorfismos, magna (GDE).	X	
		2.- Aplicar	2.- La evaluación de la unidad da cuenta de la aplicación de los contenidos por parte de los estudiantes a nuevas situaciones problemáticas (GDE).	X	
		3.- Resolver	3.- Son capaces de resolver preguntas de desarrollo pertinentes al contenido, en las cuales tienen que aplicar todos los contenidos aprendidos durante la clase.	X	
		4.- Calcular	Habilidad no desarrollada por los estudiantes, por lo cual se considera una dimensión excluyente.		X
ANÁLISIS	El sujeto es capaz de identificar elementos, relaciones y principios de organización en una determinada situación.	1.- Analizar	1.- Los estudiantes logran analizar gráficos y teorías de evolución (CMM, CAMG).	X	
		2.- Organizar	2.- Organizan diversos fenómenos atmosféricos como: lluvia, tormenta, viento, entre otros, en función de ciertas leyendas del pueblo mapuche (CACZ, NCI3).	X	
		3.- Deducir	3.- Deducen consecuencias asociadas a las diferentes catástrofes naturales que se pudieran presentar en el país, por ejemplo, consecuencias asociadas a un próximo terremoto (GDE).	X	

Desarrollo del pensamiento científico por medio de la metodología de grupos interactivos

SÍNTESIS	El sujeto es capaz de hacer un trabajo personal, luego de haber concebido un plan de acción previo.	1.- Exponer	1.- Los estudiantes exponen y discuten su opinión respecto de catástrofes naturales ocurridas en el mundo, como por ejemplo el terremoto ocurrido en Haití e Indonesia, a partir del conocimiento científico aprendido en las clases (CACZ).	X	
		2.- Discutir	2.- Discuten sobre las diferentes teorías que permiten explicar los fenómenos atmosféricos, comparando lo propuesto por el pueblo Mapuche con lo propuesto por occidente, a fin de potenciar el aprendizaje sobre más de una teoría (NCI4).	X	
		3.- Planificar	3.- Los estudiantes planifican posibles soluciones a problemáticas sociales vinculadas al contenido, por ejemplo, concientizar a la población sobre medidas a tomar en caso de futuras catástrofes naturales. (CAMG).	X	
EVALUACIÓN	El sujeto es capaz de emitir un juicio crítico fundamental, sobre un determinado criterio, ya sea este externo o interno.	1.- Evaluar	1.- Los estudiantes logran evaluar diversas situaciones problemáticas a las que son expuestos, a través de la evaluación final de la unidad y algunos estudios de caso (CACZ).	X	
		2.- Defender	2.- Los estudiantes defienden su postura, frente a la de otros compañeros, en diversos temas científicos trabajados en la unidad: catástrofes, teorías, entre otros, con lo cual se evidencia un claro dominio del tema (CAMG).	X	

Desde el análisis de los datos, la transformación queda de manifiesto en la mayoría de las habilidades cognitivas trabajadas por los estudiantes, es decir, de veinte habilidades cognitivas trabajadas, diecisiete de ellas se constituyen como dimensiones transformadoras pues están plenamente desarrolladas por los estudiantes, mientras que solo tres no fueron logradas, por lo que pasan a constituirse como dimensiones exclusoras, es decir, no ayudan ni fomentan la transformación de la realidad educativa.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Las Ciencias naturales tienen como propósito fundamental que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas propias del quehacer científico, las cuales les permitan una comprensión del mundo natural y tecnológico (Martin, 2004, p.87). Debido a esto y en correspondencia con la pregunta de investigación propuesta, se decidió trabajar con la taxonomía propuesta por Bloom, ya que esta, al clasificar las operaciones cognitivas en seis niveles de complejidad creciente: adquirir conocimiento, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar, permite determinar de manera objetiva si los estudiantes logran desarrollar las habilidades cognitivas propias de esta área de estudio o no.

Según Bloom (1956) cada nivel depende de la capacidad del alumno para desempeñarse en el nivel o los niveles precedentes. Por ejemplo, la capacidad de evaluar, el nivel más alto de la taxonomía cognitiva, se basa en el supuesto de que el estudiante ya comprende una determinada información, siendo capaz incluso de analizarla y aplicarla a un determinado contexto en particular. Lo anterior resulta bastante potente para el contexto de las Ciencias Naturales, debido a que esta jerarquía de operaciones cognitivas permite que los sujetos sean capaces de comprender y luego manipular el método científico, el cual se constituye como parte fundamental de esta área del saber.

El método científico, por su parte, es un proceso destinado a explicar fenómenos, establecer relaciones entre los hechos y enunciar leyes que expliquen los fenómenos físicos del mundo y permitan, por consiguiente, obtener con estos conocimientos aplicaciones útiles al hombre (Sánchez, 2002). Por lo que al desarrollar las habilidades cognitivas propuestas por Bloom, los estudiantes consiguen utilizar el método científico en su totalidad, ya que las destrezas cognitivas más altas, según lo propuesto por Bloom, son las mismas que trabaja el método científico.

A pesar de aquello, resulta importante señalar que, en una futura investigación en esta área, sería importante considerar revisiones más recientes respecto de la taxonomía cognitiva, como por ejemplo la propuesta por Anderson y Krathwohl (2001), ya que el mundo de hoy es diferente de aquel que se desprende de la taxonomía propuesta por Benjamin Bloom en 1956.

Hoy, los educadores conocen mucho más acerca de cómo aprenden los estudiantes y a través de que metodologías lo hacen mejor, por lo que se comprende que la enseñanza abarca mucho más que el pensamiento.

En este momento, las Ciencias no sólo consideran un desarrollo conceptual en los sujetos, sino que también involucran el desarrollo de habilidades procedimentales y actitudinales, las cuales no están cubiertas en la taxonomía propuesta por Bloom.

Es por esto que Manzano (2000) critica la propuesta de Bloom y apoya la revisión actualizada que propone Anderson (2001) en esta área, pues considera que cada vez que se quieran desarrollar habilidades cognitivas de pensamiento superior, independiente del área del conocimiento que se trate, se debe considerar que casi todas las actividades de aprendizaje complejas requieren utilizar varias destrezas cognitivas distintas.

Ahora, si bien lo propuesto por Anderson y Krathwohl (2001) es más acertado y actualizado, lo propuesto por Bloom no es erróneo de modo que considerarlo para este estudio no sólo resulta óptimo sino que también permitió notar que, así como las Ciencias Naturales evolucionan en sus contenidos, es necesario que lo hagan las organizaciones cognitivas que demuestran el logro de habilidades por parte de los alumnos y alumnas de un determinado nivel.

Es así que un estudiante de Ciencias, independiente del nivel en el que se encuentre, debe ser capaz de utilizar el método científico y desarrollar las habilidades cognitivas propias de esta área, para sustentar el contenido que esté aprendiendo, puesto que uno de los objetivos que persigue el currículo nacional para el nivel básico es que los alumnos logren desarrollar la capacidad de utilizar el conocimiento científico, identificar problemas y esbozar conclusiones basadas en la evidencia (Alfabetización científica) en orden a entender y participar de las decisiones sobre el mundo natural y los cambios provocados por la actividad humana (Actualización curricular).

Cada estudiante, al finalizar el nivel de octavo año básico, independiente del establecimiento en el que se encuentre debe haber desarrollado habilidades de pensamiento propias del quehacer de la Ciencia como; resolver, calcular, analizar, debatir, aplicar, evaluar, entre otras, y, además, debe comprender a esta ciencia como una actividad humana no ajena a su contexto socio histórico.

Al mirar los resultados obtenidos, se demuestra claramente que lo propuesto por el Currículo nacional se logra en este caso, puesto que los estudiantes no solo logran desarrollar un sinnúmero de habilidades cognitivas superiores sino que, además, logran incorporar las habilidades aprendidas a diferentes contextos y lo más importante, logran que estas habilidades les permitan explicar fenómenos naturales, enunciar teorías, interpretar gráficos y analizar una serie de textos científicos como lo propone el método propio de esta Ciencia.

Por consiguiente, cabe señalar que la pedagogía Enlazando mundos permite cumplir con varios objetivos trascendentales. Permite que los estudiantes dominen un contenido científico en su totalidad, partiendo desde lo más concreto y cercano a la experiencia vital hasta abstracciones como teorías y fenómenos que no son directamente observables y, por ende, muchísimo más complejos.

El uso de esta pedagogía, según dan cuenta los resultados, permitió, además, que los estudiantes logran utilizar el método científico, debido a que han desarrollado las habilidades cognitivas necesarias para aquello, lo cual facilita que logren el fin último propuesto curricularmente para este nivel; interrelacionar ciencia, tecnología y sociedad, a través de la vinculación de los fenómenos y procesos naturales en estudio con la salud, el medioambiente y la tecnología (Sánchez, 2002, p. 57).

Por otro lado, cabe señalar que, al utilizar esta pedagogía de trabajo en el aula, los estudiantes logran relacionar la teoría con su realidad natural y cultural generándose con

esto personas concientes y críticas de lo que ocurre a su alrededor.

Lo anterior, actualmente, no es logrado con las tradicionales metodologías de trabajo, pues estas sólo reproducen más de lo mismo, la misma desigualdad entre estudiantes y poca motivación de estos por las Ciencias en general. Así lo demuestran los resultados Simce en esta área.

Es así que, al mirar los resultados obtenidos al trabajar con esta pedagogía, no podemos dejar de esperanzarnos en un futuro mejor para la escuela pública más vulnerable, ya que nos hemos dado cuenta de que esta propuesta de trabajo logra transformación en los estudiantes y en los sujetos que enseñan, como resultado de sus múltiples interacciones solidarias (Ferrada, 2008).

Finalmente, no está demás recalcar que esta metodología de trabajo no solo permitió desarrollar las habilidades cognitivas antes mencionadas sino que además permitió hacer más significativo el aprendizaje de las Ciencias naturales para los estudiantes, formando en ellos un sentido crítico que favorece una mejor comprensión de la responsabilidad individual y colectiva en la calidad de vida y en la protección y preservación del medio ambiente, logrando cumplir a cabalidad con el objetivo propuesto por el Currículo nacional para estudiantes básicos de Ciencias naturales.

Recordemos que el estado propone que los estudiantes al término del período escolar deben internalizar el método científico, entendido este como un camino de pensamiento ordenado que le permita a los alumnos resolver situaciones problemáticas (Santelices, 1989, p. 5).

El objetivo anterior no solo es logrado al trabajar con el modelo pedagógico mencionado antes, sino, que además, al finalizar el proceso educativo los alumnos logran transformarse en integrantes activos de su proceso de aprendizaje, lo cual se demuestra en el minuto que los estudiantes logran, incluso, ser tutores de sus propios compañeros que aprenden más lento, lo cual queda plasmado en lo expuesto por CAMG, (RC3) "Por ejemplo, en una oportunidad, me tocó trabajar en un grupo con un niño que entendía más rápido que los otros y que me ayudaba a explicarles a los demás."

Lo anterior da cuenta de la presencia de un aprendizaje colaborativo en el aula, el cual resulta potente debido a que este solo se logra cuando los estudiantes y profesores trabajan juntos para crear el saber (Barkley *et al.*, 2007).

Por su parte García, *et al.* (2007), plantea que existe trabajo colaborativo cuando, además de la cooperación, ayuda mutua, asunción de responsabilidades, etc., cada persona del grupo es capaz de analizar críticamente una actividad de la cual forma parte, obteniendo de este análisis elementos que le permiten mejorar no solo tareas posteriores, sino también, y fundamentalmente, las relaciones con los demás. En correspondencia con lo anterior, los colaboradores señalan que hay una disminución en la competencia entre los estudiantes, aumentando el aprendizaje colaborativo en la tutoría entre pares (CAMG, RC3; CACZ, RC3).

Por último, en función de los resultados logrados, se determina que los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas de orden superior, trabajan con el método científico sin problemas, ya que elaboran hipótesis, elaboran gráficos, analizan resultados y plantean conclusiones.

Además, desarrollan las actitudes propias de la Ciencia lo cual se demuestra en el

minuto en que ellos logran desarrollar un aprendizaje colaborativo y, por si fuera poco, desarrollan una actitud crítica, solidaria y responsable frente a diferentes situaciones a las que son expuestos.

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En base a la pregunta que orientó esta investigación: ¿se desarrollan las habilidades científicas de orden superior al trabajar con la pedagogía Enlazando Mundos en estudiantes de estratos vulnerables? Se determinó que:

1. La pedagogía Enlazando mundos permite que todos los educandos que se encuentran en la sala de clases se apropien del contenido, desarrollando, a su vez, las habilidades científicas de orden superior propias de las Ciencias naturales, debido a las diversas formas de enseñar que se proponen en la sala de clases, las cuales encuentran correspondencia con las diversas formas de aprender que tienen los estudiantes.
2. Los alumnos logran manejar el método científico propio de esta disciplina: logran formular hipótesis, elaborar gráficos, analizar resultados, construir conclusiones, entre otras.
3. Aumentan su bagaje de conocimiento, el cual se cimienta sobre el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, permitiendo que estos relacionen el contenido con su realidad natural y cultural. Además, este aprendizaje se caracteriza por desarrollarse a través de un trabajo colaborativo, lo cual genera lazos entre los pares y potencia el desarrollo de actitudes científicas, tales como, la paciencia, perseverancia y trabajo en equipo.
4. El trabajar a través de la metodología de grupos interactivos permite revertir situaciones de fracaso escolar y, de este modo, generar resultados positivos en Ciencias naturales, pues los estudiantes, claramente, logran desarrollar habilidades como: comprensión, aplicación, análisis e interpretación de gráficos, síntesis y evaluación.
5. Los estudiantes adoptan un cambio a nivel motivacional, lo cual conlleva a una mejora en el rendimiento y en la disposición al trabajo de aula.

Es así, que la interrogante propuesta al inicio de la investigación se respondió positivamente puesto que los resultados de la misma dan cuenta de que la Pedagogía Enlazando mundos permite desarrollar habilidades científicas de orden superior en los estudiantes, quienes no solo logran desarrollar estas habilidades sino también aplicarlas a su realidad más cercana y significativa.

BIBLIOGRAFÍA

ANDAUR, A.; SCHREIBER, B.; VENEGAS, C.; GUTIÉRREZ, M. (2007). *El desarrollo profesional docente en el contexto "Enlazando Mundos": un modelo transformador del profesorado en escuelas municipales vulnerables de la provincia de Concepción*. Tesis de grado para optar al grado de Licenciado en Educación. Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación. 170 páginas.

ANDAUR, A.; SCHREIBER, B.; VENEGAS, C.; GUTIÉRREZ, M. (2007). "La profesionalización del profesor en el contexto *Enlazando Mundos*". Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE). 7 (13): 21-40.

ANDERSON, L. W. & KRATHWOHL, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing*. New York: Longman.

ARAVENA, P.; CANDIA, C.; DETZEL, D.; PALMA, R.; VILLASEÑOR, C. (2011). *La incorporación de la metodología de grupos interactivos como generadora de igualdad de resultados de aprendizaje en la asignatura de biología en un establecimiento municipal de la comuna de Penco*. Tesis de grado para optar al grado de Licenciado en Educación. Concepción, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación. 109 páginas.

BLOOM, B.S., (ED.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*. New York: Longman.

CARMEN ELBOJ SASO, IGNASI PUIGDELLÍVOL AGUADÉ, MARTA SOLER GALLART, ROSA VALLS CAROL (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación* (Primera Edición). C/ Francesc Tárrega, Barcelona: Editorial Graó.

DEL PINO, M.; SILVA, K.; SOTO, P.; TOLOZA, A. (2009). *La enseñanza de comprensión de textos argumentativos mediante la metodología de los grupos interactivos*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Concepción. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación. 130 páginas.

FERRADA, D. (2008). "Enlazando Mundos: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas". Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE). 7 (14): 37-52.

FERRADA, D.; FLECHA, R. (2008). "Modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de las comunidades de aprendizaje". Revista de Estudios Pedagógicos Universidad Austral de Chile. 34 (1): 41-61.

MANZANO, R. J. (2000). *Designing a new taxonomy of educational objectives*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

MAPAS DE PROGRESO DE APRENDIZAJE. Sector Ciencias Naturales. 2010. (http://www.mineduc.cl/index5_int.php?id_portal=47&id_contenido=13293&id_seccion=3264&c=362)

SÁNCHEZ, M. (2002). "La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento". Revista Electrónica de Investigación Educativa. 4 (1):129-159.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS QUE UTILIZAN PROFESORES DE MATEMÁTICA DE EDUCACIÓN BÁSICA: EL CASO DE UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL URBANO Y RURAL

TEACHING STRATEGIES USING MATHEMATICS TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION: THE CASE OF AN URBAN AND RURAL EDUCATIONAL CENTERS

CLAUDIA PÉREZ FERNÁNDEZ

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile
caperez@ebasica.ucsc.cl

HORACIO SOLAR BEZMALONOVIC

Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile
hsolar@uc.cl

LORENA CID CAAMAÑO

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile
lcid@ebasica.ucsc.cl

Recibido: 01/05/2013 Aceptado: 27/01/2014

RESUMEN

La presente investigación identifica estrategias didácticas utilizadas por dos profesoras de matemática de educación básica, una profesora de un establecimiento educacional urbano en la comuna de Tomé, y otra profesora de un establecimiento rural de la comuna de Florida, ambas ubicadas en la Región del Biobío. Se comparan las diferentes estrategias utilizadas por las profesoras, para detectar la influencia que puede impartir el contexto rural y urbano en la elección y utilización de dichas estrategias.

PALABRAS CLAVE

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, PROFESORES DE MATEMÁTICAS

ABSTRACT

This research identifies teaching strategies used by two teachers of mathematics in primary education, a teacher in an urban educational center in the municipality of Tomé, and a teacher in a rural center of the town of Florida, both located in the Biobío Region. The different strategies used by the teachers are compared to detect the influence that can impart the rural and urban context in the choice and use of these strategies.

KEY WORDS

TEACHING STRATEGIES, MATHEMATICS TEACHER

INTRODUCCIÓN

La elección de estrategias didácticas utilizadas en el aula es un tema muy importante en la actualidad, ya que dependen de diferentes factores para su utilización adecuada. En este artículo se estudian las diferentes estrategias que utilizan dos profesoras, una de un establecimiento educacional rural y otra de un establecimiento urbano, en la asignatura de matemáticas, de un 3° Básico (8 a 9 años), con el fin de establecer la caracterización y variación de las estrategias, según el contexto rural o urbano. Para ello, se identifican y se analizan la utilización de cada estrategia para compararlas según el contexto que implica a cada docente. Ante esto, se plantea la pregunta: ¿Qué diferencias existen en las estrategias didácticas que utilizan los docentes de centros urbanos y rurales en la asignatura de Matemáticas en un 3° básico?

Un docente utiliza distintas formas para que sus alumnos comprendan los variados conceptos matemáticos, por lo cual, investigamos las diferentes estrategias didácticas que llevan a cabo las dos profesoras. Friz y Sanhueza (2007, p. 8) mencionan que “es importante el uso de estrategias y recursos didácticos adecuados para cada propósito de aprendizaje, especialmente, porque los textos escolares son muy abstractos para los alumnos de básica, en tanto sus contenidos no son directamente manipulables y, de alguna manera, los materiales permiten concretarlos”.

Se ha centrado el estudio en cuatro estrategias didácticas que pueden utilizar los docentes: contextualización, resolución de problemas, comunicación unidireccional y comunicación contributiva. El contexto influye en la elección de cada estrategia con el propósito de que los alumnos aprendan con objetos, personas o lugares conocidos por ellos. Ante esto, se determina la estrategia de contextualización. Ma (2010) señala que “La interacción con la realidad es la relación de las matemáticas con otras cosas. A veces intentan crear situaciones del mundo real o problemas de desarrollo para mostrar la aplicación de algún contenido particular” (p. 177).

En la temática de Resolución de problemas, Schoenfeld (1985) presenta cinco etapas: la primera es la comprensión del problema, la cual consiste en realizar una problemática y solicitar a los alumnos que piensen en las diferentes formas de resolverlo; la segunda etapa consiste en identificar datos e incógnitas que corresponde indagar en la comprensión del problema, de los datos y la forma en que los alumnos lo realizan; la tercera etapa es identificar operaciones que resuelven el problema dando la libertad a los alumnos a que razonen y seleccionen cuál de las operatorias matemáticas sería la más oportuna para resolver el problema planteado justificando su elección; la cuarta etapa es realizar las operatorias, dando oportunidad a los alumnos para que resuelvan la interrogante y puedan explicar con sus palabras los procedimientos realizados; finalmente, la quinta etapa es la comprobación del resultado e interpretación, donde los alumnos identifican si la operatoria utilizada fue la indicada, respondiendo el enunciado propuesto.

Estas estrategias han sido consideradas por Barbe, Espinoza, y González (2007). Por otro lado, la resolución de problemas debe potenciar la conceptualización, con el fin de

Estrategias didácticas que utilizan profesores de matemática de educación básica: el caso de un establecimiento educacional urbano y rural

incorporar el dominio del lenguaje matemático en los cursos asignados, es decir, el lenguaje técnico propio de la asignatura. Ante esto, Oyarzún y Salvo (2010) señalan que se debe propiciar una didáctica en la matemática inicial que priorice el desarrollo conceptual por sobre el aprendizaje de técnicas y procedimientos, generando un grado de dificultad y desafío para los alumnos.

Desde el punto de vista de la comunicación, se han considerado dos de las estrategias señaladas por Brendefur y Frykholm (2000): la primera es la denominada comunicación unidireccional, la cual plantea que el profesor lidera las discusiones a través de clases magistrales, formulando preguntas cerradas y la segunda estrategia es denominada comunicación contributiva, lo cual promueve la interacción y ayuda mutua entre los mismos alumnos y el profesor, fomentando una naturaleza colectiva entre todas las partes.

En la tabla 1 se presentan las cuatro estrategias didácticas señaladas anteriormente, asociadas a un criterio, e identificando indicadores para cada una de estas estrategias.

TABLA 1. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS, ASOCIADAS A UN CRITERIO, IDENTIFICANDO INDICADORES PARA CADA UNA DE ÉSTAS

CRITERIO	ESTRATEGIA	INDICADORES	AUTOR
Contextualización	Contextualización	Relación con la realidad.	Ma (2010) Señala que "la interacción con la realidad es la relación de las matemáticas con otras cosas, intentando crear situaciones del mundo real" (p. 213).
Resolución de problemas	Resolución de problemas	-Comprensión de datos. -Identificación de datos. -Identificación de operatoria. -Realizar las operaciones. -Comprobación	Schoenfeld (1985) presenta cinco etapas de resolución de problemas, recogidas en el proyecto LEM de Educación matemáticas, 3° Básico (Barbe y colaboradores, 2006).
Comunicación	Unidireccional	Profesor	Brendefur y Frykholm (2000) Son profesores generalmente rutinarios, utilizando la misma modalidad, eligiendo la unidireccionalidad por la comodidad del docente.
	Contributiva	Compartir ideas	Brendefur y Frykholm (2000) el profesor promueve la interacción y ayuda mutua entre los mismos alumnos y el profesor, fomentando una naturaleza colectiva entre todas las partes.

MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación corresponde a un estudio de caso comparativo, donde se identifican las estrategias didácticas que utilizan dos profesoras de distintos establecimientos educacionales en un tercero básico con niños entre 8 y 9 años, específicamente en el contenido de resolución de problemas. Panqueva y Correa (2008) señalan que se involucra la comparación de diferentes tipos de instituciones o grupos de gente para analizar y sintetizar sus diferencias y semejanzas. La observación de las profesoras se centró en cómo

ejecutaban diversas estrategias didácticas en aula.

El contexto de la investigación son dos escuelas: Un establecimiento es urbano, ubicado en la comuna de Tomé, donde la profesora de la asignatura de matemáticas es Susana. El otro establecimiento es una escuela rural ubicada en la comuna de Florida, a cargo de la profesora Andrea.

Para la recogida de datos realizamos una observación no participante, a través, de grabaciones de las clases y notas de campo, con el fin de captar de mejor forma la participación, tanto de las profesoras como de los alumnos, en torno a la resolución de problemas. Posteriormente, se seleccionaron episodios de clase, en base a las estrategias didácticas planteadas en la tabla 1, a través de rúbricas que categorizaban estas estrategias.

En el análisis de datos, se seleccionaron episodios de las grabaciones en que se identificaron las diferentes estrategias didácticas que utilizaban las profesoras, extrayendo lo más relevante en la ejecución de sus clases, recogidas en formato de "notas". La tabla 2 ilustra la sistematización de la información.

TABLA 2. IDENTIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS UTILIZADAS EN LA CLASE

CRITERIO	ESTRATEGIA	INDICACIONES	MINUTO	NOTA
----------	------------	--------------	--------	------

Luego, se extrajeron los datos encontrados en las tablas, para poder clasificar el accionar de la docente, según cada estrategia didáctica y episodio señalado, terminando con un comentario general según la estrategia. Para finalizar este análisis, se compararon las estrategias didácticas encontradas en las clases de la profesora urbana y rural, con el fin de determinar su caracterización y diferencias según cada contexto. En la tabla 3 se ilustra la comparación en función de las similitudes y diferencias entre las profesoras. Este proceso de análisis no tiene como propósito establecer generalidades sobre el uso de estrategias, sino en estudiar dos casos particulares para caracterizar diferentes estrategias didácticas según el contexto urbano o rural.

TABLA 3. COMPARACIÓN DE LAS CLASES PROFESORA URBANA Y RURAL

Estrategia	NIVEL		COMPARACIÓN	
	Profesora en establecimiento urbano	Profesora en establecimiento rural	similitudes	Diferencias

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Se realiza un análisis de las estrategias didácticas implementadas en las clases, donde se destacan las más significativas utilizadas por las profesoras urbana y rural. Las estrategias se obtienen a través de la elección de un episodio de clases, con su respectivo análisis e indicador, junto con el análisis general de cada una de ellas. Por esta razón hay que tomar en cuenta que este análisis se realiza en dos casos en particular y no es una generalización del uso de ellas.

Estrategias didácticas que utilizan profesores de matemática de educación básica: el caso de un establecimiento educacional urbano y rural

A continuación, se presentan los extractos de los análisis de clases de las profesoras Susana y Andrea en relación a las diversas estrategias didácticas.

Contextualización

Para analizar la estrategia de contextualización, observaremos a través del siguiente episodio el caso, en el establecimiento rural, de la profesora Andrea, específicamente, en la tercera clase observada en donde realiza una situación problemática de división con reparto equitativo.

Andrea: Pongamos atención... La primera situación problemática dice lo siguiente. Silencio. Dice que la señora Juanita que vive aquí en Rahuil tiene veintiuna lechugas.

En este episodio, la profesora, durante el planteamiento del problema, nombra el lugar donde viven, el cual corresponde a Rahuil. Además nombra una persona cercana al establecimiento educacional, lo que le permite contextualizar para el mejor entendimiento de los alumnos.

La profesora realiza esta estrategia durante las tres clases observadas a través de preguntas guiadas y el planteamiento del problema, donde incorpora personas, cosas y lugares conocidos por sus alumnos.

Por otra parte, la profesora de establecimiento urbano Susana no presenta esta estrategia de contextualización en las tres clases observadas, realiza ejemplos sin mencionar lugares o personas con relevancia para los alumnos.

Resolución de problemas

Con el fin de comparar y evidenciar el uso de esta estrategia por las docentes, se señalarán dos episodios. El primero correspondiente a la profesora Susana, exactamente en la tercera clase observada, donde se nombra la operatoria que los alumnos deben realizar.

*Susana: Hagan la división donde dice frase numérica, ustedes ya saben y luego comentamos.
Alumnos: (comienzan a resolver ejercicio).*

En el episodio se evidencia que la operatoria para resolver el problema fue señalada por la profesora Susana, donde los alumnos se abocan a darle solución, escribiendo en sus cuadernos.

De los cinco indicadores de la estrategia de resolución de problemas (comprensión del problema, identificar datos e incógnita, identificar operatoria, realizar las operatorias, y comprobación), Susana utilizó estos indicadores en dos de las tres clases observadas, evidenciando así un uso frecuente de la estrategia de resolución de problemas.

Respecto a la profesora Andrea de un establecimiento rural, el episodio corresponde a la segunda clase observada, en que guía a los alumnos para crear una situación problemática correspondiente a un reparto equitativo. En este episodio, se puede apreciar que la profesora Andrea hace que los alumnos puedan crear las situaciones problemáticas guiados por ella, leyendo todos juntos el problema, representado en el siguiente extracto.

Andrea: Pero yo estoy hablando aquí de cada manga, o sea, estoy hablando de una en una. ¿Ya?

*En cada manga. Leamos de nuevo la situación problemática, todos. Leamos el problema.
Alumnos: (a coro) Don Aníbal tiene 20 vacas, y las quiere repartir en 5 mangas ¿Cuántas vacas
tendrá que poner en cada manga?*

Como se ve reflejado, Andrea, a través de la lectura, pretende que los alumnos comprendan dicha situación problemática, por lo cual, su énfasis es la lectura y su repetición a viva voz.

Podemos señalar que esta estrategia se observa en el transcurso de las tres clases observadas, pero sin seguir el orden establecido por las fases, omitiendo algunas en ciertas ocasiones, centralizándose en la comprensión del problema, revisión y comprobación, más que en la operatoria que es utilizada para resolver.

Al comparar la utilización de esta estrategia por ambas profesoras, podemos indicar que tanto Susana como Andrea utilizan el indicador de identificación de la operatoria, en dos de tres clases observadas. Susana se centra en la identificación de la operatoria, mientras que Andrea en la comprensión del problema.

Comunicación

Para desarrollar la estrategia de comunicación se analizan dos episodios de ambas profesoras. En el primer episodio la profesora urbana Susana, en su tercera clase, explica la actividad que sus alumnos deben realizar, como se demuestra a continuación.

Susana: Hagan la división donde dice frase numérica, ustedes ya saben, y luego comentamos (Alumnos comienzan a resolver ejercicios mientras que la profesora Susana camina por la sala observando diversos cuadernos)

Susana: ¿Por qué le haces la línea abajo? Si no estamos multiplicando.

Juan: Ya profesora.

Susana: No, vamos trabajando un problema por problema, momento ya voy a revisar, momento.

Susana les dice que deben hacer la división, a lo cual los alumnos obedecen, mientras que para verificar que los alumnos trabajen camina por la sala y revisa en forma individual.

Con este episodio, queremos poner de manifiesto que es Susana quien dirige la clase, en donde no hay mayor participación de los alumnos, más bien éstos solo se limitan a responder lo que se les pregunta. En consecuencia, la estrategia de comunicación está a un nivel unidireccional.

Respecto al establecimiento rural, por otra parte, la profesora Andrea, durante la primera clase observada, interactúa con sus alumnos, realizando una situación problemática de multiplicación.

Juan: ¡Tía!

Andrea: Dígame

Juan: También se puede hacer 3×1 y agregarle los ceros.

Andrea: También, es que esa es la primera opción que dijo Jorge. Haberlo hecho, espérame Carolina, haberlo hecho de forma mental, está bien ¡muy bien! Señorita Carmen, ¡Muy bien! Hay que exigirse y el que lo puede responder de manera mental lo hace.

Jorge: Tía.

Estrategias didácticas que utilizan profesores de matemática de educación básica: el caso de un establecimiento educacional urbano y rural

Andrea: Pero necesitamos a veces el apoyo de algo para resolverlo, y entonces Jorge ¿Qué me puedes decir?

Jorge: Que yo hice con las tablas. Cuatro por ocho ¿O no?, o sea cuatro por dos es igual a dos más el doble que es cuatro, que es ochocientos y ochocientas papas tienen la niña.

Andrea: Muy bien, ¡pero muy bien está!... veamos entonces. Espérate un poquito (dirigiéndose a Carmen) veamos en forma gráfica aquí en la pizarra. Miremos esto acá, veamos los sacos. (Dibuja dos óvalos en la pizarra) los sacos tienen dos moñitos, ¿Cierto?

En este episodio un alumno le dice a Susana lo siguiente: "También se puede hacer 3×1 y agregarle los ceros", lo cual encuentra bien, pero no ocupa dicho procedimiento para la solución del problema.

Podríamos decir que Andrea deja que los alumnos manifiesten las posibles respuestas e interactúa con ellos, pero al momento de graficar la respuesta, siempre utiliza un método establecido por ella.

Durante todas sus clases, siempre se generó el diálogo e intercambio de ideas. Sin embargo, la estrategia de comunicación sólo permite dicho intercambio de ideas, sin la incorporación de éstas en la resolución del problema. Por ello, la estrategia de comunicación está a un nivel contributivo.

Al comparar a ambas docentes en el uso de la comunicación como estrategia, podríamos decir que Susana es quien dirige sus clases, en donde no está presente la participación de los alumnos, limitándose sólo a responder lo preguntado por ella. Mientras que Andrea interactúa con sus educandos, a través de preguntas y compartiendo ideas aunque éstas no son consideradas durante la resolución de la problemática.

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados, podemos establecer ciertas conclusiones sobre el propósito del estudio de establecer diferencias entre las estrategias didácticas que utilizan los docentes de centros urbanos y rurales en la asignatura de Matemáticas en un 3º básico, en relación a las cuatro estrategias estudiadas: contextualización, resolución de problemas, comunicación unidireccional y comunicación contributiva.

En relación a la contextualización, Ma (2010) menciona que la interacción con la realidad es la relación de las matemáticas con otras cosas. La profesora rural utiliza esta estrategia nombrando elementos, lugares y personas conocidas por los alumnos en la construcción de la problematización con el fin de que la situación problemática sea de una mayor comprensión. Mientras que la profesora urbana no la utiliza.

En relación a la estrategia de resolución de problemas, se ha visualizado por ambas profesoras de manera aleatoria según las diversas fases prescritas por Barbé y colaboradores (2007): los indicadores comprensión e identificación de datos la profesora urbana la utiliza en dos ocasiones y la profesora rural en todas sus clases, en el indicador realización de la operatoria la profesora urbana la realiza de forma escrita en el cuaderno y la profesora rural a través de materiales didácticos especializados para el tratamiento del contenido.

Respecto al tipo de estrategia de comunicación, (Brendefur y Fryholm, 2000) la profesora urbana tiende a utilizar la estrategia de unidireccional, es decir, se centra principalmente en clases magistrales sin dar instancias a que los estudiantes intervengan en ella

e impidiendo, en algunos casos, que los estudiantes puedan expresar sus opiniones. Por otro lado, la profesora rural utiliza, principalmente, la estrategia contributiva, permitiendo la interacción y la ayuda mutua entre los estudiantes y el profesor, da instancias a que los alumnos opinen y participen en la clase y escucha a sus estudiantes cuando éstos dan ideas.

A partir de los resultados de esta investigación, podemos señalar algunas implicancias para el profesorado de básica: el docente debe elegir las estrategias que utiliza en cada unidad educativa tomando en consideración tanto el contexto, nivel de aprendizaje y necesidades educativas especiales. En este sentido, ponemos énfasis en el contexto en el cual se desenvuelven los educandos, con el propósito de comparar las estrategias que utiliza cada profesor en diferentes contextos y así mejorar la enseñanza-aprendizaje de los alumnos.

Las estrategias anteriormente mencionadas, cumplen la función de mejorar la enseñanza de los contenidos tratados en educación matemática. Para esto, analizamos la resolución de problemas, que pretende ordenar e indicar fase a fase el proceso de resolución de una operatoria y el énfasis que se le otorga a cada paso. La comunicación unidireccional, que pretende guiar la estructura de toda la clase en la dirección de la profesora, por medio de clases magistrales y expositivas. La comunicación contributiva genera una clase en conjunto entre los educandos y el profesor, fomentando las opiniones y debate de ideas. Por último, la estrategia cuyo énfasis le hemos otorgado en su totalidad, como es la contextualización, que pretende involucrar el entorno en las situaciones problemáticas que se generan en la asignatura. Todas estas estrategias, pretenden guiar la estructura de la clase o de las situaciones problemáticas que se presentan en educación matemática de un tercero básico y así definir a cada docente, según su contexto.

Por otro lado, las estrategias didácticas identificadas nos permiten tener en consideración, la correcta utilización de éstas en el aula de matemáticas, tomando en cuenta dichas estrategias que son propias de la asignatura como resolución de problemas, que permiten guiar la solución problemática; y aquellas que son transversales y necesaria para cualquier asignatura, pero a su vez insertas en educación matemáticas: contextualización, comunicación unidireccional y contributiva.

BIBLIOGRAFÍA

BARBÉ J, ESPINOZA L. Y GONZÁLEZ E. (2007). *Estudiando problemas aditivos simples y combinados: 3° Básico U3. Asesoría a la Escuela para la Implementación Curricular en Lenguaje y Matemática, LEM*. Santiago: Ministerio de Educación.

BRENDEFUR, J. Y FRYKHOLM, J. (2000). "Promoting mathematical communication in the classroom: two preservice teachers' conceptions and practices". *Journal of Mathematics Teacher Education*, 3, pp. 125-153.

FRIZ, M. Y SANHUEZA, S. (2007). *Propuestas didácticas en educación matemática para nivel inicial*. Chillán: Universidad Bio Bio.

MA, L. (2010). *Conocimientos y Enseñanza de las Matemáticas Elementales*. Santiago: Academia Chilena de Ciencias.

Estrategias didácticas que utilizan profesores de matemática de educación básica: el caso de un establecimiento educacional urbano y rural

OYARZÚN, C. y SALVO., S. (2010). "Conocimiento conceptual y dificultades en la resolución de problemas verbales aritméticos en el nivel inicial". *Rex* 9, (18), 13-33.

PANQUEVA, J. y CORREA, M. (2008). *Relaciones entre concepciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares*. Colombia: Universidad la Gran Colombia.

SCHOENFELD, A. (1985). *Mathematical Problem Solving*. New York: Academic Press.

ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO RECIBIDO POR ALUMNOS DE PEDAGOGÍA A TRAVÉS DE LAS BITÁCORAS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL¹

PEDAGOGICAL ASSISTANCE RECEIVED BY STUDENTS OF THE EDUCATION PROGRAM, THROUGH LOGBOOKS IN THE CONTEXT OF THE TEACHING PRACTICE

MARCELA ADAROS ROJAS
Universidad Católica del Norte
Coquimbo, Chile
madarosr@ucn.cl

Recibido: 30/09/2013 Aceptado: 30/06/2014

RESUMEN

La investigación describe el acompañamiento pedagógico recibido por un grupo de estudiantes de pedagogía, en el curso de la Práctica Profesional, y su relación con los fines declarados en el programa de la asignatura, lo cual se realizó mediante el análisis de los textos escritos por los profesores y profesoras guías en las bitácoras de los estudiantes en práctica.

La investigación corresponde a un Estudio de caso, el enfoque es cualitativo, su alcance es descriptivo e interpretativo, y la metodología utilizada es el análisis de textos. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la mayoría de los estudiantes investigados recibió un tipo de acompañamiento pedagógico definido como autónomo, que muestra relación con los fines de la Práctica Profesional. No obstante, el análisis de los textos escritos en las bitácoras evidenció debilidades en la profundidad de los juicios, la relevancia de las tareas docentes que abordan, y los fundamentos teórico-práctico que los respaldan.

PALABRAS CLAVE

FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES, PRÁCTICA PROFESIONAL, ACOMPANAMIENTO PEDAGÓGICO

ABSTRACT

This research describes the pedagogical assistance received by a group of students in the Teaching Practice course of their Education Program, and its relationship with the purposes stated in the syllabus of the class, which was carried out by analyzing the texts written by the professors in the students' logbook. This research is a Case Study, its approach is qualitative, its scope is descriptive and interpretative, and the methodology used is text analysis. The results obtained affirm that most of the students who took part in this research received some sort of pedagogical assistance defined as autonomous, which shows a link with the purposes of the Teaching Practice. Nevertheless, the analysis of the texts written in the logbooks

¹ Investigación patrocinada por Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland E. V. Intercambio Cultural Alemán -Latinoamericano (ICALA) 2011- 2012.

showed evidence of weaknesses in the depth of the judgements, the relevance of the teaching tasks that it deals with and the theoretical-practical bases that support it.

KEY WORDS

INITIAL TEACHER TRAINING, INTERNSHIP, PEDAGOGICAL ASSISTANCE

INTRODUCCIÓN

La investigación² aborda el tema del acompañamiento pedagógico realizado en el marco del proceso de Práctica Profesional que efectúan los estudiantes de quinto nivel de la carrera de pedagogía, programa dictado en lo que en adelante se llamará centro formador docente. La Práctica Profesional, junto con la elaboración de una tesina, es el último requerimiento para el egreso.

El objetivo general de la investigación es describir el tipo de acompañamiento pedagógico recibido por los alumnos y alumnas de pedagogía, a través de textos escritos en las bitácoras, y su relación con las finalidades de la Práctica Profesional.

La investigación se desarrolla de acuerdo con el enfoque cualitativo, sus alcances son descriptivos e interpretativos. Los métodos y técnicas de investigación utilizados para describir la experiencia de acompañamiento de los sujetos son el análisis de textos. La muestra consiste en 20 alumnos y alumnas en Práctica Profesional, cuyas bitácoras permitieron acceder a los registros de observaciones realizadas por sus respectivos profesores y profesoras guías sobre su desempeño durante la práctica.

Se estima oportuno agregar que, entre los propósitos del programa de pedagogía que ofrece el centro formador docente, se encuentran fines educativos tales como promover entre sus estudiantes la responsabilidad social, propiciando la comprensión de los fenómenos humanos y sociales, así como la apropiación de experiencias de fe y espiritualidad. Asimismo, se espera que, como profesores, sean capaces de interactuar en situaciones que requieren la aplicación de la "inteligencia práctica", propia del modelo de "docente reflexivo" capaz de mediar eficazmente en los diversos contextos de acción pedagógica, integrando y articulando adecuadamente la teoría con la práctica.

La historia del centro formador docente, así como su compromiso con la formación de profesores, han sido factores decisivos para configurar sus características particulares como organización educativa. Así es, por ejemplo, que la experiencia de rediseñar e implementar participativamente una nueva malla curricular de pedagogía, permitió instalar una cultura de mejora constante que abrió nuevos espacios de diálogo, reflexión y debate. Sin duda, han influido también en ello aspectos contextuales, tales como las políticas de aseguramiento de la calidad que el Ministerio de Educación ha concretado en documentos como el Marco para la Buena Enseñanza (2003)³ y los Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Enseñanza Básica y Media (2012)⁴, así como también las instancias de evaluación y habilitación de docentes y programas de formación, como son la prueba

2 Investigación patrocinada por *Stipendienwerk Lateinamerika-Deutschland E. V.* Intercambio Cultural Alemán - Latinoamericano (ICALA) 2011-2012.

3 <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf> Consultada 27 de septiembre de 2013.

4 <http://www.mineduc.cl> Consultada 27 de septiembre de 2013.

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

Inicia⁵, y el sistema de acreditación.

En el centro formador docente se observa con interés las condiciones del contexto nacional que afectan especialmente su quehacer. Viendo así, por ejemplo, que los resultados insatisfactorios obtenidos por los estudiantes en la evaluación Simce⁶ destinada a medir logros de aprendizaje, y por los futuros profesores en la prueba Inicia que mide sus competencias profesionales, han contribuido a poner en el centro del debate la Formación Inicial Docente. En efecto, la formación del profesorado es hoy un desafío de proporciones, más aun cuando se consideran factores contextuales tales como un mundo en constante cambio, cuyas crisis afectan desde la economía hasta la espiritualidad de las personas; un contexto nacional que aún no otorga suficiente significación al trabajo docente y a sus condiciones laborales; y el ingreso a las carreras de pedagogía de estudiantes provenientes de los dos quintiles más pobres y con bajo capital cultural.

Cabe recordar que, respecto de la formación del profesorado en Chile, tanto las autoridades ministeriales como los expertos en educación han coincidido en que representa un problema de alta importancia pública, ya sea por el carácter estratégico de su tarea en la mejora de la calidad de la educación o por su rol en la superación de las desigualdades. Asimismo, ha sido considerada como una actividad que “...presta un servicio social y al mismo tiempo (es) un trabajo profesional, en el más alto y estricto sentido...” (Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005:17). Sin duda, tales declaraciones constituyen, por un lado, una valoración, pero, por otro lado, también expresan implícitamente altas expectativas de desempeño profesional que llevan a observar que los requisitos propios de la profesión docente tienden a complejizarse y especificarse cada vez más.

Por otra parte, en el marco de sus procesos de mejora, los académicos del centro formador docente han analizado en conjunto los aportes de la investigación nacional e internacional sobre formación del profesorado, los que identifican características compartidas por instituciones que logran que sus estudiantes de pedagogía alcancen los estándares exigidos en sus respectivos países. Dichos estudios precisan, sin embargo, que las evidencias no permiten estimar un modelo como más eficiente que otro, sino más bien que cada uno de los modelos de formación cuenta con ventajas y desventajas, y que los programas eficaces serían los que comparten características. Sin embargo, junto al modelo academi-cista tradicional para la formación del profesorado de educación secundaria, ha surgido, por un lado, un modelo que se distancia del anterior al enfocarse en una formación profesional docente basada en estándares y, por otro, uno que incorpora a otros profesionales a la tarea de enseñar (Ceppe, 2012: 59).

Con todo, en su quehacer formativo ha considerado la tendencia a la profesionalización de la tarea de enseñar (Soto: 2002), lo que implica cambios significativos respecto de la formación tradicional, siendo uno de los más relevantes una mayor integración entre las disciplinas y la pedagogía. Al implementar la medida anterior, se ha buscado generar en los futuros docentes mayor conciencia sobre el rol de educador o educadora, más autonomía, espíritu crítico y reflexivo, promoviendo en ellos un abordaje más profundo del currículum, la didáctica, y la evaluación, así como de las diversas formas en que aprenden

5 <http://www.evaluacioninicia.cl/> Consultada 27 de septiembre de 2013.

6 <http://www.simce.cl/> Consultada 27 septiembre de 2013.

los estudiantes en aula. En ese contexto, se ha estimado que el diseño curricular de propuestas formativas acordes con las tendencias y/o la armonización de los programas con las nuevas exigencias contextuales no opera *per se*, por lo que ha resultado clave acompañar los cambios con la formación de equipos de académicos no sólo capaces de construir en conjunto un nuevo diseño, sino también de avanzar en la interpretación correcta y creativa de éste al momento de la implementación.

Una innovación especialmente necesaria en la mayoría de las carreras de pedagogía, y que el centro formador docente ha integrado en sus procesos de rediseño y mejora constante, ha sido enfatizar la formación práctica de los futuros docentes, a través de lo que se describe como “...un aprendizaje “situado” o focalizado en contextos propios de la labor docente” (Ávalos, 2002: 112). Por tal razón, se han implementado los cambios que proponen los expertos en relación a lograr una adecuada articulación entre el currículum y las experiencias prácticas, así como lograr una mayor diversificación de los contextos de práctica, y el establecimiento de alianzas con los centros educativos. Todo lo anterior orientado a que, junto con modificarse el tiempo destinado a la práctica, y las actividades que se realizan en ella, la práctica se entienda como un continuo en el que se amplían actores, responsabilidades y contextos, actualizándose, con todas sus dificultades prácticas, la idea de la “*triada formativa*” (Ibíd.) que alude a la interacción entre estudiantes, académicos de la institución formadora y profesores guías o mentores de los centros educativos.

De la implementación de los cambios señalados, es posible esperar resultados paulatinos, así como también evidencias de competencias profesionales y humanas distintivas desarrolladas durante el paso por la institución formativa que, en definitiva, deberán dar cuenta de *un modo de ser profesor*. Lo anterior es visto como la natural consecuencia de una mixtura de factores que interactúan entre sí, entre los cuales resultan ser fundamentales un diseño curricular lógico y articulado; un sentido de identidad que dé vida al perfil de egreso, y la intencionalidad que imprime la institución al trabajo formativo, la cual no debiera ser dogmática o prescriptiva, sino cultural y valórica, por cuanto se concreta en acciones coordinadas de una comunidad educativa que manifiesta así la voluntad que anima el propósito formativo.

En consecuencia, el centro formador docente desarrolla su trabajo desde la premisa de que una propuesta formativa necesariamente debe *hacer sentido* e implicar a los académicos encargados de ofrecer el conjunto de experiencias de aprendizaje planificadas, orientadas y supervisadas para conseguir los fines educativos, así como a los mismos estudiantes de pedagogía, y eso sólo es posible cuando es construida de modo participativo y reflexivo.

Por tanto, en el marco de la búsqueda de una mejor comprensión de los procesos de formación inicial del profesorado que permita establecer mejoras de la calidad, especialmente en el ámbito de la práctica profesional, y partiendo de la base de que es necesario avanzar en la participación efectiva, plena y responsable de todos los agentes formativos, entre ellos los profesores y profesoras guías, se ha estimado pertinente investigar acerca del acompañamiento pedagógico recibido por los estudiantes en práctica de pedagogía.

La variable acompañamiento pedagógico se define en la presente investigación como la relación que se establece entre un profesor o profesora con experiencia docente y un estudiante de pedagogía en Práctica Profesional, en un establecimiento educacional, con el

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

fin de guiar, orientar y, finalmente, evaluar el desempeño del profesor practicante durante el proceso educativo.

Al momento de definir la variable señalada se estudiaron algunos de sus referentes teóricos, a saber, la tutoría, el *mentoring* y el *coaching*. Al respecto, cabe precisar que el carácter informal con que se efectúa el acompañamiento durante la Práctica Profesional de los sujetos de la muestra no permite, en rigor, una vinculación directa con dichos referentes, puesto que aluden a acciones desarrolladas en el marco de contextos estructurados y supervisados como tales, lo que no ocurre en el caso de los sujetos investigados. Posteriormente, se definieron tipos de Acompañamiento Pedagógico, estableciéndose las características distintivas de cada uno, a fin de establecer categorías que guiaran la clasificación de los textos.

Se consideró que una forma adecuada para aproximarse al acompañamiento pedagógico era recoger y analizar los textos escritos en la bitácora del estudiante en práctica por parte de los profesores y profesoras guías. El interés por enfocarse en las evidencias escritas se funda en la consideración de que el lenguaje escrito requiere una elaboración reflexiva del enunciado y no requiere sincronía con el tiempo real en que se produce la comunicación. En efecto, el hecho de que no contemple el contexto situacional, que en el caso de la comunicación oral es imprescindible, obliga a que en el enunciado escrito sólo pueda haber referencias contextuales que estén especificadas en detalle y aludidas de modo tal que el receptor pueda comprenderlo. Lo anterior, favorece la comunicación entre profesor o profesora guía y alumno o alumna practicante, sobre todo al considerar que la interacción entre ellos se desarrolla en un contexto escolar que demanda atención a múltiples estímulos y en espacios de tiempo acotados, lo que no siempre facilita la conversación y, menos aún, la necesaria reflexión del futuro docente.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Objetivo General

Describir el tipo de acompañamiento pedagógico recibido por un grupo de alumnos y alumnas de pedagogía, a través de textos escritos en las bitácoras, y su relación con las finalidades de la Práctica Profesional.

Objetivos específicos

1. Caracterizar el tipo de Acompañamiento Pedagógico: Autónomo (activo, responsable, presente, confiado); *laissez-faire* (pasivo, irresponsable, ausente, abúlico) y protector (activo, responsable, invasivo, paternalista, desconfiado), recibido por los alumnos y alumnas en Práctica Profesional a través de textos escritos en la bitácora.
2. Caracterizar los textos escritos en la bitácora de los alumnos y alumnas practicantes y su relación con los fines de la Práctica Profesional.

MARCO TEÓRICO

Acompañamiento pedagógico

Como se ha dicho, el acompañamiento pedagógico es definido en la presente investigación como la relación que se establece entre un profesor o profesora con experiencia docente y un estudiante de pedagogía en Práctica Profesional, en un establecimiento educacional, con el fin de guiar, orientar y, finalmente, evaluar el desempeño del estudiante practicante durante el proceso educativo. Cabe precisar que la variable fue definida de acuerdo con la realidad que se da en el caso particular que se describe en la investigación, y en ese contexto las actividades de “guiar y orientar” se han estimado estrechamente ligadas al rol de acompañar durante una práctica, independientemente de la evaluación que el profesor o profesora guía debe realizar, mediante una calificación que incide en la aprobación de la misma. Considerando que las actividades mencionadas pueden realizarse con distintos niveles de compromiso y presencia, se puede señalar que el acompañamiento pedagógico puede ser:

- Comprometido, cuando el profesor guía desarrolla su rol de guiar y orientar de manera activa, responsable, y presente; así también, cuando muestra confianza en el alumno en práctica y promueve su autonomía.
- Descomprometido, cuando el profesor guía desarrolla su rol de guiar y orientar de modo pasivo, irresponsable y ausente, practicando un sistema *laissez-faire*, y mostrando una actitud abúlica.
- Protector, cuando el profesor guía desarrolla su rol de guiar y orientar de modo activo, y responsable, pero invasivo, paternalista, desconfiado.

Se ha estimado que un antecedente importante del acompañamiento pedagógico es la tutoría, tradicionalmente comprendida como la interacción que se establece entre un tutor, preceptor o maestro, y un aprendiz. Es, también, una de las más antiguas evidencias de la educación concebida como un proceso organizado y consciente, aunque, sin duda, destinado a una minoría de personas que podían tener acceso a un preceptor o tutor. No obstante, a medida que las agrupaciones humanas se hicieron más complejas, los requerimientos de formación se especificaron, siendo necesario transmitir un currículum más abarcador. Aparece así el fenómeno de la escolarización y la constitución de la escuela. En consecuencia, la educación masiva, organizada en un marco curricular común, desplaza el modelo tutor-aprendiz, y a medida que las sociedades continúan su desarrollo, el sistema educativo se pone al alcance de una cantidad mayor de personas, de acuerdo con políticas educativas de universalidad y educación permanente que están en la base de los derechos humanos.

Probablemente el carácter masivo, y en consecuencia impersonal, que actualmente tiene la educación es la causa de que comience a surgir la necesidad de lograr un mayor acercamiento entre los agentes educativos. Tal es así que, en el contexto actual de la política educativa de cambio y convergencia que caracteriza la creación del EEES, se puede observar interés por recuperar formas tradicionales de relación entre maestro y aprendiz.

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

Es el caso de la tutoría, que en un sentido amplio es definida como *“Todas las actividades, actitudes, procesos, intercambios personales y profesionales que caracterizan la relación entre el docente y los estudiantes”* (Sancho, 2002: 17).

Al abordar de manera más concreta esta relación docente –estudiante en el ámbito universitario, se puede observar que una de las actitudes más requeridas en un profesor que ejerce tutoría es que abandone el tradicional rol de transmitir conocimientos *“... dedicando una gran parte de su actividad docente a guiar y orientar al estudiante en su itinerario formativo, principalmente académico pero también profesional y personal”* (Gairín, 2004: 65). De este modo, se ve que la recuperación de la tutoría, concepto que tradicionalmente se limitaba a describir la relación jerarquizada entre un maestro y un aprendiz, implique actualmente una proyección de sus tareas hacia ámbitos más humanos, lo que sin duda la enriquece y la vincula con la idea de acompañamiento, como una actividad que busca el desarrollo integral de los estudiantes.

Algunos prejuicios que existen sobre la tutoría son que se trata de una relación paternalista que genera dependencia en el estudiante, que consiste en resolver dudas del estudiante o en ocuparse de sus problemas psicológicos. No obstante, Coriat (2005) coincide con Gairín al señalar que los procesos de cambio generados a partir de la Declaración de Bolonia (1999), han generado la necesidad de modificar el modelo de enseñanza tradicional, para aplicar uno que busca el aprendizaje autónomo del alumno. En ese caso, según el autor, la acción de tutoría del profesor colabora con el *“facultamiento”* (Coriat, 2005:11) del estudiante universitario, y juega un papel decisivo en el proceso educativo, ya que lo califica como un factor estratégico para la mejora de la calidad *“...que incluye la vida académica en sentido amplio y algunas expectativas sobre la vida después de la carrera, a través de aspectos como: acceso a la universidad y elección de carrera, elección de itinerarios curriculares y significativa supervivencia en la universidad, hábitos de estudio, búsqueda de empleo o elección de otros estudios postuniversitarios”* (Coriat, 2005: 20).

Por otra parte, la tutoría suele considerarse como una actividad extraordinaria dentro de la docencia. Sin embargo, Sancho (2002) señala que la tutoría académica en la universidad es una actividad consustancial al proceso de enseñanza y aprendizaje que, como tal, forma parte del conjunto de experiencias de aprendizaje que se puede ofrecer a los estudiantes. Menciona, además, entre sus ventajas su eficacia para profundizar en los temas de estudio, para ayudar a los estudiantes a ubicar y reconocer temores y limitaciones, facilitando que puedan responsabilizarse adecuadamente de su proceso de aprendizaje.

Por tanto, la tutoría no sería un accesorio de la docencia o una actividad complementaria, y tampoco estaría limitado a un número restringido de actividades que surgen en la contingencia. Se trata más bien de acciones amplias y planificadas, proyectadas a lo largo del proceso formativo del estudiante y con metas ambiciosas de desarrollo para el estudiante. Otros autores coinciden en entenderla como una función interdependiente con la docencia que confluye en el aprendizaje del estudiante en los ámbitos académico, personal y profesional (Boronat, Castaño y Ruiz, 2005). En suma, se trata de una responsabilidad docente más y, como ya se dijo, es un indicador o factor de calidad (Herrera y Enrique, 2008) que se concreta en *“...una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar su aprendizaje, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible”*

(García, et.al., 2005:190).

Algo especialmente relevante que señala la autora citada, es el aporte de la tutoría en el proceso de enseñanza a la comprensión y la dotación de sentido, especialmente cuando es realizada en contextos de enseñanza diferentes al aula universitaria que pueden funcionar como lugares privilegiados para construir espacios de diálogo y colaboración, por ejemplo los centros educativos, en el caso de los estudiantes de pedagogía.

Un segundo antecedente del acompañamiento pedagógico es el *mentoring*, es cual es definido como “...el acompañamiento que una persona experimentada y preparada (mentor, consejero, entrenador, guía, maestro, etc.) hace a otra generalmente joven, con el objetivo acordado entre las dos partes de hacer crecer y desarrollar competencias específicas a esta segunda persona...” (Martín, 2010:186). Precisándose que en el *mentoring* la persona asume la responsabilidad de su propio desarrollo personal y profesional guiado por el mentor, estableciendo así una relación personalizada en la cual el mentor invierte tiempo, conocimiento, experiencia y esfuerzo para que su mentorizado alcance sus metas, tenga nuevas perspectivas y enriquezca sus opciones para la toma de decisiones. Algunos de los beneficios de la aplicación del *mentoring* en los centros de formación son promover un acercamiento positivo y no amenazador para el desarrollo profesional; favorecer el cuestionamiento de las propias ideas y prácticas y mejorar la capacidad de reflexión.

Según el autor, el mentor debe ser una persona con experiencia, conocimiento y liderazgo; comprometido con su papel; modelo de formación continua; buen escucha; tolerante y optimista, ya que el éxito del *mentoring* se basa en la buena relación entre tutor y aprendiz. En consecuencia, la selección del mentor, el programa de tutorización, la confianza mutua y una actitud positiva ante el aprendizaje, serán algunas de las cuestiones que faciliten la consecución de las metas previstas.

Finalmente, el *coaching* también se puede considerar vinculado con el acompañamiento pedagógico, ya que se trata de la relación que se establece entre dos individuos con fines de aprendizaje y mejora, en este caso, de un *coach* profesional y un *coachee* o aprendiz. Se trata de una forma de desarrollo no directiva, con énfasis en la actuación profesional, que ofrece *feedback* sobre los puntos fuertes y débiles y potencia el autoaprendizaje. Según Abarca (2010), el objetivo será incorporar una ventaja competitiva en el aprendiz al colaborar en la mejora de su rendimiento y en el desarrollo de su potencial. De este modo, se entiende por *coaching* la forma en que “...alguien ayuda a otro a ser capaz de conseguir sus propios resultados, en conexión con el equipo al que pertenece” (Abarca, 2010: 19); “...entrenamiento o acciones orientadas a mejorar el desempeño de una persona en un aspecto concreto de la práctica profesional” (Martín, 2010:188).

Echeverría (2003) destaca el carácter transformacional del aprendizaje que promueve el *coaching* al desarrollar el *coaching ontológico* desde una comprensión de los seres humanos como dialógicos y conversacionales, y del lenguaje como generativo. Describe el desplazamiento “ontológico” que involucra el *coaching*, como “una transformación del ser que éramos” (Echeverría, 2011: 83) tanto en el ámbito personal como profesional. Según el autor, el rol del *coach* es colaborar para que el *coachee* complete su transición, ayudando a restablecer su capacidad de fluir, y a superar la situación en la que se sentía atrapado. Para O’ Connor (2010) será señalar posibles opciones de cambio; ayudar a cambiar de dirección y persistir en el cambio; enfatizar el desarrollo de habilidades; conducir al cliente a

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

resultados rápidos en el logro de sus objetivos personales y en la mejora de la calidad en la toma de decisiones cotidiana y, especialmente, ayudarlo a ser más consciente de sí mismo.

El discurso como herramienta para la mejora docente

El lenguaje es un medio imprescindible para lograr aprendizajes en todos los ámbitos educativos, incluyendo, naturalmente, la formación profesional. En ese sentido, es importante referirse a la estrecha relación que se establece entre texto y discurso, toda vez que en la interacción comunicativa escrita que se aborda en la investigación entre el estudiante en práctica y el docente asignado por el establecimiento como profesor o profesora guía, se analizaron diversos textos a fin de interpretar el discurso subyacente. La importancia del análisis realizado radica en la posibilidad de encontrar razones para considerar que dicho discurso pudiera apoyar, complementar y/o afianzar el proceso formativo que el futuro docente ha culminado en la universidad, y los mismos fines de la práctica, constituyendo de ese modo una herramienta para la mejora de su trabajo docente.

El discurso es definido como “...una unidad observacional, es decir, la unidad que interpretamos al ver o escuchar una emisión” (Van Dijk, 2010:2), y el texto como una estructura regular y sistemática del tipo de discurso que se encuentra aún en un plano objetivo, y sin ser sometido a operaciones de abstracción o interpretación de sus características particulares. En consecuencia, el texto es una “...construcción teórica abstracta que subyace a lo que normalmente se llama un DISCURSO...” (Van Dijk, 1998: 32). Esta estrecha relación entre ambos se funda en que será en el texto donde se encuentren las estructuras lingüísticas abstractas que subyacen en el discurso, y será este último el que se relacione sistemáticamente con la acción comunicativa (Van Dijk, 1998) y con el contexto como factor clave para la pragmática del discurso que valora especialmente el uso del lenguaje para conseguir objetivos sociales (Escandell, 2006; Mendoza, 2003; Bruner, 2002).

Por otra parte, se entenderá por análisis del discurso una actividad científica que tiene como función describir, explicar e incluso predecir el uso del lenguaje en la comunicación humana (González, 2007, en Sabaj, 2008). Por lo tanto, comprende un conjunto heterogéneo de enfoques teóricos y metodológicos, con un gran desarrollo en ciencias de carácter interdisciplinar, como la sociolingüística, por ejemplo, y un tipo de actividad científica cuyo objeto de estudio consiste en los usos reales de la lengua. Para realizar el análisis de los textos, en la presente investigación, se ha utilizado el modelo de discurso de Teun van Dijk, dado que recoge aportes de la pragmática, sociolingüística, psicolingüística, etc., siendo posible aplicarlo con un enfoque crítico a todo tipo de texto verbal (oral o escrito).

Otro elemento de interés para el análisis del discurso desde una perspectiva pragmática, es el género discursivo, ya que su identificación en un determinado texto permite caracterizar diferentes usos de la lengua, especialmente aquellos vinculados a actividades profesionales, en este caso, la docencia. Así es como resulta habitual que, durante las prácticas profesionales, los profesores o profesoras guías escriban textos en los cuales expresan sus impresiones sobre el desempeño de un estudiante en práctica para que éste los lean, ya sea en un documento especialmente destinado a ello, como es el caso de una bitácora, o al pie de página de la planificación de una clase realizada en aula. Dichas impresiones son expresadas por escrito en textos más o menos similares y utilizando el lenguaje técnico propio de la profesión docente.

Es posible, entonces, que existan textos propios de la docencia y, por lo tanto, distintos a cualquiera que no sea de la misma área profesional. La relevancia práctica de identificarlos radica en el uso que pudiera dárseles en el ámbito formativo, como una herramienta destinada a la mejora que abre espacios de significados importantes para la actividad docente, y para la educación en general. De hecho, para bien o para mal, tanto el currículum como la cultura escolar se difunden, y se conforman como un sustrato *sui generis* y resistente al tiempo o a los cambios, a través del discurso oficial de la sociedad y el discurso cotidiano de los miembros de un centro educativo.

Los estudios sobre los géneros discursivos permiten definirlo como “...tipos relativamente estables de enunciados (orales y escritos) que corresponden al uso específico de la lengua en una determinada esfera de la actividad humana” (Equipo académico, 2011:2). Ahora bien, partiendo de la base que las emisiones escritas por un docente para expresar valoraciones sobre el desempeño de un profesor o profesora que se inicia pueden constituir un tipo de género discursivo de uso habitual, y por tanto relativamente estable en el contexto de una práctica, cabe preguntarse, además, si alcanza a estar suficientemente sistematizado y a ser utilizado como herramienta para la mejora. En efecto, se estima que no bastaría, en el caso de la docencia, con producir el texto en cuestión, identificarlo e incluso denominarlo de un modo distintivo, sino también habría que evaluar su eficacia, considerando que el lenguaje es un medio para conseguir objetivos concretos en contextos sociales, uno de los cuales podría ser contribuir a la mejora del desempeño laboral de un profesor o profesora debutante.

Algunas características de los géneros discursivos: son aprendidos junto con la lengua y a través del uso; cada uno de ellos posee diferentes estilos, temas y formas de composición; se dividen en primarios o simples y secundarios o complejos. Estos últimos pueden absorber y reelaborar a los primeros, reasignándoles un nuevo significado dentro de la totalidad de la obra. Asimismo, su estudio resulta importante para la lingüística y la filología, ya que aporta a la investigación material concreto producto de diversas actividades humanas, dándole de esa manera un carácter histórico y real.

Cabe agregar que los géneros discursivos no literarios requieren formas estandarizadas (Ej.: formularios), surgen en condiciones concretas de acuerdo al uso en diversas áreas de la actividad humana, y por lo mismo, sus funciones serán determinadas (cotidiana, oficial, científica, periodística, técnica, etc.) (Equipo académico, 2011).

En suma, es destacable la gran riqueza, diversidad y heterogeneidad de los géneros discursivos, ya sean orales o escritos, en correspondencia con las múltiples posibilidades de actividad humana, porque “...en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y complica la esfera misma” (Bajtín, 2008: 245). Son ejemplos de géneros discursivos expresiones propias de un diálogo cotidiano; un relato o relación; una carta; un decreto; un oficio; declaraciones públicas, sociales o políticas; comunicaciones de índole científica; y los géneros literarios. Es precisamente esta diversidad la que no permite un enfoque único para su estudio, y dificulta establecer rasgos comunes que no sean abstractos.

Respecto al contenido que es posible encontrar en los textos propios del ámbito profesional docente, se puede afirmar que en ellos resulta ser determinante la cultura docente en general y la del centro educativo en particular. No puede ser de otro modo, conside-

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

rando que el discurso es parte de la cultura de un centro, lo mismo que las rutinas, los símbolos que usa o las metas que declara. Por tal razón, la interpretación de las emisiones orales o escritas de sus miembros entregan indicios del clima escolar, ya que clima y cultura son las dos caras de una misma moneda (Gairín, 1996), así como también entregarán información sobre lo que Servat (2008) denomina subculturas profesionales.

Según la autora, en las sociedades es posible encontrar diferentes grupos cuyos miembros están vinculados por características particulares compartidas. La función de cada grupo será incorporar adecuadamente a sus miembros a la sociedad mayor, y mientras eso ocurre, aumenta la identificación entre ellos y la distinción respecto de otros grupos. En la base de ese comportamiento se encuentran las interacciones sociales, ya que contribuyen a generar una forma o estilo de vida distintiva de los miembros del grupo, lo cual *“...implica compartir elementos culturales que sólo allí existen, o internalizarlos y conocerlos de una particular manera”* (Servat, 2008: 57). En ese contexto, la autora destaca el enorme efecto multiplicador de la subcultura docente, y su importancia para la sociedad, la cual se origina en los centros formadores, evidenciándose durante el desempeño de los docentes en un establecimiento educativo donde *“...mantendrá contactos formales e informales con sus pares naturales –los otros docentes–, y de esta forma, intencionadamente, y también de una manera refleja, irá complementando y reforzando los elementos subculturales que ha portado al incorporarse al mundo del trabajo”* (2008: 61).

En consecuencia, las emisiones orales y escritas producidas en la práctica docente son vehículos de transmisión de representaciones culturales (PNUD, 2010) a los que se debe atender, por cuanto sus contenidos dan cuenta de los distintos ámbitos de la cultura escolar y del saber pedagógico que son condicionados por la subcultura pedagógica. Algunos que menciona la autora son el Proyecto Educativo Institucional; aspectos curriculares; la estructura organizacional; la distribución del poder y de la autoridad; los estilos y formas de comunicación, etc., a los que cabe agregar la representación o imagen del docente y de su rol en aula.

De acuerdo con lo señalado por Echeverría (2004), la carga semántica de los actos lingüísticos contenidos en las declaraciones es capaz de modificar la realidad. En consecuencia, las declaraciones de un docente con experiencia podrían influir en la percepción que un profesor o profesora que se inicia tenga acerca de su práctica en aula, de la identidad docente, y de los diversos tópicos propios de la educación, puesto que *“Las declaraciones no son verdaderas o falsas, como lo eran las afirmaciones. Ellas son válidas o inválidas, según el poder de la persona que las hace”* (Echeverría, 2003: 46).

MARCO CONTEXTUAL

Práctica Profesional

La Práctica Profesional es para el centro formador docente una instancia relevante en la que los estudiantes deben sistematizar conocimientos, habilidades y competencias desarrolladas durante la formación inicial.

Sus finalidades son las siguientes:

- Situarse, conocer y desempeñarse como docente en un establecimiento de educación formal en las áreas disciplinares que le son propias.
- Evidenciar destrezas sociales y elementos metodológicos para desenvolverse idóneamente como profesionales de la educación.
- Diseñar estrategias metodológicas para estructurar una coherente planificación del proceso enseñanza aprendizaje en cada área disciplinar.
- Incorporar en las planificaciones modelos de aprendizaje y evaluación en función de los objetivos diseñados para cada área disciplinar.

El proceso de Práctica Profesional es coordinado por un equipo de académicas del centro formador docente, quienes realizan actividades de acompañamiento, seguimiento, supervisión y evaluación, planificadas expresamente para ese fin. Se desarrolla en tres etapas, una previa a la implementación de una unidad pedagógica que consiste en la inserción del alumno en un establecimiento educativo para realizar actividades de observación, diagnóstico y planificación. La segunda etapa consiste en la implementación en aula de la unidad pedagógica planificada. El proceso termina con una etapa post implementación de la unidad pedagógica, en la cual reflexionan sobre la práctica realizada y se autoevalúan.

La evaluación de la Práctica Profesional es fundamentalmente de proceso, mediante el seguimiento de la construcción que hacen los alumnos y alumnas en práctica de un portafolio de evidencias de su trabajo docente en el establecimiento educativo que incluye el análisis del contexto, sus planificaciones y materiales didácticos, además de la bitácora con las observaciones y reflexiones. De ese modo, portafolio y bitácora constituyen productos relevantes generados por los estudiantes durante su práctica, los cuales son evaluados procesualmente mediante avances programados, y que en conjunto tienen como ponderación el 45% del total de la calificación final. Se suma a lo anterior la evaluación sumativa de sus profesores guía y supervisoras, que pondera 25% cada una, y la autoevaluación, cuya ponderación es de 5%.

La Práctica Profesional cuenta con una batería de instrumentos para evaluar los avances del portafolio, las supervisiones realizadas por el equipo de académicas del centro formador docente, y la evaluación que deben efectuar los profesores y profesoras guías en los establecimientos educativos. Además, se utilizan diversos documentos elaborados con el fin de orientar e informar a los estudiantes, tales como un Manual de Procedimientos (reglamento); Manual de elaboración del Portafolio; Manual de elaboración de Bitácora y el formato de planificación que deben utilizar.

Durante la fase de inducción a la Práctica Profesional se dedica tiempo a profundizar con los estudiantes sobre el sentido del portafolio y de la bitácora que utilizarán. En lo que se refiere a la bitácora, instrumento relevante para los fines de la presente investigación, se parte de la consideración de que la enseñanza exige reflexión crítica sobre la práctica. Por lo tanto, se busca que los alumnos y alumnas utilicen la bitácora clase a clase, como una evidencia de su trabajo docente, de la capacidad de reflexionar y de darse cuenta de que *"...cuanto más me asumo como estoy siendo, y percibo la o las razones de ser del por qué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica"* (Freire, 2002: 40).

Asimismo, junto con las instrucciones para elaborar las bitácoras de acuerdo con un

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

formato tipo, se reflexiona sobre su origen como medio de registro escrito vinculado a la navegación, y la evolución que ha experimentado al vincularse actualmente con el diario de campo, herramienta utilizada en actividades de investigación cualitativa y etnográfica, así como también con la investigación-acción, enfoque desarrollado en los procesos de prácticas de la carrera, tanto tempranas como profesionales, en concordancia con fundamentos teóricos del perfil de egreso que enfatizan la idea del profesor como investigador (Stenhouse, 2006). En efecto, los diarios de campo han ganado importancia y credibilidad en el ámbito de la investigación cualitativa, siendo un instrumento imprescindible para documentar y registrar hechos vinculados a la investigación, así como las impresiones y reacciones del investigador (García, 2000).

El equipo de coordinación de prácticas del centro formador docente efectúa acompañamiento formal durante todo el proceso de práctica, mediante correo electrónico, entrevistas personales, reuniones, talleres complementarios y tutorías individuales. En efecto, la tutoría es un aspecto distintivo del trabajo realizado por el equipo de prácticas en el centro formador docente, y como mecanismo de acompañamiento requirió la elaboración previa de un perfil del tutor, su misión, los objetivos de la tutoría y una descripción de las tareas que debe realizar el tutor. Se desarrolla mediante la asignación a cada alumno de una tutora miembro del equipo de prácticas. La actividad es coordinada por una académica responsable, haciéndose evaluación y seguimiento de los avances de los estudiantes, y del desempeño del tutor.

Sin embargo, pese a la existencia de las actividades mencionadas, cuyo objetivo es apoyar y orientar sistemáticamente al estudiante en práctica *en el centro formador docente*, se estima relevante el acompañamiento efectuado por los profesores y profesoras guías *en los establecimientos educativos*. Al respecto, se puede señalar que en la realidad cotidiana es el centro educativo el que asigna al estudiante en práctica un determinado profesor o profesora guía de práctica. Por lo tanto, los docentes guías tienen escaso contacto con el centro formador docente, lo que es un factor en contra de una formación que pretende ser *situada e intencionada*. Sin duda, se trata de un desafío para considerar, puesto que el contacto de los futuros docentes con profesores y profesoras en ejercicio, genera espacios de convivencia y conversación que pueden influir positivamente en la formación del profesorado, redundando en la mejora de la profesión docente, a partir de la imagen que tengan de sí mismos y del rol que cumplen en el proceso educativo.

METODOLOGÍA

Enfoque de la investigación

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo e interpretativo, por lo tanto en la investigación se describirán sucesos complejos en su medio natural, con información preferentemente cualitativa. La elección del enfoque se origina en la consideración de que la realidad es construida por las personas involucradas en la situación que se estudia; y aunque las versiones de los mundos sean personales, pudieran tener parecidos, puntos en común, coincidencias y compatibilidades que a través de su descripción permitan elaborar una representación que contribuya a su mayor comprensión.

Tipo de estudio y alcances de la investigación

El estudio es descriptivo lo que implica la valoración de la información obtenida a fin de emitir juicios al respecto (Ceballos-Herrera, 2009); heurístico; inductivo, sin manipulación de variables. Realiza una descripción focalizada que reduce el ámbito de estudio a un conjunto concreto de variables, a planos lingüísticos específicos y al estudio de un problema en particular (Reguera, 2009). En consecuencia, se ha considerado adecuado el Estudio de Casos, comprendiéndolo como el estudio de sucesos realizados en uno o pocos grupos naturales (Barrón, 2007). El estudio es intrínseco, por su intención de enfocarse en la comprensión de un caso particular, y no otros casos o un problema general. Busca, por tanto, describir la singularidad y lo distintivo del caso. Tratándose de un tipo de investigación descriptiva, sus alcances son caracterizar el objeto de estudio, especificando propiedades relevantes del fenómeno sometido a análisis (Dankhe, 1986 en Hernández, 2010). Por lo tanto, se busca especificar las propiedades de los textos escritos en las bitácoras de los alumnos y alumnas practicantes, a fin de lograr una descripción del tipo de acompañamiento pedagógico recibido a través del lenguaje escrito, y su relación con los fines de la actividad curricular.

Las características del diseño requirieron la selección de las dos variables mencionadas, las cuales son descompuestas en dimensiones e indicadores que son abordados individualmente. (Hernández, 2010), entregándose de ese modo detalles sobre las maneras de formación, estructuración o cambios de la cuestión investigada (Barron, 2007). Respecto a sus alcances temporales, el estudio es seccional, considerando que se acota a un momento histórico puntual, un momento dado que es estudiado cómo es, razón por la cual las conclusiones se limitan al caso, es decir a los sujetos involucrados y de ningún modo a otros casos similares que no han sido abordados en esta investigación.

Métodos y Técnicas

Al tomar la decisión de abordar la experiencia de acompañamiento a través de los textos escritos en la bitácora, fue necesario utilizar técnicas vinculadas al análisis del discurso (AD), “...actividad científica cuyo objeto de estudio son usos reales de la lengua” (Sabaj, 2008: 122), y cuya función es describir, explicar e incluso predecir el uso del lenguaje en la comunicación humana (González, 2007, en Sabaj, 2008). Por lo tanto, comprende un conjunto heterogéneo de enfoques teóricos y metodológicos, con un gran desarrollo en ciencias de carácter interdisciplinar, como la sociolingüística, por ejemplo.

La elección de métodos y técnicas propias del análisis del discurso implicó una serie de procedimientos de carácter práctico y operativo, tales como: enumerar o hacer un inventario de los textos o datos; comparar y distinguir, resaltando las posibles diferencias entre ellos; clasificar y definir, poniendo en orden los textos o datos disponibles, mediante el seguimiento del sistema de categorización y clasificación diseñado para el trabajo de análisis, a fin de aprehender posibles significados de estos desde el punto de vista de la interpretación de su contenido explícito e implícito.

Para realizar el análisis de los textos se utilizó el modelo de discurso de Teun van Dijk, especialmente para establecer categorías que ayudaran a identificar las estructuras formales, semánticas y pragmáticas en los textos, y de ese modo proceder a la clasificación e interpretación de los mismos.

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

Los sujetos

El universo consistió en 29 alumnos y alumnas de pedagogía que realizaron la Práctica Profesional entre los años 2010 y 2012. Se ubicó a los sujetos en cuatro grupos, según el semestre en que realizaron la práctica, a fin de chequear si estaban disponibles sus portafolios, bitácoras y las evaluaciones finales en las que identificaron por escrito al profesor o profesora guía con quien se habían sentido más acompañados. El chequeo permitió reunir el material completo de algunos sujetos y delimitar finalmente la muestra, la cual consistió en 20 alumnos y alumnas. De acuerdo con lo anterior, la muestra fue intencionada, y los criterios utilizados para su selección fueron que el sujeto hubiese cursado la Práctica Profesional; que la investigadora tuviera acceso a la bitácora del sujeto, y que éste hubiese manifestado por escrito, al momento de la evaluación, su preferencia por un profesor o profesora guía. De ese modo, se partió de la base de que los sujetos investigados preferían el acompañamiento de un profesor o profesora guía en particular, y por lo tanto, fue la bitácora en que el docente guía escogido registró sus observaciones, la que finalmente fue leída en la investigación y sus textos fueron analizados.

Tabla de especificaciones

Para efectuar los actividades de distinguir, clasificar, comparar y definir, previas a la caracterización, fue necesario establecer dimensiones y categorías que permitieran ordenar los datos –textos, realizar un análisis adecuado y establecer conclusiones.

CUADRO 1. TABLA DE ESPECIFICACIONES DIMENSIONES Y CATEGORÍAS DE LA VARIABLE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO

OBJETIVO	VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	CATEGORÍAS
Describir el tipo de acompañamiento pedagógico recibido por los alumnos y alumnas de pedagogía, a través de textos escritos en las bitácoras y su relación con las finalidades de la Práctica Profesional.	Acompañamiento pedagógico.	Relación que se establece entre un profesor o profesora con experiencia docente y un estudiante de pedagogía en Práctica Profesional, en un establecimiento educacional, con el fin de guiar, orientar, y finalmente evaluar el desempeño del estudiante practicante durante el proceso educativo.	Caracterización del tipo de Acompañamiento Pedagógico recibido por los alumnos y alumnas en Práctica Profesional a través de textos escritos en la bitácora.	-Autónomo (activo, responsable, presente, confiado). - <i>Laissez-faire</i> (pasivo, irresponsable, ausente, abúlico). -Protector (activo, responsable, invasivo, paternalista, desconfiado).
	Observaciones escritas del profesor o profesora guía registradas en la bitácora.	Texto escrito por los profesores y profesoras guías, en la bitácora del alumno o alumna practicante de pedagogía, respecto a su desempeño en el aula durante el proceso educativo.	Análisis y clasificación de los textos escritos en la bitácora.	-Género Discursivo del instrumento que contiene el registro de las observaciones. -Contexto en que se realizan las observaciones. -Estructura formal del texto. Tipo de texto: Bitácora. -Estructuras semánticas: Significado Explícito e implícito de las proposiciones. -Estructuras pragmáticas: Actos lingüísticos presentes en las proposiciones. a) Afirmaciones b) Declaraciones c) Peticiones

Los datos

La lectura de las 20 bitácoras permitió reunir un total de 85 textos relativamente breves. A fin de lograr el primer objetivo específico de la investigación, se hizo una transcripción textual de ellos en fichas individuales, con el propósito de hacer un análisis de los textos encontrados en la bitácora de cada uno de los sujetos. Al finalizar el análisis se procedió a completar un cuadro resumen en cada ficha que mostrara con cuál de los tipos de Acompañamiento Pedagógico y de sus indicadores se identificaban los textos de la bitácora de cada sujeto y caracterizarlos.

Para abordar el segundo objetivo específico de la investigación, y averiguar si los textos se relacionaban con los fines de la Práctica Profesional se construyó el *Cuadro N° 3 Análisis de textos en relación a los fines de la Práctica Pedagógica Integrada*. A fin de facilitar su comprensión, se puede señalar que en la segunda columna del cuadro en cuestión se ubicaron los resultados del análisis de los géneros discursivos; contextos, y estructuras formales, es decir el tipo de texto. En esa misma columna se consignaron tanto los comen-

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

tarios analíticos e interpretativos sobre las estructuras semánticas o la interpretación del contenido explícito e implícito de los textos, como respecto de las estructuras pragmáticas, es decir sobre la intencionalidad subyacente en los textos o el objetivo con el que fueron emitidos. En la tercera columna se transcribieron los textos propiamente tal que se estimaron relacionados con los fines de la práctica declarados en el programa de la asignatura. Cabe precisar que se analizaron todos los textos, pero sólo se seleccionaron algunos, por razones de extensión.

ANÁLISIS DE TEXTOS

Caracterizar el tipo de acompañamiento pedagógico recibido por los alumnos y alumnas en Práctica Profesional a través de textos escritos en la bitácora.

- El análisis de los textos encontrados en las bitácoras de los veinte sujetos, permite señalar que trece de ellos, es decir el **65%** de los estudiantes en práctica, recibió **Acompañamiento Pedagógico autónomo**. Este tipo de acompañamiento se estima que fue efectuado en un nivel medio, considerando tanto la frecuencia como la calidad de los registros escritos en la bitácora. Una característica del acompañamiento autónomo consiste en ser **activo**, y una evidencia de actividad es la frecuencia con que el profesor o profesora guía registra sus observaciones en la bitácora. La actividad observada permite afirmar que la mayoría de los profesores guías sí asumieron la **responsabilidad** de acompañar al alumno o alumna practicante, aun cuando no hicieran registros escritos ni estuvieran **presentes** en todas las sesiones de aula. Asimismo, se observa baja frecuencia de observaciones que reprobren el desempeño del alumno o alumna practicante y, en cambio, alta frecuencia de expresiones de aprobación explícitas, de lo que se puede inferir, por un lado que existe **confianza** por parte del profesor o profesora guía en el desempeño del alumno o alumna practicante, y por otro que no existiría el necesario nivel de cuestionamiento.
- Por otra parte, siete sujetos, es decir el **35%** de los estudiantes en práctica, recibió **acompañamiento pedagógico laissez-faire**. Este tipo de acompañamiento fue realizado en un nivel bajo, considerando la **pasividad** que se desprende en este caso de la poca o nula actividad observada en la bitácora; un **deficiente nivel de responsabilidad** frente a la mejora del desempeño del alumno o alumna practicante; **baja presencia** del profesor o profesora guía en el proceso de práctica, y un comportamiento **abúlico**. No se observaron textos escritos que permitieran considerar la presencia de un tipo de **acompañamiento pedagógico protector**.

CUADRO 2. TIPOS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO OBSERVADOS EN LAS BITÁCORAS

NÚMERO DE SUJETOS/BITÁCORAS	TIPO DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO	PORCENTAJES	VALORACIÓN
13	Autónomo	65%	Medio
7	Laissez-faire	35%	Bajo
0	Protector	0	Nulo

Caracterizar los textos escritos en la bitácora de los alumnos y alumnas practicantes y su relación con los fines de la Práctica Profesional

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

CUADRO 3. CARACTERIZACIÓN DE TEXTOS Y RELACIÓN CON LOS FINES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

FINES	CARACTERÍSTICAS	TEXTOS SELECCIONADOS
<p>I.- Situarse, conocer y desempeñarse como docente en un establecimiento de educación formal en las áreas disciplinares que le son propias.</p>	<p>Total textos analizados: 21 Total textos seleccionados: 6</p> <p>Género discursivo del instrumento que contiene el registro de las observaciones: Observaciones de aula.</p> <p>Contexto en que registran las observaciones: Clase en aula.</p> <p>Estructuras Formales -Tipo de texto Bitácora del docente.</p> <p>Análisis de las estructuras semánticas -Interpretación de información implícita en oraciones y textos. La mayoría de los textos corresponden a declaraciones (D) bajo la forma de expresiones de aprobación sobre la forma en que el futuro profesor desempeña su rol, es decir se "sitúa". En ese contexto, se utilizan con frecuencia términos como "dominio", "excelencia", "rigurosidad" y "competencias", con lo cual se alude implícitamente a conductas y actitudes que se espera observar en el desempeño de un docente. Las afirmaciones (A) corresponden a descripciones de lo que el docente guía observa, sin emitir juicios de valor o haciéndolo con menos intensidad que en el caso de las declaraciones de aprobación. Las peticiones corresponden a solicitudes y el cumplimiento de éstas lo cual implicaría compromiso con la mejora del desempeño.</p> <p>Estructuras Pragmáticas. -Identificación de usos de Actos lingüísticos en los textos. Afirmaciones (A) 3 Declaraciones (D) 14 Promesa (P) 0 Oferta (O) 0 Petición (p) 4</p>	<p>"Se nota nervioso." (A) "No empezar la clase hasta que la sala esté ordenada y en silencio." (p) "El curso está inquieto con poca disposición. La practicante saludó, entrega el material y se dispone a motivar al curso para abordar la temática. El curso se estabiliza y escucha a la profesora que tiende a subir el tono de voz exponiendo en exceso la salud de su garganta." (A) "La alumna se desempeña con excelencia y rigurosidad en su práctica profesional. Utiliza metodología en pro de aprendizajes significativos y materiales e información actualizados." (D) "El alumno realiza una excelente clase mostrando las distintas competencias que debe mostrar un docente..." (D) "La profesora se esfuerza por cumplir de buena manera con el proceso enseñanza -aprendizaje, mostrando dominio del tema, preparación de la enseñanza, preparando un clima propicio, etc." (A)</p>

<p>II Evidenciar destrezas sociales y elementos metodológicos para desenvolverse idóneamente como profesionales de la educación.</p>	<p>Textos analizados: 22 Textos seleccionados: 8</p> <p>Género discursivo del instrumento que contiene el registro de las observaciones: Observaciones en aula.</p> <p>Contexto en que registran las observaciones: Clase en aula.</p> <p>Estructuras Formales</p> <p>-Tipo de texto: Bitácora del docente.</p> <p>Análisis de las estructuras semánticas</p> <p>-Interpretación de información implícita en oraciones y textos.</p> <p>Se encontraron numerosas declaraciones (D) de aprobación sobre aspectos metodológicos y sobre actitudes que evidenciarían las habilidades sociales del futuro docente. Los profesores guías utilizaron palabras tales como "preocar", "liderar", "controlar" e "imponer", lo que entrega indicios de una comprensión del desempeño docente como protagonista y energético frente a sus estudiantes.</p> <p>Asimismo, se usan expresiones como "toma de conciencia", (ser) "didáctica (o)", "imponer normas", "motivar", "construir", etc., para aludir a objetivos metodológicos que parecían valorar de un modo especial.</p> <p>Respecto a las destrezas sociales, los profesores guías destacan el control emocional, el dominio de los sentimientos de frustración, y la empatía como cualidades que contribuirían a lograr una buena comunicación con los estudiantes. No obstante, no se observan con suficiente frecuencia orientaciones para mejorar al respecto.</p> <p>Se observaron algunas declaraciones de reprobación, en una misma bitácora, realizadas de un modo diferente a las de los otros docentes guías. La singularidad radicaba en el tono familiar con que se expresaban, y en la aplicación de un lenguaje metafórico y coloquial, usando términos como "diligencia" e imágenes como "perder el hilo" para referirse a una clase carente de sentido lógico y de sentido.</p> <p>La única afirmación (A) encontrada fue la descripción de una clase en la cual los estudiantes participaron y se comportaron adecuadamente, lo cual el docente guía parece atribuir a una metodología docente que estimula el interés de los estudiantes.</p> <p>En la petición (p) analizada el docente guía solicita más firmeza en el estudiante en práctica, no obstante la presencia de una carga emocional en la acción de animar a otro (a) y destacar cualidades con las que cuenta.</p> <p>Estructuras Pragmáticas.</p> <p>-Identificación de usos de Actos lingüísticos en los textos.</p> <p>Afirmaciones (A) 1 Declaraciones (D) 20 Promesa (P) 0 Oferta (O) 0 Petición (p) 1</p>	<p>"Mantiene el interés en forma constante del grupo curso, el cual manifiesta un buen comportamiento y ganas de participar del tema." (A)</p> <p>"Provoca diálogo, reflexión, toma de conciencia y desarrollo del pensamiento." (D)</p> <p>"El alumno lidera correctamente la dinámica del diálogo ordenando la toma de turnos y ordenando la participación." (D)</p> <p>"El alumno inicia su práctica demostrando equilibrio emocional y coherencia lógica en su discurso." (D)</p> <p>"Se ha superado mucho desde que comenzó, se le recomienda que no deje que los estados de ánimo la manejen, sin embargo, ha medida que ha pasado el tiempo, lo ha aprendido a controlar." (D)</p> <p>"Se valora el hecho del esfuerzo en cada clase, su responsabilidad en la entrega de planificaciones y material didáctico, y también de su empatía con cada persona que forma parte de la unidad educativa." (D)</p> <p>"La clase se va diluyendo. Perdiste el hilo." (D)</p> <p>"Debe imponer normas claras y concretas, y no desanimarse ni perder la creatividad." (p)</p>
--	--	---

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

<p>III Diseñar estrategias metodológicas para estructurar una coherente planificación del proceso enseñanza aprendizaje en cada área disciplinar.</p>	<p>Textos Analizados: 20 Textos seleccionados: 7</p> <p>Género discursivo del instrumento que contiene el registro de las observaciones: Observaciones en aula.</p> <p>Contexto en que registran las observaciones: Clase en aula.</p> <p>Estructuras Formales -Tipo de texto: Bitácora del docente</p> <p>Análisis de las estructuras semánticas -Interpretación de información implícita en oraciones y textos. En las declaraciones (D) analizadas los docentes guías aprobaban y valoraban que los estudiantes en práctica fueran capaces de diseñar la clase utilizando la estructura base de inicio, desarrollo y cierre. Las dos afirmaciones (A) que se analizaron corresponden a la descripción de la estructura de una clase y el uso del tiempo. Para los docentes guías un buen indicador de que un docente en práctica utiliza una adecuada metodología es lograr la atención y participación de los estudiantes. Algunas declaraciones (D) y peticiones (p) estaban orientadas a felicitar o a solicitar el uso de las experiencias de los estudiantes como recurso didáctico, desde la premisa de que una metodología adecuada es aquella que vincula la " <i>experiencia</i>" y las " <i>situaciones reales</i>" con los contenidos, y logra " <i>aterrizarlos</i>", como aparecía registrado en una de las bitácoras. Probablemente, por la misma razón fue valorado el uso por parte de un alumno o alumna en práctica de los casos como recursos didácticos. Algunos docentes guías se enfocaron en la secuencia didáctica utilizada por los estudiantes en práctica para diseñar sus planificaciones, confundiendo probablemente la clásica " <i>motivación</i>" con la " <i>exploración de experiencia previa</i>" que se utiliza en el modelo de aproximación mediante preguntas, y buscando las respuestas de sus estudiantes, es posible que la baja participación de los estudiantes inspire la consideración de que dicha exploración " <i>se hace muy difusa</i>". Las peticiones (p) son solicitudes de mejora en el uso del tiempo y de estrategias metodológicas. Probablemente, el mismo docente vuelve a utilizar la pregunta y el tono personal a modo de petición. La pregunta " <i>¿Por qué sigues?</i>" es equivalente a solicitar que cuando llegue al cierre de la clase detenga realmente su discurso y dé por terminada la clase.</p> <p>Estructuras Pragmáticas. -Identificación de usos de Actos lingüísticos en los textos. Afirmaciones (A) 2 Declaraciones (D) 12 Promesa (P) 0 Oferta (O) 0 Petición (p) 6</p>	<p>"Logra mantener la atención durante los 90 minutos de clases, haciendo de moderadora entre ellos, los cuales hacen manifiesto público al querer participar." (P) "Entrega planificación (...) respetando (...) inicio, desarrollo y cierre." (A) "Es creativa al momento de proponer actividades, sin embargo la disciplina del curso le juega un poco en contra. Falta mayor dominio de grupo, pero es comprensible en las primeras clases." (D) "Plantease con mayor detalle la estructura de la clase." (p) "Relacionar contenidos con la experiencia." (p) "La profesora "aterriza" los contenidos a las vicencias propias de los alumnos, tales como la práctica de ciertos valores." (D) "La profesora realiza actividad de motivación didáctica; exploración de conocimientos previos bastante efectiva. Desarrolla actividad lúdica de reconocimiento de la identidad, los estudiantes trabajan en forma constante. Se realiza socialización de actividades entre los alumnos ¡bien!" (D)</p>
---	--	--

<p>IV Incorporar en las planificaciones modelos de aprendizaje y evaluación en función de los objetivos diseñados para cada área disciplinar.</p>	<p>Textos Analizados: 22 Textos seleccionados: 10</p> <p>Género discursivo del instrumento que contiene el registro de las observaciones: Bitácora del docente.</p> <p>Contexto en que registran las observaciones: Clase en aula.</p> <p>Estructuras Formales -Tipo de texto: Bitácora del docente</p> <p>Análisis de las estructuras semánticas -Interpretación de información implícita en oraciones y textos. La mayoría de las declaraciones (D) analizadas se enfocaban en la aprobación de formas de evaluación informales en aula, por ejemplo a través de plenarios, cierres con preguntas sobre el "Qué aprendí", y preguntas en general que favorecieran la retroalimentación. Otras observaciones valoraban la realización de monitoreo en clases, aunque los profesores guías usaron más el término "superfisar", lo que da cuenta de una posición de superioridad por parte del evaluador frente al evaluado. Con poca frecuencia se observaron registros referidos a los instrumentos utilizados por los estudiantes en práctica y a la articulación de estos con los aprendizajes esperados. Tampoco se observaron comentarios acerca de la elaboración de matrices que aseguraran una correcta construcción de los instrumentos de evaluación. Un docente guía hace peticiones (p) al estudiante en práctica respecto a la forma de aplicar el instrumento, se estima que aquella en que solicita no dar la espalda a los estudiantes motiva la desconfianza y no la prudencia, y en la que solicita "...Sólo leer los ítemes..." una lectura general de la prueba podría ser bastante útil, en términos de resultados. Los docentes guías asocian el aprendizaje esperado u "objetivo de la clase", que es como le llaman con más frecuencia, especialmente con el inicio de la clase, momento en que el docente lo comunica a los estudiantes. Respecto a modelos de aprendizaje se observó una alusión a "aprendizaje significativo", vinculándolo más con los recursos que con las estrategias o técnicas propiamente tales. Las afirmaciones (A) se refieren a la descripción de actividades del profesor (a).</p> <p>Estructuras Pragmáticas. -Identificación de usos de Actos lingüísticos en los textos. Afirmaciones (A) 8 Declaraciones (D) 11 Promesa (P) 0 Oferta (O) 0 Petición (p) 3</p>	<p>"Realiza cierre mostrando un vídeo cortito sobre una propaganda gubernamental, y luego realiza pregunta de cierre: ¿Qué aprendimos hoy? Los alumnos dan sus respuestas y engloba en una idea fuerza." (A)</p> <p>"Supervisa trabajo dado en guía, aclarando dudas y conceptos." (A)</p> <p>"Buen instrumento de evaluación. Buen manejo en la aplicación del instrumento." (D)</p> <p>"El instrumento se relaciona directamente con los indicadores y con los aprendizajes." (D)</p> <p>"La profesora desarrolla preguntas que permiten que los alumnos den testimonio de su vida y se produce una retroalimentación." (D)</p> <p>"Planificación acorde con los objetivos planteados; la planificación general, así como la de clases, están guiadas por el nivel de complejidad de las actividades y aprendizajes (taxonomía) ¡Muy bien!" (D)</p> <p>"Cuando les explique la prueba, no es necesario que les leas el contenido y objetivo de la prueba. Sólo leer los ítemes es necesario para evitar errores. Lo otro que no debes hacer nunca es entregar la prueba uno por uno, porque al darle la espalda..." (p)</p> <p>"Saluda al grupo curso y desarrolla su actividad exponiendo sus objetivos." (A)</p> <p>"Utiliza material didáctico para lograr un aprendizaje significativo, lo que es de vital importancia en la labor docente." (D)</p> <p>"Plantea en forma permanente el aprendizaje es-perado..." (A)</p>
---	---	---

CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo general de la investigación, a saber, describir el tipo de acompañamiento pedagógico recibido por un grupo de alumnos y alumnas de pedagogía, a través de textos escritos en las bitácoras, y su relación con las finalidades de la Práctica Profesional, se expone lo siguiente:

- La mayoría de los alumnos y alumnas practicantes recibió acompañamiento pedagógico **Autónomo**, el cual se caracteriza por ser activo, responsable, presente y confiado. Una cantidad menor de estudiantes recibió un acompañamiento pedagógico definido como **laissez-faire**, ya que se observó **pasividad**; baja frecuencia de registros en la bitácora y emisión de juicios superficiales, indulgentes y sin fundamento, lo que permite estimar un bajo nivel de responsabilidad o compromiso, baja presencia, y abulia frente al desempeño del alumno o alumna en práctica. No se observó presencia de acompañamiento pedagógico **Protector**.
- El análisis permitió encontrar correspondencia entre los textos escritos en las bitácoras y los fines de la Práctica Profesional, los cuales fueron abordados sin seguir una secuencia acorde con el programa, que permitiera abarcarlos en su totalidad o de un modo más preciso. Si bien el programa forma parte del portafolio que el alumno o alumna practicante desarrolla en el establecimiento educativo, no se puede asegurar que sea conocido por el profesor o profesora guía. Por tanto, la correspondencia puede deberse simplemente a la transmisión de representaciones del saber pedagógico por parte de los profesores guías que coinciden, en líneas generales, con los ámbitos del trabajo pedagógico que abarca el programa.
- La frecuencia de los registros en la bitácora no mostró correspondencia con la calidad de las observaciones, observándose, en general, débil cuestionamiento del desempeño docente de los alumnos y alumnas practicantes, ocurriendo con frecuencia que los aspectos abordados resultaran poco relevantes y repetitivos.
- Respecto al análisis de los textos, en la estructura formal denominada *bitácora*, tipo de texto utilizado como herramienta para promover la reflexión en el contexto de la Práctica Profesional, los registros escritos identificados correspondían al género discursivo propio de la profesión pedagógica denominado *observación en aula*. A través del análisis de las estructuras pragmáticas de los textos se identificaron actos lingüísticos correspondientes a *declaraciones, peticiones y afirmaciones*, predominando las declaraciones. En menor medida se encontraron *afirmaciones y peticiones*. El análisis de las estructuras semánticas permitió concluir que, en general, predominan *expresiones de aprobación* del desempeño del alumno o alumna practicante.
- Las peticiones resultaron ser en principio las observaciones más prometedoras, por el cuestionamiento que implicaban. Sin embargo, eran especialmente breves, con frecuencia relacionadas con el control de la disciplina o el uso del tiempo, sin referirse a ámbitos de planificación, didáctica o evaluación, ni ofrecer alternativas de mejora. Por lo tanto, más allá de sentirse objeto de una crítica más o menos explícita, el alumno o alumna practicante no obtuvo información por escrito respecto a las causas del problema que implica el cuestionamiento y sus posibles

soluciones. La eficacia del acompañamiento pedagógico radica en la responsabilidad con que se asume el compromiso con el aprendizaje del futuro docente, lo cual necesariamente se expresa en el cuestionamiento del desempeño y la fundamentación de los juicios de valor.

- Se observó un número restringido de observaciones orientadas a la mejora de las habilidades sociales, aludidas entre los fines de la Práctica Profesional como *Evidenciar destrezas sociales y metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Efectuar observaciones en dicho ámbito pareciera comprenderse como una intervención en un espacio personal y no necesariamente profesional, obviando competencias que pueden ser desarrolladas, y que condicionan significativamente el trabajo docente, especialmente en el dominio que el Marco para la Buena Enseñanza denomina *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje*. Tales habilidades y actitudes constituyen el conjunto de las llamadas “*competencias emocionales*” (Casassus, 2009: 160), fruto de la educación emocional y espiritual de la persona que ejercerá la docencia. No obstante, es posible que profesores y profesoras guías, alumnos y alumnas practicantes e incluso los documentos marco para la docencia (Marco para la Buena Enseñanza y Estándares Pedagógicos) partan de la base de su pre existencia en el docente.
- En síntesis, las observaciones permiten afirmar que la mayoría de los alumnos y alumnas practicantes recibieron un acompañamiento pedagógico moderado, en el que es posible encontrar características de acompañamiento de tipo autónomo, así como evidencias de correspondencia de las observaciones efectuadas en la bitácora con los fines de la Práctica Profesional que han sido declarados en el programa. Sin embargo, desde la consideración de que el lenguaje puede ser una valiosa herramienta para la mejora de la tarea docente en el contexto de la práctica profesional, el problema que se observa no es de forma, sino de contenido, puesto que el análisis de las estructuras semánticas y pragmáticas llevan a estimar la existencia de debilidad en la profundidad de los juicios, en la relevancia de las tareas docentes que abordan, así como en el fundamento en las ciencias de la educación y en el marco curricular que las respalda.

BIBLIOGRAFÍA

- ABARCA, N. (2010). *El líder como coach*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena Ediciones S.A.
- ÁVALOS, B. (2002). *Profesores para Chile, historia de un proyecto*. Santiago De Chile: Ministerio de Educación.
- BARRÓN, V; D’AQUINO, M. (2007). *Proyecto y metodología de la investigación*. Argentina: Editorial Maipue.
- BAJTIN, M. (2008). *Los géneros discursivos. En estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BORONAT, J; CASTAÑO, N; Y RUIZ, E. (2005). “La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario” *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (8,5). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

Acompañamiento pedagógico recibido por alumnos de pedagogía a través de las bitácoras en el contexto de la práctica profesional

BRUNER, J. (2002). "Acción, pensamiento y lenguaje". Compilación Linaza, J. Madrid: Alianza Psicología. Capítulo 9 *Pragmática del lenguaje y lenguaje de la pragmática*.

CASSASUS, J. (2009). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Editorial Cuarto propio.

CEBALLOS-HERRERA, F. (2009). *El informe de investigación con estudio de casos*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Educación.

CORIAT, M.; SANZ, R. (2005). *Orientación y tutoría universitaria*. Universidad de Granada, España. Recuperado del sitio Web del Programa Institucional de Tutoría de la Universidad de Colima, México, de <http://saestuc.ucol.mx/Documentos/Lecturas>

ECHEVERRÍA, R. (2003). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: JC Sáez.

ECHEVERRÍA, R. (2011). *Ética y coaching ontológico*. Santiago de Chile: JC Sáez Editor.

ESCANDELL, M. (1996). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Editorial Ariel.

EQUIPO ACADÉMICO. (2011). *Resumen: géneros discursivos y connotación*. Argentina: La Bisagra.

FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía*. Argentina: Siglo Veintiuno editores Argentina.

GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J., FEIXAS, M., GUILLAMÓN, C. y QUINQUER, D. (2004). "La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49 (18,1) Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España, 65.

GARCÍA, J. (2000) *Diarios de Campo*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.

GARCÍA, N. (DTOR), ASENSIO, I., CARBALLO, R., GARCÍA, M., GUARDIA, S. (2005). "La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea", *Revista de Educación*, 337, Ministerio de Educación y Ciencia, España, 190

HERNANDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mac Graw Hill.

HERRERA, L; ENRIQUE C. (2008). "Proyectos de innovación en tutorías en la Universidad de Granada: Análisis de los instrumentos empleados." *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Universidad de Granada, vol. 12 (2). Granada, España, 2.

INFORME COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (2005). Recuperado del sitio Web de la Organización de Estados Iberoamericanos, de <http://www.oei.es/index.php>

INFORME CENTRO DE ESTUDIOS DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN CEPPE. Proyecto FIAC 2 para el Fortalecimiento de las pedagogías en la Universidad Católica del Norte (2012).

MARTÍN, M; GAIRÍN, J. (Coord.). (2010). *Directivos en Educación para el siglo XXI*. Santiago de Chile: Fundación Creando Futuro.

MENDOZA, A. (2003). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Pearson Educación.

MINEDUC (2012). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones Ltda.

O' CONNOR, J., LAGES, A. (2005). *Coaching con PNL Programación neurolingüística*. Barcelona: Ediciones Urano, S.A.

Marcela Adaros Rojas

PNUD Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano en Chile. *Género: los desafíos de la igualdad*, Santiago de Chile, marzo 2010.

REGUERA, A. (2009). *Metodología de la investigación lingüística*. Argentina: Editorial Brujas.

SABAJ, O. (2008). "Tipos lingüísticos de análisis del discurso (AD) o un intento preliminar para un orden en el caos.", RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*. 46 (2). Universidad de Concepción, Concepción, 122.

SANCHO, J. (2002). *El sentido y la práctica de la tutoría de asignaturas en la enseñanza universitaria*. Comunicación presentada en las Jornadas sobre tutoría y orientación. Universidad de Granada, 22 y 23 de noviembre de 2001. Recuperado del sitio Web de Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Salamanca, España, de http://campus.usal.es/~ofeees/nuevas_metodologias.htm

SERVAT, B. (2008). *Sociología para educadores. Fundamentos para el análisis de hechos socio educativos*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

SOTO, M. (2002). *La profesionalización del docente y la educación permanente. La formación inicial de profesores Universidad de La Serena: una propuesta de innovación curricular*. Chile: Universidad de La Serena.

STENHOUSE, L. (2006). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

VAN DIJK, T. (1998). *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.

VAN DIJK, T. (2010). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI editores.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

SOCIAL REPRESENTATIONS ON INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITY IN HIGHER EDUCATION

MARY-ANN ISAACS BORNAND¹ Y LUIS MANSILLA CHIGUAY²

Universidad de La Frontera

Temuco, Chile

l.mansilla01@ufromail.cl

Recibido: 30/09/2013 Aceptado: 19/08/2014

RESUMEN

El presente artículo tuvo como propósito determinar y describir las representaciones sociales de estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco sobre inclusión y discapacidad. Se empleó la técnica de Redes Semánticas Naturales (Valdez, 1998). El instrumento fue aplicado a 20 estudiantes universitarios de distintas instituciones de Educación Superior de la ciudad de Temuco durante el mes de Agosto de 2013. Los análisis fueron realizados en base a valores que arrojan las redes semánticas. Los resultados reflejan que los jóvenes consideran necesario entregar mayores oportunidades y aceptación a quienes presentan algún tipo de discapacidad, sin embargo los estudiantes ven el proceso de inclusión universitaria como un proceso complejo y carente de apoyos externos.

PALABRAS CLAVE

INCLUSIÓN, DISCAPACIDAD, EDUCACIÓN SUPERIOR, REPRESENTACIONES SOCIALES, REDES SEMÁNTICAS

ABSTRACT

This article was intended to identify and describe the social representations of university students from the city of Temuco on inclusion and disability. The used technique was natural semantic networks (Valdez, 1998), the instrument was applied to 20 university students from different institutions of higher education from the city of Temuco during August 2013. The analyses were carried out on the basis of values of the semantic networks. The results show that young people see the need to give opportunities and accept people who have some kind of disability, however, they see the process of inclusion in higher education as a complex process and without support.

KEY WORDS

INCLUSION, DISABILITY, HIGHER EDUCATION, SOCIAL REPRESENTATION, SEMANTIC NETWORKS

1 Mary-Ann Isaacs Bornand, Psicóloga. Magister en Psicología.

2 Psicólogo. Licenciado en Psicología.

INTRODUCCIÓN

Al hablar de inclusión es preciso entender que la Educación es un Derecho Fundamental, es un bien que le pertenece al Ser Humano, es lo que lo hace persona, por tanto tiene valor en sí misma (Blanco, 2006). Es necesario tener en claro que, para el ejercicio de los otros derechos, la educación es prioritaria para las personas; he ahí la relevancia que los países le dan a ésta. Todos tienen incluido dentro de sus legislaciones, el derecho a la educación, pero generalmente estas leyes y políticas son vagas o muy amplias en varias de sus definiciones.

La preocupación de los países, en primer lugar, debe apuntar a asegurar el acceso a la educación para toda su población, sin restringirse a la mera cobertura, sino garantizando que la educación otorgada sea de calidad y en igualdad de oportunidades. El mayor desafío que tiene la región de América Latina y el Caribe consiste en superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Las desigualdades más significativas derivan del origen socioeconómico, por ejemplo, las personas que viven en situación de pobreza suelen cursar ocho años de estudio como máximo, a diferencia de quienes viven en hogares de mayores recursos, los cuales cursan doce o más años de educación formal (Blanco, 2006).

Aparte del grupo de personas que vive en pobreza, las personas que se encuentran más excluidas son aquellas con necesidades educativas asociadas a alguna discapacidad. Los niños con discapacidad tienen menos probabilidades que sus homólogos sin discapacidad de ingresar a la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos (Hegarty, 1994; OMS, 2011). Además, existe un alto porcentaje de alumnos que no reciben ningún tipo de instrucción formal, y aquellos que sí la reciben, en su mayoría se encuentran escolarizados en centros de educación especial, por lo tanto, también son objeto de segregación en alguna de sus formas (Blanco, 2006).

En cuanto al abordaje de los obstáculos en educación la OMS (2011), señala que para el éxito de los sistemas educativos es necesario: (1) el compromiso del país para adoptar una legislación apropiada, (2) proporcionar una normativa clara y (3) elaborar un plan de acción nacional. En el caso de Chile, existen grandes avances en educación primaria y secundaria, pero el desarrollo es escaso en Educación Superior. Otro de los aspectos que deben considerarse radica, según la OMS (2011) en crear entornos inclusivos donde los estudiantes puedan aprender y desarrollar su potencial.

Cuando se habla de entornos inclusivos es necesario dejar atrás el paradigma de integración asistencialista, pues este produce una segregación educativa, ya que los colectivos que se incorporan, en este caso estudiantes con discapacidad, se ven obligados a adaptarse a las condiciones de escolarización disponibles, independiente de sus capacidades. De esta forma, el sistema educativo mantiene su *status quo* y son los alumnos los que tienen que adaptarse a la escuela y no ésta a ellos (Tomasevski, 2002). Por último, la inclusión exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y de sus características individuales, relacionadas con sus motivaciones, capacidades e intereses. El foco de la inclusión es más amplio que la integración, ya que está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o margi-

nados; como por ejemplo, minorías étnicas, religiosas, sexuales, mujeres en situación de violencia, niños en situación de calle, personas con discapacidad o necesidades educativas especiales, entre otros (Blanco, 2006).

El Primer Estudio Nacional de la Discapacidad efectuado el año 2004 señala que el 6,6% de la población que posee algún tipo de discapacidad ha ingresado a la Educación Superior, pero solo un 2,66% ha logrado completar sus estudios superiores (INE, 2004). En las últimas décadas Chile ha implementado medidas para disminuir esta brecha en el acceso y permanencia de las personas con discapacidad a la educación. Algunas de estas medidas han sido: (1) dar prioridad a los estudios escolares a través de la promulgación en el año 1994 de la ley 19.284 de Integración de Personas con Discapacidad (Mideplan, 1994), (2) la adhesión en el año 1998 a las Normas Uniformes de Naciones Unidas (ONU, 1988), (3) la promulgación de la Política de Educación en el año 2005 (Mineduc, 2005) y (4) la promulgación de la ley 20.422 (Mideplan, 2010), que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad. Esta ley tiene por objetivo asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener plena inclusión social asegurando el disfrute de sus derechos fundamentales, así como la eliminación de cualquier discriminación fundada en su discapacidad.

Otro de los avances importantes en esta materia, consiste en la creación del Servicio Nacional de la Discapacidad (ex Fondo Nacional de Discapacidad), lo que ha significado un aumento en asesoramiento, fiscalización y fondos estipulados para el desarrollo de proyectos e intervenciones en el área. De ésta forma Senadis se transforma en el brazo derecho de las instituciones educacionales apoyando a dichas entidades en el desafío de adquirir un enfoque de trabajo inclusivo.

INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

En cuanto al contexto universitario, existe un número creciente de jóvenes con discapacidad que desean ser parte del mundo universitario, pero se observa que dentro de la realidad educativa, la Universidad es una de las instituciones más excluyentes para el ingreso y permanencia de los estudiantes, especialmente en los países no desarrollados (Díaz Sánchez, 2000). El sistema de Educación Superior chileno, si bien presenta algunas señales de integración, aún está lejos de acoger y apoyar, con mecanismos eficientes, a quienes tienen algún tipo de discapacidad (González & Araneda, 2005). Las barreras van desde la falta de adaptación en la infraestructura hasta rigidez en el ajuste de mallas curriculares y falta de información con respecto a las reales "capacidades" de las personas con discapacidad.

Hablar de inclusión en Educación Superior en Chile, implica generar los recursos y herramientas de trabajo pertinentes que favorezcan el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad. Esto refiere a que, si bien puede existir una apertura a la diversidad mediante el ingreso especial de estos estudiantes a los contextos universitarios, aquello constituye solo la base y no garantiza una educación de calidad ni tampoco una respuesta óptima en el abordaje de la discapacidad. Más bien constituye un lineamiento básico que no permite afirmar que la entidad pueda definirse

como inclusiva.

No obstante lo anterior, los esfuerzos que la institucionalidad pueda realizar para mitigar las dificultades que deben enfrentar las personas con discapacidad resultan insuficientes cuando las barreras son puestas por la sociedad y las personas que forman parte de la comunidad que los acoge. Es por esto que la Organización Mundial de la Salud en el año 2011, transforma el concepto de discapacidad desde algo meramente relacionado con el individuo y su enfermedad, a proponer un concepto más sistémico. De esta manera, define discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota entonces, los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión), y factores personales y ambientales (actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social) (OMS, 2011).

Representaciones Sociales

En relación a lo anterior, Magendzo, Donoso, and Rodas (1997) señalan que es necesario avanzar en un proceso de transformación cultural, que implica modificar concepciones dominantes de la cultura educativa que tiende a negar a niños y jóvenes su calidad de sujetos de derecho. En la misma línea Ainscow (2001) expone *“Las escuelas, como otras instituciones sociales, están influidas por las percepciones de la categoría socioeconómica, la raza, el idioma y el género. Es esencial preguntarse cómo influyen estas percepciones en las interacciones de la clase”* (p. 25).

Las representaciones sociales que tienen los individuos sobre situaciones específicas, personas u objetos - en este caso el acceso a la Educación Superior por parte de personas con discapacidad - permite entrever lo que piensan o imaginan acerca de estos estudiantes, y son, para Delval (1995) formas de ver, comprender, interpretar o concebir la realidad, no en un modo casual, sino un producto de una construcción social. Son constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, respecto de sus experiencias de mundo (Damm, 2008).

Siguiendo a (Moscovici en Rateau y Lo Monaco, 2011), sería la aparición de un fenómeno o evento novedoso, lo cual facilita el desarrollo de una nueva representación social. De esta forma, la experiencia impacta en el conocimiento a través de la interpretación realizada con base en dichos sistemas de conocimiento, los cuales inciden no solo en el pensamiento individual, sino también en la cultura material, cuyo reflejo se observa en las películas, periódicos, museos, etc. (Elcheroth, Doise y Reicher, 2011). En este sentido, se plantea la existencia de una “intertextualidad” entre estas representaciones, de tal forma que cuando el individuo interpreta información novedosa (fenómeno desconocido), desarrolla conocimientos anclados en dichas estructuras de conocimiento previo.

Asimismo, (Moscovici en Reateau y Lo Monaco, 2011) postula la existencia de dos procesos definidos sobre la base de cualquier representación social, a saber: objetivación y anclaje. La objetivación alude a al proceso de concreción o materialización de conceptos en imágenes, mediante un fenómeno de construcción selectiva en el cual los diferentes aspectos del objeto son extraídos del contexto en virtud de criterios contextuales y normativos. De esta manera, los elementos seleccionados conforman una construcción esquematizada

y coherente (núcleo figurativo) concebida como una representación concreta y objetiva respecto del objeto en estudio. Por su parte, el anclaje revela la forma en que el nuevo objeto es incorporado al sistema de conocimientos del individuo y los grupos, asimilándose en función de información previa y categorías familiares. De esta forma, la representación implicaría una reconstrucción del objeto y no solo una reproducción del mismo.

Estudios como los realizados por Damm (2008) y Parrilla (1992) muestran que las representaciones sociales, creencias y actitudes de los profesores hacia la integración escolar, dan cuenta de que aquello que el profesor piensa sobre integración, se verá reflejado en las prácticas que apuntan a inclusión; dejando entrever lo que piensan o imaginan de los niños.

En este contexto, y en base a los antecedentes entregados anteriormente, se vuelve relevante la evaluación de las representaciones sociales de los jóvenes en relación a las personas con discapacidad. Además, resulta importante explorar la valoración que tienen de la participación de este colectivo en contextos universitarios; ya que las creencias, actitudes y prejuicios negativos pueden transformarse en un obstáculo para obtener un desarrollo educativo exitoso.

Redes Semánticas

El significado psicológico es fundamental en la organización cognitiva de los sujetos y está constituido por dos elementos: (1) conocimiento y (2) afecto (Szalay & Bryson, 1973). Dichos elementos son los que, en gran medida, determinan las conductas y acciones que el individuo realiza en su vida diaria, afectando también la relación que tiene con el mundo, las personas y consigo mismo (Ancer, Muñiz, Sánchez, De la Garza & Barrón, 2013). Figueroa, González y Solís (1981) desarrollaron la técnica de Redes Semánticas Naturales, la cual supone el carácter dinámico y reconstructivo de significado como elemento clave para la comprensión del conocimiento social.

Con la Técnica de Redes Semánticas Naturales se tiene acceso a las interrelaciones que existen entre los conceptos. En efecto, permite una aproximación al significado, así como a la organización de la información que se tiene de un concepto en particular dentro de una temática dada (Figueroa, en prensa). El método consiste en pedir a los participantes que definan conceptos relacionados con un área en particular. Para ello se presentan de uno a uno los conceptos a definir, para posteriormente realizar la valoración de cada uno de los definidores. Una vez realizadas las definiciones de los nodos, se genera la red semántica. Esta tarea es relevante en cuanto permite a los propios participantes generar la red dándoles la libertad suficiente para que sean ellos quienes entregan los conceptos y las relaciones entre ellos (Valdez, 1998).

El presente trabajo tiene como objetivo determinar y describir las representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre discapacidad, inclusión y el ingreso de estudiantes con discapacidad a la Educación Superior. Así, se desprenden las siguientes preguntas de investigación (1) ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes universitarios sobre discapacidad e inclusión? (2) ¿Cuáles son las representaciones sociales de los estudiantes universitarios acerca de la inclusión de estudiantes con discapacidad en Educación Superior?

MÉTODO

Participantes

La muestra está conformada por 20 estudiantes universitarios pertenecientes a distintas instituciones de educación superior de Temuco, quienes aceptaron participar de manera voluntaria en la presente investigación, empleándose un muestreo no probabilístico-intencional para la recogida de los datos. La edad de los participantes oscila entre los 18 y 25 años, entre los cuales se contemplan 14 mujeres y 6 hombres. El proceso de muestreo se llevó a cabo durante el mes de Agosto de 2013.

Diseño

El diseño empleado fue de tipo Transversal Descriptivo utilizando metodología cualitativa y cuantitativa, a través del Método de Redes Semánticas Naturales planteado por Valdez (1998). De esta forma, se utiliza un diseño de metodología mixta, considerándose el cálculo de indicadores cuantitativos dispuestos por la técnica de base, para luego efectuar un análisis interpretativo de los datos, con objeto de aproximarse a los significados psicológicos derivados de los conceptos en estudio.

Instrumento

Respecto a la recolección de los datos, se utilizó la técnica de Redes Semánticas Naturales desarrollada por Figueroa, Gonzáles y Solís (Valdez, 1998), cuyo objetivo radica en aproximarse a los significados, como componente esencial de la memoria a largo plazo, lo cual implica un proceso reconstructivo y dinámico que emerge como resultado del conocimiento y de las relaciones entre conceptos, expresadas de manera simbólica mediante el lenguaje.

En concreto, la técnica consiste en la definición de una palabra, frase u oración presentada a los sujetos, por medio de un mínimo de 5 conceptos que pueden ser adjetivos, verbos y/o sustantivos, para de forma posterior jerarquizar dichos conceptos, con base en la importancia que cada uno de ellos tiene para las palabras estímulo.

De esta forma se exponen, a través del instrumento, las palabras y frases estímulo Inclusión, Discapacidad, Inclusión en Educación Superior e Inclusión de Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior.

Procedimiento

La aplicación de la técnica de Redes Semánticas Naturales se realizó de manera individual, en la ciudad de Temuco. En primer término se expusieron los objetivos centrales del estudio a cada uno de los participantes, tras lo cual firmaron un consentimiento informado donde autorizaron la utilización de los datos entregados durante la aplicación del instrumento con los fines de investigación señalados.

La consigna entregada fue: "Definan con un mínimo de cinco palabras sueltas cada una de las palabras y frases estímulo presentadas en las siguientes hojas. Pueden utilizar verbos, sustantivos, adjetivos, nombres, etc., sin usar preposiciones u otros tipos de partí-

culas gramaticales en la definición de cada estímulo. Posteriormente, se solicitó jerarquizar cada una de las palabras definidas, asignándole el número 1 a la palabra que consideran se encuentra más estrechamente relacionada con la palabra estímulo, el número 2 a la que sigue en relación, el 3 a la siguiente y así de manera sucesiva hasta finalizar con la jerarquización de las palabras definidoras desarrolladas”.

Plan de análisis

Con objeto de analizar los datos obtenidos a partir del muestreo, se utilizó el programa Microsoft Excel. Mediante esta herramienta se confeccionaron planillas que permitieron resumir la información obtenida y calcular los indicadores establecidos para la prueba, los cuales sirvieron de base para los análisis posteriores.

Los análisis se realizaron en base a los siguientes valores, establecidos a partir del desarrollo de la técnica utilizada (Valdez, 1998):

1. Valor J: número total de palabras definidoras. Representa la riqueza semántica de la red.
2. Valor M: producto de la frecuencia de un nodo por su valor semántico. Indica el peso semántico de cada palabra definidora.
3. Conjunto SAM: compuesto por las quince palabras definidoras de mayor valor M, ordenadas de menor a mayor. Indica las definidoras fundamentales en la red de un grupo.
4. Valor FMG: este valor se obtiene para cada una de las palabras del conjunto SAM, a través de la regla de tres simple, tomando como punto de partida que la palabra definidora con el valor M mayor, representa el 100%. Este valor es un indicador en términos porcentuales de la distancia semántica existente entre las diferentes palabras que conformaron el conjunto SAM.

RESULTADOS

Los resultados se elaboraron a partir de los análisis realizados en base a los criterios propuestos por (Valdez, 1998) (1998). Esta sección ha sido organizada en base a las palabras y conceptos que integran esta investigación, describiendo en cada apartado los conjuntos SAM respectivos a las palabras y conceptos estímulos. Cabe destacar que se encontró una moderada riqueza semántica para cada una de las redes conformadas en torno a las palabras estímulo que sirvieron de base para el presente estudio. Sus valores J fueron los siguientes: Inclusión (66), Discapacidad (55), Inclusión en Educación superior (70) y Discapacidad en Educación Superior (50).

Concepto Inclusión

Respecto al concepto de *Inclusión* (ver Tabla 1), se observa que el núcleo de la red corresponde al concepto de inserción. De igual forma, y con un peso semántico de 56,6%, aparece la palabra aceptar, seguida por integración (47,8%), adaptación (33,6%), diversidad (30,1%), oportunidad (22,1%), organización (21, 2%), amistad (20,4%), equipo y amor

(18,6% cada una); a este nivel de distancia semántica aparecen relacionados los conceptos de respeto y participación (16,8%ambos), acceso (14,2%), ayuda (13,3%), finalizando con derecho y facilitar (12,4% ambos).

TABLA 1. CONJUNTO SAM CONCEPTO INCLUSIÓN

PALABRAS DEFINITORIAS	M	FMG
Inserción	113	100%
Aceptar	64	56,6%
Integración	54	47,8%
Adaptación	38	33,6%
Diversidad	34	30,1%
Oportunidad	25	22,1%
Organización	24	21,2%
Amistad	23	20,4%
Equipo	21	18,6%
Amor	21	18,6%
Respeto	19	16,8%
Participación	19	16,8%
Acceso	16	14,2%
Ayuda	15	13,3%
Derecho	14	12,4%
Facilitar	14	12,4%

Concepto Discapacidad

En relación al concepto *discapacidad*, la red general (ver Tabla 2) muestra que el núcleo semántico está configurado centralmente por la palabra limitación, seguida por deficiencia (73,8%), diversidad (55,4%) e incapacidad (51,5%). Bastante más distanciadas semánticamente aparecen las palabras esfuerzo (30,8%), problema (26,9%), especial (20,8%), integrar (20%), contexto (19,2%), confianza (18,5%), empatía (16,9%), necesidad (14,6%), teletón (12,3%), capacidad (10,8%) y con una misma distancia semántica incorporar, adaptarse, ocupaciones e inclusión (7,7%).

TABLA 2. CONJUNTO SAM CONCEPTO DISCAPACIDAD

PALABRAS DEFINITORIAS	M	FMG
Limitación	130	100%
Diversidad	72	55,4%
Incapacidad	67	51,5%
Deficiencia	63	48,5%
Problema	35	26,9%
Especial	27	20,8%

Integrar	26	20%
Contexto	25	19,2%
Confianza	24	18,5%
Enfermedad	23	17,7%
Empatía	22	16,9%
Necesidad	19	14,6%
Teletón	16	12,3%
Capacidad	14	10,8%
Desafío	10	7,7%
Esfuerzo	10	7,7%
Lesión	10	7,7%
Incorporar	10	7,7%
Adaptarse	10	7,7%
Ocupaciones	10	7,7%
Inclusión	10	7,7%

Concepto Inclusión en Educación Superior

Para el tercer concepto *Inclusión en Educación Superior*, el núcleo semántico está configurado centralmente por la palabra compañerismo (ver Tabla 3), seguida bastante cerca por aceptación (97,4%), derecho (78,9%), igualdad y necesario (76,3% cada una), nuevo (73,7%), oportunidad (71,1%), futuro (68,4%) y respeto (65,8%). Posteriormente, emergen las palabras ayuda y educación (57,9% cada una) y por último, con una distancia semántica de 44,7%, las palabras ambiente estudiantil, herramienta, acceso, insertar e integración.

TABLA 3. CONJUNTO SAM CONCEPTO INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PALABRAS DEFINITORIAS	M	FMG
Compañerismo	38	100,0%
Aceptación	37	97,4%
Derecho	30	78,9%
Igualdad	29	76,3%
Necesario	29	76,3%
Nuevo	28	73,7%
Oportunidad	27	71,1%
Futuro	26	68,4%
Respeto	25	65,8%
Ayuda	22	57,9%
Educación	22	57,9%
Ambiente Estudiantil	17	44,7%
Herramienta	17	44,7%

Acceso	17	44,7%
Insertar	17	44,7%
Integración	17	44,7%

Concepto Discapacidad en Educación Superior

Para los participantes, el núcleo de significado psicológico del concepto *Discapacidad en Educación Superior* (ver Tabla 4) está constituido por la palabra distinto (100%), seguida en forma cercana por esfuerzo (95,5%). Posteriormente, emergen las palabras difícil (65,2%), desechados (60,6%), ayuda (43,9%), igualdad (37,9%), necesidad (34,8%). Más alejadas del núcleo, aparecen las palabras integrar (28,8%), discriminación e incapacidad (27,3% ambas), avance (25,8%), admiración, oportunidad y fortaleza (24,2% cada una) y por último, valentía (19,7%).

TABLA 4. CONJUNTO SAM CONCEPTO ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PALABRAS DEFINITORIAS	M	FMG
Distinto	66	100,0%
Esfuerzo	63	95,5%
Difícil	43	65,2%
Desechados	40	60,6%
Ayuda	29	43,9%
Igualdad	25	37,9%
Necesidad	23	34,8%
Integrar	19	28,8%
Discriminación	18	27,3%
Incapacidad	18	27,3%
Avance	17	25,8%
Admiración	16	24,2%
Oportunidad	16	24,2%
Fortaleza	16	24,2%
Valentía	13	19,7%

DISCUSIÓN

En relación a la definición de **Inclusión** que proporcionan los estudiantes, vale señalar su asociación con la *inserción y adaptación*, que corresponde a una actitud desde el colectivo minoritario que demanda procesos de inclusión, hasta conceptos como *aceptar e integración* que corresponden a acciones a realizar por parte del grupo mayoritario hacia el minoritario en las distintas áreas de la vida social de una persona. Es interesante, además, la relevancia que se le da al concepto *oportunidad* para definir Inclusión, reflejando

la necesidad de que se otorguen las oportunidades para que los procesos inclusivos sean efectivos y puedan llegar a las distintas minorías, ya sea personas con discapacidad, minorías sexuales, minorías étnicas, etc. Finalmente, llama la atención que el peso de *ayuda* sea mayor que el de *derecho*, lo que señala que para los estudiantes encuestados la inclusión consiste en expresar caridad o extender asistencia al otro, más que favorecer su inclusión en la sociedad como un sujeto de derecho (Blanco, 2006).

De los resultados asociados al concepto **Discapacidad** se observa que fuera del concepto *diversidad*, la discapacidad es vista, en general, como un problema o una situación que necesita ser solucionada. Con conceptos como *deficiencia*, *incapacidad*, *esfuerzo*, *problema*, *especial*, *integrar*, entre otros; los jóvenes entrevistados revelan la dificultad que significa una discapacidad para poder ser incluido en la sociedad. Esto muestra cómo, en muchos casos, es el ambiente o entorno quien “genera la discapacidad” de una persona (tal como lo señala la OMS), pues la discapacidad puede ser vista como una construcción social, es decir que se construye en las relaciones con otros, en el tejido social (Joly, 2001). Considerando que las definiciones entregadas al concepto de discapacidad, giran mayoritariamente alrededor de aspectos como la limitación y las deficiencias que manifiestan las personas con discapacidad, cabe replantearse la necesidad de promover una comprensión más amplia respecto a esta problemática, en que se incluyen también factores asociados a la interacción social y los factores ambientales (OMS, 2011). Siguiendo a Moscovici (en Rateau y Lo Monaco, 1961), surge la necesidad de ampliar la conceptualización desarrollada en torno a la discapacidad, superando construcciones esquematizadas que reducen la complejidad de la temática a las limitaciones asociadas a dicha condición. De esta forma, se vuelve necesario potenciar los conocimientos disponibles en la muestra estudiada, facilitando formas de *anclaje* que permitan promover dinámicas inclusivas sobre la base de un cambio representacional que aproxime a estudiantes con y sin discapacidad dentro del contexto universitario.

En cuanto a la definición realizada a **Inclusión en Educación Superior** es interesante ver que el núcleo figurativo es la palabra *compañerismo*, por tanto es posible concluir que los estudiantes consideran de gran importancia la participación de los amigos y compañeros en el proceso de inclusión que se puede llevar a cabo en educación superior. De esta forma, el compañerismo y la amistad adquieren una relevancia fundamental, dado su impacto en la construcción de entornos prosociales que motiven el surgimiento de relaciones sustentadas sobre la base del respeto, la cooperación y la tolerancia (Luque y Luque, 2011). En este sentido, y tal como se señaló anteriormente, el entorno que acoge a quienes tienen algún tipo de discapacidad no puede ser hostil para que quienes son parte de un proceso inclusivo puedan desarrollarse con todo su potencial. Al dar una mirada general por los núcleos reportados en este conjunto, es clara la coincidencia en los conceptos que la inclusión a nivel de Educación Superior se ve como una necesidad, definida también como un *derecho*, una *oportunidad*, *lo futuro*, y como algo que es *nuevo*, tanto para el sistema como para quienes forman parte de él.

Respecto a la definición del concepto **Estudiantes con Discapacidad en Educación Superior**, es posible desprender de los resultados que el proceso educativo debe aproximarse al estudiante con discapacidad como un otro distinto, como alguien que requiere de una atención especial, pues el proceso de inclusión resulta de gran dificultad en las

condiciones que el sistema educativo actual ofrece, las cuales refuerzan la situación de exclusión social a la que se ven sometidos.

En la misma línea, cabe destacar que los estudiantes visualizan como aspectos esenciales la capacidad de esfuerzo y superación personal, en función de ingresar, mantenerse y egresar con éxito respecto del proceso universitario. Dicha situación deriva de la identificación de barreras estructurales presentes en las instituciones de Educación Superior, lo cual coincide con los antecedentes previamente entregados, que enfatizan la ausencia de mecanismos de apoyo realmente eficientes dirigidos a quienes presentan algún tipo de discapacidad (Díaz Sánchez, 2000).

Destaca en estos resultados la disociación que se realiza entre los conceptos Inclusión y Discapacidad, ya que por un lado la primera, así como también la inclusión en Educación Superior se entienden como una acción necesaria, como algo que debería pasar y que es un derecho del colectivo minoritario. Sin embargo, cuando se hace alusión a discapacidad, las definiciones se muestran negativas y se ve la situación como un problema, una dificultad y algo complejo de abordar. Esto permite deducir que a nivel de discurso los jóvenes tienen claridad del aporte o de la necesidad de generar procesos inclusivos, no obstante no cuentan con conocimientos o experiencias que respalden este tipo de acciones, por lo tanto lo ven como un problema. Por otro lado, el concepto Inclusión es mucho más amplio que tan solo inclusión de personas con discapacidad, ya que hace referencia a la inclusión de todo grupo minoritario que forma parte de la sociedad y que, por diversas razones, ha sido excluido o segregado de los distintos contextos a participar. Este tipo de diferencia también está presente en el estudio desarrollado por Damm (2008), el cual apunta a la coexistencia de actitudes positivas y negativas en profesores hacia sus alumnos con discapacidad, donde se debaten la aceptación con las bajas expectativas hacia ellos o la indiferencia con la sobreprotección.

Si bien este trabajo solo entrega descripciones de las representaciones que los jóvenes tienen acerca de conceptos como Inclusión, Discapacidad y Educación Superior, resulta interesante comprobar cómo éstos muestran una disposición positiva acerca de los procesos de inclusión y señalan la necesidad de que estos se lleven a cabo, sin embargo, es clara la dificultad que existe al abordar la temática de discapacidad, situación que podría responder al desconocimiento de la temática o a la falta de experiencia con personas que tengan algún tipo de discapacidad. En base a lo anterior, se vuelve relevante que la temática no sea postergada y la investigación aborde, en el futuro, las representaciones que académicos, directivos y administrativos universitarios presenten acerca de la inclusión y la discapacidad, de tal manera de contar con información que permita crear estrategias que vayan en pos de un cambio institucional, social y cultural a la hora de abordar este ámbito.

Finalmente, las limitaciones del presente trabajo apuntan fundamentalmente a las debilidades propias de la técnica, que si bien logra identificar los significados otorgados a los conceptos estudiados, dichos resultados deben ser complementados con otra(s) técnica(s) a fin de profundizar en su explicación. Por otra parte, cabe considerar la ausencia de un muestreo balanceado por género o carreras de estudio, situación que permitiría tener un acercamiento más preciso a los significados entregados por la población universitaria a la inclusión de personas con discapacidad en Educación Superior.

Asimismo, se proponen futuras líneas de investigación enfocadas en las diferencias

en cuanto a los significados psicológicos relacionados con la inclusión de personas con discapacidad en el contexto universitario a partir de la carrera o área de estudios de la muestra. De igual forma, resultaría interesante conocer las representaciones sociales de los profesores en formación, considerando el rol que como docentes desempeñarán en el desarrollo de la educación inclusiva en Chile.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares* (Vol. 84): Narcea Ediciones.

ANCER, L., MUÑOZ, M., SÁNCHEZ, P., DE LA GARZA, A., & BARRÓN, V. (2013). "Redes semánticas naturales sobre la práctica del psicólogo en escuelas públicas federales". *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(3), 27-43.

BLANCO, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy". *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

DAMM, X. (2008). *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común*. (Doctoral), Pontificia Universidad Católica de Chile.

DELVAL, J. (1995). *El desarrollo humano: Siglo XXI de España Editores*.

DÍAZ SÁNCHEZ, F. A. (2000). *Importancia de la orientación educativa en la atención a la diversidad de alumnos/as con necesidades educativas especiales. Narración de experiencias*. Orientación Educativa en las Universidades.

ELCHEROTH, G., DOISE, W., & REICHER, S. (2011). "On the knowledge of politics and the politics of knowledge: How a social representations approach help us rethink the subject of political psychology". *Political Psychology*, 32(5), 729-758.

ELIZONDO, L. A., GARCÍA, M. G. M., & SÁNCHEZ, M. P. (2013). "Redes semánticas naturales sobre la práctica del psicólogo en escuelas públicas federales (natural semantic networks about the practice of the psychologist in federal public schools)". *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8(3), 27-43.

FIGUEROA, J. (En prensa) "Los orígenes conceptuales de la técnica de Redes Semánticas Naturales". En E. O López & G. E Morales (Eds.), *El enfoque cognitivo de nuestros significados* (pp. 15-29). México, D.F: Trillas.

FIGUEROA, J., GONZÁLEZ, E., & SOLÍS, V. (1981). "Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas". *Revista Latinoamericana de Psicología* 13(3), 447-458.

GONZÁLEZ, F., & ARANEDA, P. (2005). *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. Recuperado desde http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12677/integracion_educacion_superior_chile.pdf

HEGARTY, S. (1994). *Educación de niños y jóvenes con discapacidades*: Unesco.

INE. (2004). *Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile (endisc)*. Santiago de Chile.

Mary-Ann Isaacs Bornand y Luis Mansilla Chiguay

JOLY, E. (2001). "¿Qué les pasa a la ciencia, a la tecnología y a la universidad con relación a las personas con discapacidad? ¿las ven, las escuchan, o son sordas y ciegas?" In S. Katz & P. Danel (Eds.), *Hacia una universidad accesible: Construcciones colectivas por la discapacidad*. La Plata, Argentina.

LUQUE, D., & M., L. (2011). "Conocimiento de la discapacidad y relaciones en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial". *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(6), 1-12.

MAGENDZO, A., DONOSO, P., & RODAS, M. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago: Editorial Universitaria.

LEY 20.422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (2010).

OMS. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*: Organización Mundial de la Salud.

ONU. (1988). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía*. Madrid.

PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: Investigación y formación*: Cincel.

RETAU, P., & LOMONACO, G. (2013). "La teoría de las representaciones sociales: Orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos". *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42.

SZALAY, L., & BRYSON, J. (1973). "Measurement of psychocultural distance: A comparison of american blacks and whites". *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 166-177.

TOMASEVSKI, K. (2002). *Contenido y vigencia del derecho a la educación. Cuadernos pedagógicos del Instituto Latinoamericano de Derechos Humanos*. Recuperado desde http://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Contenido%20y%20vigencia.pdf

VALDEZ, J. L. (1998). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.

EL TRABAJO EN EL AULA UNIVERSITARIA EN LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO SOBRE DERECHOS HUMANOS

THE WORK IN THE UNIVERSITY CLASSROOM IN THE FORMATION OF THE PSYCHOLOGIST ON HUMAN RIGHTS

ELIZABETH ORMART¹
Universidad de Buenos Aires²
Buenos Aires, Argentina
eormart@gmail.com

FLAVIA ANDREA NAVES³
Universidad de Buenos Aires⁴
Buenos Aires, Argentina
flaviaandreanaves@gmail.com

CAROLINA RUTH PESINO⁵
Universidad de Buenos Aires⁶
Buenos Aires, Argentina
capesito@hotmail.com

MARIANA PACHECO⁷
Universidad de Buenos Aires⁸
Buenos Aires, Argentina
marian.pache@gmail.com

JULIETA LOZA⁹
Universidad de Buenos Aires¹⁰

1 Doctora en Psicología. Profesora adjunta regular de la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Directora de investigaciones UBACyT de la Universidad de Buenos Aires.

2 Facultad de Psicología.

3 Licenciada en Psicología. Profesora de Matemática y Astronomía. Actualmente es Ayudante de Primera interina Ad- honorem en la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

4 Facultad de Psicología.

5 Licenciada en Psicología. Actualmente es Ayudante de Primera interina Ad- honorem en la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

6 Facultad de Psicología.

7 Licenciada en Psicología. Actualmente es Ayudante de Primera interina Ad- honorem en la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

8 Facultad de Psicología.

9 Licenciada en Psicología. Actualmente es Ayudante de Primera interina Ad- honorem en la Cátedra I de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

10 Facultad de Psicología.

Buenos Aires, Argentina
lozajulieta@yahoo.com

Recibido: 30/09/2013 Aceptado: 15/05/2014

RESUMEN

*El presente escrito tiene por finalidad realizar un análisis sobre las competencias que requiere un buen profesional de la psicología para desempeñarse en contextos donde los derechos humanos son avasallados. Para ello, pondremos a dialogar los resultados obtenidos en el proyecto de investigación **Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de una Institución de Educación Superior respecto de la ética profesional** y los avances logrados en el proyecto de investigación **El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas**. Poniendo énfasis en que el rol del investigador educativo no es sin compromiso social, nos proponemos reflexionar sobre la responsabilidad que poseen las instituciones de educación superior en la formación de futuros profesionales que se desempeñarán en las distintas áreas de incumbencia del psicólogo y para las que necesitarán competencias que involucren dimensiones comunicacionales, afectivas, éticas y morales con la finalidad de fomentar actitudes favorables hacia el desempeño profesional.*

PALABRAS CLAVE

DERECHOS HUMANOS, COMPETENCIAS, EDUCACIÓN, ÉTICA PROFESIONAL

ABSTRACT

*This document is intended to perform an analysis of the skills required by a good professional psychologist to work in contexts where human rights are trampled. For it we will set to compose in a dialogue: the results obtained in the project of investigation: **Attitudes of university students of degree and of postgraduate of the Institution of top Education regarding professional ethics**, and the advances achieved in the project of investigation: **The Witness in the discursive studding of the judicial scene in cases of crimes against humanity. Juridical and subjective derivations**, psychology. Emphasizing that the role of the educational researcher it is not a work that could be done without a social commitment, we aim to think about the responsibility that higher education institutions have in training the future professionals who will work in the various psychological areas, and their needs on having competencies involving communication skills, emotional competencies, ethical and moral competencies, all these in order to create favorable attitudes toward professional performance.*

KEY WORDS

HUMAN RIGHTS, COMPETENCE, EDUCATION, PROFESSIONAL ETHICS

INTRODUCCIÓN

Desde nuestra perspectiva teórica concebimos la docencia en estrecha vinculación con la investigación, pues, partiendo de los resultados obtenidos en las mismas es posible analizar cuáles son las competencias que el futuro profesional de la psicología deberá desarrollar para trabajar en contextos en que los derechos humanos son vulnerados.

El presente escrito, se propone realizar un análisis de los resultados obtenidos en el proyecto de investigación, *Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de una Institución de Educación Superior respecto de la ética profesional* y su relación con los avances logrados dentro del proyecto de investigación, *El Testigo en el entramado discursivo de la*

escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas, con la finalidad de repensar el trabajo áulico del docente universitario en relación con la formación del futuro profesional de la psicología sobre derechos humanos.

Para ello, primeramente realizaremos una doble historización contextualizando, por un lado, el momento histórico en el que tuvieron lugar los sucesos que abordaremos en el presente escrito y, por el otro, el desarrollo de la Psicología como práctica profesional, así como su entrelazamiento con otras disciplinas como la jurídica y la medicina. Luego, daremos entrada al marco teórico que sustenta nuestra práctica docente para, finalmente, reflexionar sobre las competencias requeridas para que el futuro profesional desempeñe su labor en contextos en los que se avasallan los derechos humanos.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

En el año 1946 se llevó a cabo el Juicio de Nüremberg, hecho que marcó un hito en la historia de la humanidad. En este juicio se establecieron los cargos que permitieron juzgar a los responsables del exterminio perpetrado por el régimen nazi; introduciéndose así, una novedad para el derecho.

Es a partir de este acontecimiento histórico que muchos pensadores se han dado a la tarea de reflexionar sobre ¿qué se entiende por derechos humanos?, ¿cómo pensar la responsabilidad al obedecer órdenes aberrantes?, ¿es posible testimoniar, transmitir el horror vivido?, ¿qué es una víctima?

Con respecto a la pregunta de si es posible narrar el horror, Walter Benjamin (1991) sostiene que al finalizar la 1ª Guerra Mundial los soldados volvían enmudecidos del frente de batalla, pobres de experiencias para contar ya que los horrores de la guerra se inscribieron en los sobrevivientes como un trauma que excede la capacidad de tramitación y por lo tanto no pueden ser puestos en palabras para ser narrados. Por otra parte, muchos son los autores que destacan los múltiples testimonios de los pasajeros del horror. Luis Gusmán (2009) sostiene que la circunstancia de que no pueda decirse todo sobre las situaciones de catástrofe social no equivale a afirmar que nada pueda decirse: el testimonio insiste en ser escuchado.

La referencia al régimen nazi es insoslayable como lo es también la última dictadura militar en la Argentina, que tuvo lugar entre los años 1976 y 1983; ya que la violación a los derechos humanos y los juicios de lesa humanidad, son temas sensibles a la sociedad y a cada uno de sus ciudadanos. ¿Cómo transmitir estos temas?, ¿qué transmitir?, ¿cómo jugarán los propios valores del docente en el recorte que hace para la presentación de los mismos?

En la República Argentina, en el año 2003, el Congreso de la Nación aprobó la Ley 25.779, por medio de la cual se declaraba la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final. En junio del 2005 la Corte Suprema de Justicia de la Nación dejó sin efecto dichas leyes. El dictamen de la Corte Suprema posibilitó la apertura de numerosas causas contra los responsables de la represión ilegal y condujo a que, en agosto de 2006, se dictara la primera condena contra un represor. Era el inicio de una etapa inédita en la sociedad argentina.

Los organismos de derechos humanos comienzan con el acompañamiento a testigos:

“es que antes no había testigos porque no había juicios” (entrevista realizada al Centro de Estudios Sociales y Legales)¹¹.

NUESTRA HISTORIA

Durante el transcurso del último gobierno de facto en la Argentina tuvo lugar un plan sistemático de desaparición forzada de personas, el aniquilamiento de colectivos humanos en cientos de centros clandestinos de detención creados por el Estado en los que se ejercía la tortura y el asesinato como un modo de reorganización de relaciones sociales y la conformación de un nuevo diagrama de poder. El objetivo era imponer la doctrina de La Seguridad Nacional.

Aún hoy continúa sin saberse, a ciencia cierta, cuál fue el desenlace sufrido por muchos de los desaparecidos, situación que imposibilita la realización del rito funerario para elaborar simbólicamente la pérdida real que la muerte introduce.

Muchos de los hijos que desaparecieron junto con sus padres fueron apropiados por los torturadores y asesinos de los mismos. A esos niños, bebés recién nacidos unos, nacidos en el cautiverio de sus madres embarazadas otros, se les privó de su verdadera identidad y su filiación.

Armando Kletnicki (2004) nos dice que:

“Al secuestro y desaparición física del niño, o del bebé aún por nacer, debe adicionársele la siniestra categoría de apropiación psicológica, ya que desde la usurpación de los lugares paternos, y de las marcas que desde esa posición se transmiten, se aportan las condiciones para estructurar un sujeto” (p. 46).

Las Abuelas de Plaza de Mayo crearon en el año 1985 el Banco de Datos Genéticos a través del cual se puede determinar, mediante un análisis de ADN, el grado de filiación de una persona en comparación con el de su familia biológica. Se abre de esta manera, de forma legal, la posibilidad de articular “la genética, la legalidad social y las funciones de identidad e identificación” (Michel Fariña & Gutiérrez; 2001:14) para determinar la certeza de filiación de estos niños y de otros casos en que se necesite establecerla. Gracias a este movimiento propiciado por las Abuelas de Plaza de Mayo se produce paulatinamente la restitución, a sus familias biológicas, de aquellos niños desaparecidos en ese período histórico. Sin embargo, quedan aún hoy, hombres y mujeres que continúan viviendo en estado de excepción sin saberlo, con identidad, documentos y filiación falsificada.

Ahora bien, la tarea de restitución no es solo una acción normativa legal, es también la elaboración subjetiva de aquél al que se le sustrajo la identidad en un acto de violencia y arrebato, es la posibilidad de restituir esa cadena simbólica que le dio un nombre y un lugar en su trama generacional. Es restituirles también el deseo por el que fueron engen-

11 Para un mayor desarrollo del tema ver Gutiérrez, Carlos; Mena, Jorge; Noailles, Gervasio; Corinaldesi, Ana Clara; Cambra Badii, Irene; Pacheco, Mariana; Noejovich, Daniela; González, Valeria; Landucci, Lisandro. (2011) “El acompañamiento a testigos en casos de Juicios de Lesa Humanidad. El discurso de los equipos de acompañamiento psicológico”. En Actas del V Congreso Marplatense de Psicología, de carácter internacional: “La psicología en el porvenir de la cultura. El semejante: entre el enemigo y el desamparado”.

drados, al que nunca renunciaron sus progenitores ni sus familias.

Cabe destacar que para la ley, el concepto de restitución alude a la posibilidad de volver a colocar un objeto en el lugar del que se extrajo y reparar los daños que ha sufrido. Desde el derecho, entonces, es posible establecer una función reparadora, un volver a un estado anterior a la apropiación ilegal reparando el daño a través del castigo o pena que se determine para ese delito.

Esta normativa jurídica resulta insuficiente si queremos entender los daños que causa en la constitución psíquica la apropiación de la identidad y la filiación. En nuestra labor psicoanalítica no operamos sobre objetos sino con sujetos singulares y es allí donde la reparación se hace más compleja a nuestros fines de conceptualización.

No se trata de pronunciarse a favor de acceder a una verdad compulsiva sino a dar lugar a la ética del duelo por el mal encuentro estructural y estructurante de la identidad avasallada.

El analista practica en acto la función simbólica de la cultura; esta ética se sostiene en descubrir la verdad sobre el deseo inconsciente, restituyendo ese lugar que se pretendió arrebatar y posibilitando el genuino entrelazamiento de su historia.

Desde el punto de vista de la estructuración del sujeto, este encuentro con la identidad avasallada no puede ser pensado como la posibilidad de un borramiento absoluto de aquellas marcas que lo han constituido. Tampoco podemos pensar que el solo encuentro con la verdad de su origen podrán rearmar el tablero original del que se lo desprendió.

La "reconstrucción" será, en el mejor de los casos, la posibilidad del encuentro de esa verdad con las vicisitudes a las que estuvo expuesto y con aquello que de la estructuración del sujeto se ponga en juego.

Esto es, que no podemos hablar de marcas falsas o verdaderas en la constitución subjetiva, ni en la posibilidad de nominarlas como el delito que un apropiador cometió desalojándolo legalmente de la paternidad por ese crimen.

En la medida que las operaciones de simbolización de ese niño se hayan podido constituir para permitir el cuestionamiento de las certidumbres instaladas y la reconstrucción de las nuevas representaciones, las posibilidades de escribir una historia distinta son factibles. Ese es el punto de verdad al que el psicoanálisis apunta y el horizonte hacia donde se dirige.

Los testimonios e historiales clínicos nos muestran un patrón característico de los niños restituidos al enterarse de su origen: tras una fuerte reacción emocional, que dura unos pocos días, sigue una fase en la que preguntan detalladamente sobre su familia de origen y señalan rasgos y signos de semejanza (gesto, voz, marcas corporales), identificándose casi de inmediato con sus familias legítimas. Es así como también se desencadenan viejos recuerdos que ayudan a reconectarse con el pasado.

Trabajar en este terreno fue entrar en un territorio inexplorado. Las situaciones que se presentaban al encarar esta tarea de restitución obligaron a reconsiderar la teoría y la práctica clínica.

Rita Ardití (2000) señala:

"Las Abuelas nos enseñaron a reformular la cuestión de la identidad, fue un gran aprendizaje sobre la condición humana....Hubo que replantearse todo. Muchos de los psicólogos no entendían qué era eso de la restitución. Ellas le explicaron. Lo que

las Abuelas decían tenía sentido común y mucha sabiduría y nos ayudó a desarrollar nuevas perspectivas y repensar la psicología de la identidad...Hay un antes y un después de las Abuelas. Su contribución ha sido enorme y el crecimiento personal y profesional que tuvimos los que trabajamos con ellas ha sido imborrable” (p. 186).

Ante esta realidad, y como profesionales de la salud mental, nos convoca la siguiente interrogante ¿Cómo abordar una tarea clínica para lograr que haya una restitución subjetiva ante el sometimiento al que fueron expuestos los niños apropiados ilegalmente? Pero, nuestra labor no se agota en la clínica. Es también en el campo de la educación donde desarrollamos nuestro ejercicio profesional y consideramos que nuestra función consiste en formar profesionales que posean una formación integral que contemple la comprensión y la discusión de temas relacionados con la ética, los valores y la formación ciudadana favoreciendo, en los mismos, las actitudes hacia la ética profesional. Entendiendo a éstas como el grado de acuerdo o desacuerdo con el que el futuro profesional responde ante las diferentes dimensiones de la ética profesional (Chávez González: 2009; Porráz Castillo, Pinzón Lizarraga: 2009). Frente a esto nos preguntamos, ¿Cómo enseñar sin manifestar la propia ideología?, ¿cómo transmitir estos contenidos sin caer en valoraciones morales? ¿Qué cambios son necesarios para formar profesionales más comprometidos éticamente con su profesión?

LA PSICOLOGÍA COMO ACTIVIDAD PROFESIONAL INDEPENDIENTE

En Argentina, la carrera de Psicología tiene su origen luego de la Segunda Guerra Mundial, precisamente en 1957, bajo la dirección de Marcos Victoria, un médico psiquiatra con una clara orientación positivista. Sin embargo, recién en el año 1985 se sancionó la Ley N° 23.277 bajo la cual se aprobó el ejercicio de la Psicología como actividad profesional independiente. Esta Ley en su Artículo 2° establece que se considera ejercicio profesional de la psicología a la aplicación y/o indicación de teorías, métodos, recursos, procedimientos y técnicas específicas en: el diagnóstico, pronóstico y tratamiento de la personalidad y la recuperación, conservación y prevención de la salud mental de las personas. La enseñanza y la investigación. El desempeño de cargos, funciones, comisiones o empleos por designaciones de autoridades públicas, incluso nombramientos judiciales. La emisión, evacuación, expedición, presentación de certificados, consultas, asesoramiento, estudios, consejos, informes, dictámenes y peritajes. Asimismo en el artículo 3° declara que el psicólogo podrá ejercer su actividad autónoma en forma individual y/o integrando equipos interdisciplinarios, en forma privada o en instituciones públicas que requieran sus servicios. Esta Ley es de suma importancia para el psicólogo ya que es a partir de su dictamen que el mismo deja de ser un auxiliar del médico psiquiatra para convertirse en un profesional de la salud mental. Este viraje en la profesión de la psicología requiere de una formación integral que le garantice al futuro profesional el desarrollo de nuevas competencias para desempeñar favorablemente su función en los distintos ámbitos de incumbencias que la nueva Ley le proporciona.

Cabe destacar que la formación e incumbencias de los psicólogos, han estado siempre sujetas a los vaivenes políticos en Argentina y podríamos afirmar que éstas –sus incum-

bencias y competencias- se han visto restringidas en gobiernos autoritarios o fraudulentos y ampliados durante los gobiernos democráticos y representativos.

La entrada de la psicología se da en la Argentina a través de su vertiente experimental, dedicada a la observación y medición de las sensaciones y percepciones. En aquel entonces, era necesario posicionarla como saber científico y esa legitimación era solo soportada con un objeto de estudio en el que pudiera aplicarse lo experimentado y sea plausible de ser medido, tal como las ciencias naturales lo requerían. El modelo de ciencia positivista, mantenía aún una sólida hegemonía. Vemos aquí la razón y la forma por la cual el discurso médico ha tenido una fuerte preeminencia y protagonismo desde los inicios mismos del surgimiento de nuestra disciplina.

También el discurso jurídico le proporciona a la psicología una fuerte impronta; la psicología jurídica, como especialidad, está ligada a la criminología y es José Ingenieros quien en 1907 introduce el método psicoanalítico para el estudio de las personalidades delincuentes. Hoy en día, el profesional de la psicología puede desempeñar sus funciones en el ámbito jurídico en el fuero penal, en el fuero laboral y en el fuero civil pudiendo ser convocado para peritar en casos de adopción, tenencia de hijos, insania, maltrato infantil, violencia familiar, maltrato de ancianos, prostitución y comercio infantil, nulidad de matrimonio, litigios laborales, comisiones de delitos, etc. ¿La Universidad forma futuros profesionales con actitud crítica para enfrentar los nuevos desafíos que su profesión les impone?

NUESTRA PRÁCTICA

Concebimos la docencia en estrecha vinculación con la investigación, pues, partiendo de los resultados obtenidos en las mismas es posible analizar cuáles son las competencias que el futuro profesional de la psicología deberá desarrollar para trabajar en contextos en que los derechos humanos son vulnerados.

Sabemos que la tarea de investigar nos obliga muchas veces a enfocarnos en temas específicos. Sin embargo, la complejidad de los temas abordados y la formación de futuros profesionales comprometidos éticamente con la realidad social que los rodea, requiere, necesariamente, de un trabajo en conjunto.

Poniendo énfasis en que el rol del investigador educativo no es sin compromiso social, nos proponemos reflexionar sobre la responsabilidad que le cabe a las instituciones de educación superior, ya que forman profesionales psicólogos que se desempeñarán en las distintas áreas de incumbencia como, por ejemplo, el área educativa, nos referimos más específicamente a la transmisión del conocimiento que incluyen los valores éticos y morales de forma tal que los estudiantes reciban una formación integral que involucre dimensiones comunicacionales, afectivas, éticas y morales con la finalidad de fomentar actitudes favorables hacia el desempeño profesional.

Dentro del Proyecto *Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de una Institución de Educación Superior respecto de la ética profesional. Estudio exploratorio descriptivo en base a una investigación cuali-cuantitativa* concebimos las actitudes desde una perspectiva genético-estructural, considerando que las mismas son elementos primarios en la formación de las representaciones sociales y fundamentales para la estructuración de conoci-

miento social. Buscamos relevar las actitudes que presentan los estudiantes de grado de una Institución de Educación Superior en materia de ética profesional, pues solamente partiendo de las actitudes que están instaladas en los estudiantes podemos pensar, a futuro, qué cambios son necesarios para formar profesionales más comprometidos éticamente con su profesión.

Consideramos que los profesionales de la psicología deben enfrentarse a diversas situaciones dilemáticas; los juicios de lesa humanidad, la distribución espacial de la escena judicial de los mismos que coloca a víctimas y a victimarios en un mismo espacio y los crímenes filiatorios son un claro ejemplo de ello.

En el marco del proyecto de investigación *El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas* nos proponemos indagar las concepciones implícitas de verdad en la escena judicial, así como sus efectos, tanto en los procesos judiciales como en los testigos que aportan su palabra.

Sostenemos que, en la escena judicial, se despliegan múltiples discursos que van a construir al testigo y también a componer un modo del testimonio. Es decir, investigar cómo ese entramado discursivo produce al testigo y qué efectos subjetivos genera en él y en el proceso mismo. Como podrá advertirse, se plantea una diferenciación entre testigo y testimonio. *El Testigo* soporta la tensión entre el discurso jurídico y el subjetivo. El testimonio hace referencia a la prueba necesaria –prueba testimonial– para poder probar los hechos que se les imputan a los acusados.

Asimismo, consideramos que el aporte que nos brinda esta investigación es sustancial. Se trata, en primer lugar, de instalar en el ámbito académico primero, y en la sociedad después, una reflexión sobre la relación entre memoria y justicia y, en segundo lugar, de transmitir la relación entre ley simbólica –lo simbólico, como lo propio de la especie humana– y la ley social. Relación que no siempre garantiza el resguardo de la subjetividad.

Estos dos niveles –el social y el subjetivo– se constituyen en un punto de encuentro fundamental. Dos niveles que el profesional de la psicología no podrá desconocer ni obviar.

Por esta razón, entendemos que estos nuevos retos profesionales que deberá enfrentar el psicólogo durante el ejercicio de su profesión ponen a prueba, por un lado, los conocimientos y habilidades adquiridas durante la trayectoria educativa y, por el otro, el trabajo reflexivo dentro del aula universitaria que el docente deberá garantizar para que el futuro profesional de la psicología reciba una formación integral que favorezca el desarrollo de competencias éticas y sociales sobre derechos humanos ya que sigue siendo un desafío, para los educadores, la transmisión de una etapa que pertenece a nuestra cercana historia y que nos atraviesa a todos como ciudadanos.

RESULTADOS

En la investigación sobre las *Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de una Institución de Educación Superior respecto de la ética profesional. Estudio exploratorio descriptivo en base a una investigación cuali-cuantitativa* nos servimos de la Escala de Actitudes Éticas de Hirsch Adler et al. (2005), desarrollada originalmente en castellano y validada en población universitaria española, con el objetivo de relevar las actitudes que presentan los

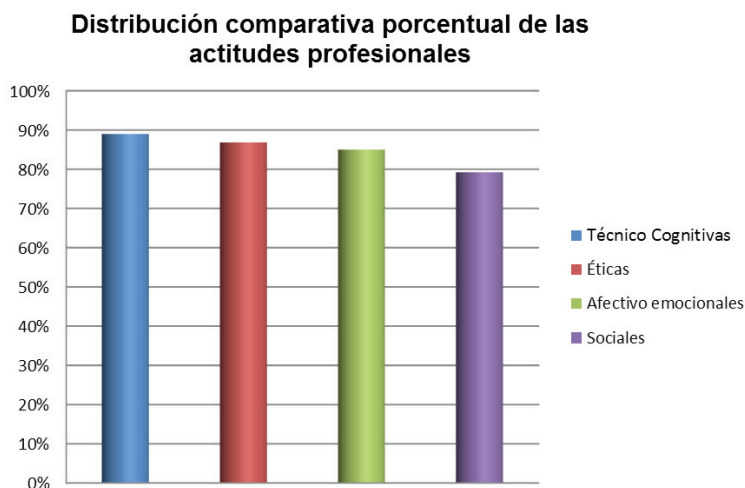
estudiantes de grado de una Institución de Educación Superior en materia de ética profesional y, así, lograr elaborar el perfil profesional del psicólogo diferenciando las áreas de competencia profesional.

Esta escala del tipo Likert, basada en el modelo de la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (Escámez, 1988 y 1991), está compuesta por 55 proposiciones referidas a cuatro competencias relacionadas con el profesionalismo: cognitivas, sociales, éticas y afectivo-emocionales.

Con la finalidad de ajustar el vocabulario de la escala de actitudes a la población argentina se realizó una prueba piloto sobre un total de 70 alumnos de una Institución de Educación Superior.

A continuación, presentamos el análisis de los datos cuantitativos obtenidos a través de la toma de dicha escala a 781 estudiantes de ambos sexos pertenecientes a una Institución de Educación Superior cuya edad oscila entre los 25 y los 53 años y poseen un promedio de 15 materias aprobadas, es decir, que se encuentran cursando la mitad de la carrera.

GRAFICO 1. PORCENTAJE OBTENIDO POR CADA UNA DE LAS COMPETENCIAS



Los resultados obtenidos mediante el instrumento ya mencionado nos permiten inferir que los estudiantes de grado de una Institución de Educación Superior privilegian las competencias cognitivas y técnicas por encima de las competencias éticas, afectivo-emocionales y sociales.

A continuación, se muestran las puntuaciones en las que se puede apreciar la valoración jerárquica que los estudiantes han puntuado para cada una de las competencias.

Ver tablas.

TABLA 1. COMPETENCIAS COGNITIVAS Y TÉCNICAS

PROPOSICIONES	Nº. ítem ins tru men to	No es- toy de acuer- do	Esca- samen- te de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Total- men- te de acuerdo	No sabe no con testa
a) Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional							
1) (actitud) Me gusta tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos científicos.	1	1%	4%	29%	24%	42%	0%
2) (actitud) Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales.	5	1%	0%	5%	18%	76%	0%
b) Formación continua							
3) (creencia) La puesta al día en los conocimientos es imprescindible para ser un buen profesional.	8	1%	2%	11%	29%	57%	0%
4) (actitud) Si no estoy preparándome continuamente no puedo resolver nuevas situaciones y problemas profesionales.	12	5%	16%	33%	28%	17%	1%
5) (actitud) Me producen desconfianza aquellos que creen saberlo todo en la profesión.	15	5%	13%	22%	23%	37%	0%
6) (actitud) No me agrada tener que prepararme continuamente.	19	53%	31%	10%	3%	2%	1%
c) Innovación y superación							
7) (actitud) Estoy dispuesto (a) a ocupar tiempo en actualizar mis conocimientos sobre algún aspecto de mi profesión.	23	53%	31%	10%	3%	2%	1%
8) (actitud) Estoy dispuesto (a) a dedicar dinero a mi formación.	27	1%	5%	33%	28%	33%	0%
9) (actitud) Me preocupa que pueda ejercer mi profesión de un modo rutinario.	31	15%	22%	33%	18%	12%	0%

El trabajo en el aula universitaria en la formación del psicólogo sobre derechos humanos

10) (creencia) Creo necesario hacer cosas nuevas para avanzar en la profesión.	35	1%	8%	32%	34%	24%	1%
11) (actitud) Disfruto cuando tengo que aprender algo nuevo.	39	2%	3%	23%	34%	37%	1%
12) (actitud) Considero conveniente aceptar el riesgo de equivocarme con tal de mejorar mi actividad profesional.	45	2%	12%	35%	25%	26%	0%
d) Competencias técnicas							
13) (actitud) Para mi buen ejercicio profesional no puedo limitarme a desarrollar sólo las habilidades técnicas.	42	1%	2%	30%	27%	40%	0%

TABLA 2. COMPETENCIAS ÉTICAS

PROPOSICIONES	N° item instrumento	No estoy de acuerdo	Escasamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe no contesta
a) Responsabilidad							
23) (actitud) Estoy dispuesto (a) a asumir las consecuencias de mis errores profesionales.	3	0%	0%	10%	27%	62%	1%
24) (creencia) Guardar la confidencialidad es importante en el ejercicio profesional.	6	1%	1%	16%	26%	56%	0%
25) (actitud) El cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante.	10	1%	2%	20%	37%	40%	0%
b) Honestidad							
26) (actitud) Para no cometer errores en mi ejercicio profesional debo ser consciente de los límites de mis conocimientos y habilidades.	17	2%	4%	20%	26%	46%	2%
27) (actitud) Debo ganarme la confianza de mis clientes y usuarios actuando con honestidad.	21	1%	6%	34%	28%	30%	1%
c) Ética profesional y personal							

28) (creencia) Hay decisiones éticas tan importantes en el ejercicio de mi profesión que no pueden dejarse sólo a criterio de las organizaciones.	25	1%	5%	31%	26%	36%	1%
29) (creencia) Mientras la ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias.	29	73%	18%	5%	1%	2%	1%
30) (actitud) La formación en ética me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional.	33	1%	2%	18%	29%	50%	0%
31) (actitud) Considero imprescindible tomar muy en cuenta los aspectos éticos en el ejercicio de mi profesión.	7	0%	2%	9%	24%	64%	1%
d) Actuar con la idea de prestar el mejor servicio a la sociedad							
32) (creencia) A los profesionales no les corresponde la solución de los problemas sociales.	40	62%	21%	8%	4%	3%	2%
33) (creencia) Para ser un buen profesional no puedo ignorar los problemas de la sociedad en la que vivo.	43	0%	1%	13%	23%	62%	1%
34) (creencia) En la profesión, ayudar a los demás es más importante que alcanzar el éxito.	46	4%	10%	32%	25%	28%	1%
35) (actitud) Lo que me interesa preferentemente es ganar dinero y prestigio.	48	58%	29%	9%	2%	2%	0%
36) (creencia) De nada sirve un trabajo bien hecho si no contribuye a ayudar a los demás.	50	4%	11%	34%	26%	25%	0%
37) (actitud) Seleccione mi carrera para ser útil a las personas.	52	9%	16%	30%	24%	21%	0%
e) Respeto							
38) (actitud) Respeto las opiniones de los clientes y usuarios sobre mi trabajo profesional.	54	1%	3%	40%	30%	25%	1%
39) (actitud) Me gusta tratar con profesionales que toman en cuenta mi opinión.	4	0%	0%	13%	26%	60%	1%

f) Actuar con sujeción a principios morales y valores profesionales.							
40) (actitud) Transmito mis propios valores a través del ejercicio profesional.	55	17%	15%	27%	20%	21%	0%
41) (creencia) La coherencia con los principios éticos es más importante que ganar dinero.	53	2%	5%	27%	29%	36%	1%
42) (creencia) Un buen profesional debe darse tiempo para evaluar las consecuencias de sus acciones.	51	1%	2%	24%	32%	40%	1%
43) (actitud) El éxito profesional no significa nada, si no me permite ser una mejor persona.	49	8%	13%	32%	22%	24%	1%
44) (actitud) No es preciso que conozca y practique los valores de mi profesión para poder ejercerla.	47	67%	22%	7%	2%	1%	1%
45) (actitud) No estoy dispuesto (a) a ejercer mi profesión sólo por dinero.	44	3%	7%	26%	22%	41%	1%

TABLA 3. COMPETENCIAS AFECTIVO-EMOCIONALES

PROPOSICIONES	Nº ítem instrumento	No estoy de acuerdo	Escasamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe no contesta
a) Identificarse con la profesión							
46) (actitud) Estoy satisfecho (a) con la profesión que he elegido.	7	0%	2%	9%	24%	64%	1%
47) (actitud) Es un gran logro hacer profesionalmente lo que más me gusta.	11	1%	1%	10%	22%	64%	2%
48) (creencia) Es más fácil desarrollar el trabajo si se está identificado con la profesión.	14	4%	17%	36%	25%	17%	1%
49) (creencia) La profesión es un ámbito de identidad para sus miembros.	18	4%	9%	45%	26%	16%	0%
b) Capacidad emocional							
50) (actitud) Actúo como un buen profesional cuando soy sensible a las necesidades de los demás.	22	7%	21%	37%	22%	13%	0%

51) (actitud) Hacer lo correcto profesionalmente me permite estar en paz conmigo mismo.	26	2%	12%	35%	24%	26%	1%
52) (creencia) En el ejercicio profesional ayuda mucho tener una actitud positiva ante la adversidad y la superación de retos.	30	4%	10%	35%	27%	23%	1%
53) (creencia) Para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en uno mismo.	34	2%	12%	36%	29%	21%	0%
54) (creencia) No debo tomar decisiones profesionales importantes sin antes valorar sus consecuencias.	38	1%	2%	14%	26%	57%	0%
55) (creencia) Es bueno tener aspiraciones pero no una ambición desmedida.	41	5%	9%	41%	22%	22%	1%

TABLA 4. COMPETENCIAS SOCIALES

PROPOSICIONES	Nº Ítem Instrumento	No estoy de acuerdo	Escasamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo	No sabe no contesta
a) Compañerismo y relaciones							
14) (actitud) Me siento mejor cuando tengo presente las necesidades profesionales de mis compañeros.	2	5%	17%	42%	23%	12%	2%
15) (norma) Me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas.	9	1%	6%	36%	29%	27%	1%
b) Comunicación							
16) (actitud) No necesito ponerme en lugar de mis clientes para comprender sus necesidades.	13	26%	27%	26%	12%	8%	1%
17) (creencia) La solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos.	16	73%	12%	8%	3%	3%	1%
18) (actitud) Considero que puedo resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás.	20	6%	15%	40%	22%	17%	0%
c) Saber trabajar en equipo							

19) (actitud) Prefiero trabajar en equipo porque el resultado es de más alta calidad.	24	5%	18%	35%	23%	19%	0%
20) (creencia) Se equivocan las instituciones que no promueven el trabajo en equipo de sus profesionales.	28	3%	15%	34%	23%	25%	0%
d) Ser trabajador							
21) (creencia) Estoy convencido (a) de que para ser un buen profesional tendré que hacer algún tipo de sacrificio.	32	6%	16%	30%	23%	25%	0%
22) (actitud) Trabajar con ahínco es parte de mi realización personal.	36	1%	5%	38%	26%	25%	5%

En el proyecto de investigación sobre *El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas* la metodología con la que se aborda el problema delimitado se compone de dos estrategias que se llevan a cabo en simultáneo. El primero de estos abordajes consiste, por un lado, en el estudio de los debates teóricos acerca de la categoría de “verdad”, tanto en el campo filosófico como en el campo jurídico y, por el otro, en el abordaje teórico acerca de la compleja relación entre verdad y discurso jurídico. Por tratarse de un equipo con profesionales del campo psi, se realizará un estudio y puesta a punto de la categoría de “verdad” para la teoría psicoanalítica.

El segundo de los abordajes metodológicos, que se llevará adelante en paralelo con el primero, consiste en el análisis de la categoría de “verdad” en el marco de los juicios por violaciones a los derechos humanos perpetrados durante la última dictadura militar argentina.

Para el análisis de los datos recopilados se utiliza la metodología de Descripción Densa (Geertz, C, 2000), teniendo en cuenta que esta es interpretativa, rescata lo dicho, fija lo dicho y es microscópica. Por tratarse de un estudio cualitativo se trabaja con pocos casos para poder profundizar en la observación y el análisis. El valor del estudio no se funda en la representatividad estadística, sino en su significatividad y en la capacidad para dilucidar los mecanismos performativos de producción de la “subjetividad testigo” que se ponen en juego en los procesos judiciales.

Las preguntas problemas que orientan la investigación son: ¿De qué modo los diferentes discursos que conforman la escena judicial configuran un tipo de testigo? ¿Qué efectos tiene la categoría de testigo construida en el desarrollo de la escena judicial? ¿Qué efectos tiene la categoría de testigo construida en los individuos que prestan su voz y cuerpo como testigos en la escena judicial?

No se ha podido efectivizar la observación a más de una audiencia, ya que se suspendieron o cambiaron de fecha, situación que expone uno de los mayores problemas a los que nos enfrentamos, ya que la observación directa de varios testigos, es lo que nos podrá aportar el material necesario para su posterior análisis.

A la asistencia a las audiencias, se suma material bibliográfico sobre la temática, entrevistas realizadas a profesionales de la salud mental que realizan acompañamiento psicojurídico a los testigos, recortes periodísticos, y lectura de los testimonios publicados en libros. Especialmente los libros que son producto de las entrevistas que algunos sobrevivientes y testigos han dado, así también como las notas periodísticas surgidas a partir de la cobertura de los juicios mencionados. El abordaje de estos materiales se encuentra en pleno desarrollo y se realiza desde la perspectiva etnográfica; perspectiva que permite entrecruzar los diferentes registros y analizar las tramas de sentido emergentes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los profesionales de la psicología se enfrentan a una serie de situaciones diversas, incluso inéditas que ponen a prueba no solamente los conocimientos, técnicas y habilidades adquiridos en la universidad, sino que también involucran diferentes actitudes éticas. ¿Se encuentran ellos preparados para asumir este desafío?

Desde nuestra perspectiva, las instituciones de Educación Superior, tienen la función de formar profesionales comprometidos éticamente con el contexto que los rodea (Ormart: 2010, Navés, Ormart: 2011; Ormart, Brunetti: 2011; Ormart, Esteva, Navés: 2012), no sólo especialistas en una disciplina determinada.

Las competencias específicas (Ruiz, Jaraba & Romero, 2005) o técnicas (Álvarez, Gómez y Ratto, 2004) son aquellas que permiten al individuo desempeñarse en las actividades propias de su profesión, y se relacionan con un conocimiento técnico y especializado. Las competencias genéricas o transversales se refieren a comportamientos asociados con desempeños comunes a diversas organizaciones, entornos sociales, sectores económicos y ramas de actividad productiva, siendo necesarias para ingresar y adaptarse a un ambiente laboral, independientemente de aspectos como el dominio de elementos tecnológicos, conocimientos específicos o una función particular (Álvarez, Gómez y Ratto, 2004; Ruiz, Jaraba & Romero, 2005). Hasta el momento, se han realizado algunas investigaciones orientadas a identificar las competencias que todo profesional en psicología debe tener. Se destaca la investigación realizada por la Aneca (2005), la cual busca desarrollar una escala para identificar competencias que requiere un profesional en psicología en la región europea. Para esto, retoma las competencias planteadas en el proyecto Europsyc -T (Roe, 2002; Bartram y Roe, 2004; Roe, 2004, citados por Aneca, 2005) con los conocimientos básicos y específicos planteados por un grupo de Universidades de la Comunidad Autónoma de Andalucía y la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya), entre otros (Juliá, 2006; Bartram, 2005; De la Fuente y Justicia, 2005) Dicha línea de investigación lejos de ser privativa de Europa, se encuentra en pleno desarrollo en América. Esto nos llevó a observar, por un lado, una tendencia mundial en la formación profesional del psicólogo en un marco curricular basado en competencias, por otro, un cambio estructural en la concepción del trabajo que impacta en la profesión, con empleos de alta complejidad, tiempo parcial y múltiples demandas esperables del profesional de psicología. Esta situación nos obliga a abordar críticamente el concepto de competencia, en la ambigüedad de su polisemia y en los diversos contextos socio políticos de su aplicación (Torres Escobar, 2011). Entendemos que

no se trata de implementar modelos foráneos de competencias sin una revisión de las demandas contextuales. Asimismo, en el contexto de una Institución de Educación Superior existen paradigmas (Scaglia, Santos; Lodieu: 2005, 2006; Eurasquin, 2005) desde los que se legitiman saberes y competencias y en los que se privilegian ciertos ámbitos del ejercicio profesional sobre otros. Retomando lo planteado anteriormente, el posicionamiento del estudiante de una Institución de Educación Superior frente a las competencias esperables del psicólogo no depende de las actitudes individuales, ni de la sumatoria de ellas (modelo reduccionista) sino de una interacción entre el paradigma hegemónico propuesto en la formación curricular, las demandas contextuales y el posicionamiento subjetivo de los estudiantes (modelo de la Complejidad). Dentro del ámbito de las competencias sociales, encontramos un amplio desarrollo bibliográfico que apunta a describir deficiencias en la formación de los psicólogos y propuestas metodológicas de cambio en la formación de competencias éticas y sociales como la tolerancia (Duncan, Stevens & Bowman: 2004), el respeto (Stevens: 2009), la apertura a un paradigma multicultural (Pettifor & Ferrero: 2012) y global (Pettifor; Ferrero & Gauthier: 2012).

CONCLUSIONES

En el Proyecto *Actitudes de estudiantes universitarios de grado y de posgrado de una Institución de Educación Superior respecto de la ética profesional. Estudio exploratorio descriptivo en base a una investigación cuali-cuantitativa*, concluimos que los alumnos tienen poca capacidad de valorar la importancia de las competencias sociales del psicólogo. Esto es resultado de una formación curricular con un modelo disciplinar alejado de las demandas sociales.

Asimismo, observamos que para poder trabajar como psicólogos en el campo de los derechos humanos se precisa una sensibilidad por los problemas sociales que se encuentra poco valorada en la muestra.

En el marco del proyecto de investigación *El Testigo en el entramado discursivo de la escena judicial en casos de crímenes de lesa humanidad. Derivaciones jurídicas y subjetivas* observamos la necesidad de instalar en el ámbito académico primero, y en la sociedad después, una reflexión sobre la relación entre memoria y justicia.

Dejamos abiertos algunas interrogantes. ¿Cómo capacitar a los futuros psicólogos para que orienten su acción desde las declaraciones y principios éticos, teniendo como brújula la dignidad humana?

¿Qué competencias éticas deberán adquirir los estudiantes de psicología para abordar las complejas situaciones a las que se encuentra convocada la psicología como ciencia en la actualidad sin sucumbir a la seducción del mercado?

¿Qué cambios curriculares son necesarios para que los futuros psicólogos se encuentren abiertos a las demandas contextuales y puedan ser capaces de responder a ellas desde el compromiso ético atento a los derechos humanos?

Con la esperanza de que, en un futuro próximo, el trabajo en el aula universitaria proporcione una formación del psicólogo sobre derechos humanos que favorezca el desarrollo de competencias éticas y sociales y faciliten la reflexión sobre la relación existente entre memoria y justicia en los países latinoamericanos.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, G. (2002A). *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Madrid: Biblioteca de Filosofía. Editora Nacional.

AGAMBEN, G. (2002B) *Homo Sacer III. Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo*. Barcelona: Editorial Pre-textos.

AGAMBEN, G. (2004) *Estado de excepción*. Argentina: Editorial Adriana Hidalgo.

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2003). *Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta*. Traducción al español de Gabriela Z. Salomone y Juan Jorge Michel Fariña, Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos, Facultad de Psicología, UBA. Extraído el 20 de agosto de 2013 de <http://www.apa.org/news/press/releases/2010/02/ethics-code.aspx>

ARDITTI, R. (2000). *De por vida*. Argentina: Editorial Grijalbo.

BENJAMIN, W. (1991) *El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Editorial Taurus.

ESCÁMEZ, J. (1991). "Actitudes en educación". En F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibáñez-Martín, R. Marín, P. M. Pérez y D. *Filosofía de la educación hoy*. Madrid: Dickinson.

ESCÁMEZ SANCHEZ, J. BALLESTER PONT, L. LOPEZ FRANES, I. (2012) "El valor de la responsabilidad en la formación ética profesional de los estudiantes de posgrado". En: *Ética profesional en la docencia y la investigación*. Comps. Hirsch Adler - López Zavala. México: ediciones del lirio.

ESTEVA P. & NAVÉS, F. A. (2010). "El rol docente en contextos universitarios y la formación ética del futuro profesional". En: *Educación, Cultura y Participación social* N° 3, Pp 43-53. Consultado el 30 de abril del 2013. En: <http://www.fundaciondemocracia.org.ar/revista/index.html>

FARIÑA, J. J. M., GUTIERREZ, C. (2001) *La Encrucijada de la Filiación*. Buenos Aires: Lumen Hvmantitas.

FOUCAULT, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa.

GEERTZ, C. (2000). "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, pp. 19-40, México. Gedisa.

GUTIERREZ, C., NOEJOVICH, D., CORINALDESI, A., PACHECO, M., MENA, J., HELLEMEYER, A. (2012). "El testimonio en los juicios por crímenes de lesa humanidad: trabajo subjetivo y obstáculos procesales". En: *Memorias de congreso de la Facultad de Psicología, UBA*. Buenos Aires: Publicado en CD ROM ISSN 1669-5097.

GUSMÁN, L. (2009). "El dilema del perdón". En: *Revista Conjetural* N° 50. Buenos Aires. Ediciones Sitio.

HIRSCH ADLER, A. (2005). "Construcción de una escala de actitudes sobre la ética profesional". En: *Revista electrónica de investigación educativa*. Volumen 7 Número 1. Consultado el 25 de Noviembre 2012 En: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>

HIRSCH ADLER, A. (2005). "La formación en el posgrado y la actividad docente". En: *Revista*

de la educación superior. Vol. 34, Nº. 135, 2005, págs. 163-166.

HIRCH ADLER, A. (2009). "Ética profesional en estudiantes de posgrado de la Universidad Autónoma de México". En: *Memorias del Congreso de Investigación Educativa*. México. Consultado el 23 de agosto de 2012. En: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1176559676.pdf>

KLETNICKI, A. (2004). "Niños desaparecidos en Argentina: lógica genocida y apropiación ilegal". En: *Hasta que la muerte nos separe. Poder y prácticas sociales genocidas en América Latina*. Daniel Feierstein y Guillermo Levy (Comp.) Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

LARRAIN U, A. M. & GONZÁLEZ F, L. E. (2009). "Formación Universitaria por competencias". En: *Sistema centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior*. Consultado el 30 de Noviembre de 2012. En: http://sicevaes.csuca.org/attachments/134_Formacion%20Universitaria%20por%20competencias.PDF

LEVY DANIEL, G. & NAVÉS, F. (2010). "La transmisión de la ética en el aula universitaria". En: *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVII Jornadas de Investigación. Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Argentina.

LEVI, P. (2005A). "Si esto es un Hombre". En Levi, P., *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Editorial El Aleph.

LEWKOWICZ, I. (2002). "Particular, Universal, Singular". En Fariña, J. Comp, *Ética un horizonte en quiebra*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.

LO GIUDICE, A. (2006) *Psicoanálisis: Identidad y Transmisión*. Buenos Aires: Editorial. Abuelas de Plaza de Mayo.

LO GIUDICE, A. (2007). *Psicoanálisis, Restitución, Apropiación, Filiación*. Buenos Aires: Editorial. Abuelas de Plaza de Mayo.

MILLER, J. A. (2010). *Extimidad Los cursos psicoanalíticos*. Cap. Racismo. P.43 a 59. 1ª. Edición. Buenos Aires: Paidós.

MOSCOVICH, S. (2003). "La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici". En: Castorina, J. A. (Comp), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.

NAVÉS, F. & PACHECO, M. (2012) "Educación y compromiso social en la tarea de investigar. Dos proyectos de investigación: Educación Y DD HH". En *Memorias del III Jornadas Nacionales y I Jornadas latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación*. Instituto de investigaciones en Ciencias de la educación (IICE). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

NUNCA MÁS (1984). *Informe de la Comisión Nacional para la Desaparición de Personas*. Ed. Eudeba Op. Cit., p. 286 (299). Buenos Aires, Argentina.

ORMART, E. (2009). "Conocimiento, sensibilidad y acción anudados en el aprendizaje ético". En: *Memorias del Tercer Congreso Internacional de Educación*. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias. Argentina.

ORMART, E. (2009). "Ética y neutralidad". En: *Revista Universitaria de Psicoanálisis*. Universidad de Buenos Aires, Vol. 9, 71- 83. Argentina.

ORMART, E. (2010). "El aprendizaje de nociones éticas en estudiantes universitarios". En: *Revista de la Universidad de Morón*. Argentina.

ORMART, E. & FERNÁNDEZ S. (2010). "Estrategias didácticas en el desarrollo de la sensibilidad moral en educación". En: *Revista dialéctica*, Volumen 26, Universidad Panamericana. Bogotá, Colombia.

ORMART, E. & BRUNETTI, J. (2010). "La confidencialidad en la práctica de la psicología: aspectos clínicos, deontológicos y legales". En: *Actas del I Congreso Internacional II Nacional y III Regional de Psicología. La formación del Psicólogo en el Siglo XXI*. Organizado por la Facultad de Psicología UNR. Argentina.

ORMART, E; ESTEVA, P. & NAVÉS, F. (2013). "Estudio sobre Actitudes de Estudiantes de la Carrera de Grado de Psicología hacia la Ética Profesional". En: *Anuario de Investigaciones*. Volumen XIX. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

PACHECO, M. (2012). "El testigo de crímenes de lesa humanidad. Su cobertura en la prensa escrita". En *Memorias de las Jornadas de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Buenos Aires*. Comunicación y Derechos Humanos. Homenaje a Eduardo Luis Duhalde. Argentina.

PEREIRA ZORROAQUIN, E. & PESINO, C. (2013). "Competencias e incumbencias de los psicólogos a lo largo de la formación académica y del ejercicio profesional". Presentado en el V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX jornadas de Investigación de la facultad de Psicología. Noveno encuentro de Investigadores del MERCOSUR (En prensa).

PORRAZ CASTILLO, S. & PIZÓN LIZARRAGA, L (2009). "Perfil de actitudes de ética profesional y condiciones favorecedoras de su desarrollo en estudiantes de Licenciatura". En: *Memorias del Congreso de Investigación Educativa*. México. Consultado el 14 de mayo de 2013, en: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at06/PRE1178838939.pdf>

RIQUELME, H. (1995). *Entre la Obediencia y la Oposición. Los médicos y la ética profesional bajo la dictadura militar*. Venezuela. Editorial Nueva Sociedad.

VARELA, O, SARMIENTO, A; PUHL, S. M. & IZCURDIA, M. A. (2003). *Psicología Jurídica*. Argentina: JCE Ediciones.

AUTOPERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SOBRE SUS COMPETENCIAS EN LOS CAMPOS LABORAL, EDUCATIVO Y SALUD

PSYCHOLOGY STUDENT'S SELF PERCEPTION ON THEIR COMPETENCY IN THE LABOR, HEALTH & EDUCATION FIELDS

GUSTAVO VILLAMIZAR ACEVEDO¹
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga, Colombia
gustavo.villamizar@upb.edu.co

DELCY ROCIO BECERRA ALVAREZ²
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga, Colombia
delcy4_17@hotmail.com

AMPARO CAROLINA DELGADO MARTINEZ³
Universidad Pontificia Bolivariana
Bucaramanga, Colombia
caritope0515@hotmail.com

Recibido: 18/09/2013 Aceptado: 23/05/2014

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar la autopercepción que un grupo de estudiantes de los últimos tres semestres de Psicología, de una universidad privada de Bucaramanga (Colombia), sobre las competencias que han desarrollado en su proceso de formación. Para ello se utilizó el cuestionario Autopercepción de Competencias Profesionales – Forma A (Castro, 2004). Este es un cuestionario tipo Likert, consta de 57 ítems que representan diferentes competencias profesionales enfocadas en diversos campos de aplicación, las opciones de respuestas oscilan entre 1 a 5 que corresponden desde nada competente a muy competente. Los índices de confiabilidad para cada campo, medidos según el Alfa de Cronbach fue el siguiente: salud, .87; educación, .872 y laboral, .871. El cuestionario fue aplicado a una población de 85 estudiantes que se encuentran realizando prácticas profesionales. Entre los resultados, se encontró que el 44 % se consideran medianamente competentes para realizar actividades en el campo de

1 Psicólogo por la Universidad Nacional de Colombia. Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Rubio, Venezuela). Profesor de tiempo completo Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga.

2 Psicóloga por la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga.

3 Psicóloga por la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga.

salud, el 42% para efectuarlas a en el campo educativo y 31% en el campo laboral. Los datos encontrados muestran que los estudiantes se autoperciben medianamente competentes, que el nivel de autopercepción baja en la medida que la formación sube, posiblemente porque las prácticas no solo sirven para desarrollar competencias profesionales sino que permiten dar cuenta a los estudiantes de último semestre del reto que les espera como profesionales y la necesidad de estudiar más para así tener mayores herramientas para su ejercicio profesional.

PALABRAS CLAVE

COMPETENCIAS, AUTOPERCEPCIÓN, PRACTICANTES

ABSTRACT

The objective of this investigation was to identify the self-perception of a group of students from a private University in Bucaramanga (Colombia) in their last three semesters, about the competency they have developed in their building process. To accomplish this, the "self-perception of professional competency" questionnaire form A was used (Castro, 2004). This is a Likert type questionnaire consisting of 57 items that represent different professional competencies focused on a diverse range of application areas. The answer choices range from 1-5 and from no competency to very competent. The Index of reliability for each field according to Cronbach's alpha was the following: Health .87, education, .872 and labor .871. The questionnaire was given to a population of 85 students currently doing internship. In the results it was found that 44% consider themselves as having a medium competency in completing the activities in the health field, 42% in the education field, and 31% in the labor field. The results show that the students perceive themselves as having medium competency, the level of self-perception lowers as their level of education goes up, this is probably because the internship doesn't only help develop their professional competency but lets the last semester students know what to expect as professionals and the need to study more so they will develop better tools for their career.

KEY WORDS

COMPETENCIES, SELF-PERCEPTION, INTERNS

INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 20 años del Siglo XXI se produjeron grandes transformaciones económicas a nivel mundial, llegando a su máxima expresión, a partir de 1991, con la denominada globalización, la cual según Córdova (citado por Lobo, 1996) condujo a la homogenización progresiva a escala mundial de los patrones tecnológicos, productivos, administrativos y de consumo; de los sistemas culturales y de valores y, en general, de los estilos de desarrollo.

A nivel educativo, la influencia de la globalización se evidencia en la aceptación de las políticas trazadas por la Declaración de Bolonia y el Proyecto Tuning en diferentes países europeos y de América Latina, entre ellos Colombia. La Declaración de Bolonia trazó pautas para el aseguramiento y garantías de la calidad a través de la acreditación de programas e instituciones. El Proyecto Tuning es el producto de un colectivo de universidades que trabajaron en la restructuración de diferentes planes de estudio, buscando responder a las demandas de la sociedad actual, ofreciéndole a los estudiantes y a la sociedad un sistema de educación superior fundamentado en la excelencia.

Para el cumplimiento de este objetivo, las instituciones universitarias interesadas se dedicaron, en una primera instancia, a estudiar los planes de estudios, luego buscaron hacerlos compatibles con la demanda de la sociedad. En este segundo momento se

propusieron desarrollar las siguientes líneas de acción: las competencias genéricas, las competencias específicas del área temática, el papel del sistema europeo de transferencia de créditos y el enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación en concordancia con la calidad educativa (Ramírez y Medina, 2008).

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado desde el 2008 la formulación de competencias genéricas transversales en todos los niveles y programas educativos, de forma que puedan responder a las demandas y necesidades de la sociedad actual, haciendo notar la salvedad que tales competencias genéricas no deben asumirse como remplazó de competencias específicas en cada campo de formación. (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

La universidad donde se desarrolló la investigación no ha sido ajena al interés por desarrollar competencias en sus estudiantes. En el Modelo Pedagógico Integrado (2009) que orienta el proceder docente, así como en el Proyecto Educativo del programa de Psicología (s.f.) se afirma que la formación estará centrada en competencias axiológicas, cognitivas y procedimentales abordadas según los requerimientos de la sociedad, el proyecto de vida del estudiantes y las demandas laborales.

Para el cumplimiento de este propósito el programa de Psicología está diseñado según la siguiente estructura curricular: plan de estudios, conformado por ciclos de formación disciplinar, humanística y profesional específica. El ciclo de formación disciplinar pretende que el estudiante se apropie del conocimiento psicológico y se prepare para asumir las actividades propias del psicólogo de forma responsable, objetiva y ética. Este ciclo se desarrolla a través de las asignaturas correspondientes a las líneas de formación de Procesos psicológicos, Bioevolución, Psicoevolución, Evaluación Psicológica, Fundamentos Filosóficos y Escuelas psicológicas (Proyecto Educativo Psicología, s.f.).

El ciclo profesional específico busca la integración entre la formación disciplinar y el saber profesional a través de la relación entre teoría y práctica. En el plano real se desarrolla a través del ejercicio investigativo del estudiante y del docente en la línea de talleres, fortaleciéndose en la práctica profesional y el Trabajo de Grado, así como por medio del conocimiento, comprensión y apropiación de los saberes específicos de la Psicología relacionados con sus campos de aplicación, organizados en dos modalidades: prácticas de integración y práctica por proyectos (Proyecto Educativo Psicología, s.f.).

Como se nota, en el Modelo Pedagógico Integrado y en el Proyecto Educativo de Psicología, existe una intención clara y manifiesta de formar profesionales competentes a nivel disciplinar, pero ¿los estudiantes de psicología que realizan prácticas profesionales se perciben así mismos como competentes?, ¿cómo perciben su nivel de competencias para desempeñarse exitosamente en diversos campos ocupacionales?

Estas preguntas han sido formulada en diversas investigaciones, en diversos campos profesionales y se han incrementado en los últimos años en psicología a partir del trabajo de Castro (2004), el cual fue replicado en Colombia por Herrera, Restrepo, Uribe y López (2009), en Argentina por Sánchez, Castañeiras y Posada (2012), en España por Zubiauz, Mayor, Arana, Ortiz, Jenaro y García-Meilan (2014), quienes emplearon el mismo instrumento, a estudiantes de distintos niveles de formación. Las anteriores investigaciones parten de la consideración que el conocimiento de la autopercepción de los estudiantes respecto a su nivel de competencias en las diferentes áreas y campos es útil para la evalua-

ción del desarrollo de los planes de estudio, tanto para la acreditación de los programas como para posibles modificaciones de los contenidos de las asignaturas.

REFERENTE TEÓRICO

Los conceptos centrales de esta investigación son dos: autopercepción y competencia, los cuales tienen en común la multiplicidad de definiciones construidas para tratar de hacerlos comprensibles.

El término autopercepción, según Martínez (2009) hace referencia al conjunto de valoraciones que una persona tiene respecto a sus capacidades, y se relaciona directamente con sus creencias, actitudes, deseos, valoraciones, expectativas, que se fundamenta en la realidad pero se transforma en su mundo interior. Para Aravena (2012) consiste en la percepción que cada persona tiene sobre sí respecto a su actuación en un campo de acción predeterminado.

Para Escamilla, Córdoba y Campos (2012) la autopercepción consiste en un

conjunto de conceptos internamente consientes y jerárquicamente organizados, en una realidad compleja integrada por autoconceptos más concretos, como el físico, social y académico, es una realidad dinámica que se modifica con la experiencia, integrando nuevos datos e informaciones y se desarrolla de acuerdo con las experiencias sociales, especialmente con las personas significativas (p. 68).

Según Cunha, Mesquita, Moreno, Boletto, Tavares y Silva (2010, p. 26) las “competencias percibidas son las creencias de los individuos relativas a su capacidad individual de movilización y organización de los recursos individuales de cara a la realización de las acciones específicas para alcanzar un determinado rendimiento o resultado”.

Las definiciones anteriores dejan ver que las autopercepciones son construcciones que las personas hacen de sí y de sus capacidades, influenciadas por factores externos, entre los cuales juegan un papel importante las valoraciones dadas por personas significativas y los resultados alcanzados por sus actuaciones.

A nivel teórico se plantea que la autopercepción juega un papel muy importante en el comportamiento de las personas, debido, entre otras cosas, a que la forma como una persona enfrenta y resuelve problemas, la puede llevar a afirmar o replantear la apreciación respecto a sus capacidades para solucionarlos.

Sobre competencias existen múltiples definiciones, debido a que se habla de ellas en los ámbitos laboral, académico, social. Para Beneitone (citado por De Zan, Paipa y Parra, 2011, p. 49) las competencias corresponden a un “conjunto de capacidades que la persona requiere para resolver problemas de manera eficaz y autónoma frente a las situaciones que se le presentan en el tránsito de la vida, personal y laboral. Dichas capacidades se fundamentan en un saber profundo, que no sólo implican el saber qué o el saber cómo sino el saber ser persona frente a un mundo complejo en continuo cambio y cada vez más competitivo”.

Eraut (citado por Mulder, Weigel y Collings, 2008, p. 8) la define como “la habilidad de ejecutar tareas y roles que son requeridos en función de unos estándares esperados”.

Para Oullet (citado por Tobón 2005, p. 45) las competencias corresponden al “conjunto de aptitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona, capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular”.

Como se nota, a pesar de no existir una definición que sea aceptada de manera unánime, entre las definiciones referenciadas se presentan elementos comunes: tienen que ver con aptitudes, habilidades y conocimientos, implican el dominio en una tarea y posibilitan la resolución de problemas particulares.

En cuanto a las competencias en Psicología, para Europsy (2007), es el conjunto de estándares para la educación y formación de psicólogos que define un nivel y estándar de calidad acordado por las Asociaciones miembro de la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA). Según Europsy (2007, p. 1).

Las competencias proporcionan una descripción de los distintos roles que desempeñan los psicólogos. Estos roles se llevan a cabo en una o más variedades de contextos ocupacionales y para diversos tipos de clientes. Las competencias se basan en el conocimiento, comprensión y habilidades aplicadas y practicadas éticamente.

Europsy (2007) divide las competencias de los psicólogos en primarias y facilitadoras. Las primarias son específicas, propias de los psicólogos y tienen que ver con los contenidos, conocimiento y habilidades requeridos para desempeñar la profesión. Las facilitadoras son las que se comparten con otros profesionales.

Respecto a los competencias que deben desarrollar los psicólogos latinoamericanos Cappari (2009) trajo a colación las formuladas en la conferencia “Direcciones Futuras en Educación y Acreditación en Psicología Profesional”, realizada en Arizona en el 2002 donde se plantearon ocho competencias para psicólogos de Mercosur: asuntos éticos y legales; diversidad cultural e individual; bases científicas de la Psicología e investigación; evaluación psicológica; intervención; consultoría y colaboración interprofesional; Supervisión y desarrollo profesional.

En Colombia, no existe un criterio general sobre cuáles competencias deben desarrollar los psicólogos que se forman en sus instituciones universitarias. Ballesteros, González y Peña (2010), presentan el siguiente listado producto de la revisión a múltiples propuestas: diseños de programas, evaluación y definición de metas, intervención, comunicación, investigación y seguimiento, competencias que varían según el campo aplicado.

En lo relacionado con la universidad donde se desarrolló la investigación, en el Proyecto Institucional de psicología se proponen tres competencias que deben desarrollar sus estudiantes: axiológicas, cognitivas y procedimentales. Como se evidencia, se está en consonancia con instituciones nacionales e internacionales que valoran el desarrollo de competencias éticas así como las relacionadas con el conocimiento disciplinar y las técnicas.

El reconocimiento de las competencias que diversas instituciones educativas y organizaciones profesionales postulan deben desarrollar los psicólogos, lleva a preguntarse sobre cuáles competencias cree un grupo de estudiantes, próximos a egresar, han desarrollado y cómo perciben su nivel de avance. En vista de lo anterior, se planteó desarrollar una investigación con el objetivo de identificar las autopercepciones de los estudiantes de Psicología de una universidad del nororiente colombiano que realizan prácticas profesionales, acerca de las competencias que han desarrollado en su proceso de formación en

los campos laboral, educativo y de salud y dar cuenta si dichas autopercepciones varían según su nivel de formación.

Entre las investigaciones que se han propuesto identificar las percepciones sobre las competencias de los estudiantes de psicología, en diversos campos se aplicados, se encontraron las siguientes: Castro (2004) identificó las autopercepciones de 499 psicólogos y 215 estudiantes próximos a graduarse, en los campos clínico, educativo, laboral y forense. Para ello respondieron un cuestionario de 57 ítems. Las autopercepciones en los campos referenciados fueron las siguientes:

1. Clínica, se autoperciben poco competentes en áreas como: trabajo en equipos interdisciplinarios, realización de entrevistas clínicas, aplicación de baterías de tests y redacción de informes psicológicos.
2. Educativo, perciben fortalezas en la administración de tests, redacción de informes psicológicos y el trabajo en equipos interdisciplinarios.
3. Laboral, se perciben competentes en: redacción de informes psicológicos, trabajo en equipos interdisciplinarios, aplicación de pruebas psicométricas y proyectivas, dominio del inglés y de paquetes informáticos. Se ven poco competentes en prevención de riesgos y accidentes laborales y el conocimiento de investigaciones empíricas en el área de la psicología del trabajo.
4. Forense, autoperciben dominio en el trabajo en equipos interdisciplinarios, aplicación de baterías de tests y las entrevistas de diagnóstico clínico.

Herrera, Restrepo, Uribe y López (2009), identificaron los niveles de autopercepción de 98 estudiantes y 21 egresados de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Las autopercepciones, por área, halladas fueron los siguientes:

1. Clínica: el 29,59% se perciben competentes en intervención psicológica en niños, conocimiento de modelos y teorías actuales, realización de entrevistas de diagnóstico clínico y conocimiento de modelos psicológicos clásicos; el 51,02 se perciben medianamente competentes en realización de psicoterapias breves y/o focalizadas, intervenciones psicológicas en familias y tratamiento de pacientes adultos con problemas psicológicos.
2. Educativa: el 24,49% se visualizan competentes en tareas de orientación vocacional y ocupacional, conocimiento de teorías del aprendizaje e intervención psicológica en niños y adolescentes; el 42,86% se perciben medianamente competentes en orientación a docentes y directivos de escuelas.
3. Organizacional: el 26,53% se ven competentes trabajando en equipos interdisciplinarios, realizando tareas de prevención de riesgos y accidentes laborales; el 38,78% se consideran poco competentes en desarrollo y seguimiento de programas de capacitación de personal y tareas de mediación.

Sánchez, Castañeiras y Posada (2012), llevaron a cabo una investigación con estudiantes de último año y egresados de la Universidad del Mar de Plata (Argentina), encontrado que ambos grupos se perciben como medianamente competentes. Al tratar de detectar la

existencia o no de diferencias significativas en las percepciones de dichos grupos, las identificaron para las de clínica, las generales y las jurídicas. En las dos primeras los egresados se autopercebieron como más competentes, más no así en las jurídicas.

Zubiauz, Mayor, Arana, Ortiz, Jenaro y García-Meilan (2014), aplicaron el instrumento elaborado por Castro (2004) a estudiantes de diversos niveles de formación, encontrando que las autopercepciones de competencia se incrementan a medida que se sube de nivel de formación.

Macías, Trujillo, Rodríguez y Parrado (2009) entrevistaron 81 personas, los cuales eran estudiantes próximos a graduarse y egresados de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) de Neiva, ellos se percibieron competentes en la resolución de problemas y en el interés por el conocimiento científico, pero no se sintieron competentes en los conocimientos profesional y académico.

Suarez (2011) identificó las autopercepciones de 48 psicólogos y 56 estudiantes de los últimos semestres. Los estudiantes se consideran competentes en evaluación psicológica y diagnóstico individual, en competencias genéricas y compromiso ético. Se ven poco competentes en diseño e implementación de programas de intervención psicológica grupal y/u organizacional. Es importante dar cuenta que según este estudio:

En la mayoría de las competencias los alumnos no perciben que hayan logrado adquirir un nivel de desarrollo de sus capacidades que les permita sentirse satisfechos para desempeñarse con efectividad, a pesar que en poco tiempo egresarán de su carrera profesional (p. 93).

En términos generales las investigaciones referenciadas muestran, independientemente del país y la universidad, que los estudiantes no se perciben competentes para desempeñarse como psicólogos.

METODOLOGÍA

La investigación realizada fue cuantitativa con un diseño descriptivo transversal que tuvo como objetivo identificar las autopercepciones de un grupo de estudiantes que se encuentran realizando prácticas profesionales, sobre las competencias que han desarrollado para desenvolverse exitosamente en diversos campos de aplicación, durante su proceso de formación.

Participantes

Se trabajó con 85 estudiantes, que corresponden al 85% de los 100 que realizan prácticas profesionales en las diferentes modalidades que tiene la Facultad de Psicología, la práctica integral, la práctica por Proyecto I y la práctica por Proyectos II, correspondientes a los niveles de formación 8°, 9° y 10°. El promedio de edad es de 22.84 años, y el 86% son mujeres. Las características sociodemográficas de los participantes, se presentan en la tabla 1.

TABLA 1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICA DE LOS PARTICIPANTES

CARACTERÍSTICA SOCIODEMOGRAFICA	TOTAL	PORCENTAJE	
GÉNERO	Femenino	73	86%
	Masculino	12	14%
EDAD	20-25	78	92%
	26-31	5	6%
	32-37	2	2%
NIVEL DE FORMACIÓN	8°	28	33%
	9°	25	30%
	10°	32	37%

La tabla evidencia que los participantes son en su mayoría mujeres, jóvenes, como lo son la mayoría de estudiantes universitarios de psicología en Colombia.

Instrumento

Para identificar las autopercepciones de los estudiantes respecto a sus competencias se trabajó con la encuesta Autopercepción de Competencias Profesionales – Forma A, elaborado por Castro (2004). La encuesta es tipo Likert, consta de 57 ítems que representan diferentes competencias profesionales enfocadas en diversos campos de aplicación, las opciones de respuestas oscilan entre 1 a 5 que corresponden desde nada competente a muy competente.

Esta encuesta fue validada para Argentina por Castro (2004) en 215 estudiantes próximos a graduarse en diferentes universidades del país austral. Fundamentalmente la encuesta evalúa las competencias en cuatro campos: salud, educativa, laboral y forense, pero de forma tangencial aborda otros. La distribución por ítems en los diversos campos profesionales es la siguiente: 14 en el clínico, 11 para el educativo, 9 en el organizacional, 8 en investigación, 7 en evaluación y 8 en otros campos.

Las competencias medidas por este instrumento, según Castro (2004) son las siguientes:

Campo clínico: orientación y tratamiento psicológico, a nivel individual y familiar, elaboración de diagnóstico, así como redacción de informes psicológicos.

Campo educativo: aspectos relacionados con identificación y atención a escolares con problemas de aprendizaje, orientación vocacional, atención y orientación a padres y aplicación y análisis de pruebas psicoeducacionales.

Campo organizacional: tareas atinentes a la selección de personal, desarrollo de cursos de capacitación, elaboración de perfiles de puestos y lo relacionado con la prevención de accidentes.

Investigación: va desde el manejo de programas específicos Ciencias Sociales, conocimiento del inglés y de metodología de la investigación.

Evaluación: labores concernientes a la aplicación de las baterías psicológicas más ade-

cuadas a un problema específico así como la interpretación de los datos.

En otros campos, se evalúa lo relacionado con campos de aplicación novedosos en áreas como la neurociencia y la utilización de estrategias paliativas.

Para efectos de esta investigación se realizó una reclasificación de los campos, estableciéndose los siguientes: salud, educativa, laboral. También se eliminaron algunos ítems, quedando un total de 34. Para determinar la confiabilidad del instrumento, posterior a las modificaciones señaladas, se realizó el Alfa de Cronbach, los resultados encontrados para cada una de los campos se muestran en la tabla 2:

TABLA 2. ÍNDICE DE CONFIABILIDAD DE LA PRUEBA Y DE CADA CAMPO

CAMPO	ALFA DE CRONBACH
Escala total	.936
Salud	.870
Educativa	.872
Laboral	.871

Los resultados dejan ver que la prueba continúa siendo, a pesar de las modificaciones, confiable.

Los criterios para seleccionar los ítems correspondientes a cada campo, se sintetizaron en la tabla 3.

TABLA 3. CRITERIO PARA LOS ÍTEMS DE CADA CAMPO

CAMPO	CRITERIO
Salud	Corresponden los relacionados con intervenciones de carácter clínico en personas de diferentes edades y circunstancias. También hacen parte de ella la elaboración de programas de atención a nivel individual y grupal.
Educativo	Se consideran pertinentes las afirmaciones relacionadas con la orientación e intervención a los integrantes de la comunidad educativa en escuelas formales así como las que trabajan en Educación Especial.
Laboral	Afirmaciones que abordan actividades que se realizan en las organizaciones como seleccionar y capacitar personal, desarrollar programas de prevención de accidentes laborales y mercadeo.

En cuanto los ítems por campo, se presentan en la tabla 4.

TABLA 4. LISTADO DE CAMPOS E ÍTEMS

CAMPO	ENUNCIADO DE ÍTEM	TOTAL
Salud	Realización de diagnósticos clínicos según criterios internacionales	16
	Intervención psicológica en situaciones de crisis	
	Realización de psicoterapias breves	
	Intervención psicológica en poblaciones de bajos recursos económicos	
	Diseño y puesta en marcha de programas comunitarios	
	Identificación de niños y adolescentes con problemas de conducta	
	Intervenciones psicológicas en familias	
	Intervenciones psicológicas en niños	
	Tratamientos de pacientes con trastornos de personalidad	
	Realización de entrevistas de diagnóstico clínico	
	Tratamiento de pacientes adultos con problemas psicológicos	
	Tareas de cuidados paliativos en pacientes terminales	
	Intervenciones psicológicas en adolescentes	
	Intervenciones en psicología de la salud	
	Evaluación e intervención en el área de neuropsicología clínica	
Planificación de programas y tareas de prevención en el campo de las drogodependencias		
Educativo	Orientación psicológica a padres	12
	Detección temprana de problemas de aprendizaje en niños y adolescentes	
	Evaluación del aprendizaje	
	Tareas de orientación vocacional y ocupacional	
	Orientación a docentes y directivos de escuelas	
	Administración de baterías de test psicoeducacionales	
	Intervención psicopedagógica en educación Especial	
	Tratamiento de niños y adolescentes con problemas escolares	
Diagnóstico de problemas de lenguaje en niños y adultos		
Laboral	Intervención psicopedagógica en adultos	6
	Conocimiento de Teorías de Aprendizaje	
	Intervención psicopedagógica en niños y adultos	
	Tareas de prevención de riesgos y accidentes laborales	
	Tareas de selección y reclutamiento de personal	
	Desarrollo y seguimiento de programas de capacitación personal	
	Elaboración de perfiles psicológicos en diferentes ámbitos laborales a partir de análisis de puestos y tareas	
Desarrollo, implementación y seguimiento de programas de marketing		
Desarrollo de programas de evaluación de desempeño en empresas o instituciones		

Las opciones de respuestas y el valor correspondiente a cada ítem, se indican en la tabla 5.

TABLA 5. OPCIONES DE RESPUESTA Y VALOR PARA CADA ÍTEM

OPCIÓN	VALOR
Muy competente	5
Competente	4
Medianamente competente	3
Poco competente	2
No competente	1

Como se puede notar se continúa con los criterios de medidas establecidos por investigaciones que siguen el modelo Likert, que por lo general oscila entre 1 y 5, siendo de 5 para aquellos que tengan una actitud positiva y 1 a los tengan una posición opuesta a los anteriores.

Procedimiento

Inicialmente se revisó la prueba, posterior e ello se procedió a eliminar algunos ítems (13), por considerar que no aplicaban para la investigación o que no correspondían al contexto colombiano. Para la aprobación de estas modificaciones, se trabajó con docentes de psicología de los tres campos aplicados. Una vez realizado los cambios, se le presentaron a dos docentes expertos en psicometría, que fungieron como jueces. Por último, se realizó un pilotaje, para analizar deficiencias en el plano lingüístico.

Posteriormente, se llevó a cabo la aplicación de la prueba, para ello se convocaron 85 estudiantes de octavo, noveno y décimo semestre de una universidad del oriente colombiano. La aplicación del instrumento y del consentimiento informado se realizó de manera grupal, en salones de clases.

Una vez aplicado el Instrumento, los datos obtenidos fueron llevados al software estadístico SPSS 20®, con el que se desarrollaron los siguientes pasos:

Mediante el test Alfa de Cronbach, se identificó con la población objeto de la investigación la confiabilidad del instrumento.

Con puntuaciones medias en escala de 1 a 5 y teniendo en cuenta el semestre que cursaban los estudiantes, se identificó la autopercepción que tienen de sus competencias.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentarán los resultados hallados a partir de las respuestas de los estudiantes, yendo de lo general a lo particular, para, de esta manera, ir respondiendo a los objetivos planteados.

Respecto a la autopercepción sobre el nivel de competencia, teniendo en cuenta que se trabajó con 34 ítems del cuestionario, siendo cinco el mayor puntaje y uno el menor, se establecieron los rangos nada competente, poco competente, medianamente competente, competente y muy competente, cuya valoración se recoge en la tabla 6.

TABLA 6. RANGO Y CRITERIO DE CALIFICACIÓN PARA TODOS LOS ÍTEMS

CRITERIO	RANGO
Muy competente	≥ 162
Competente	161-130
Medianamente competente	129-98
Poco competente	97-66
Nada competente	≤ 65

A partir de estos criterios y las sumatorias de las respuestas se encontró la autopercepción sobre las competencias de la totalidad de los participantes, dato que se recoge en la tabla 7.

TABLA 7. UBICACIÓN DE LA TOTALIDAD DE LOS PARTICIPANTES EN LOS CRITERIOS SEGÚN FRECUENCIA Y PORCENTAJE

CRITERIO	TOTAL	PORCENTAJE
Muy competente	2	2.35%
Competente	36	42.35%
Medianamente competente	43	50.58%
Poco competente	4	4.7%
Nada competente	0	0%

Considerando los criterios establecidos los resultados dejan entrever que el 50.58% de los estudiantes se autoperciben como medianamente competentes y el 42.35% como competentes. El que cerca del 50% de los estudiantes se perciban como medianamente competentes es un dato coincidente con lo encontrado en las investigaciones referenciadas, ello tal vez esté expresando las dudas e incertidumbres que embargan a los estudiantes próximos a egresar de la universidad, que tienen que abordar los retos laborales, donde se van a enfrentar a profesionales altamente capacitados y con mayor experiencia.

Otro aspecto a identificar se encuentra relacionado con la autopercepción de la competencia según el campo. Para obtener este dato se establecieron rangos para cada uno de los campos abordados, los resultados se presentan en la tabla 8.

TABLA 8. RANGO Y CRITERIO DE CALIFICACIÓN PARA LOS CAMPOS

RANGO	SALUD	EDUCATIVA	LABORAL
Muy competente	68-80	52-60	26-30
Competente	55-67	42-51	21-25
Medianamente competente	45-54	32-41	16-20
Poco competente	29-44	22-31	15-11
Nada competente	16-28	12-21	6-10

A partir de este dato y teniendo en cuenta las respuestas dadas por los participantes, se identificó la autopercepción de sus competencias por campo. Los resultados se muestran en la tabla 9.

TABLA 9. AUTOPERCEPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES EN CADA CAMPO

RANGO	SALUD		EDUCATIVA		LABORAL	
	F	%	F	%	F	%
Muy competente	3	3.52%	4	4.7%	7	8.23%
Competente	28	32.9%	30	35.3%	28	33%
Medianamente competente	38	41.7%	36	42.3%	27	31.7%
Poco competente	15	16.7%	15	17.6%	18	21.1%
Nada competente	1	1.17%	0	0%	4	4.78%

Los resultados muestran que la proporción de estudiantes que se consideran competentes o muy competentes es más alta, comparativamente, que la de los que se consideran a sí mismos no competentes o poco competentes. Estos resultados permiten suponer que un buen número de estudiantes se sienten en condiciones de desempeñarse eficientemente en los diversos campos ocupacionales. Es importante dar cuenta que de el área que se sienten más competente es en la organizacional, y de las competencias evaluadas en ese campo, se consideran más competentes en desarrollo y seguimiento de programas de capacitación personal y en tareas de selección y reclutamiento de personal, actividades que, por lo general, deben realizarse constantemente en las empresas donde realizan prácticas y se estudian en la asignatura de Psicología Organizacional. También se evidencia que se autoperciben medianamente competentes en los campos de salud y educación. Esta autopercepción en clínica está influenciada por la valoración de competencias relacionadas con cuidados de enfermos terminales e intervención en Neuropsicología Clínica, áreas que no se abordan teóricamente ni en las prácticas. En el campo educativo, puntuaron bajo en lo relacionado con abordajes a educando con problemas de lenguaje y con intervención en Educación Especial, los cuales tampoco se trabajan durante el proceso de formación.

Teniendo en cuenta que los participantes se encuentran en diferente nivel formativo, se analizó la autopercepción según el semestre en que se encuentran matriculados. Los datos encontrados para este apartado se muestran en las tablas 10, 11 y 12, las cuales corresponden a octavo, noveno y décimo semestre.

TABLA 10. AUTOPERCEPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE 8° SEMESTRE EN CADA CAMPO

RANGO	SALUD		EDUCATIVA		LABORAL	
	F	%	F	%	F	%
Muy competente	0	0%	0	0%	3	10.71%
Competente	10	35.7%	15	53.3%	9	32.1%
Medianamente competente	13	46.4%	10	35.7%	11	39.3%
Poco competente	5	17.8%	3	10.71%	5	17.8%
Nada competente	0	0%	0	0%	0	0%

Los datos muestran que muy pocos estudiantes de octavo semestre se autoperciben muy competentes, solo el 10.71% se ve como tal, específicamente en el campo laboral,

pero ninguno de los encuestados se autopercibe nada competente. Donde más se perciben como competentes, es el campo educativo. El 53.3% de los estudiantes se siente competente en el área educativa, el 46.4% se autoperciben medianamente competentes en el campo de salud y el 39.3% en el laboral. Es posible que esta autopercepción esté relacionada con la práctica que realizan y el lugar donde ella acontece. En octavo semestre se realiza la llamada práctica integral, un buen número de estudiantes la realizan en instituciones educativas, además de ello, gran parte de la vida de ellos ha transcurrido en escuelas, en esa medida, es un lugar que se conoce.

A continuación, se presentan las autopercepciones de los estudiantes de 9° semestre, sintetizadas en la tabla 11.

TABLA 11. AUTOPERCEPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE 9° SEMESTRE EN CADA CAMPO

RANGO	SALUD		EDUCATIVA		LABORAL	
	F	%	F	%	F	%
Muy competente	1	4%	2	8%	3	12%
Competente	8	32%	10	40%	10	40%
Medianamente competente	12	48%	8	32%	5	20%
Poco competente	4	16%	5	20%	5	20%
Nada competente	0	0%	0	0%	2	8%

La información consignada en la tabla 11 da cuenta de que el 40% se considera competentes en los campos educativo y laboral, y el 32% competentes en el área de salud. Los resultados muestran que los estudiantes empiezan a autopercibirse más competentes en el campo laboral, posiblemente porque las actividades que realizan en las prácticas son de carácter instrumental, como aplicar pruebas de selección y realizar cursos de capacitación, actividades en las cuales se sienten seguros. El que cerca de la mitad de los estudiantes se autoperciben medianamente competentes en el área de salud, deja ver el respeto por lo que se realiza en este campo.

En lo relacionado con 10° semestre, los resultados se presentan en la tabla 12.

TABLA 12. AUTOPERCEPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE 10° SEMESTRE EN CADA CAMPO

RANGO	SALUD		EDUCATIVA		LABORAL	
	F	%	F	%	F	%
Muy competente	2	6.25%	0	0%	1	31.2%
Competente	10	31.2%	7	21.9%	9	28.1%
Medianamente competente	13	40.6%	18	56.2%	11	34.3%
Poco competente	7	21.9%	7	21.9%	9	28.1%
Nada competente	0	0%	0	0%	2	6.25%

Los datos muestran que los estudiantes se perciben más competentes en los campos

de salud y laboral y medianamente competentes en el campo educativo. Resultados diferentes a los dados por los estudiantes de primera práctica, donde la percepción de competencia es mayor en el campo educativo. Es posible que la práctica genere sentimientos de confianza para la realización de tareas clínicas, las cuales se centran en aspectos como evaluación psicológica y psicoeducación.

El que los estudiantes a punto de terminar sus estudios se autoperciban como medianamente competentes en áreas propias de la psicología también fue hallado por Castro-Solano (2004) en un grupo de alumnos de diversas universidades de Buenos Aires (Argentina) y Herrera, Restrepo, Uribe y López (2009) en estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Colombia), datos que muestran que esta no es condición propia de los estudiantes de la Universidad donde se llevó a cabo la investigación, sino que puede ser resultados de sus experiencias como practicantes, donde el verse abocado a realizar intervenciones de diversa índole los puede llevar a preguntarse sobre sus capacidades para afrontarlas, y posiblemente darse cuenta de que no han podido responder adecuadamente a las expectativas de las personas que los han solicitado.

Lo que llama la atención en los estudiantes encuestados es cómo disminuye la autopercepción a medida que se sube en el nivel de formación. Una posible razón puede radicar en el hecho de haberse enfrentado, en los semestres anteriores, a situaciones que no solo los ha llevado a dudar de sus capacidades sino a notar la complejidad del trabajo profesional y por tanto pensar en la necesidad de prepararse más para enfrentar con éxito las tareas propias del accionar psicológico. Situación que lleva a suponer que su percepción está más cercana al principio de la realidad, producto de la experiencia, que a la omnipotencia de los principiantes.

A partir de los resultados, se puede suponer que la autopercepción de los estudiantes no es una apreciación ingenua, sino que posiblemente responde a una valoración real de sus competencias para enfrentar un mundo laboral lleno de incertidumbres. Tal vez señalan el temor ante lo que viene, afrontar los retos propios del campo laboral de manera autónoma.

En términos generales los diversos datos trabajados en esta investigación muestran que los estudiantes se autoperciben medianamente competentes, que el nivel de autopercepción baja en la medida que la formación sube, posiblemente porque las prácticas no solo sirven para desarrollar competencias profesionales sino que permiten dar cuenta a los estudiantes de último semestre del reto que les espera como profesionales y de la necesidad de estudiar más para así tener mayores herramientas para su ejercicio profesional.

CONCLUSIONES

1. La tendencia de los estudiantes de autoperibirse como medianamente competentes ha sido un resultado común en diversas investigaciones sobre la temática, este resultado, posiblemente, se encuentre relacionado con el instrumento utilizado en esta y otras investigaciones, el cual aborda aspectos propios de la formación en el lugar donde se originó. A pesar de que en esta investigación se depuró el cuestionario, eliminando afirmaciones que no responden a aspectos estudiados en la Facultad donde se realizó la investigación, algunas

que se dejaron, probablemente no hayan sido formalmente estudiadas. Posiblemente la tendencia a verse medianamente competente se encuentre asociada a la incertidumbre que genera el estar próximo a egresar, y abandonar una zona de confort y seguridad, como es la universidad. Verse abocado a enfrentar un mundo donde los profesionales cada vez son más capacitados, debe generar angustia en los neófitos, y sensación de debilidad frente a los retos que demanda el mundo laboral.

2. Si bien es cierto que la Facultad no ha estructurado sus programas buscando desarrollar competencias, ello no es un obstáculo para poder evaluar las que los estudiantes piensan han desarrollado, en la medida que hablar acerca de ellas no es nada novedoso, el término competencia hace ya parte del argot educativo, en todos los niveles de formación
3. Es importante considerar la posibilidad de abordar, dentro del plan de estudios, ciertos temas que a los estudiantes no se les ofrece durante su proceso de formación, y que cada vez son más tenidos en cuenta por la sociedad, como los relacionados con intervención psicológica en crisis, planificación de programas y tareas de prevención en el campo de las drogodependencias y psicoterapia breve.
4. Es importante considerar que las apreciaciones de los estudiantes son sus percepciones sobre lo que consideran respecto a sus competencias y, en ninguna circunstancia, deben asumirse como indicadores de las mismas. El que se perciban medianamente competentes no quiere decir que en desarrollo de sus actividades de práctica lo sean.
5. Aunque en el proceso de adaptación de la prueba se eliminaron algunas afirmaciones que dan cuenta de tareas propias de los psicólogos, se debe considerar que un buen número de ellas tienen que ver con actividades que los discentes no han estudiado, por no hacer parte de los contenidos programáticos, situación que los lleva a considerarse, en dichas actividades, poco o medianamente competentes.
6. Consciente de que tanto la Universidad como la Facultad de Psicología están pensando pasar de evaluar objetivos a evaluar competencias este trabajo se puede considerar un insumo que alimente la información sobre el tema.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAVENA, F. (2012). "La formación docente inicial: Autopercepción del ejercicio docente". *Quaderns Digitals*, 73, 1-5.
- BALLESTEROS, P., GONZÁLEZ, D. & PEÑA, T. (2010). *Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia*. Ascofapsi- Icfes: Bogotá.
- CASTRO, A. (2004). "Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales". *Interdisciplinaria*, 21(2), 117 - 152.
- CAPPARI, N. (2009). *Psicología. Una sola Ciencia, diversas Artes. Desafíos para definir y Acreditar la Carrera a nivel país, Mercosur y global*. Recuperado el 12, diciembre, 2011, de <http://ontogenia>.

cl/novo/modules/Downloads/archivos/Cong%20Colaepsi%2009%20Conferencia.pdf

CUNHAG, *et al.*, (2010). "Autopercepción de las competencias profesionales de los entrenadores de fútbol en función de la experiencia personal y de la formación académica". *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10 (1), 23-36.

DE ZAN, L., PAIPA, L. & PARRA, C. (2011). "Las competencias: base para la internacionalización de la educación superior". *Educación en Ingeniería*, 11, 44-54.

EUROPSY (2007). *Competencias de los psicólogos*. Recuperado de <http://www.europsy.cop.es/index.php?page=competencias>

HERRERA, A., RESTREPO, M., URIBE, A. & LÓPEZ, C. (2009). "Competencias académicas y profesionales del psicólogo". *Revista Diversitas: Perspectivas en psicología*, 5(2), 241-254.

LOBO, L. (1996). "La integración subregional andina: una estrategia frente al nuevo orden mundial". *Revista Economía*, 11, 93-106.

MACÍAS, A., TRUJILLO, A., RODRÍGUEZ, G. & PARRADO, F. (2009). "Percepción de las competencias adquiridas por los egresados y estudiantes practicantes de pregrado en Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia y las requeridas por el mercado laboral en Neiva, durante el primer semestre de 2008". *Pensando psicología*, 5 (8), 58-70.

MARTÍNEZ, H. (2009). "Autopercepción social y atribuciones cognoscitivas en estudiantes de bajo rendimiento académico". *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (3), 1175-1216.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2010). *Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en Educación Superior*. Recuperado el 18 de febrero, 2012 de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

MULDER, M., WEIGEL, T. & COLLINGS, J. (2008). "El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico". *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12 (3), 1-26.

RAMÍREZ, L. & MEDINA, G. (2008). *Educación basada en competencias y el Proyecto Tuning en Europa y Latinoamérica*. Recuperado de <http://www.observatorio.org/colaboraciones/2007/TuningEuropayAL-LiberoVictorionoRamirez%2011oct07.pdf>

SUAREZ, X. (2011). "Valoración de las Competencias de Psicología: Estudio exploratorio en muestras de Estudiantes y Profesionales Activos". *Revista de Psicología*, 20 (1), 73-102.

TOBÓN, S. (2005). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA (s.f.). *Proyecto Educativo Psicología*. Bucaramanga: Universidad Pontificia Bolivariana.

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA. (2009). *Modelo Pedagógico Integrado*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

CUADRO DE MANDO INTEGRAL PARA LA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS PARA UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA¹

BALANCED SCORECARD FOR THE IMPLEMENTATION OF COMPETENCY-BASED CURRICULUM IN AN UNIVERSITY

JUAN EDUARDO JIMÉNEZ VÁSQUEZ²

Universidad Bernardo O'Higgins

Santiago, Chile

juan.jimenez@tie.cl

Recibido: 13/12/2013 Aceptado: 03/06/2014

RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación, cuyo foco era proponer una metodología de control y gestión para una implementación curricular por competencias, en una institución universitaria. En este camino, nos pareció que la propuesta de la metodología de gestión denominada Balanced Scorecard – BSC, de los autores Kaplan y Norton, presentaba características que, si bien estaban orientadas al mundo empresarial y de negocios, era factible realizar las adaptaciones necesarias a una institución educativa. Según los resultados encontrados en esta investigación, la metodología de BSC a través del Cuadro de Mando Integral, puede contribuir significativamente al éxito de la implantación curricular por competencias, en que es posible identificar los aspectos esenciales de la implementación y advertir oportunamente las situaciones que afectan su cumplimiento, de manera de realizar las acciones correctivas, para asegurar el éxito de la implementación.

PALABRAS CLAVE

CUADRO DE MANDO INTEGRAL, EDUCACIÓN POR COMPETENCIA, IMPLEMENTACIÓN, CONTROL, GESTIÓN

ABSTRACT

These are the results of an investigation, whose main focus was to propose a methodology of control and management for a competency-based curriculum implementation at a university. This way, we found that the proposed management methodology called Balanced Scorecard - BSC, from authors Kaplan and Norton, showed characteristics that even though they were oriented to business, it was feasible to make the necessary adjustments to an educational institution.

According to the results found in this research, the methodology of BSC through the Balanced Scorecard can contribute significantly to the success of implementing competency-based curriculum, in which it is possible to identify the essential aspects of the implementation, and to warn about problematic situations that can affect compliance, in order to take corrective actions to ensure successful implementation.

¹ Este artículo fue solicitado por la Universidad Bernardo O'Higgins, como parte de su proceso de implementación de educación por competencias para la carrera de Ingeniería en Computación e Informática.

² Académico Universidad Bernardo O'Higgins. Doctor en Educación.

KEY WORDS

BALANCED SCORECARD, COMPETENCE-BASED EDUCATION, IMPLEMENTATION, MONITORING, MANAGEMENT

INTRODUCCIÓN

Actualmente, las universidades chilenas se encuentran en diferentes grados de implementación de estrategias para mejorar la calidad de la educación, el factor común de estas iniciativas es que se basan en Innovación Curricular, según el informe del Cruch del 2011, que agrupa a un total de veinticinco universidades, y que comprende como parte de la estrategia, el Modelo de Educación por Competencias.

La presente investigación, tuvo como objetivo principal revisar las experiencias y resultados logrados en la implementación curricular por competencias a nivel universitario, para llegar a proponer una metodología de control y gestión, que asegurara su implementación exitosa, basada en la identificación de los factores críticos de éxito asociados a las diferentes perspectivas involucradas en el quehacer universitario; sociedad, otros actores (alumnos, empresarios), proceso y formación, y la interrelación entre estos factores críticos y los objetivos a lograr en cada perspectiva. En este camino, nos pareció que la propuesta de la metodología de gestión denominada *Balanced Scorecard - BSC*, (Kaplan, Norton, 1992), presentaba características que, si bien estaban orientadas al mundo empresarial y de negocios, permitan realizar las adaptaciones necesarias a una institución educativa.

Según los resultados encontrados en esta investigación, la metodología de *BSC* a través del Cuadro de Mando Integral, puede contribuir significativamente al éxito de la implantación curricular por competencias, en que es posible identificar los aspectos esenciales y advertir las situaciones que afectan su cumplimiento, de manera de realizar las acciones correctivas en forma oportuna, para asegurar el cumplimiento de la implementación curricular por competencias. El resultado de esta investigación muestra que si bien no existen implementaciones de la metodología de *BSC* a nivel universitario en Chile, en general, fue posible comprobar que existe consenso en que la metodología, podría contribuir significativamente al éxito de una implementación curricular por competencias.

ELECCIÓN Y FUNDAMENTACIÓN DEL TEMA

En el último tiempo ha surgido con fuerza el término competencias, tanto a nivel de las áreas de Recursos Humanos de las empresas como a nivel de instituciones de formación de nivel superior. En el caso de las empresas, aparentemente como una necesidad de ser más eficientes en mercados altamente competitivos, y en el caso de las instituciones de formación de jóvenes, porque de alguna manera se han convencido de que es más eficiente una formación por competencia, en términos de lograr una mejor sintonía con el mercado laboral.

Sin embargo, la implementación curricular por competencias, es un proceso complejo que requiere en primer término ponerse de acuerdo respecto al concepto de competencia, en que nos parece que la definición de (Tardif, 2006), que señala, "una competencia corresponde a un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización

eficaz de una variedad de recursos”, permite establecer una base conceptual sólida, para avanzar en las etapas posteriores de la implementación.

Otro aspecto esencial en la implementación curricular por competencias, es lograr la participación proactiva tanto de profesores como alumnos, pero también de la institución que debe comprometer su actuación desde la génesis del proyecto y, posteriormente, en el control y gestión de la implementación curricular por competencias.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En este escenario de profundos cambios, se plantea la necesidad de implementar en forma exitosa un modelo de educación por competencias, para una institución de educación superior, en que se han realizado avances significativos en la definición de la nueva malla de educación por competencias, y donde se busca disponer de un modelo de control y gestión que apoye la implementación curricular por competencias. Es necesario entonces, para avanzar en esta implementación, plantear las siguientes interrogantes que nos introducirán el tema y podrán a su vez articular la investigación del mismo: ¿Cuál es la situación actual de las estrategias de implementación de modelos de educación por competencias a nivel universitario?; ¿Cuáles son los factores críticos de éxito de una implementación de educación por competencia?; ¿Cuáles son los objetivos a lograr en cada perspectiva; sociedad, otros actores(alumno, empresas), proceso interno, formación y crecimiento?; ¿Qué metodología es posible utilizar para apoyar el control y gestión de una implementación curricular por competencias?

LA EDUCACIÓN POR COMPETENCIA COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA

Actualmente en Chile, el Modelo de Educación por Competencias se encuentra en diferentes grados de implementación, desde universidades o institutos de formación superior, que están analizando el tema, hasta aquellos que ya han logrado egresar a profesionales en el modelo de educación por competencias. Al parecer la principal razón por la cual el modelo aún no ha logrado imponerse totalmente, es porque no existe el convencimiento de que esta estrategia de enseñanza y aprendizaje sea una solución para la formación de todo tipo de profesionales y, por otra parte, que su origen haya sido en el mundo empresarial, y no en el mundo académico. Sin embargo, y más allá de la diferencias de opinión respecto a su aplicabilidad, el modelo es coherente en términos de su propuesta de objetivos en base a un trabajo que se inicia en la identificación de las competencias a desarrollar, y las estrategias curriculares y pedagógicas diseñadas especialmente para lograr el desarrollo de la competencia deseada. Este modelo educativo, se centra en el alumno, y, por lo tanto, es mayor el esfuerzo que se requiere por parte del alumno, pero también del docente, el cual debe incentivar y generar las instancias para lograr la pro actividad del alumno. Lo anterior, reviste especial importancia, por cuanto es posible reconocer que un gran número de jóvenes de nuestro país, han participado de un proceso de enseñanza deficiente, en que el esquema educativo, además de adolecer de problema

de calidad, se plantea en un esquema de carácter conductista, con lo cual se limita sustancialmente la participación del alumno y, por lo tanto, distante al modelo de educación por competencia.

Lo anterior, plantea el reto no solo de las exigencias propias del modelo de educación por competencias, sino que además lograr un cambio significativo por parte de los alumnos, de manera de asegurar la implementación curricular por competencias.

Por otra parte, la introducción del modelo de educación por competencias, obedece a una creciente demanda del mercado por conocer las capacidades que se desarrollan a través de los diferentes procesos de formación, de manera de lograr una mejor sintonía con los perfiles de profesionales requeridos por el mundo laboral.

La implementación de educación por competencias puede seguir un programa que comprenda las etapas necesarias para obtener una sintonía adecuada entre el perfil de egreso y las competencias a desarrollar, en este sentido (Tardif, 2006), propone ocho etapas de desarrollo: 1) determinación de las competencias; 2) determinación del grado de desarrollo esperado para cada una de las competencias; 3) determinación de los recursos internos - conocimientos, actitudes, conductas- a movilizar por las competencias; 4) escalamiento de las competencias en el conjunto de la formación; 5) determinación de las modalidades pedagógicas; 6) determinación de las modalidades de evaluación; 7) determinación de la organización del trabajo; 8) establecimiento de las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes.

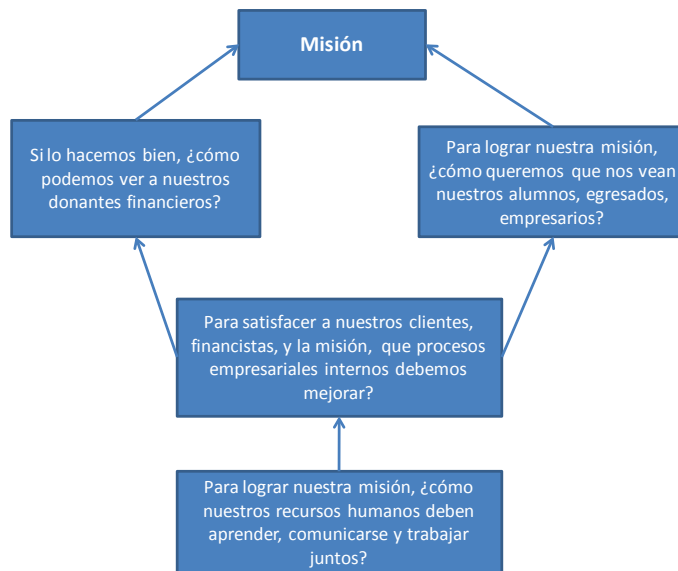
Sin embargo, es necesario atender un conjunto aun mayor de situaciones que podrían incidir en el éxito o fracaso de una implementación de educación por competencias. En este sentido, el cumplimiento de los objetivos estratégicos de la institución educativa, la consistencia entre la misión de la institución educativa y el modelo de educación por competencias, junto con la gestión del cambio, deben ser aspectos esenciales de preocupación en una implementación curricular por competencias.

LA METODOLOGÍA DE BALANCED SCORECARD COMO HERRAMIENTA DE IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Las instituciones de Educación Superior como cualquier otra organización, deben estar conscientes de su actuación en un medio cambiante, de competencia y con una oferta superior a la demanda, por lo tanto necesitan anticiparse al impacto de los grandes cambios futuristas creando e innovando sus propios instrumentos de gestión, e implementando estrategias que les permitan alcanzar los resultados propuestos institucionalmente.

El Cuadro de Mando Integral (Balanced Scorecard - BSC), es una herramienta que proporciona los mecanismos necesarios para orientar la organización hacia su estrategia. Esto se consigue por medio de una revisión permanente de los objetivos claves a través de los cuales se logra la obtención de resultados en el desarrollo de la actividad de la institución. El Cuadro de Mando no busca reemplazar las mediciones tradicionales financieras, sino complementarlas. Para el caso de organizaciones sin fines de lucro, los autores del BSC (Kaplan, Norton, 2001), proponen el modelo que se presenta en el siguiente cuadro.

CUADRO 1. ENFOQUE DE CUADRO DE MANDO INTEGRAL



El concepto de cuadro de mando integral

Esta herramienta tiene como objetivo gerenciar cualquier tipo de empresa u organización en forma integral, balanceada y estratégica. Fue desarrollada por Robert Kaplan y David Norton.

Es integral al ver la organización como un sistema, relacionándola por medio de un conjunto de indicadores agrupados por cuatro perspectivas básicas: financiera, clientes, procesos internos y recursos humanos (aprendizaje y crecimiento). Toma como principio la teoría sistémica, donde cada una de las partes es necesaria para el buen funcionamiento del mismo, todas estas se integran entre sí y se necesitan de una u otra forma.

El modelo propuesto para las instituciones de educación superior plantea cuatro perspectivas: formación y crecimiento, procesos, otros actores y sociedad, (Arias, Castaño, Lanzas, 2005). Si se logra un mejoramiento en la formación y crecimiento de la comunidad universitaria, se puede obtener un ajuste en los procesos (docencia, investigación y extensión) internos de la institución, permitiendo atender efectivamente los postulantes, alumnos, egresados y empresarios y brindar así a la sociedad mejores oportunidades de desarrollo.

Se requiere, además, un conocimiento profundo de la institución, en que se debe realizar una completa revisión del plan estratégico de la institución de educación superior, para tener un marco de referencia sobre la situación actual y el avance en la consecución de los objetivos propuestos, así como un análisis de la misión y visión que la orienta.

Construcción de Indicadores

Es necesario diseñar indicadores en cada una de las perspectivas definidas previamente, que permitan observar la evolución e impacto en la gestión estratégica a implementar. Asignar una meta a cada indicador para medir el logro del objetivo, es lo más

recomendado, esto a su vez conlleva a la programación de actividades para el logro de las mismas.

Las experiencias logradas hasta el momento en la implementación de BSC han permitido estandarizar el número de indicadores a utilizar, los cuales, no deben ser más de treinta.

Como herramienta para monitorear el Cuadro de Mando Integral, se puede considerar la utilización de una planilla electrónica, la cual relacione todo y cada uno de los indicadores.

CUADRO 2. CUADRO DE MANDO INTEGRAL CON INDICADORES

PERSPECTIVA / FACTOR CLAVE	OBJETIVO	INDICADORES PROPUESTOS	VALOR ACTUAL	VALOR REFERENCIA
Actores Relevantes (Alumnos, Empresas)	Verificar el bienestar universitario	Satisfacción Alumnos	60%	75%
		Cuota de mercado	2%	4%
		Retención de alumnos	90%	95%
	Verificar la excelencia en el proceso de enseñanza aprendizaje	Excelencia Docencia	80%	90%
		N° Docentes con Magister	200	300
		N° Docentes con PhD	50	70

Control del Cuadro de Mando Integral

Instalado y en marcha el Cuadro de Mando Integral, se establecen intervalos de medición para los indicadores, usando semáforos que ayuden a visualizar rápidamente en dónde aplicar los correctivos o ajustes para lograr su efectividad en el tiempo y la consecución de todos los objetivos inicialmente propuestos, (Arias, Castaño, Lanzas, 2005).

El Cuadro de Mando Integral debe funcionar como un semáforo, indicando por medio de colores el estado del indicador, así: verde, se encuentra en buen nivel de cumplimiento, amarillo es necesario prestar atención y comenzar a buscar las causas de ese estado; y rojo, definitivamente se ha avanzado muy poco o nada en este indicador, y se requiere tomar medidas correctivas para superar la situación.

MARCO METODOLÓGICO

Como una forma de aproximarnos a la implementación de educación por competencias en instituciones de educación superior, se definió un enfoque cualitativo, bajo un paradigma investigativo de tipo interpretativo, el cual nos permitió acercarnos a los principales actores que participan del proceso de enseñanza de nivel universitario, como son los profesores y directivos que actualmente participan en procesos de implementación de innovaciones curriculares orientadas al desarrollo de competencia. La información fue recopilada a través de entrevistas que fueron transcritas para su análisis e interpretación, la idea es, a través de este enfoque, llegar a responder nuestro problema de investigación que se traduce en ¿cómo es posible realizar la adaptación del BSC para una implementación de educación por competencia?

Cuadro de Mando Integral para la implementación curricular por competencias para una institución universitaria

Para constituir un grupo de observación que permitiera recolectar la información necesaria, se realizó una selección de las universidades con las cuales se trabajaría (dos universidades del Cruch y tres universidades privadas), reconociendo que se trataba de universidades que tenían experiencia en educación por competencia y que ya contaban con algunas generaciones de profesionales egresados (no todas), estas universidades fueron: Universidad de Talca, en sus carreras de ingeniería, Universidad de Santiago, en sus carreras de Educación, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en sus carreras de educación, la Universidad Ucinf, en sus carreras de ingeniería y la Universidad Bernardo O'Higgins en su carrera de Ingeniería en Informática.

Acercamiento cualitativo

Para el acercamiento cualitativo, se definieron tópicos de investigación y una categorización apriorística, en que el objetivo era orientar y direccionar la construcción del instrumento para recoger la información. La categorización apriorística y las preguntas de investigación fueron las siguientes:

CUADRO 3. CATEGORIZACIÓN APRIORÍSTICA

Ámbito Temático	Problema de Investigación	Preguntas de Investigación	Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
Educación por Competencia	¿Cómo es posible realizar la adaptación del BSC para una implementación curricular por competencia?	¿Cuáles son los factores que influyen en la implementación curricular por competencias?	Disponer de un modelo de control y gestión que apoye la implementación curricular por competencias en una institución universitaria	Diagnosticar la situación actual de estrategias de implementación de modelos de educación por competencias a nivel universitario	Situación actual de implementación de educación por competencia en universidades chilenas	Estrategia de la institución Directivos y profesores Alumnos Aspectos curriculares Recursos Pedagógicos
		¿Cómo es posible asegurar la implementación curricular por competencias?		Determinar los factores críticos de éxito de una implementación de educación por competencia		Factores Críticos
		Proponer una metodología de control y gestión para la implementación de educación por competencias		Control y Gestión de la implementación	Objetivos Indicadores Formula Iniciativas Cuadro de Mando Integral	

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las experiencias en implementación de Modelos de Educación por Competencias a nivel nacional, muestran que la forma de implementación y de posterior gestión, varían según las definiciones y estrategias definidas por los directivos a cargo del proyecto.

Respecto a la gestión de la implementación curricular por competencias, en que se requiere monitorear los avances logrados, de los indicadores de gestión definidos, es adecuado el BSC, que propone una metodología que asegura, a través de la gestión del Cuadro de Mando Integral, el cumplimiento de la estrategia de la organización, aunque no encontramos evidencia de aplicación del BSC en instituciones de educación superior en Chile.

Sin embargo, pudimos validar la idea de aplicación de la metodología de BSC a nivel de directivos de instituciones de educación superior, en que les pareció que efectivamente podrían lograrse resultados interesantes en la línea de asegurar la implementación del modelo de educación por competencias. Presentamos a continuación nuestra propuesta de Cuadro de Mando Integral para la implementación curricular por competencias.

Propuesta de Cuadro de Mando Integral para la implementación curricular por competencias

El cuadro de mando integral, es una herramienta que permite guiar a la institución en su estrategia para el logro de sus objetivos, por medio de la revisión permanente de los objetivos claves propuestos para cada una de las actividades de la institución.

El BSC plantea cuatro perspectivas de trabajo para integrar coherentemente las áreas de la organización, las cuales son: Financiera, Clientes, Proceso Interno y Formación y Crecimiento. Sin embargo, como en este caso se trata de una institución de educación superior, proponemos las siguientes perspectivas, que a nuestro juicio tienen una mejor correspondencia. Se plantean las siguientes perspectivas para una institución de educación superior:

- **Sociedad:** Comprende la interrelación de la universidad con el medio externo, empresas públicas, empresa privadas y comunidad.
- **Otros actores:** Comprende los alumnos y su acción como actores principales del proceso educativo, los egresados que ya están incorporados en el mundo laboral, o en proceso de búsqueda de oportunidades laborales y los empresarios que deben calificar la actuación de estos profesionales egresados bajo modelo de educación por competencias.
- **Procesos:** Comprende la docencia, como elemento central de actuación y de compromiso con el modelo de educación por competencias, la administración a cargo del soporte administrativo y de control y gestión de la implementación del modelo de educación por competencias y el bienestar universitario, preocupado de los aspectos de mejoras internas con el objetivo de satisfacer las demandas de los alumnos y de la comunidad universitaria.
- **Formación y Crecimiento:** Comprende la creación de un clima de cambio para la implementación curricular por competencias, los procesos de difusión y capacitación del personal académico y administrativo, con el objetivo de sumar esfuerzos y recursos a la implantación curricular por competencias.

Plan Estratégico

Respecto al plan estratégico a seguir por la institución para la implantación curricular

por competencias, nuestra propuesta es un Diseño Interno con Referentes, que corresponde a una estrategia en que se reconoce la necesidad de realizar una profunda Innovación Curricular y se identifican los modelos externos más notables, estos elementos son los conductores de un proceso interno de diseño del Modelo de Innovación propio con amplia participación. Además, esta estrategia debe estar apoyada por asesores externos que orienten a la institución en la implementación curricular por competencias.

Se debe generar un plan comunicacional para toda la organización que informe respecto a la estrategia y la implementación curricular por competencias, a fin de lograr la adhesión de todos los involucrados en cada uno de los procesos relacionados a la implementación.

El plan estratégico debe ser liderado desde la alta administración de la universidad, y se guía a través del monitoreo del Cuadro Integral de Mando.

Factores Críticos de Éxito

Los Factores Críticos de Éxito (FEC) se refieren a los objetivos comprometidos dentro del Plan Estratégico como aquellos objetivos que deben cumplirse obligatoriamente para garantizar el éxito de la implementación. El no lograr el cumplimiento de algunos de los FCE compromete la implementación curricular por competencias.

Los factores críticos de éxito propuestos para la implementación curricular por competencias, se desprenden del presente trabajo de investigación, en que pudimos constatar, según la opinión de los directivos y profesores entrevistados, que correspondían a aquellos factores claves para el éxito de la implementación y que a continuación describimos.

- **Formar profesionales idóneos:** Se refiere a que el programa de formación basado en competencias, debe garantizar que los profesionales egresados cuenten con las competencias definidas y que estas sean consecuentes con el perfil profesional. El mercado laboral en último término será el que califique el cumplimiento de este objetivo.
- **Asesorar a empresas públicas y privadas:** Como una forma de lograr un acercamiento al mudo laboral y una mejor sintonía con los reales requerimientos de las empresas, este objetivo debe permitir la participación de la universidad y de sus futuros profesionales en trabajos de asesoramiento a empresas públicas y privadas.
- **Integrar la institución universitaria con la comunidad:** La comunidad debe percibir la acción de la universidad como una institución generadora de profesionales, sensibilizados con los requerimientos no sólo del mercado, sino también de la comunidad. Este objetivo debe materializarse con acciones concretas de participación de los alumnos en actividades de la comunidad.
- **Lograr excelencia en proceso de enseñanza aprendizaje:** La excelencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede determinarse a través de la evaluación ponderada de las empresas, ex alumnos, alumnos, docentes y directores de carrera.
- **Generar redes de contacto con egresados y empresarios:** Tanto la inserción laboral como el desarrollo profesional de los egresados de la universidad, de-

penden en primer término de la calidad profesional, y del desempeño profesional, pero hoy, también es muy valorada las relaciones a través de redes de contactos y redes profesionales, como una forma eficiente de contacto y de información, para la movilidad y desarrollo profesional en el mundo laboral.

- **Lograr la satisfacción de los docentes en la implementación curricular por competencias:** El involucramiento de los docentes es clave para el éxito de la implementación, y su cumplimiento puede medirse a través de la evaluación de nivel de satisfacción de los docentes.
- **Lograr la satisfacción de los empleadores con los profesionales egresados:** Los empleadores, en último término, son los que evalúan al profesional egresado con el modelo de educación por competencias, el cumplimiento de este factor puede medirse a través de la evaluación de nivel de satisfacción de los empleadores.
- **Difundir proyecto de educación por competencias como parte de la estrategia de la organización:** Se requiere que la institución universitaria promueva la implementación de educación por competencias a través de diversas actividades de difusión. La medición de este factor es a través de la comparación entre las actividades programas v/s las actividades realmente realizadas.
- **Generar cuerpo docente para la educación por competencias:** La educación por competencias, requiere de docentes capacitados en el nuevo modelo, de manera que su actuación sea acorde a los requerimientos del modelo. El grado de participación docente orienta en el cumplimiento de este factor crítico.
- **Garantizar coherencia entre el perfil de egreso y las competencias demandadas por el mercado laboral:** Para la implementación curricular por competencias, es necesario realizar la adecuación de la malla curricular, según las competencias definidas y el perfil de egreso de la carrera, la evaluación de este proceso, a nuestro juicio, debe ser intermediado con apoyo externo, en que los docentes y director de carrera aporten con su experiencia en la reformulación y posterior implementación de la nueva malla.
- **Lograr la modernización administrativa:** La implementación curricular por competencias, requiere de modernizaciones administrativas, para poder guiar los procesos de implementación y posteriormente de control y gestión, esta modernización requiere de un levantamiento de los procesos críticos y puede ser evaluada en términos de los procesos administrativos intervenidos.
- **Satisfacer las necesidades de recursos requeridos para la implementación curricular por competencias:** Los recursos materiales (computadores, software, laboratorios), deben estar disponibles para los alumnos.
- **Realizar formación continua en educación por competencias para los docentes de la carrera:** La capacitación permanente de los docentes, es necesaria para mantener la calidad educativa, este factor es medido a través de la oferta y programa de capacitación, post títulos y seminarios orientados a el mejoramiento docente.
- **Mantener los recursos necesarios para el desarrollo del modelo de educación por competencias:** La formación de profesionales requiere la actualiza-

ción permanente de las tecnologías vigentes, también de los recursos y facilidades de acceso a la tecnología. Este factor será evaluado por los alumnos respecto a la vigencia y disponibilidad de tecnología.

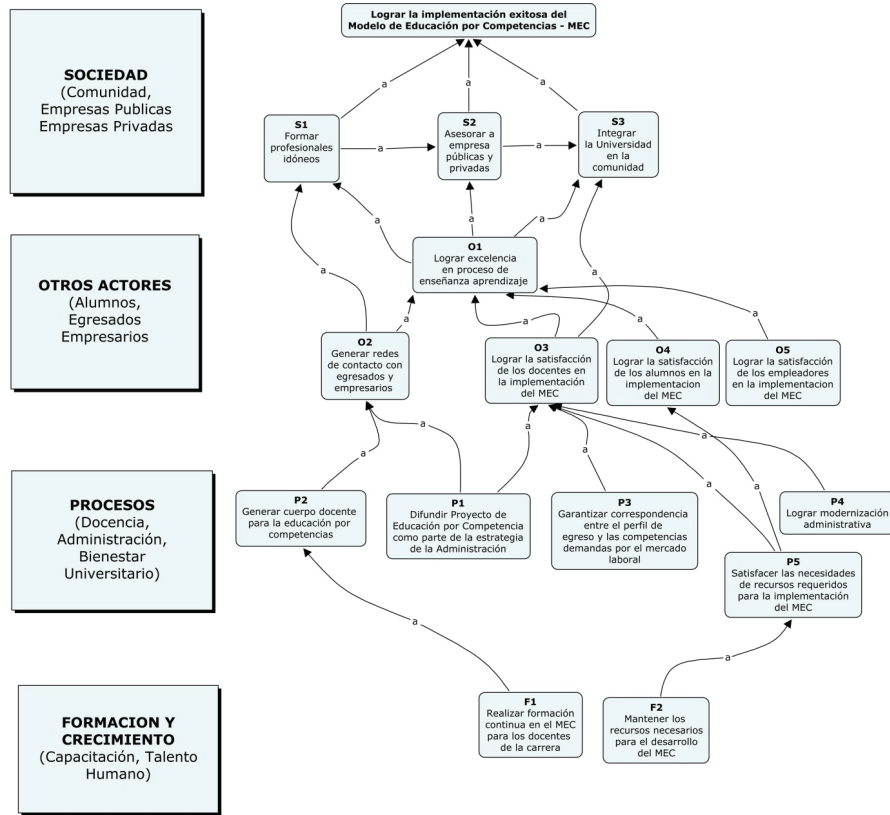
Mapa Estratégico

Una vez determinada la estrategia y los factores críticos de éxito - FCE, es posible plantear el mapa estratégico, que comprende, por una parte, las perspectivas y, por otra, los factores críticos de éxito asociadas a cada una de las perspectivas. Es importante señalar que a cada factor crítico se le debe formular un indicador, el cual debe ser gestionado a fin de lograr el cumplimiento de la implementación. El mapa estratégico muestra la relación causa-efecto, entre los FCE y su interrelación, desde la etapa de formación y crecimiento, procesos, otros actores y sociedad, de manera que una interpretación, es que, si se cumplen los FCE de la perspectiva formación y crecimiento, es posible avanzar al cumplimiento de los FCE de los procesos y así sucesivamente hasta llegar al cumplimiento del objetivo principal.

Así por ejemplo, si en la perspectiva de formación y crecimiento, es posible realizar formación continua en el modelo de educación por competencias, para los docentes de la carrera en que se está implementando el modelo, esto por una relación de causa-efecto, permitirá en la perspectiva de procesos, generar un cuerpo docente para la educación por competencias, que a su vez, impactará en la perspectiva de otros actores, para generar redes de contacto con egresados y empresarios y en la perspectiva de sociedad para formar profesionales idóneos, lo que finalmente permitirá lograr el cumplimiento del objetivo principal, que es la implementación exitosa del modelo curricular por competencias.

A continuación, presentamos el Mapa Estratégico para la implementación curricular por competencias.

CUADRO 4. MAPA ESTRATÉGICO PARA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS



Construcción de indicadores

Cada FCE definido en la etapa anterior, muestra lo que quiere lograr la institución, para ello es necesario diseñar indicadores que permitan realizar el control y gestión del avance de la implantación. Además, es necesario definir a cada indicador una meta para medir el logro del objetivo y los planes a desarrollar para su cumplimiento.

Una forma de implementar el control y gestión de la evolución de los indicadores es a través de una planilla electrónica, la cual relaciona las perspectivas, FCE e indicadores, mostrando el último término el valor actual del indicador, y el valor de referencia. En el cuadro siguiente se presentan los indicadores propuestos para la perspectiva Sociedad de la implantación curricular por competencias.




CUADRO 5. INDICADORES PARA IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR POR COMPETENCIAS

Perspectiva: Sociedad (Comunidad, Empresas Públicas, Empresas Privadas)					
Código	Objetivo	Indicadores Propuestos	Formula	Metas	Iniciativa o Proyecto
S1	Formar profesionales idóneos	Tasa de inserción laboral	% de egresados que encuentran trabajo antes de que se cumpla un año, desde que se obtuvo el título	50%	Red de contactos de egresados, proyecto de afiliación de exalumnos
S2	Asesorar a empresas públicas y privadas	Cantidad de proyectos públicos Cantidad proyectos privados	Total empresas asesoradas	3	Proyectos con empresas, creación centro de emprendimiento, proyectos con empresas, tesis de alumnos, trabajos de títulos
S3	Integrar la universidad en la comunidad	Nº actividades integrativas	Total eventos de integración	2	Proyectos de integración universidad-comunidad. Capacitación en TIC a alumnos de colegios, visitas a liceos para promover la universidad

Control del Cuadro de Mando Integral

Una vez que se ha dado inicio al control del cuadro de mando integral, es necesario definir los intervalos de medición para los indicadores, y establecer semáforos de manera de alertar sobre las correcciones que es necesario realizar para el cumplimiento del objetivo. El cuadro de mando funciona como un semáforo, indicando por medio de colores el estado del indicador, así: verde, significa que el indicador de encuentra en nivel cumplimiento, amarillo, es necesario prestar atención e identificar las razones de este estado; y rojo, no se ha avanzado en el logro del objetivo, y se requiere tomar medidas para solucionar el problema. En el cuadro siguiente se muestra un ejemplo de seguimiento de los indicadores de objetivos de la perspectiva "Sociedad".

CUADRO 6. SEGUIMIENTO INDICADORES

Perspectiva/Factor Clave	Código	Objetivo	Indicadores Propuestos	Valor Actual	Valor Referencia	Estado
Sociedad, Comunidad, Empresas Públicas, Empresas Privadas	S1	Formar profesionales idóneos	Tasa de inserción laboral	0	1	
	S2	Asesorar a empresas publicas y privadas	Cantidad de empresas asesoradas	0	10	
	S3	Integrar la universidad a la comunidad	Nivel de integración de la universidad	0	5	

El monitoreo se efectúa de acuerdo a los períodos establecidos y se informa a la administración del proyecto del estado de los indicadores y de las acciones correctivas que se llevarán a cabo. También es necesario difundir los resultados a todos los involucrados en el proyecto a fin de lograr su integración y colaboración con el mismo.

La metodología de BSC a través del Cuadro de Mando Integral, puede contribuir significativamente al éxito de la implantación del Modelo de Educación por Competencias, por cuanto es posible identificar los aspectos esenciales de la implementación y advertir las situaciones que afectan su cumplimiento, de manera de realizar las acciones correctivas en forma oportuna. El resultado de esta investigación muestra que, si bien no existen implementaciones de la metodología de BSC a nivel universitario en Chile, en general, fue posible comprobar que existe consenso en que la metodología de BSC, podría contribuir significativamente al éxito de una implementación curricular por competencias.

BIBLIOGRAFÍA

ARIAS, L., CASTAÑO, J., LANZAS, A. (2005). "Balanced Scorecard en Instituciones de Educación Superior". *Revista Scientia et Technica*. vol. XI, núm. 27, Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia, pp. 181-184.

DARYUSH, F., MEHRAN, N., HEYDAR M. (2008). *Balanced Scorecard Application in Universities and Higher Education Institute: Implementation Guide in an Iranian Context*. *Economic and Administrative*, Series, Nr. 2, Annals of University of Bucharest, pp. 31-45.

KAPLAN, NORTON. (1992). *The Balanced Scorecard - Measures that Drive Performance*. *Harvard Business Review*, 70, no. 1, January-February 1992, pp. 71-79.

KAPLAN, NORTON. (2001). *Cómo utilizar el Cuadro de Mando Integral*. Gestión 2000.

PEY, R. (2007). *Seminario de evaluación de competencias*. Centro Nacional Tunnig Chile.

PEY, R., CHAURIYE, S., (2011). *Innovación Curricular en las universidades del Consejo de Rectores*. Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas, CRUCH.

TARDIF, J. (2006). *Développer un programme par compétences: de l'intention à la mise en oeuvre*. Facultad de Educación, Universidad de Sherbrooke de Québec (Canadá), 2006.



SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

ACTO DIDÁCTICO: IDEOLOGÍA E IMPERIO EN CLÁSICOS EUROPEOS DEL SIGLO XVI AL XIX

DIDACTIC EVENT: IDEOLOGY AND EMPIRE IN EUROPEAN CLASSICS FROM XVI TO XIX CENTURY

ADRIÁN BAEZA ARAYA¹
Universidad de Chile²
Santiago, Chile
abaeza@uchile.cl

Recibido: 30/04/2012 Aceptado: 29/08/2014

RESUMEN

El artículo presenta una discusión de los ideogramas básicos que componen el consenso actual en torno al Acto Didáctico, a partir de la exploración de sus sentidos y presencia en los discursos pedagógicos de algunos textos clásicos europeos desde el siglo XVI hasta principios del siglo XIX. El principal resultado de la investigación es el hallazgo de una particular matriz de pensamiento didáctico consolidada a lo largo de ese período, a la cual se denomina Acto Didáctico Canónico. Esta matriz es leída en la relación que el discurso pedagógico establece con la dimensión imperial e ideológica del contacto cultural entre las metrópolis europeas y el mundo colonizado, dando lugar a un estatuto colonial del acto didáctico.

PALABRAS CLAVE

ACTO DIDÁCTICO, IMPERIO, COLONIALIDAD, IDEOGRAMA, PEDAGOGÍA

ABSTRACT

This article presents a discussion of the different ideologies related to a Didactic Events. Its presence and meanings are explored in the pedagogic discourse of a series of European classical texts from XVI to the beginning of XIX century. As a major result from this research a particular didactic matrix of thought called Canonic Didactic Event is proposed as historically outlined within that period. The CDE matrix is interpreted in relation to the imperial and ideological dimensions of the cultural contact European metropolis and colonized world established, thereby fostering didactic event's colonial status.

KEY WORDS

DIDACTIC EVENT, EMPIRE, COLONIALITY, IDEOGRAMA, PEDAGOGY

INTRODUCCIÓN

“Los actos de concepción, construcción y producción que caracterizan los textos acerca de la pedagogía, generalmente tienen poco que ver con los contextos en los que dichos textos son aplicados (...) Tales textos y prácticas objetivamente representan la selección,

1 Doctor en Estudios Latinoamericanos. Actualmente es Coordinador General de la Unidad de Práctica del Departamento y Didáctica de Especialidad en Lenguaje y Comunicación.

2 Facultad de Filosofía y Humanidades, Departamento de Estudios Pedagógicos.

fijación y legitimación de tradiciones dominantes. Por ejemplo, tanto la forma como el contenido de ellos tienden a tratar a los maestros y a los estudiantes como elementos reificados en los procesos pedagógicos” (Giroux, 2004, p. 200)

En el presente artículo nos proponemos abordar un problema de orden metateórico de la didáctica, consistente en el hecho de que en ella la literatura teórica tiene diversos consensos tácitos que construyen un objeto disciplinar cuya historicidad es escasa. Nos haremos cargo, para ello, de la categoría de Acto Didáctico intentando rastrear en la tradición europea la constitución histórica de su estructura básica. El hecho de que a través de teorizaciones y paradigmas pedagógicos diversos se constate la permanencia de herramientas teóricas como los roles del profesor y alumno, de la centralidad del estudio como trabajo del alumno y del aprendizaje como horizonte del proceso formativo, habla de un objeto sorprendentemente estabilizado. Tal objeto opera como presupuesto para un trabajo dentro del cual ocupa una función crucial: acotar la visión, el horizonte de trabajo del intelectual, informar un espacio o un marco de supuestos dentro del cual reflexionar sin afectar las cuestiones de fondo.

Esto vuelve muy necesaria una aproximación metateórica. derivada del imperativo de revisar los intereses y compromisos ideológicos (Giroux, 2004, p. 38) de nuestras herramientas conceptuales, de modo de construir alternativas que no queden apresadas en los lindes de los parámetros del discurso del poder dejándonos fuera del marco de potencialidades de la realidad (Zemelman, 1998, p.45). Esta perspectiva permitirá mostrar la existencia de un estrecho y perdurable campo de posibilidades constituido por una matriz pedagógica colonial que llamaremos Acto Didáctico Canónico.

ANTECEDENTES

Aunque no suele repararse en esto, adentrarse desde la perspectiva de la pedagogía crítica en el fenómeno de las interacciones y vínculos que constituyen a los sujetos en el proceso educacional, es decir, en el acto didáctico, implicaría poner en cuestión las concepciones hegemónicas de éste. Lo que es posible constatar, sin embargo, es que sea que se trate de su representación como binomio enseñanza-aprendizaje (Tyler, 1982) o de la contemporánea tríada didáctica que agrega un tercer elemento a los dos anteriores, el referido al conocimiento o el saber en alguna de sus formas (Chevallard, [1985]1998; Souto, 1993; Nervi, 2001; Medina, 2006; Behetti, 2007; Bordoli E. , 2007; Camilloni, Basabe, & Feeney, 2008), con contadas excepciones, las diversas corrientes pedagógicas y didácticas fundamentalmente mantienen vigente la concepción de sujetos parciales saturados por los roles del espacio escolar (alumno, profesor).

En este contexto teórico, es posible encontrar algunos deslizamientos en propuestas que tienden a una comprensión más auténtica y menos escolarizada del proceso formativo. A partir de ellas es posible entender el acto didáctico como un espacio de interacciones en el que se produce un vínculo entre sujetos, dentro del cual se construye un lazo de conocimiento con el mundo (Quintar, 2008; p.30), al mismo tiempo que un “lazo constituyente” de lo sociocultural y lo político (Cerletti, 2008; p.17). En esta mirada, el acto didáctico puede entenderse, fuera del marco puramente escolar, como un “sistema de actividad”

(Jonassen, 1999) o un proceso cultural (Freire, 1972) en el cual participan sujetos situados en el mundo. El acto didáctico, entonces, como categoría relativa a interacciones humanas de intencionalidad formativa, apela a la continua dialéctica entre ser y acontecer (Cerletti, 2008) por la cual se constituyen los sujetos a sí y constituyen su mundo. Tal dialéctica establece una permanente tensión entre el acontecimiento, la emergencia de lo negado o no estructurado (Bordoli, 2007, pág. 49) y el “libreto” didáctico establecido la *intelligentzia* pedagógica ha marcado para el docente” (Medina, 2006, p. 41). No obstante estas ricas posibilidades, incluso estos mismos autores en cuyos deslizamientos nos apoyamos aceptan la existencia de una estructura básica escolarizante tendida entre profesor, alumno y conocimiento³ que bloquea ulteriores desarrollos analíticos.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Abordaremos el acto didáctico en las manifestaciones discursivas que adopta en la textualidad pedagógica, por lo cual su definición como categoría de análisis tiene, a lo menos tres aspectos: el metateórico, el teórico y, a la base, el discursivo⁴. En este último, el acto didáctico es lo primero que emerge a la vista como un conjunto de escenas parciales, fragmentarias, a veces contradictorias, que se presentan, intencionadamente o no, en las textualidades teóricas examinadas, representando una escena formativa concreta entre ciertos actores, típicamente, entre un profesor y sus alumnos. En lo teórico, es la formulación de una escena formativa modélica, epítome de una experiencia prototípica, vinculada a un proyecto en un contexto social e histórico concreto, cuyas expresiones clásicas son dos: la referencia al acto didáctico mediante la fórmula enseñanza-aprendizaje, y mediante la tríada profesor-alumno-conocimiento⁵. En lo metateórico, se presenta en dos ámbitos o niveles diferenciables. En relación con la tarea interpretativa del investigador, es un espacio de vacío, un movimiento de crítica productiva que tiende a la emergencia de lo alternativo y lo ausente, a la búsqueda de una diferencia en relación con lo considerado “obvio”, y, finalmente, a su cuestionamiento. Al mismo tiempo, fruto de dicha labor, se presenta como una consolidación semiótica, de carácter teórico. Se trata de una estabilización de los supuestos, regularidades, premisas etc. que constituyen en su conjunto una matriz discernible que explicita el o los “libretos” guías de la acción pedagógica. Para rastrear ese “libreto” transdiscursivo hemos seleccionado textos clásicos pertenecientes a momentos clave del desarrollo del pensamiento pedagógico, insertos en diversas formaciones discursivas que van desde la religión a las ciencias naturales: en el siglo XVI, el *Procuranda Indorum Salute* (1589), del Padre José de Acosta; en el siglo XVII, la *Didáctica Magna* (1630) de Comenio; en el XVIII, la *Guía de las Escuelas Cristianas* de La Salle (1720) y el *Emilio* (1762), de Rousseau; finalmente, a principios del siglo XIX, textos de la época

3 La excepción a esto podría constituirla Freire al entender la relación pedagógica a partir de un educador-educando y un educando-educador. Ello, sin embargo, es más claro en *La educación como práctica de la libertad* y en la *Pedagogía del oprimido* que en libros posteriores como *El grito manso o las Cartas a quien pretende enseñar*.

4 El concepto que presento fue propuesto para el estudio de los textos clásicos de pensadores europeos (José de Acosta, Comenio, La Salle, Rousseau, Pestalozzi) y latinoamericanos (Eugenio María de Hostos y Valentín Letelier). En relación con el estudio de prácticas de aula, debieran ser contemplados otros aspectos.

5 Esta tríada puede tener variantes diversas.

madura de Pestalozzi como *El Método* (1801) y *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (1762).

Para su lectura trabajaremos desde la semiótica de la ideología (Voloshinov, 1976) que, por un lado, entiende a la conciencia como verbalmente constituida en virtud de actos dialógicos y, por otro lado, supone los géneros discursivos en relación con esferas de actividad (Bajtín, 1999). La estabilización semiótica de la “acentualidad” valorativa convertiría los signos en “palabras”, como realidades translingüísticas, esto es, “investidas” (Bajtín, 2005, p. 267) socialmente, sujetas a un lucha, que refractan la realidad (Voloshinov, 1976; p. 21). A esta condición del signo Bajtín la llama ideograma. Si bien cada ideograma es un universo por sí mismo, para el acto didáctico como modelo de vinculación cultural lo que resulta clave es la copresencia de ciertos ideogramas en una matriz ideológica que, en tanto organiza un determinado conjunto de representaciones sujetas a ciertas valoraciones jerarquizantes, se halla orientada en una lucha geopolítica por su acentualidad. Esa articulación de los ideogramas básicos que han sedimentado el consenso en torno del acto didáctico (alumno, profesor, escuela, aprendizaje, enseñanza) es una de las claves de su perdurabilidad.

Para Bajtín, como para Gramsci, la conciencia autorial expresada en los textos, se conforma socialmente en el lenguaje, pudiendo ser contradictoria en tanto conciencia verbal (Gramsci, 1971; p. 16). Para Bajtín, lo hace como experiencia compartida entre conciencias diversas que se vinculan entre sí y con el mundo mediante signos que refieren a otros signos en una cadena ideológica: “los signos surgen solamente en el proceso de interacción entre una conciencia individual y otra. Y la misma conciencia individual está llena de signos. La conciencia es conciencia solo cuando se ha llenado de contenido ideológico (semiótico), y por lo tanto, solo en el proceso de interacción social” (Voloshinov, 1976, p. 22). Es así que el ideograma resulta útil para comprender la relación entre autores, obra y cultura, pues viene a constituir el terreno en el cual se funde lo psíquico individual y lo ideológico social una vez que pasa de ser ideograma confuso en la elaboración interior y pasa a materializarse como cuerpo signico al interior de un espacio o “sistema ideológico unificado” dentro del cual se establecen relaciones dialógicas.

DESARROLLO

Hemos dicho que el objeto que en este artículo aparece como fruto de ese trabajo de consolidación de la pesquisa metateórica es la proposición de un “libreto” muy particular, surgido en el transcurso de la pedagogía europea de la modernidad: el Acto Didáctico Canónico. En su composición aparece una serie de premisas o rasgos constitutivos fundantes. Al ser premisas metateóricas, actúan como cimientos principales para la construcción de diversas alternativas teóricas, incluso teóricamente beligerantes entre sí, en las cuales su presencia es más bien regulativa que sustantiva. Sirve así para la mantención de cierta lógica en las relaciones de los elementos que concurren al evento formativo propiciando, de ese modo, un proceso de vinculación básica que permanece incuestionado. Puede ser entendido como una matriz generadora, que impone una cierta lógica de articulación de los elementos que componen un evento formativo.

TABLA 1. RASGOS METATEÓRICOS BÁSICOS DEL ADC EN LA TEXTUALIDAD PEDAGÓGICA METROPOLITANA

Singularizar el rol formativo en un rol docente individual.
Excluir del texto al actor docente real ficcionalizando la figura docente.
Posicionar al maestro ideal y enunciante como representantes de la cultura metropolitana.
Presentar al educando como figura carencial.
Mantener la autonomía didáctica a partir de una brecha en la propuesta.
Desestimar lo colectivo y singularizar el rol del educando en un individuo abstracto.
Presentar al enunciante como voz experta.

Fuente: elaboración propia

Esta matriz opera sobre tres espacios teóricos: uno centrado en la acción formativa, que transcurre como foco específico de la preocupación del discurso y que resulta más fácil identificar recurriendo a la metáfora del Aula. Un segundo espacio, principalmente argumental, es el que sustenta al anterior, donde se prescriben ciertas relaciones que deben fundamentar y orientar el discurso en torno al proceso: el espacio del Proyecto Pedagógico. El tercer y último espacio es el de las exclusiones, donde se sitúan los elementos no incluidos, o solo incluidos de manera marginal en algún punto de la textualidad pedagógica.

Los roles asignados, cualquiera que sean, saturan las subjetividades, las modelan des-problematizándolas al recortar de ellas lo no escolar o al incluir solo aquella porción que es coherente con el Proyecto⁶ y que no lo pone en cuestión. Tales subjetividades se orientan en la dirección del aprendizaje, que debe elaborar el alumno en un entorno didáctico constituido por un espacio anómalo, separado de la vida y de los aspectos que completan la subjetividad existencial de los actores, que se encuentran excluidos. El aula se constituye como un lugar donde se conculcan los derechos de los actores por efecto de la doble reducción de los educandos: a un rol individual infantil, sin importar la conexión de este rol con la condición adulta que pudieran tener los actores⁷, y a un trabajo didáctico concreto, el estudio, definido por oposición al trabajo productivo que caracteriza el mundo adulto extradidáctico. Es fundamental notar que desde el actor real al rol de alumno, el punto de transición pasa por la referencia a una Antifigura contra la cual se construye el rol del alumno en el espacio del Proyecto Pedagógico. Esa antifigura alberga sucesivamente diversas representaciones de sujetos colonizados que no concuerdan con los patrones de la cultura metropolitana y que van desde el bárbaro al anormal, pasando por el salvaje.

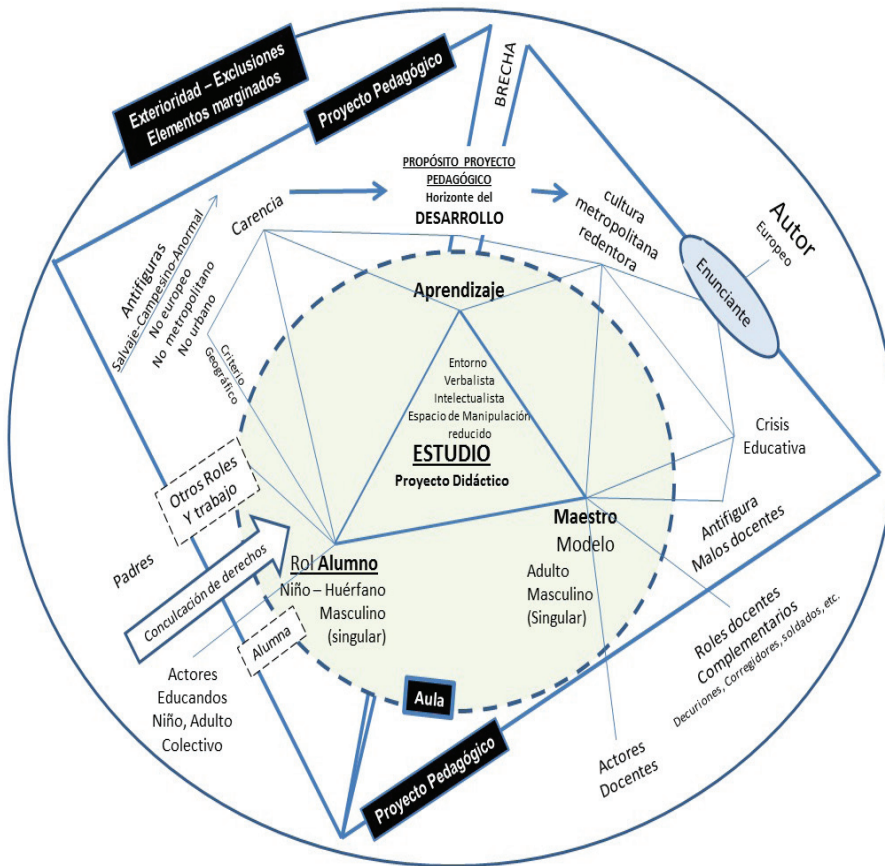
Es esta secuencia la que posibilita la construcción de un espacio anómalo que se experimenta como lugar de pérdida de derechos (a decidir, a errar, a elegir, a asociarse, a disentir) pues estas figuras tienen una carencia fundante como condición estatutaria, definida imperialmente por oposición a una norma cultural metropolitana. En este despojo político ejercido por el espacio anómalo, sin lugar a dudas, debe jugar un rol el dispositivo de alianza que Narodowski reconoce como el modo en el cual los padres son excluidos al

⁶ En La Salle, por ejemplo, los roles litúrgicos.

⁷ Los indios para Acosta, por ejemplo, son "niños".

delegar en la escuela la labor formativa de sus hijos (Narodowski, 1994); sin embargo, en el origen, no es tal dispositivo el que explica la inmersión en ese espacio anómalo, sino el asesinato simbólico de los padres. El Maestro debe “imbuir suavemente las almas tiernas de los niños (...) *enseñeseles a hacer mofa y burla de las bagatelas y niñerías de sus padres*” (de Acosta, 1589/1954, p. 458). Para Rousseau, “*Emilio es huérfano, pese a que tiene padre y madre. Al hacerme cargo de todos sus deberes, tomo la sucesión de todos sus derechos*” (Rousseau, 1762/1990, p. 105)⁸.

FIGURA 1. ESTRUCTURA METATEÓRICA DEL ACTO DIDÁCTICO CANÓNICO



Fuente: elaboración propia

En la figura 1 vemos el esquema transdiscursivo del ADC con los tres espacios que apuntamos: de Aula, de Proyecto y de las exclusiones. Si bien el rol de Alumno satura la subjetividad del educando en el aula, ello implica que su pertenencia al género masculino excluya la posibilidad que participe la figura de una alumna, aunque esto no se verifica

⁸ En ambas citas las cursivas me pertenecen.

en todos los autores y, cuando es contemplado, como en el caso de Rousseau, se da en un acto didáctico diferente y secundario; mientras, otros autores como La Salle la excluyen sin más miramientos. Por eso la figura femenina queda situada en una posición marginal dentro del aula, corriendo el riesgo de salir de ella tanto por la vía de la exclusión como por su asimilación en un sujeto Alumno básicamente masculino⁹.

La condición no europea, no metropolitana y, en último término, no urbana de la antífingura, con la cual se asocia la infantilidad del rol de alumno, es valorada negativamente como pura carencia: carencia de humanidad en el horizonte del desarrollo y carencia de contenidos culturales en el horizonte del aprendizaje; evaluación hecha, obviamente, en relación al parámetro de la cultura metropolitana con la cual se la opone y desde la cual puede ser entendido como *tabula rasa* según las palabras de Las Casas. Desde allí, es posible apreciar la curva de desarrollo normativa, parámetro regulador que funciona, al mismo tiempo, como un destino y como el camino para llegar a él. Todo ello está determinado desde el espacio del proyecto pedagógico por el sujeto enunciante del discurso pedagógico, quien se arroga el derecho de actuar como agencia reguladora del desarrollo humano imponiendo patrones, etapas y condiciones que el docente modelo debe respetar y que el actor docente no puede discutir, a riesgo de convertirse en un mal docente. Esta relación genética entre las subjetividades correspondientes a la antífingura no europea y la figura del alumno europeo (o europeizado) da cuenta de la dimensión colonial original del discurso pedagógico¹⁰.

El enunciante aparece soportando el espacio de sustentación que da forma al proyecto pedagógico, en contacto con el espacio de las exclusiones, no solo por el hecho de ser quien controla la delimitación de tales espacios sino por corresponder a una de las subjetividades que es construida al interior del mismo discurso pedagógico que, en tanto texto, excluye de su espacialidad al autor real, con el cual mantiene una relación que puede ser conflictiva y respecto del cual podría estar cumpliendo propósitos diversos¹¹. Como quiera que sea, lo cierto es que el enunciante detenta la cultura metropolitana de la cual se declara parte y la delega en la figura del maestro modelo, al cual construye por oposición a un conjunto de actores educativos existentes y a los cuales se desplaza: los malos docentes, los malos padres y las malas madres que él observa, y de los cuales extrae el diagnóstico de la crisis educativa en que su propia propuesta busca intervenir. Esto lo hace sobre la base de una actitud fundacional que, junto con negar tales figuras, se distancia de la tradición: Pestalozzi lamentaba el pantano de la educación de cuyo lodo pretendía él sacar a los niños miserables de Europa, trabajando sobre (pero olvidando agradecer a) Rousseau, quien por su parte aseguraba que “desde tiempos inmemoriales, no hay otra cosa que un

9 Lo mismo es posible decirlo de la posición que le toca a los roles que puede cumplir el educando en el Aula, amén del rol mismo de Alumno. Emilio juega a experimentar roles diversos como lo hacen los estudiantes lasalleanos participando en los rituales litúrgicos o asumiendo tareas en la sala de clases; de igual modo cabe entender como roles la condición de Decurión que Comenio aconseja dar a algunos alumnos para ayudar al maestro.

10 A partir de ello, es poco exacto señalar que América se constituyó “como la primera *id-entidad* de la modernidad” (Quijano, 2000, p. 202); de lo que se trata, más bien, es del proceso simultáneo de co-construcción identitaria colonial y no de uno diferido en que la identidad americana precediera a la identidad europea (Quijano, 2000, p. 203).

11 Verbigracia, la función de una labor reparadora o de sutura, por ejemplo, en el caso de la problemática paternidad de Rousseau, o en el del reiterativo fracaso de las instituciones pestalozzianas.

clamor contra la práctica establecida, sin que a nadie se le ocurra proponer otra mejor (...) la primera de todas las utilidades, que es el arte de formar hombres, todavía está olvidada” (Rousseau, 1762/1990, p. 28). Es que Rousseau olvida a Comenio, quien por su lado también se quejaba: “hasta ahora hemos carecido de escuelas que respondan perfectamente a su fin” (Comenio, 1995, p. 37). Al tiempo que el autor se posiciona dictaminando la condición precaria de la situación educativa a que alude, la llame o no crisis, se distancia respecto de tal situación y la segmenta con su discurso en un estado pasado y una posibilidad de futuro que su propia intervención abre o a la cual, al menos, contribuye, tanto más cuanto mayor sea la crisis. El ejemplo más patente en los autores que revisamos en relación con este punto es el discurso mesiánico de Pestalozzi, quien busca dejar un legado en su escritura y sus ejercicios (Pestalozzi, 1801/1900, p. 154)¹², consciente de la excepcionalidad de su trabajo, por sentirse el primero en esa labor¹³, el único mortal en acometerla en esa extensión “y en semejantes circunstancias” (p.33), con resultados que por convencer a cualquier testigo indican lo extraordinario (p.170) de su logro, pues ha encontrado el “principio más alto y supremo de la instrucción” (p.193)¹⁴: la intuición.

El espacio del proyecto pedagógico que da sustentación al espacio de aula no es continuo; aparece rasgado por la presencia de una *brecha didáctica* que fortalece la autonomía del espacio de aula, mediante un puente de salida que deja en estado de marginación a una cierta porción de dicho espacio de sustentación. Proponemos la noción de *brecha didáctica* como el origen de la fractura entre teoría y práctica, la que se produce cuando determinadas porciones del sustento argumental no coinciden, o se niegan y entran en conflicto, particularmente cuando una de ellas tiene una presencia mayor en la tecnicidad didáctica¹⁵. El riesgo producido por la brecha didáctica es la conformación de, al menos, dos proyectos pedagógicos que introducen un alto grado de dispersión en el discurso pedagógico, siendo causa de lecturas encontradas y a veces irreconciliables respecto de un mismo autor. Tanto para Comenio como para Pestalozzi, por ejemplo, podemos encontrar muestras de ello. Particularmente en el caso de Comenio, su pensamiento ha sido considerado a veces precursor de las pedagogías progresistas, otras veces lo ha sido de la escuela más tradicional y conservadora. Lo que se halla en el espacio de aula mismo es, claramente, una formulación de la tríada didáctica en la cual el polo del “aprendizaje” podría abrirse en términos de los materiales culturales o “contenidos”. Con ello se ve que la formulación triádica del acto didáctico no significa un mejoramiento sustantivo en la comprensión del proceso didáctico, pues se encuentra contenida *de facto* en la delimitación

12 Todas las páginas indicadas en este párrafo pertenecen a la misma fuente.

13 “Al intentar lo imposible, hallé posible lo que no se sospechaba; y al intentar penetrar en un bosque sin caminos, que en muchos siglos nadie había hollado, encontré tras de él señales de pasos que me condujeron al camino real, por el cual en muchos siglos tampoco había andado nadie” (p. 28).

14 Esta conciencia de su propia excepcionalidad es temprana y podemos encontrarla en las *Veladas*. Dice allí Pestalozzi: “Yo hago sonar las cuerdas que se hallan distendidas, y cuyo sonido no está de moda. ¡Búrlate de ellos, sonido bailarín, calumnia gorjeadora; ahoga a gritos su fuerza! La verdad y el puro sentido humano procuran la tranquilidad” (p. 25).

15 Es el caso de La Salle, quien suprime el ejercicio de vocería divina (apostólica) del maestro por medio de una estructuración litúrgica del aula montada sobre el valor sagrado del silencio.

propia del Acto Didáctico Canónico¹⁶.

Las dimensiones históricas más estables en los autores revisados son la moral y la intelectual; ésta última progresivamente se escinde en dos subdimensiones, más psíquica una y más disciplinal la otra. Analíticamente resulta transversal a todos los autores la dimensión política que en algunos de ellos es también explícita, como en Comenio y en Pestalozzi. Del análisis se desprende que ella es una de las dimensiones más relevantes del acto didáctico, aunque para Comenio y Pestalozzi fueran secundarias. La razón de esta importancia viene dada por el hecho de que esta dimensión se hace discernible en varios aspectos del acto formativo, partiendo por la categoría de proyecto, que en Freire es entendido como el “direccionamiento”¹⁷, y tocando también la de contrato didáctico y de entorno didáctico. Ella permite ver la existencia de dos regímenes de políticas en el acto formativo, uno de lo cotidiano y otro de las aspiraciones, uno de nivel micro vivido en medio del trabajo de alumno y otro que se encuentra en el nivel macro como un destino, como una utopía que se ofrece al final del proceso educativo. Ello hace necesaria la distinción de dos tipos de proyecto, a lo menos; uno que se ubica en el nivel macro, el proyecto pedagógico, apunta en la dirección del destino del proceso; el otro, el didáctico, se cumple en la actualidad e inmediatez del evento escolar. Ambos proyectos pueden fragmentarse en proyectos diversos, no siempre alineados o coherentes. Tales proyectos, formulados explícitamente o no por los autores, empalman con los proyectos históricos que se disputan el campo cultural en cada situación concreta, abriendo con los procesos históricos mayores una conexión que los ilumina y dota de nuevos sentidos. Es el caso de la colonización y evangelización americana.

¿Por qué el proceso de la evangelización de las poblaciones americanas bajo la férula hispánica en América, ha sido desterrado de los capítulos de la historia de la pedagogía tradicional, dejando fuera algunos puntos importantes de consideración para una buena comprensión del devenir de lo didáctico? En el pensamiento didáctico es visible una sedimentación de ideas que se va efectuando lentamente y como por efecto de acuerdos tácitos de carácter metateórico, que circulan de un autor a otro en el seno de la rearticulación de las relaciones metrópoli-periferia. Esa sedimentación ocurre en virtud de una relación en que lo individual se compromete con lo social “como un complejo de relaciones activas dentro del cual el surgimiento de un proyecto individual y la verdadera historia de otros proyectos contemporáneos y de las formas y estructuras en desarrollo, son continua y fundamentalmente interactivos” (Williams, 1980, p. 225).

En esa interacción, la construcción especular de la figura del educando frente a la del bárbaro, revela una estructura de actitud y referencia (Said, 2001) que actúa como fuerza

16 En relación con la esquematización que lo representa, hay que considerar que se trata de plasmar la lógica metateórica que regula la estructuración de actos formativos concretos, por lo cual las categorías como “aprendizaje” y “desarrollo” aparecen, en estricto rigor, vacías; al igual que las relaciones entre los elementos que deben dotarse de contenido. Así, por ejemplo, con el desequilibrio entre el rol de alumno y el rol docente el diagrama pretende mostrar la relación asimétrica, pero no indica la forma que adopta dicha asimetría y que puede aludir a la vigilancia lasalleana, a la exposición comeniana, al intervencionismo rousseauiano, etc.

17 Freire devela la politicidad de la educación en cuanto direccionamiento de la labor pedagógica: “no hay situación educativa que no apunte a objetivos que están más allá del aula, que no tenga que ver con concepciones, maneras de ver el mundo (...) la direccionalidad puede viabilizar tanto la posición autoritaria como la democrática, de la misma manera que la falta de direccionalidad puede viabilizar el espontaneísmo” (Freire, 2003, p. 41).

articulatoria del evento formativo canónico. Esta dimensión geográfica se hace presente al interior de la estructura del Acto Didáctico Canónico de manera innegable mediante su construcción especular; ella se sostiene en tanto que ordena la oposición entre sujetos de espacios y culturas disímiles y obtiene continuidad entre experiencias imperiales que mantienen una misma estructura de actitud y referencia (Said, 2001) hacia el mundo no europeo con el cual deben establecer vínculos que van de lo productivo a lo cultural. Esa diferencia colonial¹⁸ exige un modo de vinculación con el Otro que sigue de una experiencia imperial a otra y se asienta en la consideración del sujeto no europeo como sujeto carencial que necesita la ayuda metropolitana. Por ello, el rol del alumno informa una negación: se subentiende en el proceso de su formación la existencia de un proyecto de superación de lo no europeo, leído como vacío, naturaleza y cuerpo, con lo cual se lo relaciona. En ese camino, el sujeto europeo o europeizado que se forma y que es el equivalente al lector modelo del relato de la pedagogía europea, se desarrolla a partir de su progresiva y asumida diferenciación con el mundo no europeo mediante su identificación con el orden defendido por la conciencia autorial encarnada en la voz enunciativa. No es posible, por lo tanto, entender la figura del alumno sin una referencia histórica a la relación que los pueblos europeos establecieron con culturas y con pueblos no europeos a los cuales consideraron inferiorizables. A lo largo del discurso de la pedagogía europea, el no europeo, el bárbaro como categoría que alude al actor concreto que Acosta encuentra en su experiencia americana, sobre el cual se impuso el rol del educando europeizado en la pedagogía de la evangelización, se convierte luego en una categoría abstracta que marca el opuesto al rol. La relación entre antífingura y figura del alumno es la relación de un rol contra otro rol impuesto a actores diversos sin importar sus rasgos concretos. La mantención de los roles canónicos en el acto didáctico implica de suyo la actualización de unas cláusulas fundamentales, básicas, de un contrato didáctico o marco legal fundante sobre el cual los roles convocados tienen sentido a partir de la relación hegemónica que en el texto pedagógico ejerce el representante de una cultura sobre sujetos de la suya propia que han sido definidos por oposición a sujetos que no lo son.

Tanto en un sentido didáctico como en un sentido político, el análisis releva la categoría de proyecto como eje de lectura del pensamiento didáctico. El proyecto, tal como interesa en el presente estudio, es una articulación de varios núcleos, unos más pedagógicos, otros más sociales, otros políticos. Cabe suponer que, dado que la relación con la ideología ocupa tanto espacios conscientes como inconscientes, sujetos a la inserción del intelectual en el marco productivo que ella le presta, aspectos como los metateóricos se ofrecen a ser resignificados con pocas alteraciones en cuanto a las relaciones que conservan, aunque puedan resultar poco identificables entre sí en sus manifestaciones teóricas dada la cantidad de contenidos posibles de ser albergados en tales relaciones y en las categorías vacías, como la de alumno, que permiten. La actualización del Acto Didáctico Canónico (ADC), por lo tanto, en una propuesta teórica determinada ejerce su función hegemónica en primer lugar con el cumplimiento de una condición productiva inicial: debe pasar por la asunción, por parte del autor, de una determinada relación respecto de la totalidad de su

18 Pagden inicia el capítulo cinco de su libro citando una frase significativa de Talleyrand: "empire (...) is the art of putting men in their place" (Pagden A., 1995, p. 126).

objeto, el acto formativo, dentro del cual él mismo formará parte en tanto es incorporado a la textualidad a través de su representación dentro de ella en calidad de un sujeto de la enunciación que encarna una labor pedagógica con su lector. Esa relación pedagógica enunciante-enunciario conlleva una estructura de actitud y referencia contenida en el ADC. Dicha estructura de actitud y referencia del enunciante se plasma en la puesta en escena de un “ejercicio pedagógico” de la conciencia autorial que transporta a la situación comunicativa del texto la misma relación asimétrica de la relación pedagógica. En ese ejercicio pedagógico el enunciante establece una relación didáctica con el lector modelo, al cual suele identificar, incluso, con alguna de las figuras docentes que componen su público: “volved a vuestro alumno atento a los fenómenos de la naturaleza, pronto lo volveréis curioso; pero, para alimentar su curiosidad, no os apresuréis nunca a satisfacerla” (Rousseau, 1762/1990, p. 220).

Esto muestra que la misión pedagógica asumida por el enunciante con su lector es correlativa de la relación didáctica representada. Dentro de ella resulta importante la actitud enunciativa, en tanto implique o no la decisión de adoptar para con su lector modelo una actitud deliberativa, que suele ser la más escasa, o una meramente, pero mucho más recurrentemente, cultural-informativa (Gramsci, 1981b, p. 196). El ejemplo extremo que podemos encontrar no es otro que el de la *Guía de las Escuelas Cristianas* de La Salle, que procede a la supresión de toda actitud deliberativa entre enunciante y lector modelo; su antípoda sería la textualidad pestalozziana que, por primera vez, hace entrar a la conciencia docente en el discurso de la pedagogía como parte de una estrategia compositiva que hace más evidente el carácter “excepcional” y refundacional del trabajo realizado por el autor, sin que ello obste a que dicha conciencia autorial se distancie y vuelva a instalar la diferenciación de estatus entre su propia condición enunciativa y la condición receptiva de las madres como figura docente a la cual se dirige.

A la actitud frente a la relación enunciante - cultura - maestro/maestros, le sigue la actitud del enunciante ante la escena formativa. La mantención de las categorías de Alumno, Profesor y Aprendizaje podrían considerarse como uno de los focos sustraídos constantemente de la deliberación y, desde este punto de vista, como ideologemas que de suyo posibilitan la mantención de los rasgos generales del ADC, en razón de que sobre ellas se afianza buena parte de la autonomía del aula como espacio específico del proceso escolar. Tales categorías han actuado como barreras a la alteración que en dicho espacio podrían implicar el ingreso permanente de otros roles por medio de los cuales se reordenara o se desarticulara la estructuración del ADC desde su dimensión principal, la intelectual. El concepto de ideograma es planteado por Bajtín en el contexto de su abordaje de la condición ideológica de un enunciado, no desde el punto de vista de la lingüística, sino desde el foco translingüístico¹⁹ de la palabra como centro de la relación dialógica (Bajtín, 2005, p. 267). En Comenio, por ejemplo, estos ideologemas básicos son responsables de cargar con la distinción entre aprender como actividad característica del discípulo y el operar como

19 El concepto de translingüística es introducido por Todorov en su traducción al francés del concepto de “metalingüística” de Bajtín, y es aceptado, entre otros, por Kristeva. La así denominada translingüística es definida por Bajtín en *Problemas de la Poética de Dostoiévski* como “el estudio de los aspectos de la vida de las palabras -todavía no encauzada a una disciplina determinada-, los cuales, con toda legitimidad, no han sido considerados por la lingüística” (Bajtín, 2005, p. 264).

rasgo propio de los adultos (Comenio, 1630/1995, p. 24). Es esta asociación entre infancia y rol de alumno el factor que determina históricamente la despolitización de la práctica pedagógica²⁰, y lo que explica el rechazo que durante largo tiempo manifestó Freire por el espacio escolar a partir de la idea de Franz Fanon de que la educación del pueblo es un acto de politización (Fanon, 1963, p. 180).

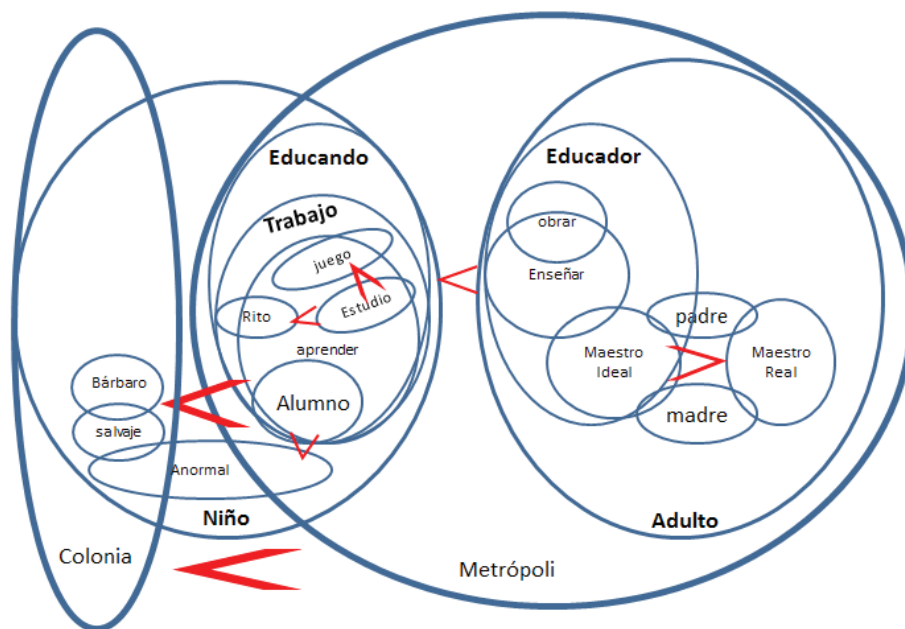
Si bien cada ideologema es un universo por sí mismo, para el acto didáctico como modelo de vinculación cultural lo que resulta la clave en su perdurabilidad es la copresencia de estos ideogramas en una matriz orientada geográficamente, una gran estructura de actitud y referencia.

La translingüística bajtiniana permite “comprender las relaciones intertextuales” (Kristeva, 1981, p. 195) proponiendo al texto como una productividad, un fenómeno translingüístico e intertextual “que redistribuye el orden de la lengua, poniendo en relación un habla comunicativa que apunta a la información directa, con diferentes tipos de enunciados anteriores o sincrónicos” (Kristeva, 1981, p. 147). Siendo así, todo texto constituye una práctica semiótica, una de cuyas funciones, la función intertextual llamada ideologema, es el “hogar en que la racionalidad cognoscente aprehende la transformación de los enunciados (a los que resulta irreductible el texto) en un todo (el texto), así como las inserciones de esa totalidad en el texto histórico y social”. Kristeva enfatiza el aspecto procesual del ideologema como “operación”, explicitando que no se trata de unidades mínimas (algo a lo que pudiera conducir el sufijo del concepto) sino de un movimiento que no está delimitado definitivamente (Kristeva, 1981, p. 149) y que está informado, al menos desde el siglo XIII, por el ideologema del signo. Éste consiste en una práctica semiótica particular, una “actividad diádica cerrada (finita) que insta una jerarquía referente-significado-significante” por medio de diadas oposicionales²¹ que, en lo que Kristeva llama su función vertical, informan entidades objetivizadas o concretizadas; al mismo tiempo, en lo que Kristeva llama función horizontal, se generan encadenamientos metonímicos (estudio-aprender-alumno-niño; padre-maestro-enseñar) en los que prima una función complementaria, no opositiva, en cuanto que “creación progresiva de metáforas” (Kristeva, 1981, p. 154). Un elemento inicial para el ingreso de la conciencia autorial en dicha productividad semiótica es, a nuestro juicio, la localización geográfica del discurso:

20 Giroux sugiere que esto es propio del siglo XX: “las especificidades de la cultura, la ideología y el poder nunca han figurado prominentemente en el lenguaje dominante de la teoría y práctica educativas. En la larga historia de la teoría educativa, desde Bobbitt (1918) y Charters (1923), al trabajo más reciente de Tyler (1950), Popham (1969) y Mager (1975), ha habido un poderoso y profundo acuerdo asentado en la interpretación de la pedagogía de las escuelas y del salón de clases en términos de una separación de poder y conocimiento, abstrayendo simultáneamente a la cultura de la política” (Giroux, 2004, p. 101).

21 Las valoraciones de unos términos por sobre otros se expresan mediante los signos “>” y “<” señalando la jerarquía existente al interior de la oposición; las relaciones de complementariedad, por otra parte, quedan graficadas por medio de la intersección de los términos.

FIGURA 2. DÍADAS OPOSITIVAS EN EL ADC



Fuente: elaboración propia

Dos pares de díadas opositivas aparecen en primer lugar como constantes, una que estructura el binomio educando-educador como alumno-maestro, y que es correlativa de la relación niño-adulto; la otra, correlativa a su vez de este último binomio, es la que articula metrópoli y colonia como espacios diferenciados y que se manifiesta en la relación diádica que se va renovando desde la oposición fundacional entre bárbaro y alumno a la de la díada salvaje-alumno. Su conversión en la posterior díada anormal-alumno revela ya la incorporación plena al interior de la metrópoli de los caracteres básicos de la Antifigura del alumno provenientes de las díadas colonialistas anteriores, y depende de la evolución mostrada sobre todo por la idea del salvaje como grado cero de la humanidad que permite ya no una relación totalmente opositiva a la figura del alumno sino complementaria, pues le presta a éste una base significacional mediante el rasgo de "carencia" y "vacío" cultural que solventa la empresa colonial legitimada por la misión civilizatoria. La ambigüedad de la relación, a medias opositiva, a medias complementaria, la ejemplifica bien el caso del Emilio: "Emilio no es un salvaje que haya que relegar a los desiertos, es un salvaje hecho para vivir en las ciudades".

En el ADC, el trabajo del educando se identifica principalmente mediante la relación complementaria del rol de alumno con el concepto de estudio y de aprendizaje, frente al cual es posible hallar en posición secundaria tanto al rito como al juego. El trabajo, globalmente asociado con tales conceptos, se funda en la oposición comeniana con el trabajo productivo u "obrar", aunque en el momento augural de la pedagogía evangelizadora aparece de manera relevante justificado como una experiencia "moralmente" formadora.

El padre y la madre ocupan una posición ambigua respecto de la figura docente, pudiendo complementar tanto al maestro ideal como al maestro real que suele ser denostado. La aparición de estos ideogramas en particular abre una conexión interesante entre el acto didáctico y el ideograma de la familia²² pues Familia, Estado y Educación formarían una articulación estrecha que posibilita, en la relación metrópoli-colonia, la construcción de la hegemonía como “consenso activo” (Gramsci, 1971, p. 50). En el acto didáctico, un espacio ideológico del cual los actores concretos son buenamente desterrados, esto no solo se refiere al dispositivo de alianza (Narodowski, 1994) mediante el cual la figura docente adquiere una función suplementaria de la figura paterna; el ideograma de la familia le presta su propia durabilidad a la matriz ideológica del ADC. La familia, “en tanto ideograma, se trata de un constructo esencialista, estacionario: sitio doméstico, temporalidad cíclica, inmutable” (Oyarzún, 2005, p. 287) que ante lo didáctico cumple la misma función mediacional que tiene frente al Estado: “se trata de una forma específica de mediación: es un mediador afectivo, intenso y deseante, mediador edípico por excelencia” (Oyarzún, 2005, p. 287). Por medio de tal especificidad afectiva, perteneciente al “sentir”, el modelo vincular familiar compromete determinados efectos políticos al interior del campo del acto didáctico en virtud de la dimensión afectiva que tienen sus valoraciones jerarquizantes. Concretamente, a una estructura tal le corresponde la sustentación de una distribución del poder que permite la instauración de la anomalía del espacio de aula.

Parte de esa continuidad de la que disfrutaban los roles canónicos le cabe, muy probablemente, a la relación que la conciencia autorial establece con el fenómeno pedagógico al interior de diversos cuerpos ideológicos (imperiales) que dan una orientación al pensamiento y que le prestan materiales para la construcción de éstos. “Mientras un pensamiento solo existe en el contexto de mi conciencia, sin corporizarse en el contexto de una disciplina que constituya un sistema ideológico unificado, no es más que un pensamiento oscuro, sin elaborar” dice Bajtín, “pero ese pensamiento había nacido en mi conciencia ya con una orientación hacia un sistema ideológico, y él mismo había sido engendrado por los signos ideológicos que yo había absorbido antes” (Voloshinov, 1976, p. 49). Esos soportes ideológicos sustentan su calidad de sujeto detentor de una cultura redentora (en un sentido religioso o en uno más secularizado referido a lo civilizatorio) desde la cual levanta su discurso y su proyecto pedagógico conservando, como parte relevante de dicha construcción, los ideogramas básicos del ADC. Dos aspectos del ideograma, en tanto signo ideológico, destacan en este punto: uno es el relativo a su condición dialéctica o multiacentualidad; el otro es el que toca a su función prescriptiva: “la clase dirigente se esfuerza por impartir al signo ideológico un carácter eterno, supraclasista, por extinguir u ocultar la lucha entre los juicios sociales de valor que aparecen en aquél, por hacer que el signo sea uniacentual (...) acentuando la verdad de ayer para hacerla aparecer como de hoy”. (Voloshinov, 1976, p. 37).

La falsa uniacentualidad del signo y la consecuente posibilidad de su dialéctica resul-

22 “La familia – dice Kemy Oyarzún- privatiza nuestros pavores y malestares, los hace familiares (cómodos y benignos), a la medida casi precisa de las ansias que estos desatan en su interior. Es agencia de socialización, pero lo es desde el interior, como si fuese ella las vísceras del poder o el Estado “vuelto del revés”. Agencia de docilización en la constitución de sujetos, y en el caso latinoamericano, agencia de colonialidad, ella privatiza nuestros más álgidos horrores, aunque ello no signifique que nos “cure” de ellos” (Oyarzún, 2005, p. 279).

tan evidentes en las épocas de crisis social o de cambio revolucionario. Las posibilidades de ruptura están dadas para Bajtín/Voloshinov por el conjunto sociohistórico que conforma el espacio ideológico con la materialidad en que se dan las condiciones de vida de un grupo. “Cada etapa en el desarrollo de una sociedad tiene su propio y restringido círculo de elementos, los únicos accesibles a la atención de esa sociedad y a los que esa atención provee de una carga valorativa. Solo los elementos incluidos en este círculo se conformarán como signos y serán objetos de la comunicación semiótica” dice Bajtín (Voloshinov, 1976, p. 35), por lo cual habría una primera constricción ideológica de tipo sociohistórica, a nivel social; a nivel individual, la relación de continuidad entre conciencia e ideología se traduce en una segunda forma de prescripción en tanto que la conciencia misma, por ser un producto semiótico de carácter signico, es ella también un ideograma (Voloshinov, 1976, p. 186).

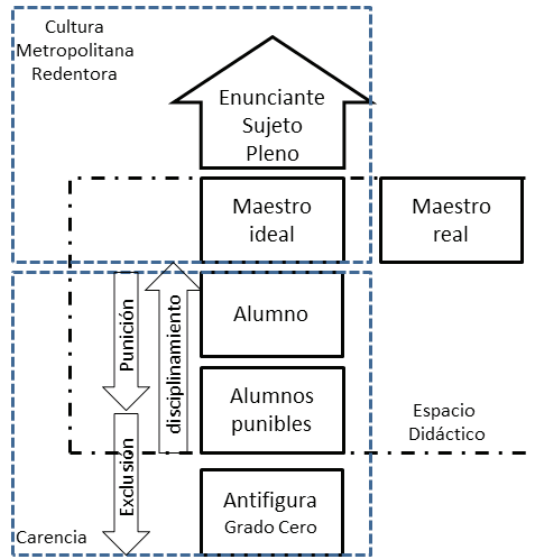
Lo que el análisis pone frente a los ojos de quien se preocupa por los fenómenos pedagógicos es la evidencia del secreto que late en el fondo de la dinámica del Acto Didáctico Canónico que, sirviendo como modelo matriz para la actualización de sus relaciones en la concreción de procesos formativos particulares, permite establecer vinculaciones culturales que tienden a mantener dinámicas fundamentales de desvinculación: de los educandos entre sí, del educando con su entorno, del mundo del aula con el mundo externo, etc. Esto constituye una paradoja pedagógica que es fruto del modo de contacto cultural imperial y colonial (o neocolonial) que anima la lógica de las relaciones que a nivel metateórico lo han sedimentado. Como matriz, que es posible considerar ideogémica, forma parte de la dimensión de las dinámicas de contacto cultural imperial y colonial de la historia humana cuya dimensión global se inicia en 1492. Al mismo tiempo, con Bajtín, es posible decir que contiene los elementos que permiten su propia subversión. Los ideogramas son convertidos en signos internos por la conciencia, mediando la relación conciencia-realidad. La mediación no es solo semántica, sino translingüística: tiene que ver con la acentualidad del signo ideológico, con su inscripción dentro del marco de las luchas de intereses que tienen lugar en el terreno del lenguaje y de las interacciones sociales, al interior de las cuales se inscriben, consecuentemente, los sujetos que los portan y que así son constituidos por ellos pues todo pensamiento “había nacido en mi conciencia ya con una orientación hacia un sistema ideológico, y él mismo había sido engendrado por los signos ideológicos que yo había absorbido antes” (Voloshinov, 1976, p. 49).

El signo, entonces, se convierte en “la arena de la lucha de clases”²³ (Voloshinov, 1976, p. 36), a lo cual es posible agregar, desde la óptica más global de las relaciones en lo que Wallerstein llama sistema-mundo, que puede ser, ha sido y es al mismo tiempo la arena de una lucha anti-imperial y anticolonial en la cual ciertos sujetos ocupan posiciones de privilegio frente a otros que son relegados a posiciones de dependencia. Como vemos en la figura 3, desde el marco colonial e imperial del enunciante europeo, se concibe al educando, *a priori*, como externo a dicho espacio cultural en tanto su estatus lo caracteriza como sujeto en formación, alguien que se encuentra en algún punto, más o menos cerca del grado cero de la humanidad, del proceso de relación con ella. Más extrañeza provoca considerar que los maestros también se encuentren fuera de esa cultura, en tanto que

23 Me hago parte de la postura que entiende a Voloshinov como un pseudónimo de Bajtín.

son escindidos en una idealidad virtual y en una realidad precaria que los hace parte, en diverso grado, de la crisis educativa. La desigualdad imperial establecida entre sujetos europeos y no europeos tiene como correlato una desigualdad intraeuropea. El ADC se hace cargo de ambas. Las subjetividades se ordenan, así en una gradiente de plenitud.

FIGURA 3. GRADIENTE DE LAS SUBJETIVIDADES EN EL ADC



Fuente: elaboración propia

La escisión de su figura deja al maestro modelado por el enunciante como parte de la cultura metropolitana redentora que da vida al proyecto didáctico, mientras los maestros reales son denostados según su participación en la crisis educativa los deje más cerca o más lejos de ella. Las dinámicas de coerción forman parte del espacio de aula por medio del contrato didáctico en que se concreta la legalidad del proceso formativo; unas son positivas en el sentido de que conducen al alumno hacia el logro del proyecto; otras son negativas en cuanto que se predisponen en una dirección opuesta conducente a convertir la punición en exclusión. Como señala Perry Anderson, coerción y hegemonía se relacionan continuamente como dos caras de la misma moneda cuyo éxito es la invisibilización de la primera por la segunda, aunque constantemente el funcionamiento normal de la hegemonía debe ser garantizado por la existencia de prácticas coercitivas de dominio (Anderson, 1981, p. 32). La supresión del derecho a deliberación sustrae de la textualidad los matices, los aportes, los problemas propios de la práctica de los actores así como los modos en que se insertan dentro de la cultura modélica. Esto es interesante de tener en cuenta pues dentro de lo que se puede observar en el transcurso del desarrollo del Acto Didáctico Canónico, el quehacer del intelectual preocupado de lo pedagógico tiende continuamente a buscar interlocución menos con los practicantes concretos del campo educativo que con

las instancias del poder ejecutivo de que se trate²⁴, incluso en el antiestatismo educativo spenceriano, quedando así la dimensión de la práctica pedagógica en un segundo plano. La interlocución con el Estado media en la relación con los avatares de los procesos del contacto civilizatorio e impregna la labor educativa con un sello indudablemente urbano que actúa como telón de fondo del plano de las exclusiones del acto didáctico. Hacia abajo, la gradiente del ser adquiere una localización no europea, identificable con el mundo colonizado, dando un eje geográfico a las distinciones.

En este sentido la bivocalidad²⁵ de los ideogramas básicos del ADC, maestro, alumno, aprendizaje, introduce el problema en la dimensión dialógica de los textos de lo que Bajtín ha llamado la palabra ajena y que involucra para una perspectiva latinoamericana el problema de la función política de los ideogramas en el pensar de intelectuales colonizados en un espacio cultural no europeo. La práctica semiótica del signo cobra vida en el territorio translingüístico de la palabra. Palabra y signo no son conceptos equivalentes; una corresponde al territorio translingüístico que abarca la dimensión comunicativa de las relaciones sociales, otra al metalingüístico. Para Bajtín, a diferencia de los signos, las palabras son el “medio de conciencia” (Voloshinov, 1976, p. 26) donde la lengua existe “en su plenitud, completa y viva” (Bajtín, 2005, p. 264) pues se insertan en el espacio social del discurso dentro del cual lo lingüístico se “encarna” en lo comunicativo: “oímos en el enunciado una única voluntad creadora, una determinada posición a la cual se puede reaccionar dialógicamente. La reacción dialógica personifica todo enunciado al que reacciona” (Bajtín, 2005, p. 268). Allí, en el campo de las relaciones dialógicas, la palabra puede corresponder a todo el enunciado o a algunas de sus partes, “incluso con respecto a una palabra aislada, si ésta no se percibe como palabra impersonal de una lengua, sino como signo de una posición ajena de sentido completo, como representante de un enunciado ajeno, es decir, si percibimos en ella una voz extraña”. La pertenencia, sea a un emisor que coincide con el sujeto de la enunciación, sea que coincida con una voz ajena, abre el horizonte de la bivocalidad, en tanto que la palabra tiene una doble orientación: hacia el objeto de discurso y hacia el discurso ajeno. Alumno, maestro, aprendizaje, así enunciados o mediante alguno de sus sinónimos, son ideogramas con una acentuación imperial visible en el examen de la textualidad de los autores europeos donde establecen relaciones de oposición y de complemento, en función de los intereses a los que responden y que

24 El Padre José de Acosta dedicaba el *Procuranda Indorum Salute* al General de la Compañía de Jesús, representante del poder espiritual, sin olvidar la parte correspondiente al poder temporal de la corona cuando explica, en la primera página de la dedicatoria que “luego en el libro II se trata de la entrada del evangelio a los bárbaro, y aquí el derecho o injusticia de la guerra, y del oficio del predicador evangélico. Una vez que los bárbaros han cedido al evangelio, se sigue que los Gobernadores, así temporales como espirituales, conserven y promuevan su salvación y bien espiritual. Por lo cual el libro III contiene lo que se refiere a la administración civil, qué derechos tienen sobre los indios los príncipes cristianos y los magistrados, qué pueden exigirles en cuanto a tributos y otros trabajos y servicios” (p. 389). Comenio, por su parte, solo al final de la Didáctica Magna revela a sus interlocutores: “ahora me dirijo a vosotros, que en nombre de Dios gobernáis los negocios humanos, Dominadores de los pueblos y Magistrados políticos; a vosotros, principalmente, se encamina nuestro discurso. Porque vosotros sois como el nuevo Noé, a quienes se ha encomendado desde el cielo la construcción del Arca para la conservación de la especie santa en medio del horrendo diluvio de las humanas confusiones (...) ¡En el nombre de Cristo os ruego; por la salvación de nuestra posteridad os imploro; poned en ello vuestra atención! ¡Es asunto serio, ah, excesivamente serio, que afecta a la gloria de Dios y a la salud común de los pueblos. Persuadido estoy de vuestra piedad, Padres de la Patria” (p. 192).

25 La palabra bivocal, inserta en una economía de la comunicación dentro de la cual ella circula no exenta de tensiones, aparece para Bajtín como el objeto principal de la translingüística (p. 269).

se resumen en la voluntad de establecer un modelo vincular promotor de la docilidad y la dependencia. La palabra ajena²⁶ impone el marco de las relaciones dialógicas en el cual todo enunciado es una réplica de otros enunciados con los cuales se entrecruza en el producto ideológico que es el texto; esa palabra que no es la del sujeto de la enunciación no solo es únicamente palabra ajena; ella puede ser también palabra extranjera. Bajtín/Voloshinov abre con ello la puerta, aunque sin un desarrollo ulterior, a las implicancias de la dimensión colonial del discurso:

“La orientación de la lingüística y la filosofía del lenguaje hacia la palabra ajena, extraña, no es accidental ni caprichosa²⁷. Esa orientación expresa el importante papel histórico que ha desempeñado la palabra extranjera en la formación de las culturas históricas (...) Ciertamente, la palabra extranjera, ajena, fue portadora de civilización, cultura, religión y organización política (...) Este grandioso papel organizativo de la palabra extranjera, (...) hizo que esta se uniera, en las profundidades de la conciencia histórica de las naciones, con la idea de autoridad, de poder, de santidad, de verdad, y provocó que las preocupaciones acerca de la palabra se orientaran predominantemente hacia la palabra extranjera” (Voloshinov, 1976, p. 95).

Lo que Bajtín/Voloshinov está poniendo sobre la mesa con estas palabras es la fuerza que mantiene la hegemonía de los ideogramas provenientes de una empresa imperial extranjera que se define a sí misma como cultural y civilizatoria. Esto muestra el carácter siempre relativo de la localización y, por ende, de la pertenencia del discurso pedagógico; localización y pertenencia que, por un lado, pone al enunciante más cerca o más lejos de su propia situación de producción y del espacio europeo desde el cual se construye el discurso pedagógico hegemónico; por otro lado, tiene como referencia la localización europea que no es física sino cultural, como lo muestra el caso del discurso del padre de Acosta, cuya situación de producción es americana aunque su locus siga siendo metropolitano. Esa relatividad de la localización está dada por las dificultades propias de emprender una iniciativa como la pedagógica que se levanta y contempla a sí misma como universalizante, y, por demás, como contracara del Estado, en relación con una realidad social y cultural cuya heterogeneidad y fragmentariedad no se perciben.

El paso particular representado por el cambio de imágenes en el polo de la Antifigura, de Bárbaro a Salvaje y de éste al Anormal, pasando por la figura intraeuropea del campesino, revela una rearticulación de las relaciones entre coerción y hegemonía que determina dos dinámicas de exclusión: una exclusión por principio, relativa a ciertos sujetos y levantada sobre un soporte argumental específico; otra exclusión de facto, visible en la

26 Con ella, Bajtín/Voloshinov alude a la importancia capital que tiene en el desarrollo de la lingüística la lengua extranjera y, en particular, las lenguas muertas: “lengua extraña, muerta, escrita: he aquí la verdadera descripción de la lengua que ha ocupado al pensamiento lingüístico” (p. 93).

27 Mucho tiempo después, Raymond Williams hace la misma conexión aludiendo a la relación entre lingüística y empresa colonial en el período que va del siglo XVIII a comienzos del XIX, en el cual ocurre “un extraordinario avance en el campo del conocimiento empírico de las lenguas y un análisis y una clasificación sumamente notable de este conocimiento en términos que descartaban algunas de las cuestiones básicas. Resulta imposible separar este movimiento de su historia política dentro del desarrollo dinámico de las sociedades occidentales durante el período de difusión del colonialismo (...) la exploración y la colonización europeas, entretanto, habían difundido dramáticamente el nivel aprovechable del material lingüístico. EL encuentro crítico se produjo entre las civilizaciones europea e hindú” (p. 37).

desaparición de sujetos del espacio de aula sin mediar soporte argumental. En el momento augural, el de la pedagogía evangelizadora, la coerción ocupa un lugar preponderante y la hegemonía una posición secundaria y dependiente de la primera; hay allí una voluntad inclusiva de los actores indígenas unida al proceso de exclusión, por principio, de la cultura de tales actores. El bárbaro es construido, ordenado y clasificado por el discurso del padre Acosta en categorías que permiten diferenciar los sujetos. La tercera categoría constituye propiamente a la Antifigura, en tanto en ella se contempla a los innumerables sujetos, agrupados en “infinitas manadas”, que como periecos ontológicos de la categoría de educando, son “salvajes semejantes a fieras, que apenas tienen sentimiento humano; sin ley, sin rey, sin pactos” (de Acosta, 1589/1954, p. 393). El despliegue de la coerción es la forma básica de relación y se verifica como ejercicio de poder:

“conviene enseñarles *que aprendan a ser hombres e instruirles como a niños*. Y si atrayéndolos con halagos se dejan voluntariamente enseñar, mejor sería; mas si resisten no por eso hay que abandonarlos, sino que si se rebelan contra su bien y salvación, y se enfurecen *contra los médicos y maestros*²⁸, hay que contenerlos con fuerza y poder convenientes, y obligarles a que dejen la selva y se reúnan en poblaciones, y aún contra su voluntad en cierto modo, hacerles fuerza para que entren en el reino de los cielos” (de Acosta, 1589/1954, p. 393).

La coerción, en estricto rigor, se sitúa como la plataforma para el despliegue condicional de la hegemonía, aspecto que vimos consolidarse en la forma de la brecha didáctica en la formulación de José de Acosta. Eso permite que la exclusión no funcione frente a la subjetividad del educando pues figura y antifigura (el indio bueno y el feroz) reciben un tratamiento didáctico que tiene por base, en distinta intensidad, el despliegue de la coerción; por tal causa, la exclusión no opera sino frente a la figura del maestro: la voluntad inclusiva es una voluntad imperial de dominio que resulta totalizadora, por ende nadie queda excluido de ser potencialmente introducido en la categoría de educando; por el contrario, no todos pueden hacerse cargo de la labor docente, con lo cual resultan excluidos de ella, por principio, los mestizos pues “no es conveniente confiar tan grande empresa a hombres, sí, peritos en la lengua, pero de costumbres poco arregladas por los resabios que les quedan de haber mamado leche india y haberse criado entre indios” (de Acosta, 1589/1954, p. 517).

Cuando el discurso pedagógico es construido en una situación de producción propiamente europea, la relación se rearticula para dar paso a la primacía de la hegemonía por sobre la coerción, como vemos en los discursos que van de Comenio en adelante, con la excepción tal vez de la pedagogía lasalleana en la cual la coerción vuelve a cobrar importancia en un contexto de lucha contra el protestantismo, que mitiga la importancia del consenso. En todo caso, incluso en el ejercicio disciplinante de la pedagogía de La Salle, la racionalidad es la base de la nueva articulación entre proceso consensual y prácticas coercitivas, con un claro favorecimiento del principio de consenso que cobra relevancia y que es sofisticado por Rousseau por la vía del principio evitativo y la rearticulación

28 La cursiva es nuestra.

continua de la relación didáctica. Al interior de la nueva articulación, la antífingura sale del espacio de Aula y permanece como referencia argumentativa en la construcción del proyecto pedagógico, pasando a convertirse en una sedimentación de rasgos que componen un sujeto que, definido como grado cero de la humanidad, debe aprender a ser humano. Su especificidad, en tanto destilado semiótico, es determinada en contraste con el sujeto pleno metropolitano, frente al cual solo adquiere las trazas de la carencia. Esto introduce la exclusión *de facto* en el acto didáctico de los sujetos no europeos que son identificados sobre la base de esa oposición con el lugar de lo inmaduro, lo no desarrollado, lo infantil, lo precario, la necesidad, etc.

En un tercer momento, a fines del siglo XIX, encontramos una nueva Antífingura: el anormal²⁹. La tesis genealógica de Foucault retrotrae la imagen del anormal al monstruo humano, desde la Edad Media, pasando en el siglo XVII y XVIII por el incorregible y en el XVIII por el onanista. La psiquiatría adquiere centralidad al ser capaz de explicar la anormalidad, dentro de lo cual la infancia como fuente de la problematización es fundamental, puesto que la mutua exclusión con el mundo de la adultez implica que “en la medida misma en que un adulto se parezca a lo que era cuando era niño (...) se podrá, en consecuencia, señalar efectivamente el estado, con sus estigmas, que es la condición de la psiquiatrización” (Foucault, 2007, p. 280).

Sin embargo, el capítulo de la evangelización muestra que la totalización operada a través del prisma de la infancia como lente de inteligibilidad del comportamiento adulto es posible por la incorporación de la esfera del desarrollo, que la pedagogía había venido elaborando desde mucho tiempo antes. Es que Foucault pierde de vista dos datos importantes: uno, es la anterioridad que en la pedagogía como disciplina intelectual había venido teniendo el horizonte del desarrollo como un marcador normativo en manos del discernimiento de un poder superior cuyas prescripciones se convertían en marcos de posibilidad e imposibilidad para la figura del maestro. Por esa vía, el segundo dato es la relación que a partir de esto le cabe establecer a la normatividad del desarrollo de la infancia en vistas de la dimensión colonial e imperial del proceso formativo, tal y como fue elaborado y pensado desde Europa vis a vis su expansión dominadora sobre los pueblos no europeos. Así, antes de que existiera el hiperindividualizado Jouy del que habla Foucault, quien sintetiza las cualidades de la monstruosidad, la incorregibilidad y la lubricidad, nosotros encontramos al bárbaro americano. “Siempre sedientos de sangre, crueles con los extraños, que devoran carne humana, andan desnudos o cubren apenas sus vergüenzas (...) y en el Nuevo Mundo hay de ellos infinitas manadas” dice Acosta, y agrega que “pertenecen también a esta clase otros bárbaros, que, aunque no son sanguinarios (...) andan también desnudos, son tímidos y están entregados a los más vergonzosos delitos de lujuria y sodomía” (de Acosta, 1589/1954, p. 393).

En definitiva, Foucault no ve que la operación “precoz”³⁰ que practica la psiquiatría es

29 En Chile, esta nueva imagen se encuentra en el pensamiento de Valentín Letelier.

30 “Ese descubrimiento del niño o la infancia por la psiquiatría no es un fenómeno tardío, sino muy precoz. Tenemos un ejemplo de ello en 1867” (p. 281) dice Foucault, aludiendo al caso de Jouy, “obrero agrícola de la región de Nancy que, en septiembre-octubre de 1867, fue denunciado a la alcaldía de su aldea por los padres de una niña a quien al parecer había violado a medias, en parte, poco más o menos. Se lo procesa. Se lo somete a un primer examen psiquiátrico realizado por un médico local y, después, lo envían a Mareville, que era y sigue siendo, creo, el gran hospicio de la región de Nancy” (p. 269).

en verdad una reactualización intraeuropea más de la misma operación de subalternización de la adultez por la vía de la infantilización que antes emprendió la empresa colonial y que cristaliza en el momento augural de la pedagogía moderna, por la aplicación de las categorías psicológicas aristotélicas al psiquismo del colonizado. La infantilización del adulto en la psiquiatría fue una operación política y económica que permitió su irresponsabilización forzosa, su reducción a una figura que cargaría perpetuamente con una infantilidad que faculta al detentor de una cultura superior para conculcar su derecho de autodeterminación. “La infancia- dice Foucault- debe ser puesta a un lado por el proceso cronológico, para que éste pueda funcionar efectivamente y cumplir un papel en la irresponsabilización del sujeto” (Foucault, 2007, p. 279). Es curioso: si en Europa la operación de irresponsabilización funciona en pro de la exculpación, en la exterioridad de Europa, el mundo colonial, no procura esa posibilidad, sino la de expoliar. Lo que Acosta hizo fue fundir dos argumentaciones aristotélicas que, dice Pagden, concluyeron en la inferiorización del indio al tomar, por un lado, la teoría de la esclavitud natural y, por otro, la relación explicativa de la figura del indio mediante la del niño, ya que si “el indio era completamente capaz de realizar algunos actos racionales, pero psicológicamente incapaz de realizar otros, su mente debe haberse paralizado necesariamente en un estado de llegar a ser; y cualquier hombre en esta condición sería inútil como hombre” (Pagden, 1988, p. 135). La condición potencial de la racionalidad de los indios en la argumentación de Vitoria propone la problemática del desarrollo como elemento explicativo. Si la racionalidad de los indios se hallaba detenida en su desarrollo, paralizada como potencia, se deducía que la condición mental de éstos era la infancia: “éste es, en suma, el asunto que importa, que los bárbaros no son tales por naturaleza, sino por gusto y por hábito; son niños y dementes por afición, no por su ser natural” (de Acosta, 1589/1954, p. 439).

CONCLUSIÓN

La constante ambigüedad de la estrategia de contraste y mutua referencia entre niño³¹ y adulto en la construcción histórica de la antinomia colonizador/colonizado, europeo/no europeo, es un punto clave del ADC, para entender la complejidad ideológica implicada en el pensamiento pedagógico. La construcción de la niñez en el discurso pedagógico, de esta forma, lleva la marca de un origen colonial como su fundamento histórico.

El precio pagado por la instalación del rol de alumno en el discurso pedagógico, ha sido culturalmente muy alto, pues implica una serie de supresiones: de los actores reales adultos por la infantilidad del rol del discípulo; supresión de la especificidad de lo no europeo por la del imaginario europeo; supresión de la evolución del rol de alumno a lo largo del cumplimiento de las etapas normativas de desarrollo, atrapado en una infan-

31 En 1910, en su *Didáctica*, Lugones realizará un cuestionamiento maravilloso, aunque breve e intuitivo, de esta tácita equivalencia entre niño contemporáneo y adulto salvaje: “Debemos tratar al niño en la escuela, como á un ignorante, no como á un salvaje; cosas bien distintas. á pesar de las comparaciones con que antropólogos y psicólogos pretenden, *para la comodidad de sus teorías*, una arbitraria identidad. El solo nacimiento en medios y de padres tan distintos, establece una separación bien perceptible. Que el hombre primitivo fuera escultor y que el niño tienda primordialmente á serlo, no impone la fatalidad de comenzar la enseñanza estética por la escultura; así como no empezamos la de la escritura por los jeroglíficos, también comunes á la primitividad y a la infancia” (p. 320-1).

tilidad perenne; supresión del actor como sujeto de derechos; supresión de la relación política entre maestro y educandos, remplazada por la relación filial, es decir, supresión de los padres por la figura del maestro a través del dispositivo de alianza y la orfandad simbólica del alumno.

Todas esas supresiones deben ser tomadas en serio por el análisis metadidáctico, especialmente con vistas a repensar su actualización en el marco del pensamiento pedagógico latinoamericano.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, P. (1981). *Las antinomias de Antonio Gramsci, Estado y revolución en Occidente*. Barcelona: Editorial Fontanamara.
- BAJTIN, M. (1999) *Estética de la creación verbal*. (1ra ed. Español 1982) México D. F.: Siglo XXI.
- BAJTÍN, M. (2005). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BEHETTI, P. (2007). "Fantasía didáctica y constitución subjetiva". En E. Bordoli, & C. Blezio, Eloísa. *El borde de lo (in) enseñable* (pp. 143-165). Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- CAMILLONI, A.; BASABE, L. ; FEENEY, S. (2008). *El saber didáctico* (1a reimposición ed.). Buenos Aires: Paidós.
- CERLETTI, A. (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Editorial del Estante.
- CHEVALLARD, Y. (2009). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado* (3a ed. 3ra reimposición ed.). (C. Gilman, Trad.) Buenos Aires: Aiqué Grupo Editor.
- COMENIO, J. A. (1630/1995). *Didáctica Magna*. Ciudad de México: Porrúa.
- DE ACOSTA, J. (1589/1954). *Procuranda Indorum Salute*. Madrid: Ediciones Atlas.
- DE HOSTOS, E. M. (1982). *Moral Social - Sociología*. Caracas: Ayacucho.
- FANON, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. (1a Edición en español. ed.). México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido* (4ta edición ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (2007). *Los anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición* (4ta ed. español ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- GRAMSCI, A. (1971). *El materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- GRAMSCI, A. (1981b). "Cuadernos de la Cárcel". *Cuadernos* 3, 4, 5; 1930, 1930-1932, 1930-1932. (Tomo II ed.). México: Ediciones Era.
- KRISTEVA, J. (1981). *Semiótica 1*. Caracas: Editorial Fundamentos.

- LA SALLE, J. B. (s/f). *Guía de las Escuelas Cristianas*. Recuperado el 18 de marzo de 2011, de Página del Distrito Lasallista de Medellín: http://www.delasalle.edu.co/distrito/index.php?option=com_content&view=article&id=20&Itemid=13
- LETELIER, V. (1895). *La lucha por la cultura: miscelánea de artículos políticos y estudios pedagógicos*. Santiago de Chile: Imprenta y Encuadernación Barcelona.
- LUGONES, L. (1910) *Didáctica*. Buenos Aires: Otero & Cía.
- MEDINA, J. (2006). *El malestar en la pedagogía. El acto de educar desde otra identidad docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- NARODOWSKI, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: AIQUÉ.
- OYARZÚN, K. (2005). "Ideologema de la familia: género, vida privada y trabajo en Chile 2000-2003". En X. V. S., & T. V. (editoras), *Familia y vida privada ¿Transformaciones, tensiones, resistencias y nuevos sentidos?* (pp. 277-310). Santiago de Chile: FLACSO-Chile / CEDEM.
- PAGDEN, A. (1988). *La caída del hombre natural*. Madrid: Alianza.
- PAGDEN, A. (1995). *Lords of all the world, ideologies of empire in Spain, Britain and France, c.1500 - c.1800*. New Haven & London: Yale University Press .
- PESTALOZZI, H. (1801/1900). *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (2da edición ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid: Ediciones de la Lectura.
- PESTALOZZI, H. (1780/2000). *Veladas de un Ermitaño*. Recuperado el 12 de Mayo de 2011, de El Aleph: www.elaleph.com
- QUIJANO, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- QUINTAR, E. (2008) *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. México D. F.: Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina.
- ROUSSEAU, J. J. (1990). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial (Amsterdam, Jean Neaulme, 1762).
- SAID, E. (2001). *Cultura e Imperialismo*. Barcelona: Anagrama.
- SOUTO, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo gupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SPENCER, H. (1953). *El hombre contra el Estado*. Buenos Aires: Aguilar.
- SVAMPA, M. (2006). *El dilema argentino: civilización o barbarie*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- TYLER, R. (1982). *Principios básicos del currículo* (4ta ed. ed.). (E. M. Vedia, Trad.) Buenos Aires: Troquel.
- VOLOSHINOV, V. (1976). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- WILLIAMS, RAYMOND. (1980). *Marxismo y Literatura* (1a ed.; 1a ed. inglesa 1977 ed.). Barcelona: Península.
- ZEMELMAN, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible* (1ra ed. 1998). México D. F.: Instituto

Adrián Baeza Araya

de Pensamiento y Cultura en América Latina.



SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

PROPUESTAS GENERALES PARA ABORDAR LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

GENERAL PROPOSITIONS FOR APPROACH TO RELIGIOUS PEDAGOGY IN EDUCATIONAL SYSTEM

RODOLFO NÚÑEZ HERNÁNDEZ
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile
rnunezh@uc.cl

Recibido: 25/11/2013 Aceptado: 25/09/2014

RESUMEN

Existe una matriz epistémica que está a la base de la producción de los saberes. Esta matriz es plural, eso hace que los saberes expuestos en el aula respondan a presupuestos epistémicos distintos e incluso en contradicción unos con otros; cada uno de estos modelos conllevan distintas maneras de construir lo real, lo valedero, lo posible. Esta tensión no es expuesta durante el proceso de enseñanza- aprendizaje y el estudiante termina validando al enfoque epistémico de mayor frecuencia de uso, con exclusión y descalificación de las otras opciones. Habitualmente, este corresponde al enfoque empírico-realista. Incorporar la conciencia de la existencia de esta pluralidad epistémica en la producción de conocimientos y validar el enfoque racionalista-realista, que es desde donde se desprende la comprensión y enseñanza religiosa, permitirá al estudiante aceptar la existencia de soluciones diversas al construir lo real y desde su libertad optar por la que estime pertinente. Reflexiones en torno a cómo llevar adelante esta ventana de opciones, y que desde allí, se privilegie la mirada creyente, es lo que desarrolla este artículo.

PALABRAS CLAVE

EPISTEMOLOGÍA- RELIGIÓN- ENSEÑANZA- PLURALISMO- CRISTIANISMO

ABSTRACT

An epistemic matrix exists in the base for constructing knowledge. It is diverse, and cause that knowledge showed in the classroom respond to different epistemology assumptions, which are even contradicted between them; each of this models imply different forms of constructing reality, the acceptable, the possible. This situation is not exposed during the teaching-learning process and the students validate the most frequent epistemology standpoint, excluding and disqualifying the other options. Frequently this is the empirical-realistic perspective.

Incorporating this plural epistemology existence conscious in the elaboration of knowledge and validating the rationalist-realist perspective, which is the place where understanding and learning religious is born, will allow the students to accept the existence of different possibilities in building the reality, and from its own liberty choose between them. Thoughts about how to make this different options happen and how the religious perspective is privileged, will be develop in this article.

KEY WORDS

EPISTEMOLOGY, RELIGION, LEARNING, PLURALISM, CHRISTIANITY

INTRODUCCIÓN

La situación en torno al fenómeno religioso, podemos situarla en relación con un momento de cambio paradigmático equivalente al ocurrido entre los siglos VI a.C y VII d.C en donde tuvo lugar el surgimiento de las grandes religiones monoteístas. Los expertos en el tema sostienen que los cambios actuales en la religiosidad son equivalentes, en magnitud, a los ocurridos en aquella época. Hoy experimentamos una fuerte individuación de la experiencia religiosa con señales evidentes de desvinculación a las instituciones. Se ha acentuado el divorcio entre fe en Dios e Iglesia e, incluso, prospera el cultivo de un tipo de religiosidad indeterminado e individualista¹.

Un primer aspecto de este fenómeno es:

“la crisis de la institución de las grandes iglesias. Ello se manifiesta, en primer lugar, en el declive de la influencia y vigencia de lo instituido en la vida individual. Se aprecia un descenso drástico de la práctica reglada de la religión tradicional. La institución religiosa es menos capaz de prescribir a los individuos un código unificado de sentido, debido a la vigencia cultural de la autonomía de la conciencia. Hay malestar en los responsables de las iglesias. Ha perdido relieve la mediación institucional de la experiencia religiosa, que se ha vuelto más subjetiva y emotiva. El creó a mi manera es actualmente el modo más significativo de existencia creyente. Hoy se buscan experiencias y relaciones más inmediatas y directas, resulta difícil valorar la mediación institucional. Se da un proceso de des-institucionalización religiosa, o desafiliación de las creencias. Este es un aspecto del proceso de privatización religiosa: la experiencia religiosa se vive más privadamente, alejada de las mediaciones sociales institucionales.

Un segundo fenómeno, junto a la crisis institucional de la religión, es la proliferación de nuevas búsquedas y movimientos religiosos. Aparecen nuevas formas religiosas: grupos que se separan de las Iglesias (sectas); grupos que, sin separarse, tienen marcadas características sectarias y fundamentalistas; movimientos religiosos sincretistas; grupos de la constelación esotérico-ocultista; nueva espiritualidad (New Age); formas diversas de religión comunitaria; re-actualización de antiguas religiones o religiones ancestrales; búsquedas filosóficas de sentido; (religiosidad vicaria). La globalización, sin duda, contribuye a esto, al comprimir mediáticamente el espacio-tiempo. Lo que hoy crece, sobre todo, no son las religiones tradicionales, tampoco la desaparición de la religión, sino ese conjunto abigarrado de otras formas religiosas. Esta religiosidad tiene otras mediaciones: modelos tomados del esoterismo, el teosofismo y la mística; métodos espirituales asumidos desde diversos contextos (ejercicios físicos y mentales, técnicas de concentración y relajación, dietas alimenticias y medicinas alternativas, propuestas de vida comunitaria); preocupaciones éticas con fuerte matiz ecológico, y también solidario en algunos casos (se habla del paso del Dios de la historia, acentuado en las décadas de los '60 y '70, a un Dios cósmico)” (Yáñez, 2010, pp. 3-4).

Este tema es de tal importancia que forma parte de las preocupaciones de la Iglesia

1 Esta idea es deudora del documento “carta invitación encuentro del Centro de estudios Manuel Larraín, de Noviembre de 2010”.

en América latina, lo que queda refrendado en las reflexiones que la V Conferencia general del episcopado Latinoamericano y del Caribe; al respecto se lee en el documento de Aparecida:

“Surge hoy, con gran fuerza, una sobrevaloración de la subjetividad individual. Independientemente de su forma, la libertad y la dignidad de la persona son reconocidas. El individualismo debilita los vínculos comunitarios y propone una radical transformación del tiempo y del espacio, dando un papel primordial a la imaginación. Los fenómenos sociales, económicos y tecnológicos están en la base de la profunda vivencia del tiempo, al que se le concibe fijado en el propio presente, trayendo concepciones de inconsistencia e inestabilidad. Se deja de lado la preocupación por el bien común para dar paso a la realización inmediata de los deseos de los individuos, a la creación de nuevos y, muchas veces, arbitrarios derechos individuales....” (Documento de Aparecida, 2007, N° 44, p. 58).

Esto trae implicaciones del orden indicado por este documento, el que resulta ser comprendido como el que (Aparecida, 2007) “vivimos un cambio de época, cuyo nivel más profundo es el cultural. Se desvanece la concepción integral del ser humano, su relación con el mundo y con Dios...” (p. 58). Afirmaciones del orden indicado, dan a conocer la magnitud de la preocupación que ocupa a la Iglesia Latinoamericana.

A lo indicado se le debe adicionar la situación de la iglesia en crisis. Los obispos latinoamericanos hablan de erosión del catolicismo latinoamericano (Documento de Aparecida, 2007, N° 38). Esta crisis es parte, sin embargo, de una crisis mayor, la de nuestra época. Experimentamos grandes cambios culturales y nosotros “debemos comprender en qué consiste la crisis de nuestro tiempo, qué es lo antiguo que está muriendo y qué es lo nuevo que está naciendo” (Centro Teológico Manuel Larraín, 2010).

En este proceso de transformaciones tan agudo, podemos preguntarnos: ¿Cuál es el aporte que podemos hacer para intervenir positivamente en la tarea de comunicar el evangelio?; ¿Cómo podemos apoyar la validación de las categorías comprensivas de la realidad surgidas desde el evangelio?; ¿Cómo podemos aportar en la restitución de la condición de posibilidad del pensamiento cristiano en la construcción de la realidad personal y social?

LA MATRIZ EPISTÉMICA: UNA RED DE INTERPRETACIONES DE LA REALIDAD

La matriz epistémica es el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado período histórico-cultural y ubicado también dentro de una geografía específica, y, en su esencia, consiste en el “modo propio y peculiar, que tiene un grupo humano, de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad” (Martínez-Miguel, 2006, p. 6).

La matriz epistémica, por consiguiente, es un *sistema de condiciones del pensar*, pre-lógico o pre-conceptual, generalmente inconsciente, que constituye:

“la misma vida” y “el modo de ser”, y que da origen a una cosmovisión, a una mentalidad e ideología específicas, a un espíritu del tiempo, a un paradigma científico, a cierto grupo de teorías y, en último término, también a un método y a unas técnicas o estrategias adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social” (Martínez-Miguel, 2006, p. 6).

Es así como podemos indicar que nos desplegamos comprensivamente en un paisaje interpretativo del cual en escasas oportunidades nos percatamos y, por consiguiente, lo naturalizamos, negando implícitamente lo electivo de dicha alternativa. En el decir de José Padrón, lo apreciamos claramente cuando dice:

“el hecho es que resulta imposible manejar cualquier tesis epistemológica sin considerar la perspectiva preteórica desde la cual fue planteada y por eso las discusiones entre perspectivas diferentes (como es el caso entre realismo e idealismo, por ejemplo) resultan lógicamente irresolubles: al estar condicionadas por esos filtros o perspectivas cuyo carácter es precognitivo (pre-racional y pre-lógico) resultan irreductibles en un plano lógico y racional...” (Padrón, J. 2007, p. 3).

Padrón, avanzando en la precisión de sus planteamientos y en el afán de conseguir una mirada capaz de contener las muy diversas y amplias opciones en torno a las dinámicas analíticas que dan lugar a las soluciones epistemológicas, para ello instala la categoría de los “enfoques epistemológicos” que :

“vendría a ser una función que transforma determinadas convicciones de fondo, inobservables, de tipo ontológico y gnoseológico, en determinados estándares de trabajo científico, estándares asociables a las distintas comunidades académicas. Se utilizan dos variables para sistematizar los Enfoques Epistemológicos: una es de tipo gnoseológico, referida a las convicciones acerca de la fuente del conocimiento, simplificada en dos valores: empirismo / racionalismo. La otra es de tipo ontológico, referida a las convicciones acerca de las relaciones del sujeto con la realidad, simplificada también en dos valores: idealismo / realismo. El cruce de esas variables nos lleva tentativamente a cuatro Enfoques Epistemológicos” (Padrón, J, 2007, p. 5).

El enfoque empirista-realista: Hace alusión a una disciplina basada en los objetos observables y se expresa en mediciones, experimentaciones, inducción controlada. Se puede

reconocer su presencia en los aportes del círculo de Viena², en el neopositivismo y en el neoconductismo.

El enfoque empirista-idealista: Hace alusión a una disciplina que refiere a los objetos vivibles o experienciables, se reconoce en la etnografía³, diseños de convivencia, inducción reflexiva y da lugar a la investigación cualitativa como forma de producir conocimiento.

El enfoque racionalista-realista: Hace alusión a una disciplina a los objetos calculables o pensables, se expresa en abstracciones, sistemas lógico-matemáticos, deducción controlada. Son conspicuos representantes de este modo de construir conocimiento Einstein, Popper, Chomsky.

El enfoque racionalista-idealista: Hace alusión a una disciplina basada en los objetos intuibles, lo que da lugar a la producción de conocimientos en base a interpretaciones libres, lenguajes amplios, argumentación reflexiva. La teoría crítica de Frankfurt⁴, corresponde a un modelo que surge de este enfoque:

2 El círculo de Viena, refiere a un esfuerzo de intelectuales, quienes se constituyen a partir de 1929 y hasta 1938, en un grupo reflexivo destinado a llevar adelante un concepción científica del mundo, proponiéndose como objetivo "aunar y armonizar los logros de los investigadores individuales en los distintos ámbitos de la ciencia. De esa aspiración se sigue el énfasis en el trabajo colectivo; de allí también la acentuación de lo aprehensible intersubjetivamente y la búsqueda de un sistema de formulas neutral, de un simbolismo liberado de las escorias de los lenguajes históricamente dados y de allí también la búsqueda de un sistema total de conceptos" (Asociación E. March, 2002). Este esfuerzo apunta hacia un objetivo fundamental, cual es el que "Las rigurosas exigencias del pensamiento científico han de valer también para la filosofía. La claridad unívoca, el rigor lógico y la fundamentación suficiente son imprescindibles en ella, como lo son en las restantes ciencias...." (Kraft, 1977, p. 23-24). A partir de lo cual este círculo de Viena, se abocó al estudio de cuestiones lógicas, de teoría del conocimiento, de filosofía del lenguaje y cuestiones referidas a una imagen científica del mundo.

3 Con Etnografía es "el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad. Su carácter descriptivo queda patente en las monografías etnográficas y se diferencia de la etnología que resulta de análisis comparativos, entre varias etnografías, con intención teórica. En la etnografía, la dimensión descriptiva no es obstáculo para el análisis de la cultura en términos de identidad, totalidad, eficacia, por lo que, como resultado de la acción etnográfica, estamos en condiciones de conocer la identidad étnica de la comunidad, de comprender la cultura como un <todo orgánico> y de verificar cómo esa cultura está viva y es eficaz en la resolución de los problemas de la comunidad" (Aguirre Baztán A., 1995).

4 Las teorías críticas tienen una posición especial como guías de la acción humana porque: a.- Apuntan a producir un esclarecimiento en los agentes que las sostienen, es decir, les permiten determinar cuáles son sus verdaderos intereses. b.- Son inherentemente emancipatorias, es decir que liberan a sus agentes de un tipo de coerción que es al menos en parte autoimpuesta [..].2.- Las teorías críticas tienen un contenido cognitivo, es decir, son formas de conocimiento. 3.- Las teorías críticas difieren epistemológicamente de manera esencial de las teorías de las ciencias naturales. Estas son objetivantes; las teorías críticas son reflexivas (Geuss R. 1981, citado en Payne M, 2002, pp. 613-614). La Teoría crítica otorga la mayor importancia a la autocrítica; al señalamiento de la posición ético/política desde la cual se trabaja, con el fin de que esa posición esté abierta al análisis de los lectores críticos o de otro público reflexivo; al reconocimiento de que el saber constituye poder; y a la convicción de que la posición supuestamente amoral y apolítica es también una posición que requiere reflexión crítica (Payne, M, 2002, p. 614).

VARIABLE GNOSEOLÓGICA	EMPIRISMO ⁵	RACIONALISMO ⁶
VARIABLE ONTOLÓGICA		
IDEALISMO ⁷	Etnografía, diseños de convivencia, inducción reflexiva...	Interpretaciones libres, lenguajes amplios, argumentación reflexiva...
REALISMO ⁸	Mediciones, experimentaciones, inducción controlada...	Abstracciones, sistemas lógico-matemáticos, deducción controlada...

Padrón, J, 2007 p. 5

El estudio de cada uno de estos enfoques epistemológicos permite manejar las perspectivas o los marcos presuposicionales desde los cuales se conciben, desarrollan y evalúan los procesos científicos, incluyendo la producción de investigaciones y, sobre todo, las tendencias en la evolución de la epistemología. Y, sin duda, desde acá se desprenden los distintos modelos de construcción de conocimientos y de prácticas que pone en escena cada uno de los cursos que conforman el curriculum escolar.

Existen, entonces, distintos modelos de abordaje e interpretación, que son usados por las disciplinas de estudio en función del objeto de estudio que las constituye; esto resulta fácil de entender, por ejemplo, cuando apreciamos el modo de observar, comprender y actuar que surge desde la asignatura de Arte y se compara con la solución comprensiva que propone la Biología o las Matemáticas.

Queda una pregunta por contestar, referida a las personas, **¿cómo podemos apreciar cuáles son los enfoques que ellas utilizan para solucionar la exigencia del conocer?**. En este punto resulta muy útil recurrir a las categorías explicatorias aportadas por el enfoque constructivista, en particular el modelo propuesto por G. Kelly, (2001). Para este autor, el "alternativismo constructivista" es la fórmula con que los sujetos abordan su relación con la realidad y toman decisiones para su accionar en esta. El alternativismo constructivo se basa en la idea de que la realidad está sujeta a muchas construcciones alternativas, algunas de las cuales pueden resultar más fructíferas que otras. El descubrimiento de la correspondencia definitiva entre las construcciones que somos capaces de diseñar y el flu-

5 **Empirismo:** Entenderemos como tal a "La dirección filosófica que apela a la experiencia como criterio o norma de la verdad..... En general tal dirección está caracterizada por los siguientes rasgos: 1) Niega el absolutismo de la verdad o por lo menos de la verdad accesible al hombre. 2)Reconoce que toda verdad puede y debe ser puesta a prueba y, por lo tanto eventualmente modificada, corregida o abandonada..... toda verdad puede ser aceptada sólo en el caso de poderse atestiguar y examinar de un modo oportuno" en Abagnano N., 1963, pp. 398-399.

6 **Racionalismo:** Entenderemos como tal a "los procedimientos de la razón para la determinación de creencias o técnicas en un campo determinado" Abagnano N., 1963, p. 976.

7 **Idealismo:** Entenderemos como tal a " los que admiten que los cuerpos tienen solo una existencia ideal , en nuestras almas y, por lo tanto niegan la existencia real de los cuerpos mismos del mundo...." Abagnano N. 1963, p. 638 y complementando esta idea, diremos que " es aquella concepción que asigna a las ideas y con ello al espíritu una posición dominante en el conjunto del ser: el ser en última instancia , está determinado desde las ideas, desde el espíritu", en Bruger W. 1981, p. 291.

8 **Realismo:** Entenderemos como tal " el reconocimiento de la existencia de las cosas independientes del acto de conocer.... es la independencia entre el objeto conocido y el acto psíquico por el cual se conoce tal objeto..." (en Abagnano N, 1963 pp. 992 -994) y complementando esto debemos indicar que " el realismo acepta que existe el ente real " en sí " con independencia de nuestra conciencia y que el fin de nuestro conocimiento frente a dicho ente es igualarse a él, aprehenderlo tal como es en sí, y finalmente que ese fin puede alcanzarse por lo menos dentro de ciertos límites. "en Abagnano N. 1063, pp. 468-469.

jo de los acontecimientos quedan a una distancia infinita. Mientras tanto, tendremos que contentarnos con avanzar poco a poco, con inventar nuevas construcciones alternativas -incluso antes de sentirnos insatisfechos con las antiguas-, y con esperar que, en general, estemos avanzando en la dirección correcta. Comprendemos nuestro mundo emplazando construcciones sobre él. Y esa es también la forma en que lo modificamos. El número de construcciones alternativas que podemos emplear no tiene un límite definitivo; sólo el de nuestra imaginación. Con todo, algunas construcciones funcionan mejor que otras, y la tarea de la ciencia es producir las que sean cada vez mejores. En consecuencia, el conocimiento no crece a base de acumular fragmentos de información, sino que se reestructura radicalmente cada vez que se produce un cambio en la forma de concebir los problemas.

Esta concepción acerca de cómo se produce el conocimiento debe ser complementada con **critérios acerca de cómo validar este conocimiento**, El conocimiento es cierto o falso a la luz de la perspectiva que hemos escogido asumir. Las certezas y falsedades de este estilo, no equivalen a verdades y mentiras absolutas. A lo que podemos aspirar es a ser conscientes de nuestra propia perspectiva y la de los demás cuando formulemos nuestras pretensiones de “verdad” o “falsedad” (Brunner, 1990, citado en Botella y Feixas, 1998, p. 42).

En consecuencia, debemos asumir la diversidad de significados posibles y de interpretaciones alternativas, así entonces, la validación se alcanza mediante consistencia interna con las estructuras existentes de conocimiento y el consenso social entre observadores. (Feixas y Villegas. 2000, p. 21).

Cuando abandonamos el criterio de verdad como principio de justificación, nos quedan los mismos criterios que se usan para evaluar cualquier otro conocimiento, es decir, las razones que refieren a su coherencia, a su utilidad, a su inteligibilidad, a las acciones que permite realizar, a los consecuencias que provoca, a lo riguroso de su argumentación, en síntesis, no refiere a su valor de verdad, sino a su valor de uso y a la adecuación a las finalidades que nosotros asignamos, al desarrollo de tal o cual tipo de conocimiento (Ibáñez, 1992, citado en Botella y Feixas, 1998, p. 42). No existe un único enfoque para observar y comprender la realidad, esto es válido tanto para cada disciplina como para cada individuo y las comunidades que integra.

Esto implica desafíos importantes a la hora de establecer diálogos, de intentar crear espacios conversacionales comunes y, sin duda, resulta demandante en el ejercicio de la docencia. Lo anterior resultará más evidente en tópicos en donde el estudiante privilegie un enfoque epistémico por sobre el que usa el docente o el que sustenta la línea temática que se está desarrollando⁹. Por ejemplo, un estudiante que valore sobremanera el modelo basado en empirismo- realista, centrado en medición y demostración, se mostrará reacio y distante a validar soluciones comprensivas surgidas desde el idealismo - racionalismo, cuya línea argumentativa basada en interpretaciones libres, en argumentaciones extensas le resulta incómoda y termina descalificándola. Entonces, se nos dificulta alcanzar puntos

⁹ Este uso de modelos epistémicos distintos al del docente o el que posean los conocimientos que se están compartiendo, no es necesariamente asumido de un modo consciente por parte del estudiante, simplemente le puede ocurrir que opera con una forma de percibir la realidad -observar, comprender y actuar-, que le ha sido introyectado por los procesos de socialización a los que se ve sometido cualquier persona en su diaria interacción con su entorno socio-cultural.

de acuerdo, no sólo porque pensamos distinto sobre un mismo punto, sino porque utilizamos distintos modelos epistémicos para juzgar los mismos hechos, es decir validamos distintas formulas para observar y comprender y por ende para actuar de un modo que satisfaga nuestras soluciones interpretativas.

Debemos aceptar que nos relacionamos en un contexto de comunicaciones en donde lo que es propio es una **pluralidad epistémica**, de la cual habitualmente no somos conscientes y que esta condición se aprecia no sólo en el intercambio entre individuos, sino que cada uno de nosotros utiliza uno u otro modelo perceptivo en función del objeto y la utilidad que nos aporta, lo que al no ser transparentado en las dinámicas conversacionales o en el modo de apreciar lo observado, genera inevitables confusiones y abismos comprensivos que dificultan el intercambio y, como una suerte de defensa ante estos hechos, se levantan barreras descalificatorias entre los dialogantes e incapacidades personales para darse cuenta lo que implica uno u otro enfoque al momento de aproximarse a la realidad. Nuestra ceguera perceptiva, toma la forma del “no nos damos cuenta, que no nos damos cuenta”, lo que dispara la espiral de desencuentros y, terminamos simplificando las cosas con soluciones en donde sólo es válida mi opción y la del otro es negada y / o descalificada.

Es habitual no percatarnos de que lo real puede tener más de un modelo explicatorio e incluso, cuando entramos en auto-contradicciones, reducimos esa disonancias cognitivas no observando su tensión, no reconociendo lo que se nos produce y, si aparece evidente, si resulta innegable, rara vez nos hacemos cargo de la misma. Lo que hacemos es sumergimos en la respuesta inmediata a lo cotidiano, es decir la premura del responder, del hacer urgente, esto nos evita percatarnos de que usamos lo que sirve, independiente de la contradicción lógica que esto pueda implicar.

EN LO EPISTÉMICO, LO PROPIO ES LO DIVERSO

En el valioso trabajo de Ramírez (2005), quien plantea que en la representación de la naturaleza de las ciencias contemporáneas, la dispersión es una característica sobresaliente. Dice este autor:

“La razón científica no es una aprehensión unitaria de lo real; es una representación múltiple y compleja. Así, no es fácil decir hoy, en forma taxativa, cual es “ la” forma de conocimiento. Si a un filósofo de la ciencia de los últimos 20 años no le resulta fácil, indicar cuál sería “ el “ enfoque central, hegemónico de la disciplina, análogamente también a un científico no le resulta fácil identificar cuál es el gran método o enfoque que sea definitorio de la actividad científica; es difícil que alguien hoy esté en condiciones de defender que la ciencia sea inductiva, o deductiva o hipotético deductivo; o que la ciencia está en los axiomas de las teorías, o en la teoría más que en los procesos de experimentación..... la tendencia a la unificación, el ideal de encontrar un método definitorio de las ciencias tuvo un lugar preponderante en la epistemología logicista: se trataba de establecer criterios de lo que se llamó el problema de la demarcación. Mas ello, a su vez, fue una razón que impidió por ejemplo comprender la naturaleza de las ciencias sociales” (Ramírez 2005, pp. 13-14).

Nosotros podemos agregar a esto que también invisibilizó otras formas de conocimiento, como el que resulta de presupuestos de fe creyente para abordar la realidad.

Actualmente, esta hegemonía se ha desdibujado y se aprecia una dispersión epistemológica, con rasgos que le son característicos:

a) No hay un concepto central que determine un enfoque que hegemonice la investigación filosófica; b) no hay, por consiguiente, una unidad temática ni metodológica común; c) no existe, por último, una idea precisa acerca de lo que es la ciencia que sea hoy válida para todos los enfoques que bullen al interior de la epistemología. ... la dispersión posee una estructura especial. Dicha imagen es la de una red, en que ningún enfoque parece tener preeminencia y determinar completamente a los demás" (Ramírez, 2005, pp. 20-21).

En este estado de la situación, en lo que se refiere a la legitimidad o hegemonía en la producción de conocimientos, en donde se reconoce la ausencia de una visión que controle de un modo excluyente a las otras opciones, surge un espacio natural en donde existe la posibilidad de articular discursos comprensivos con referencia a categorías de fe. Esto resulta ser un momento de especial relevancia, pues observaciones construidas desde la mirada de un Dios revelado que actúa en la historia de los hombres, pueden ser expuestas con posibilidades de verosimilitud equivalentes a las otras opciones presentes y actuantes en este paisaje epistemológico.

¿CÓMO APROXIMARNOS A LA COMPRESIÓN Y COMPARACIÓN DE ENFOQUES?

Para la enseñanza religiosa, esta situación no deja de ser tensionante, pues el enfoque epistémico privilegiado por la enseñanza de la fe, resulta ser el racionalismo-realista¹⁰, sustentado en el Credo Niceno-Constantinopolitano y, desde ese abordaje propone un sentido existencial, lo que no siempre es comprendido por jóvenes que establecen comprensiones desde una pluralidad de miradas.

En el trabajo pedagógico habitual, no aparecen evidenciados los enfoques con los que se aborda y construye la selección perceptiva y, por ende, las categorías que se utilizarán para elaborar los discursos representacionales, razón por la cual los estudiantes tienden a asumir como válido y verídico el que posee un mayor uso y el que concita un mayor grado de acuerdo, -en los tiempos actuales, el empirismo-realista-, con lo que se empobrece la amplitud de la mirada y se le resta validez a otras soluciones comprensivas que son las que están presentes en los otros enfoques epistémicos.

Creemos que es necesario transparentar la presencia de esta pluralidad de posibilidades en lo que implica la construcción de categorías representacionales y conversacionales

10 Este enfoque pone énfasis en desarrollo de conocimientos a partir de presupuestos generales, aplicando una lógica deductiva. Los principios de la enseñanza de la fe se desprenden del Credo, entonces las interpretaciones y las soluciones en referencia a lo que se está aprendiendo y lo que se sugiere como alternativas de comportamiento - en el mensaje religioso es normal encontrarse con demandas performativas-, debe adecuarse a los principios emanados del modelo de comprensión que sugiere el Credo. Es decir, el Catecismo de la Iglesia Católica, se estructura en relación al Credo Niceno-Constantinopolitano.

con que construimos lo real, pues de este modo el sistema pedagógico se hace cargo de la diversidad de opciones que está presentando, considerando la amplitud de asignaturas presente en el curriculum con que se forma habitualmente a nuestros estudiantes, esto, en los distintos niveles ya sea el pre-escolar, el básico, el medio y el superior.

Se debe ayudar al estudiante a hacerse consciente de la complejidad que está presente en todo proceso formativo y de su libertad y responsabilidad como parte de la elección del o de los enfoques con los que aborda la percepción y comprensión del mundo, con los límites y posibilidades que esta opción implica para su vida, para sus relaciones, para sus acciones cotidianas, en definitiva para su habitar en el mundo.

Esto implica que en el quehacer pedagógico, el docente debe poseer las competencias que le permitan realizar lecturas alternativas de los conocimientos que comparte con sus estudiantes, vale decir mostrar los resultados comprensivos que se derivarían desde los diversos enfoques epistemológicos desde los cuales es susceptible de ser abordado – cuando esto sea posible –, lo que está compartiendo. Esto traerá como consecuencias la instalación progresiva de la conciencia de precariedad de los conocimientos y la dependencia que existe entre el enfoque epistémico con que se aborde la realidad, los “conocimientos” que este produzca y las consecuencias para la comprensión y acción en el mundo que se derivan de cada uno de ellos. Esto refuerza la conciencia de libertad y responsabilidad que cada sujeto debe alcanzar en el proceso de habitar el mundo, construyendo interpretaciones de la realidad y actuando en función de lo que se estime como válido.

CÓMO PROPONER EL CREDO COMO MODELO EPISTÉMICO?¹¹

Debemos ser capaces de observar el conjunto del currículo escolar, entendiendo que los cursos son contruidos desde los distintos enfoques epistemológicos y, realizar una meta-comprensión que pueda dar lugar a una forma de asignación de sentido escatológico a los saberes transitorios provistos por los distintos modos de aproximación a la realidad.

Apoyar, desde cada una de las asignaturas y del currículo formativo en conjunto a descubrir y desarrollar un meta-análisis que incorpore categorías de sentido asociados a la *salvación*, en un esfuerzo de situar el evento de la Revelación como lógica comprensiva.

Se debe trabajar hacia la creación de un metamodelo interpretativo en donde la Revelación sea el factor dinamizador de las comprensiones, (por ser esta la auto comunicación del Dios al hombre) y, que incorpore en condición de conocimientos parciales los aportados por las distintas disciplinas.

Esto debe expresarse en una suerte de curriculum lógico-espiritual, el que debe superar el esfuerzo en donde una solución de lógica pastoral impregne el sistema académico, aunque sea presentada a modo de influencia transversal. Con esto se busca superar una suerte de “más de lo mismo”, porque el estudiante no aprende a mirar lo que académicamente recibe desde categorías de fe. Creo enfáticamente que la solución evangélica debe

11 Se hace referencia al Credo, pues corresponde al modelo interpretativo sistematizado, sobre el cual se sostiene el saber teológico-pastoral, con el cual se elabora la propuesta expuesta en las clases de religión. Es decir, es la religión enseñada bajo un modelo específico de comprender la relación entre Dios y el ser humano, pues el Catecismo de la Iglesia Católica, se estructura en relación al Credo Niceno-Constantinopolitano.

estar presente en las propuestas analíticas de cada una de las materias que se presentan en el sistema curricular, digo, junto con enseñar a pensar desde un enfoque racionalista- realista como es propio del pensar matemático, por ejemplo, se debe incluir allí el potencial comprensivo y reflexivo cristiano de este modo el estudiante entenderá que es posible pensar los contenidos –cualquiera sean estos- desde más de una posibilidad y que siempre la mirada creyente tiene algo que aportar a su formación. Entonces, lo creyente es también – y siempre – académico, no es sólo algo que complementa, que enriquece, sino que junto con lo anterior, es algo presente y permite mirar de otro modo el mismo contenido, de un modo que apunta a investigar el “para qué” de las cosas y de los acontecimientos, complementando de este modo el estudio del “cómo” se presentan, que es propio de otras opciones.

El estudiante aprende que es importante integrar a su vida la dimensión creyente y, que esto le acarrea beneficios evidentes, logrando una mirada que le permita interpretar los contenidos desde el horizonte de la fe. Esto lo deben hacer todos y cada uno de los profesores, pues, es como enseñarles un segundo idioma, en este caso es enseñarle un “segundo idioma lógico”, entiéndase, a modo de ejemplo, enseñarle biología desde los marcos epistémicos de la biología y desde los marcos epistémicos evangélicos. El estudiante debe egresar siendo –a lo menos-, “epistémicamente bilingüe”. Los docentes deben ser capaces de llevar adelante esta síntesis en sí mismos y proponerlas a sus estudiantes¹².

Esta lógica, bi-lógica, se instala igual en la estructura cognitiva de los estudiantes, pues para validar sus conocimientos a nivel público recurren habitualmente a lo empírico-realista, pero para referirse a su mundo privado usan un enfoque idealista- racionalista, que es donde tienen cabida las categorías de pensamiento creyente¹³. Entonces se dividen las comprensiones en una suerte de verdad pública y otra privada y subjetiva. Esta esta subjetividad se instala en una suerte de “realidad alternativa”, sin que pueda aprender a ordenarla, a sistematizarla desde de las comprensiones propuestas desde las categorías teológicas, poblándose de contenidos supersticiosos y mágicos, restándole profundidad al desarrollo y madurez de una opción creyente. Propongo que el mundo creyente tenga espacio en la verdad pública,- por medio del trabajo docente en el aula y en la vida escolar en general – para que el estudiante pueda actuar con conciencia de optar de un modo excluyente o complementario entre modelos de representación de la realidad en su vida cotidiana.

Dicho eso, se despliega el problema de ¿está el docente a cargo de esa asignatura – cualquiera sea esta- , preparado para comprender, enseñar y actuar desde esta lógica complementaria?, es decir, no sólo debe pensar en las coordenadas propias de su saber parcial, sino que debe habilitarse para leer los contenidos y proponer consecuencias lógicas desde

12 Este aspecto resulta ser especialmente sensible, toda vez que no existe una formación en las escuelas de pedagogía, en donde el especialista aprenda a mirar y a comprender su campo profesional, utilizando la mirada creyente; entonces se precisará de investigación y perfeccionamiento que genere esta alternativa en los docentes.

13 Es de particular importancia diferenciar el denominado pensamiento creyente, del pensamiento teológico, pues el primero se caracteriza por formulaciones heteróclitas que responden a necesidades individuales de quienes los formulan y el pensamiento teológico tiene una formalidad de principios que lo validan o descalifican en su elaboración. Entonces, si bien ambos tipos de pensamiento abordan temáticas comunes, sus lógicas constructivas los hacen diferentes.

la dimensión creyente; así se conseguiría que el estudiante asuma que la realidad puede ser comprendida desde lo espiritual y que la lógica cristiana es una opción para desenvolverse en esta.

Tomar el evangelio como una opción de interpretación de las lógicas y los contenidos que se entregan en la clase, de la cual se es especialista, les demandará a los profesores una ampliación de sus propias opciones lógicas. No está construida ni menos sistematizada esta nueva didáctica; es una solución por crear.

VALOR REAL DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Creo que para completar los soportes conceptuales con los cuales se asume intervenir una realidad escolar, con el objetivo de que la comprensión de fe permee el trabajo docente, debemos asumir que el contexto es clave para la obtención de dicho propósito.

Para añadir la variable Contextual, se deben incorporar reflexiones que surjan desde un Enfoque Sistémico¹⁴, pues entendiendo la dinámica de funcionamiento de la Unidad educativa, como un sistema que opera con sus respectivos subsistemas, podemos establecer alianzas y cooperaciones que permitan a los diversos actores que se reconocen presentes y activos en el proceso educativo a nivel escolar, llevar adelante un plan en donde se coordinen las acciones, en pos de alcanzar un saber hacer comunitario que transmita y desarrolle la fe.

A esto se le debe agregar que no queda resuelto, el modo en que se puede evaluar el modo de observar, comprender y actuar que comporta el cristianismo; no se trata sólo de las prácticas susceptibles de realizar, sino de cómo se evalúa la comprensión y el sentido que se puede poseer de dicho accionar, pues se espera que esta fórmula pueda sostenerse más allá del período en que el joven permanezca en el colegio.

Debemos investigar prácticas exitosas, asumiendo que estas serán aquellas en donde el egresado de un establecimiento católico continúa actuando en el mundo desde la matriz comprensiva de su fe, interpretando y actuando desde una certeza Cristo céntrica que le otorga sentido existencial a su historia personal.

14 Una lectura inspiradora al respecto se recoge en el trabajo de Colom Cañellas, quien plantea "El sistema educativo puede definirse como un sistema formado por la interrelación dinámica con capacidad procesual de la totalidad de las instituciones, elementos, unidades, complejos y aspectos, como sus manifestaciones y fenomenología, cuya misión o función, sea total, o parcialmente educativa, entendiendo la educación en su más amplia expresión; o sea, como conjuntos de pautas a transmitir a las nuevas generaciones para que se dé el mantenimiento y el progreso de la vida humana y sociocultural... El sistema educativo está formado por elementos formales (la escolarización en todos sus grados daría lugar a un subsistema -el escolar- del sistema educativo) y por los que podríamos llamar elementos informales, o que hacen posible a los procesos educativos a través de las instituciones en general y de otros elementos del sistema social. Consecuentemente el sistema educativo abarcaría las actividades educativas que se desarrollan en la familia, en los grupos de parentesco, en el sistema escolar (elemento formal del sistema educativo), en los grupos locales de amigos, en los de la edad, en los sexuales, en los estatales, en los de lenguaje, en los religiosos. El sistema educativo puede concebirse como un sistema que posee las características de los sistemas abiertos, cerrados y de comunicación" (Colom Cañellas A., 1986, Cap. IV).

¿CÓMO APLICARLO EN LA UNIDAD EDUCATIVA?

Comprender a la unidad educativa como un sistema, resulta posible toda vez que es posible identificar a los sistemas “como conjuntos de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directa o indirectamente, unido de modo más o menos estable y cuyo comportamiento global persigue, normalmente, algún tipo de objetivo (teleología)” (Arnold, M y Osorio, F, 1998, p. 41). Entendido lo anterior, nos podemos abocar a identificar a los principales elementos que conforman este sistema, a los que atendiendo a una mejor caracterización, los podemos denominar como subsistemas¹⁵: Estudiantes; Apoderados; Profesores; Administrativos; Directivos docentes. Incluso estos son susceptibles de ser comprendidos en subsistemas aun más específicos, pero cuyo análisis sobrepasa este artículo. Ahora, de la dinámica de funcionamiento que presenten cada uno de estos subsistemas y del nivel de sincronía y sinergia que presenten entre ellos, se derivarán con mayor o menor fuerza las acciones destinadas a conseguir que el enfoque epistémico de la fe, se incorpore con fuerza y valor de uso en las comprensiones y prácticas de los integrantes de la unidad educativa.

¿Qué tan dispuestos nos encontramos para asumir la educación desde una perspectiva creyente? De ser esto así, debemos asumir que la acción de los diferentes subsistemas dará una mayor o menor capacidad de gestionar los cambios que se precisan y otorgará una mayor fluidez a las dinámicas conversacionales que los docentes proponen a sus estudiantes en el trabajo en aula. Estamos diciendo que cada uno de estos subsistemas deben actuar de un modo sincronizado, para generar sinergia y para aumentar la capacidad de influencia que el sistema educativo tiene en la propuesta de realidad que lleva adelante en el proceso formativo escolar.

Para avanzar en el logro de lo anteriormente planteado, se deben procurar las coordinaciones pertinentes entre:

Los profesores: construyendo con ellos una épica del cambio personal y social en donde la ampliación de las lógicas cognitivas, permitan que el evangelio sea un instrumento de conocimiento y de acción en lo cotidiano, tal como otras opciones lógicas que entregan durante su docencia. Para eso ellos deben ser formados y deben asumirlas – aunque no lo consideren como una alternativa de validez personal- como fórmula que debe ser presentada a los estudiantes, desde las respectivas asignaturas que imparten.

Los padres o apoderados: Cuando estén presentes en la vida del colegio, deben ser ayudados en sus propios procesos de creencia o increencia, pues de este modo irán comprendiendo las opciones y soluciones vitales que el colegio le entrega a sus hijos y por extensión a su familia y a su entorno cultural inmediato.

Los estudiantes: Trabajando en la generación de condiciones crecientes de humanización; la presentación del evangelio debe ser recibido como una manera de relacionarse en el mundo, consigo mismo, con los contenidos escolares, con su entorno social y familiar.

15 Se entiende por subsistemas a conjuntos de elementos y relaciones que responden a estructuras y funciones especializadas dentro de un sistema mayor. En términos generales, los subsistemas tienen las mismas propiedades que los sistemas (sinergia) y su delimitación es relativa a la posición del observador de sistemas y al modelo que tenga de éstos. Desde este ángulo se puede hablar de subsistemas, sistemas o supersistemas, en tanto éstos posean las características sistémicas (sinergia) (Arnold y Osorio, 1998, p. 48).

Rodolfo Núñez Hernández

Para ello debe ser acompañado por sus docentes y por sus adultos y también por sus pares.

Los directivos docentes: En su rol de conducir la unidad educativa, precisan de claridad conceptual en torno al pensar “ bi-lógico”, de modo tal que en su toma de decisiones esté permanentemente incorporado y, puedan intervenir procurando que este se exprese en toda la dinámica del quehacer escolar. Especialmente sensible es acá el rol que juega el jefe de UTP, toda vez que sus tareas están en el corazón del modo de enseñar que lleva adelante el colegio. Si este profesional posee esta habilidad bi-lógica, podrá realizar intervenciones destinadas a verificar su expresión en el trabajo de aula.

Administrativos: Dado sus habituales dinámicas de trato con los estudiantes y con otros actores de la vida escolar, deben ser apoyados para que logren entender la opción comprensiva con que opera la unidad educativa, de modo que puedan transferir a sus quehaceres cotidianos y, a sus vínculos interpersonales, este modo de comprenderse a sí mismos y a la realidad en la que participan.

A lo referido se le debe agregar la producción de material de trabajo pedagógico que conlleve esta bi-lógica, es decir las comunidades educativas deben procurar la producción de textos, dinámicas de trabajo en el aula, modos de realizar las tareas y fórmulas de evaluación, en donde esté constantemente el modo de entender de la fe y, que esta abarque todos los contenidos del currículo, es decir que se haga cargo de mirar cada uno de los cursos que imparte, utilizando líneas de comprensión que deriven de una lógica espiritual.

Para ello se debe llevar adelante una **Gestión del proceso educativo**, en donde todos los actores deben alcanzar acuerdos, que implican que el valor del evangelio como modo de habitar el mundo, es un mínimo con el que se inician el trabajo docente y que se debe procurar referir permanentemente la realidad escolar y personal a éste. El respeto por la diferencia no implica desnaturalizar la perspectiva existencial que se viene en proponer. Es decir, la existencia de personas que no sean creyentes o que profesen otras creencias religiosas, no implica renunciar a proponer la comprensión y la acción que conlleva la opción cristiana.

Lo anterior exige que se *opere en una perspectiva de aprendizaje permanente*, la que se puede alcanzar utilizando una lógica de investigación-acción¹⁶; es decir, se deben llevar adelante los aprendizajes organizacionales y personales, para de este modo incorporar prácticas exitosas y a su vez compartirlas, para que se pueda explorar su réplica en los otros establecimientos interesados en hacer uso de la lógica del evangelio como modo de pensar la realidad.

Seguidamente se debe alcanzar *Flexibilidad, para que el sentido del proyecto no se aprisione en la forma* : Las cargas académicas y las formas de procurar los aprendizajes deben supeditarse a que el estudiante crezca en desarrollo humano y espiritual , haciendo conciencia del valor de los derechos humanos para consigo mismo y para su manera de relacionarse con los demás y del profundo bien que acarrea para su historia y para su entorno el aprender a vivir amando a su prójimo como a sí mismo y a Dios por sobre todas

16 En este modelo de investigación se destaca el “papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos , rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista teoría/práctica” (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999, p. 52).

las cosas. En el caso de los no creyentes, se le debe ayudar a que al menos lo reflexione y aprenda a darle una oportunidad a la dimensión espiritual en su vida.

Se debe procurar que los docentes tengan permanencia en la organización: Los aprendizajes alcanzados por los docentes de la perspectiva que se propone son costosos en lo económico sin duda, pero lo más importante es el esfuerzo que el profesional realiza para incorporarlo a su vida personal; desde esa perspectiva el volver a entrenar a un profesional en esta lógica es siempre un esfuerzo que demora una aplicación óptima de lo que se pretende.

Detengámonos ahora en la mirada de *la sala de clases y el trabajo de los profesores*; en el docente de la especialidad que fuere y que intente trabajar desde una lógica de “bilingüismo epistemológico”, se hace necesario que muestre competencias profesionales que apuntan a validar las soluciones interpretativas que sugiere, en el imaginario comprensivo de sus estudiantes.

Esta dimensión de la comprensión que propone una aproximación lógico- espiritual al ejercicio pedagógico, tiene un punto especialmente sensible; este es el trabajo concreto en la sala de clases, pues la visión que se propone demanda que el docente comparta no sólo contenidos, sino que se haga cargo del hecho que está formulando modos de vivir las categorías de interpretación de mundo que sugiere desde sus clases; toda vez que la dimensión cristiana del habitar en el mundo importa una fórmula existencial, cual es la de “amar a Dios por sobre todas las cosas y a tu prójimo como a ti mismo” (Mateo 22, 34-40), entonces se deben crear las condiciones de intercambio que den cuenta del esfuerzo de vivir lo que se comparte durante el ejercicio de la docencia.

PARTIR DESDE LOS ESTUDIANTES

La aproximación frecuente del trabajo pedagógico se lleva a cabo desde contenidos que el docente pone en escena y genera una didáctica para llevar adelante sus objetivos, lo que se busca con el partir desde los estudiantes es que aprendan a leer su cotidianidad y sus temas emergentes a la luz del evangelio: Todo lo humano puede ser comprendido desde el evangelio.

La palabra de Dios sirve para el aquí y ahora. Se debe procurar actuar generando zonas de desarrollo próximo¹⁷, en donde el estudiante en el encuentro con sus docentes aprende a mirar su vida desde las categorías de fe.

17 La categoría “zona de desarrollo próximo” se usa desde el planteamiento desarrollado al respecto por L. Vigostsky. Zona de desarrollo próximo, es el espacio que gracias a la interacción y a la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. Lo que la persona es capaz de hacer en la ZDP, en un momento dado, podrá hacerlo independientemente: Aquello que primero pueda hacerse en el plano de lo social o interpersonal, podrá realizarlo más tarde de manera autónoma, dando lugar a una reestructuración duradera y a un nivel superior de los esquemas. Este es un proceso que implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos a través de signos-lenguaje.

La ZDP se crea en la interacción misma, en función tanto de las características de los esquemas de conocimiento sobre la tarea, aportados por el aprendiz, como del tipo y grados de soporte y de los instrumentos y recursos de apoyo empleados por el guía del proceso. Dado lo referido debemos asumir la existencia de múltiples ZDP, las que estarán en función de la tarea, el contenido, los esquemas puestos en juego y las formas de ayuda. Es decir, la misma ayuda, puede ser eficaz en un momento, con determinadas personas, pero no en otro momento con diferentes personas (Moll L., 1993, capítulos 6 y 15).

Se aprehende el evangelio desde la utilidad que este entrega para comprender el día a día, es decir se pone el énfasis del valor de uso que las categorías de la fe aportan a las demandas de cada una de las personas.

En el caso particular de las clases de religión, en donde esta propuesta de trabajo se puede apreciar con más profundidad, implicará hacer planificaciones distintas en función del grupo humano que se está acompañando y puede implicar que a un mismo nivel de curso –ejemplo: octavo básico–, se estén abordando temas distintos, pues las realidades de sus integrantes y del grupo humano en su conjunto demanda comprensiones diferenciadas.

Desde esas aplicaciones del evangelio en las historias personales y comunitarias, se establecen conceptualizaciones conducentes a relaciones con el modelo doctrinal, lo que les vincula con la dimensión eclesial de la práctica creyente; de este modo se procura anclar las introyecciones del evangelio en su vida personal con un referente comunitario amplio como es la iglesia y su magisterio.

Esta manera de trabajar traerá aparejado otras formas de evaluación, las que deben dar cuenta de cómo el evangelio sirve para la vida y como les permite entenderse a sí mismos, a sus comunidades y al conjunto de conocimientos que están recibiendo en su formación escolar. Esto demanda flexibilidad y creatividad en el trabajo pedagógico, pues no busca eludir el aprendizaje de las categorías evangélicas y magisteriales, que dan cuenta de nuestro modo de situarnos en la realidad, sino que apuntan a transformarlo en un aprendizaje significativo, que logre provocar una acomodación¹⁸ cognitiva que permita que el pensar creyente provoque un nuevo equilibrio en el modo perceptivo de los estudiantes, permitiendo de este modo que el saber y el hacer que implica la comprensión creyente de la realidad, se exprese de un modo activo y transformador tanto a nivel del corazón de la persona como del entorno con el cual interactúa y ayuda a sostener con su acción.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAGNANO, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*. Fondo Cultura Económica México. Bs. Aires.
- AGUIRRE, B. (1995). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Boixareu Universitaria. Barcelona. España.
- ARNOLD, M; OSORIO, F. (1998). *Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas*. *Cinta moebio* 3: p. 40-49 en www.moebio.uchile.cl/03/frprinci.htm
- BRUGER, W. (1983). *Diccionario de filosofía*. Ed. Herder . Barcelona-España.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial. Madrid. España.
- COLOM C., A. (1986). *Teoría y metateoría de la educación: Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. Ed. Trillas. México.

¹⁸ Esta palabra es utilizada aquí al modo en que Piaget refiere al proceso de aprendizaje (Piaget, J., 1979, pp. 313- 347).

Propuestas generales para abordar la enseñanza religiosa en el sistema educativo actual

- CENTRO TEOLÓGICO MANUEL LARRAÍN (2010). *VI encuentro del Centro Teológico Manuel Larraín: El impacto de los signos de los tiempos en la Iglesia*. Recuperado de <http://www7.uc.cl/facteo/centromanuellarrain/htm/sesto.html>
- DUBIEL, H. (2000). *La teoría crítica: Ayer y Hoy*. Ediciones Plaza y Valdez, S. A. de C. V. México.
- DOCUMENTO DE APARECIDA (2007). Ediciones Consejo episcopal Latinoamericano. Bogotá – Colombia.
- KRAFT, V. (1977). *El círculo de Viena*. Ediciones Taurus. España.
- KELLY, G. (2001). *Psicología de los constructos personales*. Editorial Paidós. Barcelona España.
- MOLL, L. (1993). *Vygotsky y la Educación*. Ediciones Aique. Bs. Aires. Argentina.
- MARTINEZ-MIGUELEZ (2006). “Conocimiento Científico General y Conocimiento Ordinario”. *Cinta Moebio* 27: 1-10. www.moebio.uchile.cl/27/martinez.html
- PAYNE, M. (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Ed. Paidós. Bs Aires. Argentina.
- PADRÓN, J. (2007). “Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI”. *Cinta de Moebio* 28: 1-28 www.moebio.uchile.cl/28/padron.html
- PIAGET, J. (1979): *La construcción de lo real en el niño*. Ediciones Nueva Visión Bs. Aires. Argentina.
- RAMÍREZ, A. (2005). *La Transformación de la epistemología contemporánea: de la unidad a la dispersión*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile
- RODRÍGUEZ G., G. et al., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga-España.
- YÁÑEZ, S. (2010). *Metamorfosis de la religiosidad. Documento de trabajo*. Centro Manuel Larraín. Santiago-Chile.

CAMBIOS EN LA METODOLOGÍA DOCENTE DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

METHODOLOGICAL CHANGES IN LECTURERS TO THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA

JOSÉ A. PAREJA FERNÁNDEZ DE LA REGUERA
Universidad de Granada
Granada, España
pareda@ugr.es

BEATRIZ PEDROSA VICO
Universidad de Jaén
Jaén, España
bpedrosa@fundacionsafa.es

Recibido: 26/11/2013 Aceptado: 14/09/2014

RESUMEN

En el curso 2013-2014 la inmensa mayoría de universidades españolas han graduado ya a su primera promoción de egresados dentro de los parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, en este sentido, queremos resaltar los principales cambios que la metodología docente universitaria ha experimentado.

Así, presentaremos sucintamente una comparativa entre los métodos miméticos y los transformadores por representar los grandes posicionamientos que recogen las metodologías docentes universitarias y, en un segundo momento, analizaremos el diseño genérico de un proyecto de innovación docente universitaria por considerar que estas iniciativas son uno de los mejores indicadores de los cambios que están aconteciendo en la Universidad pública española.

PALABRAS CLAVE

EEES, MODELOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, INNOVACIÓN DOCENTE UNIVERSITARIA

ABSTRACT

In the year 2013-2014 the majority of Spanish universities have graduated its first class of graduates within the parameters of the European Higher Education Area (EHEA). In this contribution we want to identify some of the main and necessary changes in lecturers' teaching methodology derived from the recent and inexcusable introduction of the EHEA (European Higher Education Area).

This is the reason why we present a concise comparison between mimetic and transformative methods, as they are the representative of the main attitudes when interpreting university and/or education. After that, we broadly summarize a teaching innovation project which follows the EHEA parameters as we consider that those innovation proposals are one of the best indicators of the required changes which are being accepted by lecturers and to some extent, also by students.

KEY WORDS

EHEA, MODELS OF TEACHING/LEARNING, HIGH EDUCATION INNOVATION

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La institución universitaria no puede ignorar la relevancia del cambio que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está suponiendo en su organización, estructura, dinámicas y metodologías. No obstante, si bien esta convicción se ha ido instalando en las políticas universitarias el problema está en cómo se está llevando a cabo. Así, del mismo modo que sabemos que es condición *sine qua non* desarrollar las competencias docentes para alcanzar las metas del EEES también sabemos que el mayor escollo reside en confundir la concepción que le otorgan los diferentes protagonistas al proceso (Rué y De Corral, 2007).

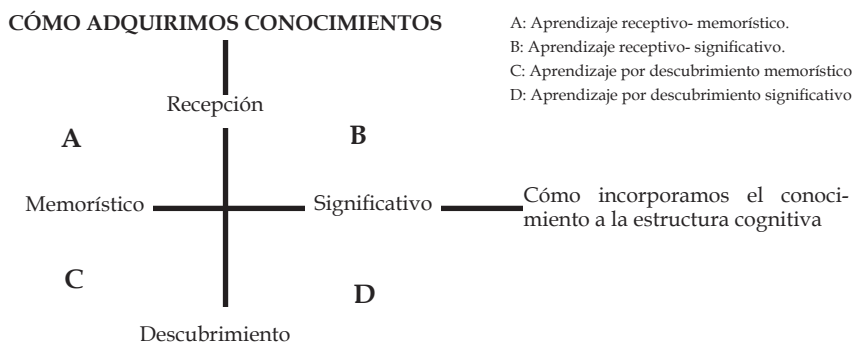
Por tanto, y asumiendo que los cambios metodológicos exigidos están referidos fundamentalmente a la calidad de la docencia y que son consecuencia de las “nuevas” inquietudes y preocupaciones de las que hace gala la Universidad en Europea (Bolívar, 2003), podemos inscribir su complejidad dentro de un continuo cuyos extremos son la “idealización técnica” o bien, en el polo opuesto una “modificación cultural”.

En el primer caso aludimos básicamente a la introducción de normas, propuestas, ayudas y actuaciones de orden técnico para que la Educación Superior (ES) se ajuste a “nuestra” concepción del EEES, en tanto que si hablamos de un tipo de cambio cultural en el que se otorga mayor relevancia a los profesores, alumnos, agentes sociales, etc. el centro de interés está en cómo los distintos protagonistas participan del mismo y del tipo de iniciativas que desarrollen -más allá de iniciativas normativas y académicas- emprendidas desde los diferentes niveles con responsabilidad política. *El criterio de validación del cambio entendido de este modo son las nuevas representaciones de la enseñanza y, en consecuencia, las “nuevas actuaciones” docentes en el marco de la apropiación del conocimiento por parte de los alumnos* (Rué y De Corral, 2007; p. 2).

Las obligaciones docentes se están empezando a concebir, así, como un pilar fundamental dentro de la reforma universitaria, y si bien su calidad depende de la formación y entrega del profesorado (Zabalza, 2003) también juega un papel importante el que se encuentren, o no, apoyos en la política universitaria a la hora de articular estrategias pedagógicas para alcanzar una educación integral.

En otras palabras, se requiere un profesorado que domine su materia, que esté dotado para la investigación y, aquí está lo “novedoso”, que sea un buen *pedagogo*. Este enfoque conlleva una serie de modificaciones, en su praxis docente, entre las que destaca el uso de técnicas que permitan el trabajo autónomo del alumnado, que sus objetivos estén basados en competencias y no exclusivamente en el academicismo y, en definitiva, que el docente pase a un segundo plano gestionando el proceso del aprendizaje (Zabalza, 2002).

En esta línea podemos encontrar diferencias metodológicas entre aquellos docentes que se centran en la “materia” y quienes lo hacen en el “aprendizaje”; sin embargo, aunque pudieran parecer irreconciliables deben entenderse como complementarios. Ese eclecticismo quedaba patente en la figura de Rae, G. y McPhillimy, W. (1978) al respecto de cómo aprendemos.



Tomada y adaptada de Rae, G. y McPhillimy, W. (1978)

Atendiendo por tanto a las finalidades de la ES debe aceptarse que en la actualidad, y desde la Declaración de Bolonia (1999), se está vivenciando un tránsito desde la universidad del enseñar a la universidad del aprender y que, dicho cambio, viene caracterizado por el trabajo de las *competencias*. Además, y aunque es cierto que la excesiva instrumentalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) y sus rutinas nos ha conducido generalmente a unas metas que no son las más deseables, no estamos proponiendo desecher este tipo de contenidos sino complementarlos con otros que no son estrictamente academicistas y que están referidos a habilidades esencialmente humanas (autoconocimiento, autocontrol, empatía y el arte de escuchar, resolver conflictos y colaborar con los demás). De hecho, las competencias laborales que distinguen a los líderes de mayor éxito se basan en esas habilidades básicas; en palabras de Goleman (2014; p. 12), *se contrata a los directores por su intelecto y pericia empresarial, y se les despide por su falta de inteligencia emocional*. Por tanto, una capacidad de inteligencia emocional subyacente es necesaria, aunque no suficiente, para desarrollar una determinada competencia o habilidad laboral.

QUÉ TIPO DE APRENDIZAJE DEBE PROMOVER EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Como se viene diciendo, en pleno proceso de transformación de unas estructuras ancladas en modelos docentes centrados, casi con exclusividad, en la figura del profesor como transmisor único del saber y con los alumnos siendo meros receptores del mismo, la función de una buena enseñanza universitaria consiste en estimular a los estudiantes a que utilicen un enfoque profundo de aprendizaje y disuadirlos de que utilicen uno superficial. Si sabemos que las competencias se desarrollan cuando “activamos” nuestros conocimientos resolviendo situaciones complejas, entonces el aprendizaje universitario debe ir más allá del mero academicismo para lograr movilizar estrategias que permitan afrontar la “situación problema” con éxito. Se cataliza así, sin desdeñar otros aprendizajes más técnicos, la puesta en marcha de procesos cognitivos y sociales que permiten alcanzar paulatinamente esas competencias de las que hablamos además de alcanzar un aprendizaje más integral del alumno.

Pues bien, está demostrado que para que un aprendizaje sea eficaz quien aprende

debe tener claro el “porqué y para qué” de este, es decir, que sea significativo y funcional (Feather, 1982), además de otro aspecto complementario como que cuanto mayor sea el interés y la motivación menor será el esfuerzo en la consecución del aprendizaje.

A pesar de todo, las actividades que desarrollan los docentes en el aula suelen ignorar que dentro del sistema hay sujetos con diferentes formas de pensar, y sentir, aún sabiendo que esto afecta significativamente al proceso de aprendizaje. Por tanto, desde la Universidad se deben promover los “saberes culturales” y deben proponerse estrategias didácticas con las que se pueda paliar esta disonancia en pos a la formación de estudiantes activos (Ferreiro, 2012). La metodología se convierte así en una de las claves para la consecución de aprendizajes eficaces y recomendar la que ponga en valor la relación interpersonal, como fundamento del aprendizaje, en contraposición al aprendizaje individualista (excesivamente competitivo y sumiso) debe ser uno de los rasgos fundamentales del profesor universitario actual. En este sentido los datos recogidos por Fernández Batanero (2010) corroboran esta afirmación al apuntar a la “metodología docente” y a la organización rígida del aula como aquellos factores que los docentes identifican, mayoritariamente, como escollos más importantes en la participación estudiantil.

Sin embargo no nos llevemos a engaño, aprender de esta “otra manera” es una tarea más costosa en cuanto a esfuerzos y dedicación. Es mucho más fácil memorizar una definición que comprender de forma eficaz qué se nos quiere decir en ella, qué implicaciones tiene, etc. Para aprender de una forma no pasiva y atribuir significado a aquello que se aprende es necesario hacer un gran esfuerzo mental. Esa metodología comporta que el alumnado tenga que realizar actividades y tareas suficientes que permitan la construcción del nuevo aprendizaje (observar, anotar, comparar, comprobar, rectificar, generalizar, memorizar, aplicar y resolver).

Esta perspectiva pretende avanzar a través de los conflictos cognitivos que se establecen entre las ideas previas y los contenidos a adquirir y su objetivo principal es que se “aprenda a aprender”. Además, otra de sus ventajas es que con este tratamiento del aprendizaje también se puede tener acceso a las concepciones erróneas de los alumnos desde las que construir un adecuado proceso de E-A. Por tanto las materias y asignaturas nunca deben ser los objetivos prioritarios sino los medios que le permitan conocer mejor algún aspecto de la realidad para realizar algún proyecto o resolver un problema. Y en este sentido si los fines de la enseñanza están dirigidos al conocimiento de la realidad, y para la realidad, parece lógico que este sea el *leitmotiv* del diseño y desarrollo de las actividades y tareas que se proponen en la Universidad.

En definitiva hay dos factores que hacen que queramos aprender, la importancia o valor de lo aprendido y la posibilidad de realizar la tarea con éxito. Sabemos, además, que hay tres fuentes que pueden proporcionarnos información sobre lo que hace que el alumnado desarrolle un enfoque superficial, o no, y a las que habrá que acudir para que ambos protagonistas se reinterpreten dentro de una corresponsabilidad diaria propia del nuevo EEES (Pareja y Pedrosa, 2012).

1. Las propias reflexiones del profesorado, sobre su ejercicio docente.
2. Los mismos estudiantes.
3. El consejo de un colega que desempeñe la función de formador.

Además en esto de adecuar el tipo de aprendizaje en la Universidad hay otro aspecto importante que debe tenerse en cuenta, es el denominado clima para el aprendizaje (Moral y Pareja, 2010) que es algo más complejo que lo que en un principio se entendía por “teoría X y teoría Y”. Recordemos, grosso modo, cómo McGregor (1994) refiriéndose al supuesto teórico aludía a que los profesores que parten con la “teoría X” asumen que no se puede confiar en los estudiantes porque no quieren aprender, porque hay que darles todo hecho y porque hay que hay que controlar todas sus acciones, y cómo esta forma de pensar conduce a un clima de trabajo basado en la ansiedad y la culpabilización del estudiante, en tanto que los profesores que se orientan en la “teoría Y” asumen que los estudiantes trabajan mejor cuando tienen libertad y espacio para usar su propio juicio.

Encontramos de nuevo esa postura dicotómica entre los distintos estilos de profesorado y los aprendizajes que proponen (Trillo, 1999) y sus posicionamientos siguen enfrentando a unos y otros entorpeciendo la creación de un clima de aprendizaje óptimo.

LINEAMIENTOS EN POS DE UN ESTILO DE E/A PROPIO DEL EEES

Si como hemos visto algunas de las dificultades radican, entonces, en el estilo personal de enseñanza parece oportuno y justificado consolidar una base común desde la que empecemos a construir juntos.

Aunque obvio, requerimos entonces diferenciar el aprendizaje de la enseñanza porque si bien es un binomio no siempre es bidireccional. Proponemos algunos aspectos básicos en torno a su conceptualización:

APRENDIZAJE SIGNIFICA

- Cambio: Conflicto cognitivo. No tiene porqué ser penoso, lo que no quiere decir que no requiera esfuerzo.
- Actividad y Reflexión: Implicación activa de alguien que está/ va a aprender. Cada aprendizaje es diferente: Ideas previas, experiencia, bagaje, capacidades, actitudes, etc.
- Proceso Gradual: No es revolucionario, sino reformista, (nunca está completo).
- Proceso social: Interpersonal. Motivado (esto implica que el aprendizaje tiene que tener sentido para el sujeto). Si nos sentimos infravalorados, discriminados... difícilmente nos implicaremos activamente en él.
- Incierto: No es la mera aplicación de unas técnicas, no es un antibiótico de amplio espectro.

ENSEÑANZA SIGNIFICA

- Que debe planificarse de forma que facilite el aprendizaje partiendo de las ideas previas, de las experiencias de los alumnos. No es ni todo ni nada, toma como punto de partida lo que el alumno ya conoce o es capaz de hacer. No tener esto en cuenta conlleva desmotivación.
- Que por tanto se ha de facilitar la actividad de los alumnos y organizarse de modo que puedan -y deban ser activos- Facilitará la interacción entre alumno-alumno y profesor siendo los “errores” de los alumnos un indicador excelente de cómo se está aprendiendo, y en consecuencia, dónde hemos de intervenir para mejorar el proceso.
- Un proceso gradual y progresivo: La proposición de tareas de debe ser pormenorizada... pero facilitando su posterior integración y la síntesis comprensiva para que tenga sentido y significado lo aprendido.
- Requiere ayudas y apoyos que permitan minimizar los riesgos para compartirlos y superarlos.
- Requiere una evaluación continua puesto que el aprendizaje es incierto.

Elaboración propia

Teniendo como referente los aspectos anteriores ya pueden concebirse como aspectos clave los citados por Biggs (2005) al respecto de la calidad del aprendizaje universitario:

- Construir una base de conocimientos interconectados y bien estructurados.
- Un contexto motivador adecuado.
- La actividad del aprendiz.
- La interacción con los demás.

Y, para ponerlos en práctica, pueden tenerse en cuenta algunas de las siguientes metodologías.

Algunas metodologías activas

Entendemos por metodologías activas aquellas que favorecen la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo junto con la adquisición del conocimiento de forma significativa para fomentar la interacción con el entorno y, así, intervenir tanto social como profesionalmente en el intercambio de experiencias y opiniones del alumnado.

Para alcanzar estas competencias, el modelo de *aprendizaje constructivista* -y su evolución hacia el *aprendizaje dialógico* (Flecha, 1997)- es de los más acertados para lograr que el proceso de aprendizaje sea significativo y reflexivo. En este sentido recordamos como el constructivismo es entendido, desde un enfoque pedagógico, como aquel proceso en el que el sujeto se convierte en “constructor”¹ de aquello que tiene que aprender, y cómo entonces debe ser tenido en cuenta el contexto social y físico en el que se encuentra. Este planteamiento metodológico supone cambiar desde los objetivos y contenidos de aprendizaje hasta el diseño de las tareas y actividades pasando por los sistemas de evaluación e incluso los roles desempeñados por profesor y alumno.

Bahamón (2007), citando a Biggs (1999), aporta a esta metodología el llamado modelo de *alineamiento constructivo* consistente en vincular la idea del aprendizaje constructivo y el diseño alineado de la enseñanza, es decir, conseguir la interacción de todos los elementos llevados a cabo en las actividades de enseñanza- aprendizaje constructivista para alcanzar los resultados esperados. Esta idea la representa el autor con el siguiente esquema:

1 El uso del término *construir* referido al constructivismo suele ser tan cotidiano como impreciso, y suele generar confusión en el alumnado universitario cuando estudia las teorías del aprendizaje. Si bien no es erróneo puesto que el sujeto debe, desde un papel eminentemente activo, ir creando, gestionando -construyendo- su aprendizaje, no puede dejarse de lado el hecho de que esos procesos son posibles porque el sujeto se enfrenta a conflictos cognitivos generados al contraponer varios constructos (de aquí su nombre).



Tomada de Bahamón (2007:8)

Completando lo anterior, y más recientemente, podemos encontrar cómo para poder alcanzar los diseños de un alineamiento constructivo serán necesarias distintas propuestas metodológicas siempre y cuando estén basadas en el “saber”, “saber hacer” y el “saber ser” (Gijón y Crisol, 2012). Si bien la mayoría ya han sido implementadas puntualmente en los niveles educativos no universitarios (basta recordar a Cousinet, Freinet, Dewey, Gardner, Kilpatrick o Decroly) sin duda tienen cabida en la Universidad porque sientan las bases de ese paidocentrismo que ahora propone el EEES.

Mencionamos algunas a continuación, y dado que todas están extensamente desarrolladas en cualquier manual sobre Didáctica General, nos limitaremos a recoger sus aspectos más definitorios.

1. Aprendizaje cooperativo

Se centra en facilitar a los alumnos un aprendizaje donde el conocimiento se adquiera de una manera más atractiva y dinámica, dándole un mayor compromiso en el proceso E-A. Todo ello teniendo en cuenta que el alumnado alcance los objetivos solamente cuando todos los miembros del grupo logren los suyos (Pujolas, 2009).

A título de ejemplo, algunas técnicas que pueden emplearse son:

- *Puzzle*: se le presenta la información fraccionada y desordenada, por lo que el grupo debe ordenarla y darle sentido.
- *Lector-grabador-verificador*: cada miembro del grupo toma un papel, uno es el lector que debe leer el material al resto del grupo. Otro toma nota de los aspectos que le parecen interesantes. El tercero verifica que los contenidos del texto han sido correctamente comprendidos. Se pueden intercambiar los papeles.
- *Otras...*
 1. Para “Gran Grupo”: simposio, mesa redonda y debate dirigido.
 2. Para “Pequeño Grupo”: Brainstorming, Puzzle de Aronson, Philips 6/6, técnica del cuchicheo y seminario.

3. Para la “ideación y la representación”: técnica de riesgo, clínica de rumor, role-playing y brain-storming.

2. Aprendizaje basado en problemas

Hacemos nuestras las palabras de Sarramona (2008; p. 261) cuando aludía a que el aprendizaje basado en problemas (ABP) está referido *al logro de nuevas respuestas a los problemas, no a la simple aplicación de las reglas preestablecidas, ni a la iluminación súbita, sino a la aplicación de estrategias previamente aprendidas que dan lugar a una nueva, lo cual provoca un aprendizaje que servirá para situaciones posteriores.*

Por tanto la propuesta que se centre en el aprendizaje por descubrimiento, en el establecimiento de nuevas relaciones o interconexiones entre los contenidos y en la resolución de problemas generando conflictos cognitivos cuando el alumno se enfrenta a nuevas realidades, contribuirá a la “construcción” de conocimientos realmente significativos y motivadores para quien aprende. Las estrategias de resolución de problemas mediante la investigación estimulan el pensamiento creativo al tiempo que evitan los aprendizajes memorísticos. Una planificación que esté acorde con esta perspectiva requiere una didáctica que evite la mera sucesión de actividades “sumativas” además de obligar a cambios importantes e innovadores en torno al aula y al profesorado que deberán contemplar aspectos como los siguientes (Pareja, 2011):

- a) Crear un clima de afectividad, seguridad, interrelación, acogida personal y autoestima.
- b) Diseñar contextos en los que se ayude a dar sentido a lo que se aprende, planteando situaciones de resolución de problemas y relacionándolos con los de otros saberes.
- c) Proporcionar situaciones problemáticas que estén por encima del alumno, pero facilitándole recursos para resolver esas situaciones.
- d) Fomentar la participación activa de los alumnos en el aula, favoreciendo el objetivo de que los alumnos aprendan a aprender.
- e) Establecer contextos estructurados para que el profesor no asuma protagonismo en el aula.
- f) Realizar una evaluación permanente para identificar el inicio del proceso de E-A en el alumno y su transcurso.

En este tipo de aprendizaje una sesión podría tener las siguientes fases:

1. Lectura conjunta del problema.
2. Identificación del conocimiento previo relativo al mismo.
3. Identificación de lo desconocido respecto a lo que se expone en el problema.
4. Organización de la búsqueda de la información.
5. Evaluación de la sesión.

3. Método del caso

Este método pretende que el alumnado estudie y analice una situación específica social o profesional con el fin de aprender a resolver situaciones, todo ello a través de la búsqueda, selección y análisis de la información, construyendo un conocimiento basado en la reflexión y el trabajo grupal. Esto hará que el alumnado desarrolle su capacidad emprendedora y originalidad (Figarrella y Trujillo, 2011).

En este sentido, *el desarrollo de procesos activos de enseñanza y aprendizaje relacionados con el estudio de caso demanda, frecuentemente, la puesta en práctica de estrategias de dinamización de grupos de trabajo. Estas técnicas se utilizan para “dar vida al grupo” en momentos específicos del aprendizaje, impulsando, de esta manera, la asunción de compromisos y el logro de los objetivos fijados* (Aramendi, Buján, Garín y Vega, 2013; p. 417).

Pueden existir tantos tipos de casos como objetivos de aprendizaje. Los más utilizados son:

- *Caso problema o caso decisión:* los alumnos/as asumen el papel de la persona que debe decidir en el caso real.
- *Caso evaluación:* se describe un caso y las decisiones tomadas, por lo que el alumno/a evalúa el proceso llevado a cabo.
- *Caso ilustración:* se trata de una ejemplificación de la temática que se esté tratando en ese momento en la asignatura.

Por lo general la aplicación de este método pasa por tres fases:

Fase I. Lectura/análisis del caso por parte del alumno/a individualmente.

Fase II. Análisis/discusión del caso en pequeño grupo.

Fase III. Discusión en gran grupo.

A modo de resumen

Recopilando las tres propuestas planteadas debemos destacar que todas requieren de la necesidad de alcanzar una “actividad” en la que el alumnado pueda desarrollar todas sus capacidades, destacando principalmente la creatividad, reflexión y el pensamiento crítico. Es tan sencillo como hacer al alumno protagonista de su aprendizaje, despertando en él una motivación hacia el conocimiento. Para ello se podrán utilizar tantas técnicas y estrategias como el docente genere, eso sí, siendo este un guía en el proceso de E-A donde sea capaz de seleccionar o generar contenidos valiosos, organizándolos de modo que contribuyan a la integración, presentándolos de modo problemático favoreciendo el debate -y la toma de postura personal- ofreciendo así actividades y tareas que supongan contacto con situaciones problemáticas que requieran soluciones inciertas. En definitiva, actividades que ayuden a desarrollar la creatividad, la reflexión, el pensamiento crítico y el acercamiento a la realidad profesional (Benito y Cruz, 2005; Brockbank y McGill, 2002; Zabalza, 2002).

Estudios como los de Álvarez (2011) respaldan el trabajo del profesorado desde esta perspectiva pero sin olvidar que las prácticas docentes han de estar orientadas hacia la comprensión frente a la tarea de reproducir escrupulosamente la información que el alumno/a recibe y que devuelve sin más elaboración. Parafraseando a Santos Guerra en

alguna de sus intervenciones en distintos congresos y jornadas universitarias: *en nuestras universidades el conocimiento pasa por los documentos de profesores y alumnos pero por ninguna de las cabezas de ambos.*

Por ello la necesidad de transformar la enseñanza, entendida como un intercambio de información, de datos y de contenidos previamente seleccionados y simplificados en forma de apuntes en un *sistema* que integre los siguientes puntos:

- Establecimiento de objetivos y competencias.
- Papel del alumno/a. El rol es activo.
- Papel del profesor/a. Cómo planificar y diseñar experiencias y actividades de enseñanza-aprendizaje y como tutor/a, orientador/a y guía.
- Evaluación, que persigue tres objetivos:
 - Claridad y concreción de los criterios e indicadores de evaluación y consenso con el alumnado.
 - Mayor responsabilidad del alumnado en la evaluación.
 - Evaluación formativa, con posibilidad de corregir errores.

EL “PROGRAMA DE ADAPTACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR” COMO INDICADOR DEL CAMBIO EN LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

Desde que se inició el proceso de modificación de las enseñanzas superiores hacia la convergencia europea, las mayoría de las universidades españolas vienen haciendo un importante esfuerzo para adaptar sus títulos a este modelo normativo que culminó con el inicio de los títulos *de Grado* escasamente hace seis años. En este sentido y reiterando la necesidad de que el profesorado encuentre apoyos en la política universitaria para articular estrategias pedagógicas que estén enfocadas a una educación integral, las universidades españolas contemplan como objetivo prioritario la mejora de la docencia. Así, dentro de las acciones que impulsan este ámbito de actuación se viene convocando anualmente, por ejemplo en alguna universidad andaluza, el Plan Propio de Docencia² para dotar de apoyo institucional, y en su caso económico, a los proyectos y acciones dirigidas a la mejora de sus enseñanzas oficiales; es decir, a potenciar la docencia práctica, ampliar y actualizar la formación del profesorado, impulsar la innovación y consolidación de buenas prácticas docentes y a afianzar la adaptación de sus enseñanzas al marco del EEES.

Más específicamente, según defendemos en este artículo, es esencial incentivar y apoyar las prácticas exitosas, y con esta finalidad se convocan programas como el de *Innovación y Buenas Prácticas Docentes*. Con él se pretende lograr que la comunicación creativa y eficaz entre el profesor y el estudiante sea el eje central del proceso de E-A. Un proceso en el que el estudiante se implique activamente en su aprendizaje y donde la evaluación incentive la adquisición de competencias tanto académicas como profesionales. En definitiva desarrollar una docencia que incorpore, en sus dinámicas y metodologías, problemá-

² Que consta de los siguientes ámbitos: *Programa de apoyo a la Docencia Práctica, Programa de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, Programa de Adaptación de las enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior, Programa de Acciones Formativas, Programa de Apoyo a la Docencia de Masteres Oficiales.*

ticas y necesidades presentes en la actualidad.

Obviamente se está hablando de innovar, y aunque no hay un concepto unívoco sobre ello sí sabemos que constituye un elemento esencial del avance del conocimiento (Pareja, Maciá y Serrano, 2013); además, en tanto que la Universidad como institución social debe desempeñar un papel fundamental para impulsar la mejora en todos los ámbitos propios de su actividad, se debe apostar también por potenciar actividades ligadas a la realización de actividades formativas en sus titulaciones, al desarrollo de instrumentos para la evaluar de la adquisición y desarrollo de competencias, o bien, la generación de recursos y materiales didácticos que propicien el aprendizaje autónomo y la aplicación práctica del conocimiento.

Entre las propuestas que pueden implementarse con esa metodología didáctica nos decantamos por una que acerque la “realidad” al proceso formativo del alumnado, y en este sentido, los proyectos de innovación docente (PID) pueden considerarse como una evidencia de los cambios propugnados para la convergencia europea universitaria y, además, como un indicador del desarrollo profesional del docente que refleja, en cierta medida, el compromiso por el cambio hacia el nuevo paradigma universitario.

El que describimos a continuación –uno de los muchos que se han llevado a cabo en las universidades españolas, y en el que hemos trabajado activamente- fue presentado a la Convocatoria de Ayudas para Proyectos de Innovación de una universidad pública de Andalucía. Se planteó con el fin de acercar al alumnado, que cursaba la asignatura de Didáctica General del título de Pedagogía, una metodología docente que girara en torno a una visión constructivista de aprendizaje basada en la práctica y a través de la resolución de problemas, simulaciones e intervenciones directas tanto de forma individual como grupal, tal y como propugnan algunos trabajos recientes (Argos *et al.* 2011).

Título y objetivos del Proyecto

Antes de describir el diseño del PID debe señalarse que fue una continuación lógica de los proyectos “Estudio piloto para la adaptación docente al Espacio Europeo de Enseñanza Superior” e “Implementación y mejora de una metodología para la adaptación docente al Espacio Europeo de Enseñanza Superior: blended e-learning”. En este sentido el proyecto que vamos a presentar *Desarrollo de habilidades para la resolución de problemas usando una metodología blended e-learning basada en el aprendizaje autodirectivo* (Cod. 06-03-22), pretendía completar esa formación deficitaria de los estudiantes universitarios con las experiencias que la realidad de un centro Escolar puede ofrecerles, e igualmente, introducir mejoras en nuestra práctica docente universitaria. Además, los buenos resultados obtenidos –por encima de nuestras expectativas originales- facultaron que esta metodología se extendiera a posteriores PID³, en otras disciplinas, donde desarrollamos una labor de asesoría.

El PID quedaba articulado en torno a los siguientes objetivos:

3 Adecuación y aplicación al área de conocimiento de química física de una metodología basada en las TIC para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (PID 08-173), en Jiménez del Barco, L.J. y García, M^a (coords.) (2012): *Innovación y buenas prácticas en la Universidad de Granada* (pp. 369-384). Granada: EUG.

- Adecuar el modelo educativo y la calidad docente al EEES.
- Facilitar el seguimiento de las asignaturas por parte del alumnado desde una metodología autodirigida pero también autorizada.
- Favorecer el trabajo autónomo pero también cooperativo del alumnado.
- Potenciar las ventajas que el nuevo paradigma de docencia universitaria presenta así como identificar los inconvenientes y trabas puede tener encontrar.
- Acercar la futura realidad profesional -para la que se están formando- a los estudiantes universitarios.
- Potenciar la metodología blended e-learning como metodología eficaz en el EEES.

Metodología

Acorde con la perspectiva ECTS, el modelo de aprendizaje que se propugnaba era autodirigido e individualizado, basado en la semipresencialidad y el uso continuo de *guías de trabajo autónomo*, complementadas por el *acompañamiento* del profesor. Se buscaba que, mediante la *investigación-acción*, el alumnado de Ciencias de la Educación adapte y diseñe aquel material que los centros escolares demandan; naturalmente, esta labor creativa del alumnado estará precedida por el conocimiento, y dominio, de un marco teórico en torno a los aspectos básicos sobre Didáctica y Organización Escolar que se trabajaba en las clases presenciales.

Además, al contar en el equipo de trabajo con un profesor en el Campus de Ceuta y otro en el Dpto. Métodos de investigación y diagnóstico en Educación (MIDE) entendemos que la interdisciplinariedad, y la dimensión geográfica del Proyecto, permitió acercarnos de forma válida y fiable a lo que desde el EEES se espera, es decir, a la semipresencialidad y al grado de virtualización de la enseñanza que el nuevo modelo universitario requiere. También se trabaja de esta manera la generación de competencias básicas referidas a la búsqueda y gestión de la información, y al desarrollo del espíritu crítico que frente a la cantidad de información -tan accesible hoy día- un estudiante debe tener.

Programación de tareas entre los miembros del grupo

Todos los miembros del grupo (proyecto) realizaron las Guías didácticas de trabajo de las asignaturas, tutorizando y asesorando al alumnado. Además han llevado a la práctica la metodología de trabajo blended e-learning. Asimismo, se hizo especial hincapié en el trabajo cooperativo (Trujillo y Ariza, 2006) entre el alumnado que contó con la asesoría, y guía, de “antiguos alumnos/as” -que habían cursado ya las asignaturas- basándonos en los buenos resultados que la tutoría entre iguales viene aportando (Torrego, 2014; Álvarez y González, 2005).

Paralelamente a lo que es la actividad propia del docente universitario se desarrollaron seminarios impartidos por profesionales del mundo de la Educación, con el fin de acercar a los estudiantes a la realidad profesional. De este modo queríamos que los alumnos empezasen, desde sus primeros cursos, a ser conscientes de las competencias, habilidades y funciones que de ellos espera la Escuela actual.

Repercusiones más importantes del proyecto

En cuanto a las principales consecuencias que este tipo de experiencias tiene en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, pueden citarse:

- a. Cómo se promueve el trabajo autónomo del alumnado. Los resultados reportados por el alumnado –al final del proyecto se le pasa un cuestionario además del feed-back que caracteriza este tipo de experiencias- refrendan las ventajas que cierta *autonomía* en el aprendizaje tiene para el estudiante.
- b. La potenciación del trabajo cooperativo, apoyándose en seminarios, resolución de problemas y trabajos autorizados.
- c. Las repercusiones del trabajo en equipo del profesorado junto con los aspectos formativos de éste. Además del trabajo desempeñado en los proyectos anteriores –que se han citado- donde ya se empezaba a funcionar colectivamente, en este, el profesorado mantuvo reuniones periódicas (mensualmente) para intercambiar ideas y percepciones, describir las tareas realizadas y destacar los aspectos positivos, y de mejora, que se iban detectando. Asimismo, dos veces al año (febrero y junio) se realizaron reuniones centradas en la evaluación del proyecto, recopilando así los aspectos básicos de la experiencia (febrero como primera etapa de control y junio como la segunda. En esta última también se trabajaba la definitiva sinopsis).
- d. Innovación y actualización en metodologías de enseñanza-aprendizaje. Siendo la formación continua del profesorado universitario, en materia de innovación para la actualización de metodologías de E-A, uno de los principales obstáculos, tal y como apunta Argos *et al.*, (2011), hemos intentado trabajar en esta línea para alcanzar los objetivos propuestos. El profesorado involucrado, y dentro de sus posibilidades cotidianas pudo asistir a cursos formativos que apoyaran las dinámicas desarrolladas en la experiencia (p. e. “La tutoría y orientación” y “Las TIC para el desarrollo del aprendizaje constructivista en Educación Superior” fueron algunos de ellos.) Además la presencia en algunos eventos divulgativos organizados por la UGR fortalecían esta faceta de reciclado profesional. Estos medios tecnológicos de la información y la comunicación nos han servido de apoyo para impartir la docencia y formar al alumnado que no sea diestro en su uso.
Otro ámbito que ha caracterizado al proyecto fue la tutorización, en ocasiones, del alumnado por parte de los propios compañeros consideramos que ha fomentado esa colaboración tan necesaria entre los universitarios además de facilitar la empatía requerida para seguir motivados/as en su formación académica. Por último el desarrollo de seminarios, como decíamos, impartidos por profesionales en activo que han acercado la realidad para la que se están formando, y que no siempre se puede enseñar “desde el aula” apoyaba la consecución de un aprendizaje significativo.
- e. Innovación y actualización en metodologías de evaluación de conocimientos y competencias.

Al igual que en otras etapas educativas, con la convergencia europea, la evaluación en las titulaciones se ha convertido en un cimiento indispensable para la construcción del

modelo de enseñanza aprendizaje del que venimos hablando. Por lo que ha de adaptarse a las nuevas metodologías y estrategias. Para ello *la evaluación tiene que diversificarse en sus métodos y técnicas, en sus funciones (más formativa y menos sumativa), en sus momentos (preeminencia de la continua frente a la puntual), en sus agentes (autoevaluación y heteroevaluación) y en sus objetos (estudiantes, proceso de E-A, profesorado...)* Osoro et al., (2011: 27).

En este proyecto de innovación la evaluación estuvo acorde con lo citado en lo referente a las tareas realizadas por el alumnado y, evidentemente, con las nuevas cargas lectivas que se han debido acomodar al EEES; es decir, entrevistas personales o por pequeño grupo, observación directas, pruebas objetivas, lectura de textos especializados, visitas a centros educativos, selección crítica de material complementario acorde con los contenidos de las asignaturas, etc.

ALGUNOS RESULTADOS RELEVANTES Y CONCLUSIONES GENERALES

Sin olvidar que toda innovación ha de realizarse con las destrezas, recursos, tiempos y espacios precisos para su correcto desarrollo, y que están limitados por el momento histórico en el que se plantean (Pareja, Maciá y Serrano, 2013) los resultados que se obtuvieron estaban matizados por aspectos tanto positivos como negativos si bien, estos últimos, se plantean como las mimbres de futuros proyectos de trabajo.

Como los más relevantes se consideran los siguientes:

- La motivación, habilidades y conocimientos necesarios para poder trabajar las nuevas metodologías de E-A han sido uno de los objetivos alcanzados; todo el profesorado implicado en la experiencia ha modificado de forma palpable su forma de trabajo. En este caso podría afirmarse que se han encontrado una mayor adecuación al modelo docente que se espera del profesorado en el EEES.
- El alumnado ha comenzado a gestionar su aprendizaje desde una perspectiva autodirigida e individualizada trabajando de forma cooperativa y potenciando una conciencia crítica. Sin embargo, también se ha detectado que debe reforzarse la cooperación y reconducir el modelo de trabajo en equipo; se identificaron ocasiones en las que se desvirtuaba el concepto de trabajo autónomo convirtiéndose en “tiempo libre” y poco fructífero (los paradigmas tradicionales siguen teniendo un peso específico que enturbian y entorpecen este tipo de metodologías y rutinas).
- La implicación del profesorado, en su casi totalidad, fue la esperada y en el caso del alumnado ha superado las expectativas donde el grado de compromiso y responsabilidad ha marcado el trabajo de éste.
- El hecho de unir teoría y práctica acercando a los estudiantes a la realidad profesional para la que se preparan ha favorecido la implicación de estos, y ha sido un punto de inflexión para dar explicación al porqué de los contenidos de la asignatura siendo los resultados finales muy satisfactorios.
- Dado que es continuación de otros proyectos anteriores entendemos que la aportación principal de éste ha sido afianzar este tipo de metodología entre

- los docentes, una metodología que aúna lo mejor de otras presenciales, no presenciales, magistrales, seminarios, etc. a la par de implementar mejoras en los recursos y en la evaluación de los contenidos y actitudes del alumnado.
- Consideramos que alcanzar los objetivos propuestos por la convergencia europea va a depender, como hemos comentado previamente, tanto del trabajo realizado en las aulas, ya que en ellas han de desarrollarse las nuevas metodologías que se demandan para una formación eficaz, como del apoyo institucional que reciba el profesorado. Más allá del voluntarismo de los agentes implicados será necesaria la formación continua y reciclaje en las nuevas estrategias E-A. Además sin la ayuda de la Administración, que debe aportar los recursos necesarios para seguir avanzando en este campo, la consecución de los objetivos propuestos por el EEES está encontrando escollos insalvables (la nueva Ley de Educación en España, 2013, se está caracterizando por recortes presupuestarios importantes –que el Gobierno justifica por la situación económica global- que van en detrimento de este tipo de iniciativas.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ PÉREZ, P. R. Y GONZÁLEZ AFONSO, M. C. (2005). “La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional”. *Educar* (36), 107-128.

ÁLVAREZ ROJO, V. *et al.*, (2011). “Necesidades de formación del profesorado universitario para la adaptación de su docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”. *Relieve* (17), n.1, art. 1. Consultado el 9-08-2013 en http://www.uv.es/RELIEVE/v17n1/RELIEVEv17n1_1.htm

ARAMENDI, P; BUJAN, K; GARÍN, S. Y VEGA, A. (2014). “Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la universidad”. *Profesorado* (18), 413- 429.

ARGOS, J.; CASTRO, A.; EZQUERRA, M. P.; OSORO, J.M. Y SALVADOR, L. (2011): “Estudio de los contextos de enseñanza y aprendizaje universitarios percibidos por estudiantes y profesores: avance de resultados de la percepción de los estudiantes”. En J. J. Maquillón *et al.*, (Coords). *Innovación educativa en la enseñanza formal* (pp. 795-804). Murcia. Editum.

BAHAMÓN, J. H. (2007). *Un modelo para el diseño curricular de la asignatura de la universidad: Alineación constructivista entre objetivos, contenidos de aprendizaje, estrategias didácticas y evaluación*. Consultado el 9-08-2013 en http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/item/5353?mode=full

BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

BIGGS, J. (2005). *Calidad de aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

BOLÍVAR, A. (2003). *Diseño de planes de estudio de las titulaciones*. Documento de trabajo del Seminario para Implantación del Sistema de Créditos Europeos en las titulaciones de las Universidades Andaluzas. Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación. Universidad de Granada.

- BROCKBANK, A. Y MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- FEATHER, N. T. (1982). *Expectations and actions. Expectancy-Value models in Psychology*. Hillsdale, New Jersey: LEA.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. (2010). "Obstáculos o dificultades a la participación e implicación de "todos" los alumnos en las actividades escolares". *Educación y Diversidad*; 4 (1), pp. 17-30.
- FERREIRO, R. (2012). *Cómo ser el mejor maestro. El método ELI*. Méjico: Trillas.
- FIGARELLA, X., TRUJILLO, E. (2011). "Universidad ICESI 2009. Apoyo al desarrollo del emprendimiento en la educación superior utilizando estrategias de aprendizaje activo en el diseño de instrucción de asignaturas de corte científico". *Cuadernos Unimetanos* (26), 24-30.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós.
- GIJÓN, J. Y CRISOL, E. (2012). "La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 389-414.
- GOLEMAN, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B.
- MC GREGOR, D. (1994). *El lado humano de las organizaciones*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- MORAL, C. Y PAREJA, J. A. (2010). "Dirección de clase. ¿Cómo construir un clima propicio para el aprendizaje?". En C. Moral: *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza* (pp. 291-319). Madrid: Pirámide.
- OSORO, J. M.; ARGOS, J.; SALVADOR, L.; EZQUERRA, P. & CASTRO, A. (2011). "La implantación de las titulaciones de Grado de los estudios de Educación: algunas reflexiones y constataciones desde las miradas de docentes y estudiantes". *REIFOP*, 14 (4). Consultado el 3-10-2014 en <http://revistas.um.es/reifop/issue/view/11911>
- PAREJA, J. A. (2011). "Modelos globalizadores y técnicas didácticas interdisciplinarias". En M. Lorenzo (Coord.): *Didáctica para la educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 167-198). Madrid: Universitat.
- PAREJA, J. A. Y PEDROSA, B. (2012). "Mejora de la convivencia a través de la investigación-acción participativa". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (3); 467-491.
- PAREJA, J. A.; MACIÁ, J. Y SERRANO, R. (2013). "Rasgos fundamentales para que las innovaciones en educación sean exitosas: algunas experiencias que lo corroboran". *ETIC@NET*, 13 (2); 324-256.
- PUJOLÁS, P. (2009). "La calidad de los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad". *Revista de Educación* (349), 225-239. Consultado el 06-10-2014 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_11.pdf
- RAE, G. Y MCPHILLIMY, W. (1978). *El aprendizaje en la escuela primaria. Un enfoque sistemático*. Madrid: Santillana.
- RUÉ, J. Y DE CORRAL, I. (2007). "Significados de la "Formación docente" en las universidades españolas en el marco del EEES". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Consultado el 06-10-2014 en http://www.redu.m.es/Red_U/2
- TORREGO, J. C. (Coord.) (2014). *9 ideas clave sobre la acción tutorial*. Barcelona: Graó.

TRILLO, F. (1996). "El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela". Cuadernos de Pedagogía, 228, 70-74.

TRUJILLO, F. Y ARIZA, M. A. (Coord.) (2006). *Experiencias Educativas en Aprendizaje*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

ZABALZA, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas*. Madrid: Narcea.

ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) es una publicación oficial de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que tiene como propósito esencial ser un medio directo de difusión del quehacer académico y científico. Constituye un espacio de debate, reflexión, estudio y aporte efectivo al área del conocimiento pedagógico, en un escenario en que la educación adquiere cada vez mayor relevancia en la resolución de los desafíos que nuestra sociedad debe enfrentar en esta era del conocimiento y la información.

REXE publica trabajos originales producto de resultados de investigación dirigidos a enriquecer el conocimiento científico en el campo del saber y del quehacer pedagógico. Con el mismo propósito, publica trabajos originales tales como estudios, experiencias y reseñas.

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) **Consejo Editorial**, compuesto por un grupo de académicos nacionales de larga trayectoria y productividad científica, encargado de velar por el cumplimiento de los objetivos de la revista, su política editorial y las normas de publicación y revisión de los artículos. Establece políticas que permitan agregar valor añadido a la revista, propone autores y temas para los siguientes números, así como también define la estructura de cada publicación. b) **Consultores Externos**, integrado por un grupo de académicos internacionales de larga trayectoria y productividad científica, cuya función es asesorar al consejo editorial en las áreas sobre las que posee un conocimiento especializado. c) **Consejo de Redacción**, formado por un grupo de académicos pertenecientes a la institución editora de la revista, que se encarga de supervisar las normativas de publicación en los artículos recepcionados, sugerir modificaciones para que se ajusten a ellas y tomar decisiones sobre el envío a un tercer árbitro cuando un determinado artículo no presenta acuerdo entre los dos árbitros, y por un d) **Comité Científico Evaluador de cada Número**, integrado por una comunidad de expertos en las distintas temáticas que publica la revista, cuya función es actuar en calidad de árbitros frente a cada artículo que postula para ser publicado en un número específico de la revista de acuerdo a una pauta preestablecida para cada categoría de artículos (investigación, experiencias pedagógicas y estudios y debate).

REXE organiza sus secciones en función de los artículos aceptados. La sección de Investigación publica trabajos originales producto de investigaciones que cuenten con metodologías acordes a sus problemas investigativos y que generen conocimiento resultado de las mismas. La sección de Estudios y Debates publica trabajos inéditos en que se presentan estudios o debates en torno a problemas educativos, a posturas teóricas, a planteamientos pedagógicos, etc., fuertemente argumentados, a fin de profundizar la reflexión y la crítica sobre posibles explicaciones o propuestas a tales problemáticas. Y la sección de Experiencias Pedagógicas recoge artículos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico. Además REXE publica Reseñas de libros que contribuyan al debate al interior del campo de las ciencias de la educación.

Periodicidad: semestral.

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and reviews.

REXE has an editorial committee integrated by: a) **Editorial Board** composed by national academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) **External consultants:** This team is integrated for international academics with prestigious career and important scientific production, their role is to advice the committee board in specific areas. c) **Editorial Board:** it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. d) **Scientific committee:** this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical. REXE also publishes Reviews of books that contribute to the debate within the field of science education.

Frequency: twice a year.

Deadline for article reception: during the whole year.

Arbitration system: each article that is received by REXE will be submitted to a blind-reviewer, which means that neither the reviewers nor the authors will be informed of the names. The article will be sent to two experts, if the evaluation is positive, the article is published. If a positive and a negative evaluation are received, the article is sent to a third person. If after the third opinion the article is not ready to be published, the editorial board will suggest to the author (s) a revision, after that the decision of publishing or rejecting the article will be made. However, if two negative reviews are received from the reviewers the article will not be published. Authors will be informed of the final decision in all the cases previously mentioned.

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393
Concepción, Chile
rexe@ucsc.cl

NORMATIVAS DE PUBLICACIÓN

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) está abierta a recibir colaboraciones de todos los miembros de la comunidad académica nacional e internacional, así como de cualquier miembro del magisterio chileno y/o extranjero. REXE tiene como idioma de publicación de los artículos el español. Todo trabajo que se envíe para su publicación debe ceñirse a las siguientes normativas:

1. **Temática:** todo trabajo que se envía para ser publicado en REXE debe ser original e inédito, y enmarcarse en temáticas propias del ámbito de las Ciencias de la Educación.
2. **Título:** todo trabajo debe contar con un título que sintetice la idea central del artículo, el cual debe ser presentado en español e inglés.
3. **Resumen:** todo trabajo que se presente en REXE deberá contar con un breve resumen tanto en español como inglés de parte del autor/es, de no más de 15 líneas, a espacio simple, donde se exponga sintetizadamente los aspectos que considere de mayor significación para la orientación del lector. También deben incorporarse palabras clave en español e inglés, en número no mayor a 5, que en opinión del autor/es, le confieren identidad temática a la exposición.
4. **Formato:** la elaboración del artículo de la sección de Investigación deben ajustarse a la normativa APA, es decir, planteamiento del problema, objetivo(s) de la investigación, diseño metodológico, resultados, discusión, conclusión y bibliografía. Por su parte, la elaboración de los artículos de la sección Estudios y Debate, deben cumplir con: introducción, antecedentes, desarrollo, propuestas, conclusiones y bibliografía. Finalmente la sección Experiencias pedagógicas deben contener los siguientes apartados: introducción, antecedentes teóricos, descripción de la experiencia y sus resultados, discusión, bibliografía.
5. **Respaldo:** todo trabajo deberá ser enviado al correo electrónico que se indica, en letra times new roman, tamaño 12, o similar a espacio simple, en formato Word (2003 en adelante).
6. **Número de páginas:** los trabajos no deberán sobrepasar, en lo posible, la cantidad de 20 páginas, siendo el óptimo 15. Las reseñas no deben exceder de 6 páginas.
7. **Datos de identificación:** todo trabajo enviado deberá indicar con claridad el título de la publicación y el nombre del autor/es, información acerca de sus títulos y grados académicos, y la/s institución/es a las que pertenece/n. También deberá indicarse el autor que recibirá la correspondencia, precisando: dirección completa de correo, fax (en lo posible) y correo electrónico.
8. **Citas y referencias bibliográficas:** en la redacción de los trabajos, se sugiere, cuando corresponda, el uso de notas a pie de página y citas dentro del mismo texto. Específicamente se debe seguir el sistema APA, expresado de la siguiente forma:
 - **Libros:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título en cursivas; punto; ciudad de publicación, dos puntos, editorial; punto; páginas citadas; punto.
 - **Capítulo de libro:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título entre comillas; coma; se sigue con la expresión en; apellido del/los autor/es, coma, inicial/es del autor/es (seguido de la expresión ed. si se trata de editor y de la expresión comp. si se trata de compilador); coma; título en cursiva; coma; editorial; coma; ciudad de publicación; punto; páginas citadas; punto.
 - **Artículos en revistas:** apellido del autor en mayúscula, coma, inicial del autor; punto; año de publicación entre paréntesis; punto; título del artículo (entre comillas), nombre de la Revista (subrayado), número de la Revista, Institución que la edita, ciudad de edición y páginas citadas.

9. **Tablas, gráficos, cuadros y figuras:** se presentarán en formato editable con numeración arábica en tamaño que permita la máxima claridad en la lectura, con títulos y encabezados estandarizados en cuanto a formato y estilos utilizados en el texto. La indicación de la fuente es similar a las referencias bibliográficas -autor y año- en paréntesis.
10. **Publicación de los trabajos:** la admisión de un trabajo para su publicación en REXE dependerá fundamentalmente de la opinión técnica que sobre éste expresen los árbitros consultados. En caso de ser aceptado el trabajo, se comunicará al remitente el número en que éste será publicado, y posteriormente, se enviará a los autores como obsequio un ejemplar de dicho número de la revista y diez separatas de su artículo. La publicación no es remunerada, pero el autor conserva sus derechos de propiedad intelectual sobre el trabajo, sin perjuicio del uso académico que la revista y/o la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción le pueda dar a la información que éste contenga.
11. **Declaración de originalidad y conflicto de intereses:** a todos los autores, en el proceso de envío de sus obras a través de la plataforma www.rexe.cl, se les solicitará como requisito obligatorio estar de acuerdo y cumplir con la declaración de "originalidad y conflicto de intereses" la cual especifica que su obra: 1) Es un artículo original, con temas de investigación en Educación, que cumple con las normas para la publicación de artículos que se detallan en cada número. 2) Es un artículo inédito, que no ha sido enviado a revisión y no se encuentra publicado, parcial ni totalmente, en ninguna otra revista científica, nacional o extranjera. 3) No existen compromisos ni obligaciones financieras con organismos estatales ni privados que puedan afectar el contenido, resultados o conclusiones de la presente publicación.
12. **Cesión de derechos de difusión:** a todos los autores, en el proceso de envío de sus obras a través de la plataforma www.rexe.cl, se les solicitará como requisito obligatorio estar de acuerdo con la "declaración de derechos de difusión" en la que se especifica que los autores/as conservan los derechos de autor y ceden a la revista el derecho de la primera publicación, con el trabajo registrado con la licencia de atribución de Creative Commons, que permite a terceros utilizar lo publicado siempre que mencionen la autoría del trabajo y a la primera publicación en esta revista.
13. **Envío de trabajos:** los trabajos deben enviarse a través de la plataforma virtual www.rexe.cl

NORMS OF PUBLICATION

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) welcomes contributions from all members of the national and international academic community, as well as teachers or education professionals from Chile and abroad. REXE publishes articles in Spanish. All contributions submitted for publication must comply with our publication norms:

1. **Topics:** any work submitted to REXE must be original and unpublished, and related specifically to Education Science.
2. **Title:** the main title of the article should be written in English and Spanish. It must be brief and clearly state the paper's topic.
3. **Abstract:** the text should begin with a brief summary (abstract) both in English and Spanish, containing no more than 15 lines. It must clearly state the paper's most relevant aspects of the work as orientation to the reader. It must contain English and Spanish keywords (no more than 5) which define (in the author's opinion) the content of the paper.
4. **Format:** the research articles must follow the APA style, statement of the problem, objectives, design, results, discussion, conclusion, reference list. Articles submitted as studies or debates must have introduction, background, development, proposal, conclusions and reference list. Articles submitted to the experience section must contain introduction, theoretical framework, description of the experience, results, discussion, and reference list.
5. **Format:** all work must be sent to the email address indicated below, in Microsoft Word format (version 2003 or later), Times New Roman, size 12, single-spaced.
6. **Number of pages:** all papers should not exceed the maximum of 20 pages, the optimum being 15. The reviews should not exceed 6 pages.
7. **Identification:** all submitted work must clearly indicate the publication title, name of author(s), academic information, degrees and institution to which the author belongs. Complete mailing address, fax (if possible) and email should be included.
8. **Citations and references:** the use of footnotes is suggested, where appropriate. Also citations within the same text may also be used. Authors should follow the APA system as indicated below:
 - **Books:** author's surname in capital letter, comma, and initials of author (followed by the expression ed. When referring to the editor and comp. when referring to the compiler), period; year of publication in parentheses, period, title in italics, period, city of publication, colon, editorial point; pages cited; point.
 - **Chapter in book:** author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in parentheses, period, title in quotation marks, comma, followed by the expression, name of/the author/s, coma, Initial/s of author/s (followed by the expression ed. if it is the expression editor and comp. if it's compiler), coma, title in italics, comma, editorial coma city of publication, period; pages cited; point.
 - **Journal Article:** author's surname in capitals, comma, initials of author, period, year of publication in brackets, title of article (in quotes), name of journal (underlined), edition of the journal, which publishes Institution, city of publication and pages cited.
9. **Tables, graphs, tables and figures:** must be editable, presented with arabic numerals, large enough to allow for maximum clarity in reading, with titles and headings standardized in the format and style used in the text. The indication of the source is similar to the references -author and year- in parentheses.

10. **Publication of the work:** the admission of a paper for publication in REXE depends primarily on the technical opinion on this expressed by the referees consulted. If the paper or review is accepted, the sender will be notified with the issue in which it will be published, and the authors will subsequently receive a complimentary copy, as well as ten off prints of their article. The publication is unpaid, but the author retains rights to intellectual property, without prejudice to any academic use that the journal and / or the Faculty of Education at the Catholic University of the Holy Conception may make of the content.
11. **Statement of originality and conflict of interest:** all the authors: At the moment of sending manuscripts through REXE platform it would be required 1) to state that the article is original and it has not been published, under revision or sent to another journal in Chile or somewhere else. 2) The topics must be related to education following all the publication conditions which are specified in each volume. 3) Articles must be free of financial commitments with public or private organism that can affect the content, results or conclusion of the research.
12. **Sale of broadcasting rights:** all the authors that submit via www.rexe.cl must agree and give the broadcasting rights to the journal. In the broadcasting rights declaration statement, it is specified that authors keep the authorship rights, and give the journal the right to the first publication. The work will be register with a license belonging to Creative Commons, which allows to a third party to use the article only if it is correctly cited.
13. **Articles submission:** all articles must be sent to www.rexe.cl

DEDICATORIA

María Inés Varas Cociña, Profesora de Castellano y correctora de prueba de la revista REXE desde enero de 2008. Realizaba un destacado trabajo en varias instituciones de la comuna de Concepción, Chile. Fue Docente del Isuco, correctora de textos en el diario Crónica, el diario El Sur y la revista Panorama de la Universidad de Concepción.

Falleció el día sábado 6 de junio de 2014.

María Inés siempre fue una persona muy generosa, amable comprometida y destacada en todos los aspectos. Ha dejado una marca indeleble y permanente en la mente y corazón de todas las personas que la conocieron.



