

VOL.16  
NÚMERO 31  
AGOSTO 2017

# rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y  
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN



UCSC

**Indexación**

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

**Secretaría canje y suscripciones**

Mirta Luna  
Hemeroteca, Biblioteca Central  
mluna@ucsc.cl  
Alonso de Ribera 2850  
Concepción, 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

Agosto de 2017

REXE  
“REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN”  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN



**UCSC**

## REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN, REXE

Vol. 16 N° 31, mayo - agosto, 2017

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

### Representante legal

Rector Dr. Christian Schmitz Vaccaro, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

### Editora

Dra. María Graciela Badilla Quintana, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

### Editor Interino

Dr. Matthias Gloël, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

### Consejo Editorial

**Dra. Marianela Denegri Coria**, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

**Dr. Rodrigo del Valle**, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

**Dra. Sandra Meza Fernández**, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

**Dr. Juan Silva Quiroz**, Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.

**Dr. Horacio Solar Bezmalinovic**, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

**Dr. José Miguel Garrido Miranda**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

**Dra. Pilar Vivar Vivar**, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

**Dr. Pedro Salcedo Lagos**, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

**Dra. María Leonor Conejeros Solar**, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

**Dr. Jordi Riera Romani**, Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.

**Dr. Francisco Ignacio Revuelta Domínguez**, Universidad de Extremadura, España.

**Dra. Graciela Esnaola**, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos Aires, Argentina.

### Consejo de Redacción

**Dra. Marcela Bizama Muñoz**, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

**Dr. Matthias Gloël**, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

### Asistente Editorial

**Mg. Angélica Vera Sagredo**, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile.

## Comité Científico Evaluador del Número 31

Raúl Pizarro Sánchez (Universidad de Playa Ancha, Chile), Elizabeth Beatriz Ormart (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Manuel Hijano del Río (Universidad de Málaga, España), Emilio Ortiz Torres (Universidad de Holguín, Cuba), Diego Durán Jara (Universidad Católica del Maule, Chile), Mónica Porto Currás (Universidad de Murcia, España), Leonora Díaz Moreno (Universidad de Valparaíso, Chile), Mitzi Benítez Vega (Universidad de Antofagasta, Chile), Roberto Baelo Álvarez (Universidad de León, España), Gracia Navarro Saldaña (Universidad de Concepción, Chile), Eduardo Gomes Onofre (Universidade Estadual da Paraíba, Brasil), María Gabriela Lorenzo (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Ángel Flores Samaniego (Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México), Silvia Prieto González (Universidad del Valle de Orizaba, México), Paola Perochena González (Universidad Internacional de La Rioja, Argentina), Guillermo Andrés Rodríguez Molina (Universitat Autònoma de Barcelona, España), Antonio Luzón Trujillo (Universidad de Granada, España), José Ramos Mendoza (Instituto Politécnico Nacional, México), David Reyes González (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Eduardo Ravanal Moreno (Universidad Central de Chile, Chile), Isabel Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua, México), José Gutiérrez Pérez (Universidad de Granada, España), Ana María Soto Bustamante (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Nolfá Ibáñez Salgado (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Graciela Muñoz Zamora (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Giselle Faur de Castro Catarino (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil), Rodrigo Barchi (Universidade de Sorocaba, Brasil), Víctor Perera Rodríguez (Universidad de Sevilla, España), Javier Iván Núñez Moscoso (Université de Toulouse, Francia), Alejandra Silva Machefert (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Álvaro Artavia Medrano (Universidad de Costa Rica, Costa Rica), Carola Herrera Bravo (Universidad de Antofagasta, Chile), Osbaldo Turpo Gebera (Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP, Perú), María Aguilar Rivera (Pontificia Universidad Católica Santa María de Buenos Aires, Argentina), Juan Alfredo Jiménez Eguizábal (Universidad de Burgos, España), Luis Ajagán Lester (Universidad de Concepción, Chile), Marta Máximo Pereira (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Brasil), Víctor López Pastor (Universidad de Valladolid, España), Christian Miranda Jaña (Universidad de Chile, Chile), Lucía Amorós Poveda (Universidad de Murcia, España), Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Brasil).

## Producción Editorial

### Corrección en inglés

Dr. Juan Molina Farfán

Helena Cassio Fernandes (English Language Assistant)  
Universidad Católica de la Santísima Concepción

### Diseño y Maquetación

Myriam Cáceres Canessa  
Angélica Vera Sagredo



## SUMARIO

### PRESENTACIÓN

### SECCIÓN INVESTIGACIÓN

MARIA GISELA ESCOBAR DOMÍNGUEZ Y MARIANELA REINOZA DUGARTE  
Acoso Escolar: Un análisis contextual en escuelas secundarias venezolanas desde el reporte de víctimas y perpetradores 15

RICELIANA MORENO SANTAFÉ  
Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida – Venezuela 43

JORGE MALUENDA ALBORNOZ, GRACIA NAVARRO SALDAÑA Y MARCELA VARAS CONTRERAS  
Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrell y Richey 55

GUILLERMO RODRÍGUEZ MOLINA  
Liderazgo en las Unidades Técnicas Pedagógicas: sus prácticas e influencia en el trabajo docente 69

OLGA LAGOS GARRIDO Y CARLOS OYARZÚN BURGOS  
Relación entre los argumentos dados en tareas de conservación de la cantidad y las estrategias de solución utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva 95

SILVIA UMPIÉRREZ OROÑO Y EDUARDO RODRIGUEZ ZIDAN  
Aportes para el diseño de una herramienta para el seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras 107

### SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR GORDÓN  
El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana 129

### SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ANTÓNIO ALBERTO DA SILVA MONTEIRO DE FREITAS  
Construção coletiva do PPC: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) 157

## CONTENTS

### PRESENTATION

### RESEARCH SECTION

MARIA GISELA ESCOBAR DOMÍNGUEZ AND MARIANELA REINOZA DUGARTE  
Bullying. A contextual analysis in secondary schools from the report of victims and perpetrators 15

RICELIANA MORENO SANTAFÉ  
Strategies to violence verbal intervention in teenage students, state Merida - Venezuela 43

JORGE MALUENDA ALBORNOZ, GRACIA NAVARRO SALDAÑA AND MARCELA VARAS CONTRERAS  
Assertiveness: Differences of sex on chilean university students measured by Gambrill & Richey's Inventory 55

GUILLERMO RODRÍGUEZ MOLINA  
Leadership in the Units of pedagogical techniques: their practices and influence in the teaching work 69

OLGA LAGOS GARRIDO AND CARLOS OYARZÚN BURGOS  
Relation between the type of logical argumentation and the strategies of solution used to solve verbal problems of additive structure 95

SILVIA UMPIÉRREZ OROÑO AND EDUARDO RODRIGUEZ ZIDAN  
Contributions for the design of a tool for the monitoring and evaluation of innovative experiences 107

### STUDY AND DISCUSSION SECTION

FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR GORDÓN  
The curriculum based on professional competitions integrated in the ecuadorian university 129

### SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES

ANTÔNIO ALBERTO DA SILVA MONTEIRO DE FREITAS  
Construction of collective PPC: the experience of pedagogy UCSAL course 157



## PRESENTACIÓN

La revista REXE, tiene el agrado de presentar su Vol. 16, N° 31, correspondiente al año 2017 desde mayo-agosto. Esta edición cuenta con ocho artículos, seis del área de la investigación, uno del área de estudio y debates y uno del área de experiencias pedagógicas. La procedencia y autores de los trabajos que fueron recibidos y aceptados es diversa (Venezuela, España, Uruguay, Ecuador, Brasil y Chile). Además las investigaciones están asociadas a distintas temáticas como: acoso escolar, violencia verbal, asertividad, liderazgo de las UTP, problemas verbales de estructura aditiva, herramienta para evaluar experiencias innovadoras, currículum basado en competencias y construcción colectiva de proyectos pedagógicos.

La sección Investigación, presenta el primer artículo realizado por las venezolanas Maria Escobar Domínguez y Marianela Reinoza Dugarte, el objetivo de su trabajo fue analizar el creciente problema del acoso escolar en los contextos educativos de las escuelas venezolanas. Su artículo parte de un enfoque ecológico y atiende a las particularidades conceptuales y metodológicas inherentes al contexto en estudio. Con la finalidad de aportar a una base de datos sistemática frente a la escasa investigación sobre acoso escolar en el país, se muestran los resultados de un estudio exploratorio para identificar esta conducta en adolescentes entre 11 a 19 años en cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Mérida. Se discrimina la frecuencia en cuanto a victimización y perpetración, su relación con el género y el tipo de escuela (pública vs. privada) a fin de ampliar la comprensión según el nivel socioeconómico de los participantes. Los resultados confirman la existencia de acoso escolar en la muestra estudiada, particularmente en conductas de acoso verbal (burlas y sobrenombres) y acoso no verbal (rumores e indiferencia), así como una mayor incidencia en las escuelas públicas sobre las privadas.

El segundo artículo presentado por la autora venezolana Riceliana Moreno Santafé tuvo como propósito determinar la presencia de violencia verbal y categorizar sus diversas manifestaciones, con la intención de proponer estrategias de intervención que contribuyeran a la disminución de la misma, en estudiantes adolescentes de una Unidad Educativa del Estado de Mérida. Se suscribió al tipo de investigación acción-crítica, con un diseño cuali-cuantitativo, de nivel evaluativa-observacional. Se utilizó una escala tipo Likert, en 45 informantes claves, adolescentes, cursantes del noveno grado. En los que se evidenció presencia de maltrato verbal, caracterizado por burlas, uso de apodos y motes. En tal sentido, se propuso a la institución la ejecución de una propuesta psicoeducativa, conformada por una serie de actividades enfocadas en la promoción de la comunicación asertiva y los modelos de convivencia positiva.

El tercer artículo de los chilenos Jorge Maluenda Albornoz, Gracia Navarro Saldaña y Marcela Varas Contreras explora las diferencias de sexo en asertividad medidas a través del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey variable considerada significativa para la formación transversal de profesionales. El objetivo es identificar diferencias de sexo en relación a asertividad en un grupo de estudiantes universitarios chilenos. Se realiza un muestreo por conveniencia, y a partir de ello, un estudio descriptivo de corte transversal. El análisis estadístico se desarrolla a partir de la prueba t de Student y U de Mann y Whitney. El análisis por dimensión muestra diferencias de sexo en tres dimensiones para la escala Grado de Incomodidad: “Manifestar Oposición”, “Rechazar Solicitudes” e “Involucrarse en Situaciones Agradables” ( $p < 0.005$ ). Por su parte, la escala Probabilidad de Respuesta ofrece diferencias de sexo significativas para cuatro dimensiones: “Manifestar Oposición”, “Exponerse a Situaciones Desconocidas” y “Manejar Situaciones Incómodas” ( $p < 0.005$ ), con puntajes mayores para las mujeres exceptuando en “Asumir Limitaciones Personales” donde hombres obtienen mayor puntaje. Se concluyen diferencias de sexo significativas en relación a asertividad para este grupo de estudiantes donde el rol de género ofrece una explicación para dichas diferencias.

El cuarto artículo del español Guillermo Rodríguez Molina tuvo como objetivo analizar la influencia de las prácticas de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) sobre las prácticas pedagógicas docentes. El estudio tuvo dos fases dentro de su metodología, una fase cualitativa y otra cuantitativa. En esta aportación se presentarán los resultados de la primera fase llevada a cabo mediante el estudio de casos múltiples. Para ello, se analizaron cinco casos, utilizando las técnicas de observación participante, entrevistas, focus group y análisis documental. Algunas de las conclusiones al respecto, arrojaron la gran significancia pedagógica que tienen estos profesionales al interior de los establecimientos, incluso mayor que la del director. Además evidenciaron que sus prácticas se acercan a las prácticas de liderazgo escolar y en especial a las del liderazgo pedagógico.

El quinto artículo realizado por los chilenos Olga Lagos Garrido y Carlos Oyarzún Burgos describe el grado de relación que existe entre el tipo de argumentación lógica, evidenciado en el nivel de conservación de la cantidad, y las estrategias de solución utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva. Se utilizó una metodología cuantitativa de tipo transversal-correlacional. La muestra estuvo conformada por 52 alumnos de finales de primero y segundo año básico, 50% de ellos con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas y el mismo porcentaje sin dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Las tareas empíricas consistieron en la aplicación de dos instrumentos, el primero destinado a recoger los argumentos entregados en tareas de conservación de la cantidad y el segundo destinado a identificar las estrategias que estos mismos sujetos utilizaban al resolver problemas verbales de estructura aditiva. Los resultados dan cuenta que existe una correlación entre el nivel de conservación de la cantidad y las estrategias de solución cuando los problemas matemáticos son de una estructura semántica más compleja, mientras que esta correlación disminuye cuando la complejidad de la estructura semántica del problema es menor.

El sexto artículo de los uruguayos Silvia Umpiérrez Oroño y Eduardo Rodríguez Zidan tuvo como objetivo conocer los obstáculos y los elementos facilitadores que intervienen en el desarrollo de experiencias innovadoras, a través del análisis de las mismas y de las comunidades que las desarrollan así como de las tensiones que se generan con la institución, su organización, sus recursos y el resto de la comunidad docente. Se desarrolló un estudio mixto estratificado, que incluyó un análisis multivariado y un estudio de casos colectivo. Se aplicó una encuesta en línea a un total de 56 experiencias detectadas y fue posible caracterizar 29. Finalmente, se seleccionaron seis proyectos para su estudio en profundidad, a través de 12 entrevistas y análisis documental de 74 documentos. Los resultados permitieron identificar un patrón, por medio de generalizaciones al interior del universo de estudio. Ello condujo a la construcción de una herramienta con un posible itinerario, útil al seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras. Tal itinerario posibilita prever obstáculos y fortalecer aquellos elementos del contexto de los proyectos seleccionados, que pueden resultar favorecedores en su camino hacia el cambio y la mejora de la educación.

En la sección de Estudios y Debates se presentan el artículo de la ecuatoriana Floralba del Rocío Aguilar Gordón quien reflexiona acerca del currículo basado en competencias profesionales integradas en las carreras de educación de la universidad ecuatoriana, analiza los principios y fundamentos que orientan al quehacer educativo representado por una diversidad de concepciones ideológicas, antropológicas, sociológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas en las que se concretizan. Consta de cuatro partes: En la primera parte, presenta los antecedentes del tema desarrollado; aborda los principales problemas, necesidades de los contextos y objetivos; determina las tendencias de desarrollo local y regional incluidas en los campos de estudio; plantea los principales requerimientos de la sociedad ecuatoriana. En la segunda parte, analiza los principios generales que rigen el currículo en base a competencias profesionales, se refiere a los campos de formación del currículo; a los niveles de organización curricular; a los núcleos básicos de las

disciplinas que sustentan la profesión. En la tercera parte, reflexiona acerca de la planificación curricular por competencias; revisa las orientaciones del conocimiento y los saberes que tiene en cuenta la construcción del objeto de estudio de la profesión. En la cuarta parte, presenta algunas contribuciones del currículo basado en competencias profesionales integradas para la formación profesional y para la formación del talento humano.

En la sección de Experiencias Pedagógicas se presenta el artículo del brasileño Antônio Alberto da Silva Monteiro de Freitas quien expone una experiencia sobre el desarrollo de conocimientos internos del proceso educativo. En este artículo se hace hincapié en la matriz formativa que tiene como objetivo analizar el proceso de construcción colectiva del proyecto pedagógico de la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Salvador - UCSal, basado en la relación entre la evaluación y la planificación y su relación con las dinámicas pedagógicas y administrativas del curso. La metodología utilizada fue el estudio de caso, la coexistencia de un enfoque cualitativo y cuantitativo y técnica de recolección de datos empíricos que surgen a partir de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con los estudiantes y profesores del curso. Los principales resultados indican la importancia de asegurar espacios para la participación social de los diferentes temas en la construcción de la PPC, con miras a la formación de personas y la producción de conocimiento, así como vínculos efectivos entre la educación, la investigación y la extensión.

Los artículos presentados en esta Edición evidencian sin duda la diversidad epistemológica, de enfoques, de metodología y de contextos culturales de los distintos autores y que es promovida por la REVISTA DE ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN. Todos estos aportes han sido considerados favorablemente por los expertos para ser difundidos a la comunidad científica nacional e internacional, por destacar en sus áreas de estudios y para contribuir al acervo del conocimiento en materias de educación, lo que sin duda impactará en el desarrollo científico y el de futuras investigaciones.

Dra. María Graciela Badilla Quintana y Dr. Matthias Gloël



VOL.16  
NÚMERO 31  
AGOSTO 2017

# rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y  
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN  
INVESTIGACIÓN



UCSC



# Acoso Escolar: Un análisis contextual en escuelas secundarias venezolanas desde el reporte de víctimas y perpetradores

Maria Gisela Escobar Domínguez<sup>\*a</sup> y Marianela Reinoza Dugarte<sup>b</sup>

Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida, Venezuela

Recibido: 21 noviembre 2016

Aceptado: 16 febrero 2017

**RESUMEN.** El acoso escolar es un problema creciente en las escuelas venezolanas. En este trabajo analizamos este fenómeno partiendo de un enfoque ecológico y atendiendo a las particularidades conceptuales y metodológicas inherentes al contexto en estudio. Con la finalidad de aportar a una base de datos sistemática frente a la escasa investigación sobre acoso escolar en el país, se muestran los resultados de un estudio exploratorio para identificar esta conducta en adolescentes entre 11 a 19 años en cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Mérida. Se discrimina la frecuencia en cuanto a victimización y perpetración, su relación con el género y el tipo de escuela (pública vs. privada) a fin de ampliar la comprensión según el nivel socioeconómico de los participantes. Los resultados confirman la existencia de acoso escolar en la muestra estudiada, particularmente en conductas de acoso verbal (burlas y sobrenombres) y acoso no verbal (rumores e indiferencia), así como mayor incidencia en las escuelas públicas sobre las privadas.

**PALABRAS CLAVE.** Acoso Escolar, Víctima, Perpetrador, Enfoque Ecológico, Escuelas Secundarias.

## Bullying. A contextual analysis in secondary schools from the report of victims and perpetrators

**ABSTRACT.** Bullying is a growing worry in Venezuelan schools, which is analyzed from an ecological approach addressing conceptual and methodological peculiarities inherent to the context. In order to provide a systematic database for the small number of research on bullying in the country, we present the outcomes of an exploratory study to identify this behavior in adolescents aged 11-19 years in four secondary schools in Mérida city. The frequency of victimization and perpetration is discriminated in relation to the gender and the type of school (private vs. public), in order to consider the socioeconomic status. The outcomes confirm bullying in the sample studied, particularly in verbal behaviors (joking and nicknames) and nonverbal behaviors (rumors and indifference) and higher incidents in public schools.

**KEY WORDS.** Bullying, Victim, Perpetrator, Ecologic Approach, Secondary Schools.

\*Correspondencia: María Gisela Escobar Domínguez . Dirección: Av. Las Américas. Nucleo La Liria. Edificio A. 1er piso. Mérida 5101, Venezuela. Correos electrónicos: mariagi@ula.ve<sup>a</sup> mreinoza@ula.ve<sup>b</sup>

## **1. INTRODUCCIÓN**

La investigación sobre el acoso escolar y la violencia entre pares ha crecido en los últimos 20 años a nivel internacional, especialmente en Europa (Ortega, 2010; Ovejero, 2013), lo cual indica interés por una situación que está en aumento a nivel mundial. En Latinoamérica, estos estudios son más recientes, enfocando el problema desde dos perspectivas: por un lado, la evaluación cuantitativa de la presencia del fenómeno sobre la base de una definición global en la línea de las investigaciones que se desarrollan en Europa; por otro lado, los reportes cualitativos de casos y experiencias particulares de intervención desde una perspectiva cultural que atañe a las condiciones locales y comunitarias.

En Venezuela no ha sido suficiente el estudio empírico del acoso escolar entre pares, aun cuando existen reportes no sistemáticos que dan cuenta de su existencia y su incremento, de modo que es necesario contar con una base coherente y actualizada de datos estadísticos y estudios cualitativos que expresen las características del fenómeno a fin de proponer intervenciones estructuradas.

En el país este problema se ha estudiado con mayor énfasis desde un enfoque criminológico que relaciona de forma indisoluble la violencia escolar con el delito, lo cual permite mostrar cifras y tendencias vinculadas a circunstancias sociales y económicas que tienen su raíz en situaciones de pobreza. Desde las distintas áreas de las ciencias sociales no ha faltado interés en desarrollar investigaciones que aporten nueva información sobre el tema, aunque hasta el momento estos esfuerzos han sido dispersos.

Un primer paso para precisar el enfoque de esta investigación es definir su ámbito y perspectiva: la psicología educativa, desde la cual asumimos que el acoso escolar es un fenómeno que no es ajeno al contexto en el cual se desarrolla. En la vía del enfoque ecológico y cultural (Bronfenbrenner, 1979; Cole, 2003), consideramos necesario hacer explícita la relación entre los espacios cotidianos y los sistemas culturales más amplios donde se enmarcan las conductas de acoso y agresión; en este sentido, es claro que las relaciones en la escuela reflejan y permean los conflictos de la sociedad, expresando en pequeños entornos lo que también ocurre en el ámbito de los macrosistemas.

Teniendo en cuenta la permeabilidad entre lo que ocurre en las escuelas y el ámbito sociocultural, entendemos que el espacio escolar es el ámbito idóneo donde se pueden recrear y generar estrategias psicológicas y pedagógicas que tendrán impacto no solo en las relaciones entre el grupo de pares sino en las familias y, finalmente, en las comunidades. Por ello, sostenemos que toda propuesta orientada a prevenir e intervenir el acoso debe enfocarse y atender el problema desde una visión ecológica y cultural. Evidentemente, es una tarea que requiere de tiempo, e insistimos, exige de una base empírica coherente la cual debe comenzar a construirse en nuestro país. Esta investigación es un aporte en ese sentido.

## **2. ACOSO, INTIMIDACIÓN, VIOLENCIA ESCOLAR. PROBLEMA METODOLÓGICO, SEMÁNTICO Y SOCIOCULTURAL**

Uno de los mayores problemas que ha enfrentado la investigación sobre el acoso escolar ha sido la propia definición del problema, la cual se ha circunscrito a la percepción de las conductas por parte de agresores y víctimas sin considerar la implicación grupal (Ortega, Del Rey y Casas, 2016) y sin considerar otras variables sistémicas. Relacionado a esto, se reportan dificultades metodológicas con el uso de preguntas clave que están asociadas al acoso de acuerdo a la edad y las diferencias culturales, así como discrepancias con respecto a la “amplitud” semántica del término



y su relación con la definición científica occidental (Menesini & Nocentini, 2009). Estas consideraciones nos permiten afirmar que la investigación sobre el acoso escolar requiere también de un trabajo crítico que considere aspectos semánticos vinculados a variables sociales y culturales; esto no implica relativizar el problema señalando que aquellas conductas que se consideran agresivas en un ámbito pueden ser naturales en otro, sino que debe hacerse explícito un marco general del concepto que finalmente incide en la forma como se registran las conductas en los instrumentos específicos.

En diferentes investigaciones llevadas a cabo en países de habla hispana, se emplean los términos acoso, amenaza, agresividad, intimidación, de manera indistinta, agrupadas en el anglicismo bullying (Arroyave, 2012; Ortega, Del Rey y Mora, 2001; Paredes et al., 2011; Santoyo y Frías, 2014); sin embargo, existen distinciones en nuestra lengua con relación a los conceptos acosar e intimidar, lo cual hace que no sea del todo pertinente generalizar su empleo bajo el sinónimo de bullying, utilizado frecuentemente en la literatura en castellano. Aún más, sería necesario tipificar las conductas en lo que ha sido definido como tal.

El término en inglés abarca conductas que en castellano suelen ser expresadas con distintos nombres: acoso, intimidación, agresión y hostigamiento. El promotor de la investigación sobre acoso, Dan Olweus (2006), autor de la escala de medición original, también ha descrito aspectos semánticos en la traducción desde el sueco y noruego al inglés que subyace a la definición más ampliamente difundida. Estos aspectos pudieran ser poco significativos desde el punto de vista del desarrollo global de la teoría, no obstante, resulta necesario atenderlos en una perspectiva que considera las implicaciones culturales del problema evitando así un enfoque meramente causal.

En todo caso, la definición operacional aceptada por la comunidad científica señala que existe acoso e intimidación cuando la víctima está expuesta de forma repetida y durante un tiempo a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos, entendiéndose por acciones negativas aquellas conductas agresivas que son realizadas de manera intencionada con el fin de producir daño, herir o perturbar a otra persona por un buen tiempo.

El acoso o intimidación escolar también implica toda conducta reiterativa de hostigamiento físico, ya sea directo, a través de ataques abiertos o explícitos, o indirecto, por medio del aislamiento social y/o exclusión deliberada de un estudiante o grupo de estudiantes hacia otro u otros dentro o fuera del recinto escolar. En esta situación resalta una relación de poder del perpetrador hacia la víctima (Salmivalli, 2013).

Si bien la conducta de acoso pertenece a una categoría semántica amplia, no es pertinente hacer una generalización del concepto, tomando en cuenta que no todas las conductas agresivas son en sí mismas fenómenos de acoso ni todas las conductas que pueden describirse bajo esta denominación son de igual gravedad en cuanto al daño psicológico y personal que producen. Es por ello, que el concepto también requiere algunas precisiones en relación a la subjetividad de los implicados; en estas condiciones entran en juego las circunstancias que definen cuáles conductas son o no toleradas por los miembros del grupo y cuáles son los efectos individuales que producen (Del Rey, Romera y Ortega, 2010; Ortega, 2010).

Finalmente, el trabajo más arduo estará en la construcción de instrumentos válidos y confiables para el estudio de este problema en las condiciones señaladas y en los entornos específicos. Por ello, no dudamos en afirmar que si bien el estudio del acoso escolar tiene ya varios años en el escenario científico, su aproximación desde un enfoque cultural apenas comienza.

### 3. ANTECEDENTES SOBRE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR DE VENEZUELA

El acoso escolar se caracteriza por tres condiciones: es intencional, reiterado y usa el poder asimétrico. En las escuelas venezolanas las situaciones de acoso se inician de manera general con una burla repetitiva difícil de detectar por profesores y compañeros; cuando dichas situaciones comienzan a ser apoyadas por el grupo de pares se establecen las conductas de intimidación (Misle y Pereira, 2013). Este tipo de burla es conocida coloquialmente por los jóvenes venezolanos como “chalequeo”, la cual naturaliza o banaliza la agresión ya que implica la aceptación tácita por parte de la víctima y de sus pares de una burla que denota y acentúa una determinada condición personal, como el color de piel o la textura física, entre otros.

Estudios en el país refieren una mayor incidencia del maltrato verbal sobre otros tipos de agresión. Arellano, Chirinos, López y Sánchez (2007), reportan en un estudio con 148 adolescentes entre 14 y 15 años en una escuela del Estado Zulia la prevalencia del acoso verbal demostrado a través de comentarios degradantes, uso de palabras ofensivas, gritos, tono de voz dominante y amenazas. Por su parte, Rodríguez y González (2010) concuerdan con los resultados anteriores a través de un estudio realizado con 294 estudiantes entre 9 y 18 años, en el cual queda demostrado que poner apodosos ofensivos y la burla a otros compañeros, es la conducta en la que un mayor número de adolescentes se ha visto involucrado. Asimismo, se reporta que la mayor parte de la muestra está implicada también en algún tipo de agresión a otros compañeros (7 de cada 10 escolares) y casi la mitad indica haber ejercido fuerza física contra sus pares por medio de golpes, patadas, empujones o peleas. No obstante, los resultados muestran que este último tipo de agresión es ocasional.

Garrido (2007), en un estudio realizado en escuelas de Caracas, diferencia dos grandes tipos de acoso escolar: aquel basado en las relaciones interpersonales entre iguales dirigido a infligir daño (físico, verbal o psicológico) y las conductas a través del uso de armas (blancas o de fuego) dentro del recinto escolar, cuya finalidad es el amedrentamiento o intimidación de compañeros o profesores. En nuestra investigación nos hemos enfocado en el primer caso, que corresponde a la caracterización operacional de acoso escolar, partiendo del principio que el uso de armas como instrumento de agresión escolar es competencia de los profesionales en el área criminológica ya que implica un nivel de violencia que, -aunque tiene a la escuela como escenario-, normalmente guarda relación con un foco delictivo y victimización que existe fuera de sus muros.

El mayor problema del enfoque criminológico frente al enfoque educativo es que ha ocultado la agresión cara a cara cotidiana que ocurre en las aulas de nuestro país, por ello una cantidad importante de la información que circula sobre agresión entre pares refiere a cifras compiladas por organizaciones y asociaciones independientes a partir de los hechos delictivos denunciados en los cuerpos policiales (Gabaldón, Serrano y Sanginés, 1999; Machado y Guerra, 2009), propiciando sesgos en los escasos datos que se obtienen, lo cual repercute en las políticas de prevención y atención a la población escolar.

Desde una perspectiva cualitativa se reportan experiencias de intervención en instituciones escolares (Álvarez y Briceño, 2010; Arellano, 2008; Machado y Guerra, 2009; Misle y Pereira, 2011) que nuevamente enfocan la incidencia de la agresión escolar en relación con factores vinculados a la pobreza como son el consumo y tráfico de drogas y la delincuencia. Las circunstancias señaladas en estos estudios se refieren a instituciones públicas que albergan a una población estudiantil económica y socialmente menos privilegiada, lo cual nos muestra otro sesgo en la investigación sobre acoso en el país. Los estudios en escuelas privadas son escasos; sin embargo, existe evidencia del impacto del acoso cibernético ya que se trata de jóvenes con acceso a las tecnologías

(Reinoza, Escobar y Alonso, 2014).

#### **4. METODOLOGÍA**

Esta investigación tuvo como objetivo principal conocer la presencia y frecuencia de acoso escolar en cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Mérida, así como presentar indicadores concretos que permitan sistematizar estudios futuros en el área.

**Muestra:** Los participantes en el estudio fueron 540 adolescentes, 268 varones y 272 mujeres de cuatro escuelas secundarias de la ciudad de Mérida, distribuidas de la siguiente manera: dos instituciones públicas, que fueron identificadas como Unidad Educativa 1 y 4; y, dos instituciones privadas, las cuales fueron identificadas como Unidad Educativa 2 y 3.

La selección de las instituciones educativas obedeció a un criterio intencional, no aleatorio. La participación de los estudiantes fue la siguiente 44% de instituciones públicas y el 56% de privadas. La edad de los participantes se ubicó entre 11 años y 19 años ( $M= 14,63$ ;  $SD$ -desviación standard=  $1,564$ ).

**Instrumento:** Se utilizó la escala de medición de acoso escolar de Menesini, Noicentini & Calussi (2011), proporcionada por sus autoras para esta investigación, lo cual permitió la validación y aplicación a un contexto intercultural. Este instrumento consiste en dos escalas de ítems múltiples, una dirigida a las conductas de victimización y otra para la perpetración del acoso. Para cada circunstancia, se indagó las veces que el participante ha sido víctima y/o ha propiciado el acoso en los últimos 2 a 3 meses anteriores a la realización de la prueba.

Se realiza una primera pregunta de forma general y luego se despliegan 15 ítems específicos, en los cuales se elige la frecuencia de participación en las diferentes situaciones de acoso, de acuerdo a las opciones: -nunca, -una o dos veces, -una vez al mes, -dos a tres veces al mes, -una vez a la semana, -varias veces a la semana.

El personal entrenado administró los cuestionarios definitivos durante la jornada escolar en las cuatro escuelas seleccionadas, contando con el consentimiento informado de cada institución. Se aseguró la confidencialidad y anonimato de los participantes.

**Análisis de datos:** Se construyó una base de datos que discriminó por escuela (Unidades Educativas) y por estudiante en cuanto a la frecuencia de cada uno de los ítems para la escala de victimización y la de perpetración. El procesamiento de los datos se realizó en el IBM SPSS Statistics 22. Las comparaciones de las puntuaciones obtenidas en las escalas respecto al sexo y la escuela se hicieron mediante Chi-cuadrado de Pearson para tablas de contingencia, y con ANOVA de un factor, usando comparaciones múltiples por el método de la Diferencia Mínima Significativa (DMS). La prueba  $t$  de Student para grupos independientes fue empleada para comparar el promedio de acoso entre ambos géneros. Las pruebas estadísticas se contrastaron con un nivel de significación máximo de 0.05.

#### **5. RESULTADOS**

A continuación se presentan los resultados tabulados y su posterior análisis.

Tabla 1. Tipo de acoso escolar recibido por parte de los estudiantes.

	N°	%	Sí	%
Golpes	440	83,0%	101	18,7%
Sobrenombres	284	53,6%	257	47,5%
Burlas	258	49,0%	283	52,3%
Indiferencia	379	71,5%	162	29,9%
Amenazas	479	89,9%	62	11,5%
Exclusión	404	76,2%	137	25,3%
Golpes y patadas	476	89,8%	65	12,0%
Rumores	359	67,0%	182	33,6%
Discriminación	447	83,9%	94	17,4%
Robo o daños	345	65,0%	196	36,2%
Burla por discapacidad	491	93,0%	50	9,2%
Burla por la religión	515	96,6%	26	4,8%
Presión para hacer cosas	478	90,5%	63	11,6%
Insultos homofóbicos	444	83,8%	97	17,9%

Según señalan los estudiantes encuestados, las burlas constituyen la conducta de acoso que más reciben dentro del recinto escolar con un 52,3%; luego se presenta el uso de sobrenombres el 47,5 %, el robo o daños en un 36,2 %, seguido por rumores con 33,6 %.

Tabla 2. Tipo de acoso escolar impartido.

	N°	%	Sí	%
Golpes	329	61,3%	212	39,19%
Sobrenombres	242	45,2%	299	55,27%
Burlas	190	35,5%	351	64,88%
Indiferencia	328	61,5%	213	39,37%
Amenazas	501	93,1%	40	7,39%
Exclusión	402	75,1%	139	25,69%
Golpes y patadas	431	80,3%	110	20,33%
Rumores	475	89,5%	66	12,20%
Discriminación	422	78,6%	119	22,00%
Robo o daños	488	91,2%	53	9,80%
Burla por discapacidad	482	89,9%	59	10,91%
Burla por la religión	511	95,7%	30	5,55%
Presión para hacer cosas	490	91,8%	51	9,43%
Insultos homofóbicos	405	75,6%	136	25,14%

Para el acoso impartido, se reportan las burlas como la conducta más frecuente con un 64,88 %, lo cual coincide con la tabla anterior pero con un mayor porcentaje respecto al reporte de las víctimas. A éste le siguen los sobrenombres con 55,27 %; en el tercer lugar, resalta la indiferencia con un 39,37 %, seguido muy de cerca por los golpes con 39,19 %.

A.- VICTIMIZACIÓN:

Tabla 3. ¿Cuántas veces has sido víctima de agresiones en los últimos 2-3 meses? Vs. Sexo, tabulación cruzada.

		Sexo				Total	
		Femenino		Masculino			
		N°	%	N°	%	N°	%
¿Cuántas veces has sido víctima de agresiones en los últimos 2-3 meses?	Nunca	176a	65,2%	165a	62,0%	341	63,6%
	Una o dos veces	63a	23,3%	67a	25,2%	130	24,3%
	2-3 veces al mes	11a	4,1%	10a	3,8%	21	3,9%
	Una vez a la semana	11a	4,1%	7a	2,6%	18	3,4%
	Varias veces a la semana	9a	3,3%	17a	6,4%	26	4,9%
Total		270	100,0%	266	100,0%	536	100,0%

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Sexo, categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.

Se observa que alrededor del 65% de mujeres y 62% de varones nunca ha sido víctima de acoso escolar por parte de sus compañeros. Un 24.3% ha sufrido acoso escolar de una a dos veces, mientras en este grupo los hombres han experimentado el acoso ligeramente en mayor proporción que las mujeres; tendencia similar en el ítem “varias veces a la semana”. Al evaluar la prueba Chi-cuadrado para determinar si el acoso escolar está relacionado de forma significativa con el género se observa que no depende de éste, lo cual se afirma con una confianza del 95%.

Tabla 4. ¿Cuántas veces has sido víctima de agresiones en los últimos 2-3 meses? Vs. Unidades Educativas (U. E.), tabulación cruzada.

		Unidades Educativas								Total	
		U. E. 1		U. E. 2		U. E. 3		U. E. 4			
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
¿Cuántas veces has sido víctima de agresiones en los últimos 2-3 meses?	Nunca	68a	59,6%	92a	61,3%	99a	66,0%	83a	67,5%	342	63,7%
	Una o dos veces	28a	24,6%	43a	28,7%	37a	24,7%	22a	17,9%	130	24,2%
	2-3 veces al mes	5a	4,4%	8a	5,3%	4a	2,7%	4a	3,3%	21	3,9%
	Una vez a la semana	6a	5,3%	4a	2,7%	3a	2,0%	5a	4,1%	18	3,4%
	Varias veces a la semana	7a	6,1%	3a	2,0%	7a	4,7%	9a	7,3%	26	4,8%
Total		114	100,0%	150	100,0%	150	100,0%	123	100,0%	537	100,0%

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de U. E., categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.

Al comparar la frecuencia con la que el estudiante ha sido víctima de acoso y la escuela de donde proviene, la institución con mayor reporte de victimización de acoso es la U.E. 1, seguido de la U.E. 2. Mientras, la U.E. 3 y la U.E. 4 muestran una proporción de victimización muy similar, menor que las anteriores. Al evaluar estadísticamente estas diferencias no se observó asociación significativa, por lo que se puede afirmar con una confianza del 95% que la intensidad del acoso no depende de la escuela.

Tabla 5. Comparación del acoso en términos físicos, verbales y no verbales, según las víctimas.

		N	Media	DE	t de Student	P
Acoso físico	Femenino	262	1,2376	,42389	2.747	0.098
	Masculino	252	1,3085	,54141		
Acoso verbal	Femenino	251	1,3830	,49044	0.948	0.331
	Masculino	251	1,4263	,50467		
Acoso no verbal	Femenino	263	1,3625	,66571	0.612	0.434
	Masculino	260	1,4077	,65598		

Al comparar el promedio de acoso físico, verbal y no verbal entre hombres y mujeres desde la perspectiva de la víctima no se observó diferencia estadísticamente significativa, lo cual indica que el acoso no está relacionado con uno de los géneros sino que ocurre en ambos grupos con la misma intensidad promedio. Se observa que el acoso verbal es la conducta que predomina, evidenciándose en hombres más que en mujeres.

Tabla 6. ANOVA de un factor según la Unidad Educativa (U. E.).

		N	Media	DE	F de Snedecor	P
Acoso físico	U. E. 1	107	1,3621	,56032	1.625	0.183
	U. E. 2	141	1,2624	,46611		
	U. E. 3	148	1,2399	,38452		
	U. E. 4	119	1,2416	,54163		
Acoso verbal	U. E. 1	107	1,5434	,58060	3.613	0.013*
	U. E. 2	137	1,3723	,42940		
	U. E. 3	146	1,3532	,43531		
	U. E. 4	113	1,3831	,54541		
Acoso no verbal	U. E. 1	110	1,4303	,63269	0.374	0.772
	U. E. 2	144	1,3542	,60587		
	U. E. 3	150	1,3622	,64730		
	U. E. 4	120	1,4056	,76108		

“\*” p<0.05

Al comparar el acoso físico, verbal y no verbal entre los colegios en estudio, se encontró que en promedio, el acoso físico y el acoso no verbal no presentaron diferencias significativas al nivel 0.05, mientras que el acoso verbal se presentó con mayor intensidad en la U.E. 1, la cual muestra diferencias significativas con los demás colegios, esto se afirma al nivel 0.01.

#### B.- PERPETRACIÓN:

La participación de los estudiantes como acosadores depende significativamente del género, lo cual se afirma con una confianza del 95% ( $\chi^2$  (n=517;gl=4);p=0.000). Más de la mitad del grupo masculino (50,1 %) manifiesta que ha acosado, frente al 27,1 % de las mujeres.

Tabla 7. ¿Alguna vez has participado en actos de agresión en contra de alguno de sus compañeros en los últimos 2-3 meses? Vs. Sexo, tabulación cruzada.

		Sexo				Total	
		Femenino		Masculino			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%
¿Alguna vez has participado en actos de agresión en contra de alguno de sus compañeros en los últimos 2-3 meses?	Nunca	191a	72,9%	127b	49,8%	318	61,5%
	Una o dos veces	54a	20,6%	87b	34,1%	141	27,3%
	2-3 veces al mes	7a	2,7%	14a	5,5%	21	4,1%
	Una vez a la semana	5a	1,9%	7a	2,7%	12	2,3%
	Varias veces a la semana	5a	1,9%	20b	7,8%	25	4,8%
Total		262	100,0%	255	100,0%	517	100,0%

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de Sexo, categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.

Tabla 8. ¿Alguna vez has participado en actos de agresión en contra de alguno de sus compañeros en los últimos 2-3 meses? Vs. Unidad Educativa, tabulación cruzada.

		Unidades Educativas								Total	
		U. E. 1		U. E. 2		U. E. 3		U. E. 4			
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
¿Alguna vez has participado en actos de agresión en contra de alguno de sus compañeros en los últimos 2-3 meses?	Nunca	66a, b	60,0%	66b	45,5%	99a	68,8%	87a	73,1%	318	61,4%
	Una o dos veces	38a	34,5%	49a	33,8%	32a, b	22,2%	22b	18,5%	141	27,2%
	2-3 veces al mes	1a	0,9%	15b	10,3%	4a, b	2,8%	2a	1,7%	22	4,2%
	Una vez a la semana	2a	1,8%	8a	5,5%	2a	1,4%	0a	0,0%	12	2,3%
	Varias veces a la semana	3a	2,7%	7a	4,8%	7a	4,9%	8a	6,7%	25	4,8%
Total		110	100,0%	145	100,0%	144	100,0%	119	100,0%	518	100,0%

Cada letra del subíndice denota un subconjunto de U. E. categorías cuyas proporciones de columna no difieren de forma significativa entre sí en el nivel ,05.

Se observó relación significativa entre la frecuencia en que los estudiantes participan como acosadores dentro de la escuela (U.E.) a la que pertenecen. La institución que mostró la menor proporción de acosadores fue la U.E. 4, con 26.9%, seguido de U.E. 3, con 32.2% de estudiantes que acosan a sus compañeros al menos una vez. La institución que manifiesta una mayor proporción de acoso es la U.E. 2 con un 64.5%, lo cual difiere significativamente con las dos primeras instituciones, seguida de la U.E. 1 con un 40%. La asociación entre la institución educativa y la proporción de estudiantes que ha participado en acoso es significativa al nivel 0.01.

Se observó una diferencia significativa en la intensidad del acoso para las dimensiones de acoso físico y verbal, donde la presencia de acoso es más frecuente en los hombres para ambos casos, especialmente en relación al acoso físico seguido del acoso verbal. En la variable acoso no verbal la relación es similar, aunque la distancia entre géneros es menor. Las mujeres puntúan más en acoso no verbal.

Tabla 9. Comparación del acoso en términos físicos, verbales y no verbales, según los perpetradores.

		N	Media	DE	t de Student	P
Acoso físico	Femenino	267	1,1816	,34855	32.752	0.000**
	Masculino	260	1,4279	,60790		
Acoso verbal	Femenino	261	1,3481	,42547	18.037	0.000**
	Masculino	257	1,5281	,53365		
Acoso no verbal	Femenino	266	1,4311	,62684	1.114	0.292
	Masculino	262	1,4924	,70556		

“\*\*”p<0.01.

Tabla 10. ANOVA de un factor según la Unidad Educativa (U. E.).

		N	Media	DE	F de Snedecor	P
Acoso físico	U.E. 1	110	1,423	,640	3.137	0.025*
	U. E. 2	145	1,319	,483		
	U. E. 3	151	1,247	,497		
	U. E. 4	122	1,252	,394		
Acoso verbal	U. E. 1	111	1,565	,579	3.689	0.012*
	U. E. 2	138	1,373	,418		
	U. E. 3	150	1,451	,485		
	U. E. 4	120	1,390	,491		
Acoso no verbal	U. E. 1	114	1,596	,731	2.527	0.057
	U. E. 2	143	1,427	,640		
	U. E. 3	152	1,476	,686		
	U. E. 4	120	1,367	,603		

“\*”p<0.05.

En promedio, el acoso físico es más frecuente en la U.E. 1 y la U.E. 2, mientras que en la U.E. 3 y la U.E. 4 esta conducta se presenta con menor intensidad, lo cual se puede afirmar con una confianza del 95%. El acoso verbal mostró diferencias significativas para las instituciones educativas en estudio, siendo más frecuente en la U. E. 1 y la U. E. 3, y menos frecuente en la U. E. 2 y la U. E. 4 ( $F_{(3;524)}=3.689;p=0.012$ ). El acoso no verbal no reveló diferencias promedio en la frecuencia entre las instituciones educativas estudiadas.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue identificar las características del acoso escolar en una muestra de escuelas de la ciudad de Mérida, Venezuela a partir de la aplicación del instrumento de Menesini, Nocentini & Calussi (2011), validado para este contexto. Se evaluó la frecuencia de las conductas de acoso y victimización en relación al género y escuela (Unidad Educativa), discriminando entre escuelas públicas y privadas, como indicador de diferencias socioeconómicas entre los estudiantes. El análisis de datos permitió establecer una subcategorización del acoso en tres dimensiones: acoso físico, acoso verbal y acoso no verbal.

Según se obtuvo, la conducta de acoso que predomina tanto en las víctimas como en los pepe-



tradores son las burlas, seguidas por el uso de sobrenombres o apodos; esto es consistente con los resultados de otras investigaciones realizadas en el país (Arellano, Chirinos, López y Sánchez, 2007; Rodríguez y González, 2010). No obstante, existe una diferencia en relación a la tercera conducta de acoso más frecuente: las víctimas señalan los robos o daños, mientras que los perpetradores señalan que mostrar indiferencia es también una conducta frecuente, seguida de cerca por los golpes.

Interpretamos que las divergencias entre el reporte de víctimas y perpetradores son atribuibles a una justificación de ciertas conductas, ya que la indiferencia suele ser socialmente percibida como menos nociva que el daño o robo, especialmente en la percepción de las víctimas, quienes pueden estar desestimando la exclusión como un tipo de agresión injustificada. El componente moral del acoso escolar (Menesini, Nocentini & Camodeca, 2013), es un aspecto que debe ser explorado en una próxima investigación en las escuelas estudiadas.

La burla por religión se sitúa en último lugar tanto para víctimas como para perpetradores. Cabe señalar que este ítem mostró una correlación baja con respecto a los demás ítems tanto para victimización como para perpetración, por tanto, podemos afirmar que esta variable no es relevante como conducta de acoso en el contexto investigado. Este aspecto debe considerarse en estudios interculturales orientados a validar el instrumento.

En relación a la posición como víctimas de acoso, tanto hombres como mujeres manifestaron no haber recibido agresiones por parte de sus compañeros; sin embargo, los varones señalaron haber sido víctimas de acoso más veces a la semana en una proporción superior a las mujeres, aunque no se encontró relación significativa entre el género y la victimización. Ahora bien, la perpetración del acoso escolar sí depende significativamente del género, siendo mayoritariamente los hombres quienes reportan esta conducta.

Comparando ambos resultados, podemos concluir que la relación perpetrador-víctima se produce con mayor fuerza en el sexo masculino. Llama la atención la diferencia en cuanto al reporte como víctima y como perpetrador, según el cual los hombres se reportan más como perpetradores que como víctimas, mientras en las mujeres ocurre lo inverso. La pregunta que cabe hacerse es si las mujeres no asumen o no reconocen la indiferencia, la exclusión o los rumores como formas de agresión o acoso hacia sus pares.

Se observó que la proporción de estudiantes que se reportan como víctimas de acoso “varias veces a la semana” varía de acuerdo a la escuela; no obstante, la victimización por escuela no tiene una relación significativa. El reporte de los jóvenes que se perciben como perpetradores según escuela sí muestra una relación significativa y en este cruce difiere la relación obtenida en los reportes de las víctimas. En todo caso, entre las escuelas (Unidades Educativas) 1 y 2 se mantiene la mayor incidencia de acoso, tanto por victimización como por perpetración. Presumíamos al inicio del estudio que las conductas de acoso están presentes con mayor intensidad en las escuelas públicas, debido a los contextos socioculturales asociados a mayor privación y violencia en los cuales suelen estar insertos los estudiantes; sin embargo, según muestra el análisis desde los reportes de víctimas y perpetradores no podemos precisar con certeza esta afirmación. Más adelante se retomará nuevamente esta consideración desde otro cruce de variables.

Ahora bien, al reagruparse la conducta de acoso en tres dimensiones: acoso físico, verbal y no verbal, se obtienen nuevos elementos de análisis que permiten complementar las anteriores proposiciones. Al indagar cómo se comporta la victimización y perpetración del acoso de acuerdo al género, se obtiene una intensidad ligeramente superior en los hombres que en las mujeres en todos los indicadores, siendo especialmente relevante el acoso verbal, seguido del acoso no ver-

bal. Desde este punto de vista ratificamos que la conducta de acoso más frecuente en la población estudiada es el acoso verbal.

La conducta más frecuente en las mujeres es el acoso no verbal que está asociado a indiferencia, exclusión y discriminación, que como se explicó anteriormente, suelen percibirse como menos nocivas y posiblemente solapadas por justificaciones morales. Este resultado nos lleva nuevamente a la necesidad de profundizar en próximas investigaciones sobre la justificación del acoso no verbal, lo cual puede estar relacionado al menor reporte de mujeres perpetradoras frente a mujeres víctimas, así como a la menor incidencia de acoso en relación a los hombres.

En la reagrupación del acoso según las tres dimensiones señaladas (físico, verbal y no verbal), los resultados mostraron diferencias significativas debido a la escuela de procedencia. En las escuelas públicas se reporta la mayor frecuencia de victimización por acoso verbal; igualmente, en cuanto a victimización por acoso físico y no verbal. La correlación significativa de la victimización por acoso verbal con la escuela pública es un dato relevante, especialmente cuando se ha señalado que es la modalidad de acoso escolar más frecuente en la muestra estudiada.

Esta misma reagrupación en cuanto a las tres dimensiones del acoso muestra resultados distintos desde el punto de vista del perpetrador, siendo una escuela pública seguida de una privada las que reportan mayor incidencia de acoso verbal seguidas por el acoso no verbal; otra escuela pública puntúa en tercer lugar en relación a acoso verbal y no verbal.

De acuerdo a estos resultados podemos concluir que los estudiantes de las escuelas públicas se perciben como víctimas tanto de acoso verbal como no verbal y esta tendencia se mantiene cuando se agrupan los reportes de perpetración por escuela. En resumen, los resultados discriminados según los tres indicadores de acoso muestran mayor reporte de acoso verbal, no verbal y físico en las escuelas públicas, lo cual nos permite reforzar la premisa que los contextos socioeconómicos de referencia deben ser considerados en la reproducción del acoso escolar. Los resultados expuestos muestran tendencias y posibles contradicciones que deben continuar siendo estudiadas en otras regiones y escuelas para fortalecer la investigación sistemática del acoso escolar en Venezuela.

Para finalizar, es importante destacar que los reportes de las víctimas y perpetradores representan solo un vértice del problema, por ello, la investigación sobre acoso escolar no solo debe enfocarse únicamente a las relaciones inadecuadas que se establecen entre los pares, sino que se requiere revisar las actuaciones y los valores asociados a la institución escolar. Por otro lado, es fundamental indagar y promover la participación de los profesores y de la familia en los contextos que incitan a la agresión, además de fortalecer los vínculos con la comunidad, ya que son muchos los actores y circunstancias implicadas en este problema que deben considerarse para futuros planes de convivencia y resolución de conflictos.

**Agradecimientos:** El presente artículo es producto de una investigación financiada por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de Los Andes, bajo el código: H-1458-13-09-A y por el Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología de Venezuela.

## REFERENCIAS

Álvarez, A., y Briceño, G. (2010). Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas. *Revista de Investigación*, 34 (70), 57-69.

- Arellano, N., Chirinos, Y., López, Z., y Sánchez, L. (2007). Los tipos de maltrato entre iguales. *QuadernsDigitals*, 1-18.
- Arellano, N. (2008). Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia. *Informe de Investigaciones educativas, XXII* (2), 211-230.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES. Psicología*, 5 (1), 116-125.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata
- Del Rey, R., Romera, E., y Ortega, R. (2010). Pobreza, subdesarrollo y acoso escolar. En: R. Ortega (Coord.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. (pp.251-269) Madrid: Alianza Editorial.
- Gabaldón, L., Serrano, C., y Sanginés, C. (1999). *Jóvenes y armas de fuego en Venezuela. Una evaluación en el área de Caracas*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigaciones Jurídicas.
- Garrido, N. (2007). Violencia escolar y procesos alternativos de Resolución de conflictos. Un estudio descriptivo acontecido en la ciudad de Caracas. *Revista Cenipec*, 26, 53-76.
- Machado, J., y Guerra, J. (2009). *Informe sobre la violencia en las escuelas*. Caracas: Centro Gu-milla.
- Menesini, E., & Noicentini, A. (2009). Cyberbullying Definition and Measurement: Some Critical Considerations. *Journal of Psychology*, 217 (4), 230-232.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 1-14.
- Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The Measurement of Cyberbullying: Dimensional Structure and Relative Item Severity and Discrimination. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14 (5), 267-274.
- Misle, O., y Pereira, F. (2011). *Lo que esconden los morrales*. CECODAP: Caracas
- Misle, O., y Pereira, F. (2013). *Acoso escolar ¿Qué hacer?* Caracas: Ediciones El Papagayo/CECO-DAP.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega, R. (2010). Introducción. Treinta años de investigación y prevención del Bullying y la violencia escolar. En: R. Ortega (Coord.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. (pp.15-30) Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*. (41), 95-113.
- Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En: Ovejero, Smith y Yubero (Coords.). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 11-

56). Madrid: Biblioteca Nueva.

Paredes, M. T., Lega, L. I., Cabezas, H., Ortega, M. E., Medina, Y., y Vega C. (2011). Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 761 - 768.

Reinoza, M., Escobar, M., y Alonso, M. (2014). Aproximación al acoso cibernético en instituciones educativas venezolanas. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), 1-13.

Rodríguez, J., y González, S. (2010). Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿Qué variables la explican? *Capítulo Criminológico*, 38 (3), 309 - 341.

Salmivalli, C. (2013): El acoso y el grupo de iguales. En: Ovejero, Smith y Yubero (Coords.). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 111-130). Madrid: Biblioteca Nueva.

Santoyo, D., y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV, (4), 13-41.

# School bullying: A contextual analysis in Venezuelan secondary schools from perpetrators' and victims' reports

Maria Gisela Escobar Domínguez<sup>\*a</sup> and Marianela Reinoza Dugarte<sup>b</sup>

Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida, Venezuela

Received: 21<sup>st</sup> of November 2016

Accepted: 16<sup>th</sup> of February 2017

**ABSTRACT.** Bullying is a growing worry in Venezuelan schools, which is analyzed from an ecological approach addressing conceptual and methodological peculiarities inherent to the context. In order to provide a systematic database for the small number of research on bullying in the country, we present the outcomes of an exploratory study to identify this behavior in adolescents aged 11-19 years in four secondary schools in Mérida city. The frequency of victimization and perpetration is discriminated in relation to the gender and the type of school (private vs. public), in order to consider the socioeconomic status. The outcomes confirm bullying in the sample studied, particularly in verbal behaviors (joking and nicknames) and nonverbal behaviors (rumors and indifference) and higher incidents in public schools.

**KEY WORDS.** Bullying, Victim, Perpetrator, Ecologic Approach, Secondary Schools.

## 1. INTRODUCTION

Research about school bullying and violence among peers has grown in the last 20 years worldwide, especially in Europe (Ortega, 2010; Ovejero, 2013), which indicate an interest for a situation that is growing globally. In Latin-America, these studies are more recent, focusing on the issue from two perspectives: on one hand, it looks at the quantitative assessment of this phenomenon, based on a global definition in line with research development in Europe; on the other hand, it looks at qualitative reports about cases and individual intervention experiences from a cultural perspective which concerns the local community's circumstances.

In Venezuela, there has not been enough empirical research about school bullying among peers, even though, non-systematic reports account for its existence and increase. Therefore, we must rely on a coherent and updated database of statistics and qualitative research which manifest this phenomenon's characteristics in order to propose structured interventions.

The country has researched about this issue with a greater emphasis on a criminological approach which associates school violence with crime in a binding manner. This allows for figures and tendencies related to social and economic circumstances to be presented, which stem from situations of poverty. Looking at the different social sciences areas, there has been an interest in undertaking research which provides further information about the issue. Although, up until now, these efforts have been dispersed.

---

\*Contact: María Gisela Escobar Domínguez . Adress: Av. Las Américas. Nucleo La Liria. Edificio A. 1er piso. Mérida 5101. Venezuela. Email: mariagi@ula.ve<sup>a</sup> mreinoza@ula.ve<sup>b</sup>

A first step towards defining the focus of this research, is to define its field and perspective: education psychology, from which we take on school bullying as a phenomenon related to the context which is being developed. Regarding the ecological and cultural aspect, (Bronfenbrenner, 1979; Cole, 2003) we consider necessary to make explicit the relation between broad everyday experiences and cultural aspects in which bullying and aggressive behaviour take place; in this sense, relationships at school reflect and pervade society's conflicts, conveying in small settings what also occurs in macro-systems.

Considering the permeability of what occurs in schools and in a sociocultural environment, we believe that the school environment is an ideal setting in which it is possible to re-create and generate psychological and teaching strategies which would not only impact relationships between peer groups but also families and communities. For this reason, we sustain that all proposals orientated in intervening and preventing bullying should focus on and address the issue with an ecological and cultural perspective. Evidentially, this is a task which requires time and we stress on the fact that it demands a coherent evidence base which must start to develop in our country. This research is a significant contribution in that regard.

## **2. BULLYING, INTIMIDATION AND SCHOOL VIOLENCE. METHODOLOGICAL, SEMANTIC AND SOCIOCULTURAL PROBLEM**

One of the biggest problems that research about school bullying has faced has been the definition itself about the issue which has been limited to the perception of aggressors' and victims' behaviours without considering involvement of a group (Ortega, Del Rey y Casas, 2016) and without considering other systematic factors. Linked to this, methodological difficulties have been reported regarding the use of key questions associated with bullying according to age, cultural differences as well as discrepancies regarding the semantic "extent" of its meaning and its relationship with the Western scientific definition (Menesini & Nocentini, 2009). These considerations allow us to confirm that research about school bullying also requires a critical work which considers semantic aspects linked to social and cultural factors; this does not mean relativizing the mentioned issue in which those behaviours considered aggressive in an environment may be natural in another, but instead, a general framework about the concept, which eventually comes into play, in the way which the behaviours are registered through specific procedures must be made explicit.

In research carried out in Spanish-speaking countries, the terms *acoso* (harassment), *amenaza* (threat), *agresividad* (aggression) and *intimidación* (intimidation) are used interchangeably and grouped as bullying (Arroyave, 2012; Ortega, Del Rey y Mora, 2001; Paredes et al., 2011; Santoyo y Frías, 2014); however, there are differences in the Spanish language regarding the concept of *acosar* (to harass) and *intimidar* (to intimidate), which make it non-appropriate to generalise its frequent usage in Spanish-language literature as a synonym for bullying. In fact, it would be necessary to categorise which behaviours have been defined as such.

The term bullying in English refers to behaviours that in Spanish are often expressed by using different nouns, such as: *acoso* (harassment), *intimidación* (intimidation), *agresión* (aggression) and *hostigamiento* (victimisation). The researcher, Dan Olweus (2006), who investigated about bullying and created a measuring scale, also outlined semantic aspects in translations from Swedish and Norwegian to English which underlie the most widespread definition. These aspects may have had a small significance from a global development theory point of view. Nevertheless, it is necessary to see them from a perspective which considers cultural implications of the issue, thus avoiding a merely casual perspective.

In any case, the operational definition accepted by the scientific community shows that harassment and intimidation exist when the victim is repeatedly exposed to negative actions that another student or students carry out for a duration of time, in other words, it refers to those negative actions in which aggressive behaviours are committed intentionally with a purpose to cause damage, hurt or disturb another person repeatedly and/or constantly for some time.

School bullying or intimidation also implies repetitive physical victimisation behaviours, whether it is directly or indirectly through open and explicit attacks or through social isolation and/or deliberate exclusion of a student or group of students from others within or outside school grounds. In this situation, a hierarchical relationship of power stands out from the perpetrator towards the victim (Salmivalli, 2013).

Even though bullying behaviours remain as a broad semantic category, it is not suitable to generalise the concept, considering that not all aggressive behaviours are the same bullying phenomenon and not all behaviours which can be grouped under this term have the same severity of impact on psychological and personal damage. Therefore, this concept also requires some precision in terms of subjectivity of the ones involved; in these conditions, circumstances that define which behaviours are tolerated or not by group members and what are the individual effects that it produces, come into play (Del Rey, Romera y Ortega, 2010; Ortega, 2010).

Finally, the hardest job will be creating valid and reliable resources to study this issue under the circumstances and specific environments mentioned above. Thus, we confirm that research about school bullying has been carried out for several years in the scientific field, but its approach from a cultural focus has only began.

### **3. VENEZUELAN SCHOOL VIOLANCE AND BULLYING BACKGROUND HISTORY**

School bullying is categorised in three conditions: it is intentional, it is repeated and uses asymmetric power. In Venezuelan schools, bullying cases are initiated in a general way by repetitively teasing others, which is difficult for teachers or schoolmates to detect; when said situations are supported by peer groups, behaviours to intimidate others occur (Misle y Pereira, 2013). This kind of teasing is colloquially known by Venezuelan youngsters as “chalequeo”, which naturalises or banalises aggression since it already implies the tacit acceptance by the victim and his/her peers on teasing which denotes and accentuates a certain personal condition, for example skin colour or physique, among others.

Studies conducted within the country show an increase in verbal abuse incidents above any other type of aggression. Arellano, Chirinos, López and Sánchez (2007), conducted a research in which it shows that 148 teenagers between the ages 14 and 15 at a school in the Zulia State, prevailed established verbal abuse through degrading comments, use of offensive words, shouting, dominant tone of voice and threats. Rodríguez and González (2010) also back-up the previous results through a study conducted with 294 students between the ages of 9 and 18 in which it's proven that using offensive name-calling and making fun of other schoolmates are the behaviours in which most teenagers have been involved in. It has also been reported that the majority of teenagers have been involved in some kind of aggression towards other schoolmates (7 out 10 students) and almost half of teenagers state having used physical force towards their peers by means of punches, kicks, pushes and fights. Nevertheless, the results show that this kind of aggression is occasional.

A research carried out by Garrido (2007) in schools in Caracas, makes a difference between two big kinds of school bullying: one based on interpersonal relationships between equals aimed at



causing harm (physical, verbal or psychological), and the other based on behaviours using weapons (knives or firearms) within the school grounds with the purpose of scaring or intimidating students or teachers. Our research focuses on that first case which corresponds to the operational description of school bullying, because starting from the basis of the use of weapons as a tool of school aggression is a case for criminology professionals as it implies a level of violence that normally relates to a criminal and victimisation case that exist on the outside, even if it is in a school setting.

The biggest problem from the criminological focus facing the educational focus, is that it has masked daily face-to-face aggression that occur in the classrooms of our country. For this reason, an important quantity of information that circulates about aggression between peers, refer to complied figures by organisations and independent associations on reported criminal acts at the police forces (Gabaldón, Serrano y Sanginés, 1999; Machado y Guerra, 2009), promoting bias on the obtained limited data which impacts prevention policies and care for the students.

From a qualitative perspective, there has been reports of intervention experiences in schools (Álvarez y Briceño, 2010; Arellano, 2008; Machado y Guerra, 2009; Misle y Pereira, 2011) which again focuses on aggression incidents at school in relation to factors linked to poverty such as the use and dealing of drugs and crime. The mentioned circumstances in these studies refer to public schools which take in students coming from a less privileged economic and social background. This shows another bias in research about school bullying. The studies carried out in private schools are limited; however, there is evidence about the impact of cyber-bullying as it involves youngsters who have access to technology (Reinoza, Escobar y Alonso, 2014).

#### 4. METHODOLOGY

This research has the main objective to understand the presence and frequency of school bullying in four secondary schools in Mérida city, as well as presenting specific indicators which allow to structure future research in this area.

**Participants:** The participants of this research were 540 teenagers of which 268 are boys and 272 are girls at four secondary schools in Mérida city. They were distributed in the following way: two public institutions which have been named as Educational Unit 1 and 4; and two private institutions which have been named as Educational Unit 2 and 3.

The selection of the educational institutions was not random, it complies with an intentional criterion. The percentage of student participation was 44% from public institutions and 56% from private institutions. The ages of the participants were between 11 and 19 years old ( $M= 14,63$ ;  $SD$ -standard deviation=  $1,564$ ).

**Tool:** The Menesini, Noicentini & Calussi (2011) school bullying measuring scale was provided by the authors for this investigation, which allows the validation and application to an intercultural context. This tool consists of two scales of multiple items: one geared towards victimisation behaviours and the other one geared towards bullying perpetration. For each circumstance, participants were inquired about how often they were victimised and/or supported bullying incidents in the 2 to 3 months before the questionnaire was given.

A general question was firstly conducted and then a further 15 specific items were asked in which the frequency is chosen by the participant on different bullying situations. The frequency options are: never, once or twice, once a month, two to three times a month, once a week and several times a week.



The trained staff administered the definitive questionnaires during the school day at the four selected schools, considering the informed consent of each institution. Confidentiality and participation anonymity was assured.

**Data analysis:** A data base was built to differentiate each school (Educational Units) and the frequency of each item students were in according to a victimisation and perpetration scale. The data procedure was made according to IBM SPSS Statistics 22. The comparison between the obtained results from the scales according to gender and one school were conducted using the Pearson's Chi-Square for contingency tables and with an ANOVA factor, using multiple comparisons for the Least Significant Difference (LSD). For independent groups, the Student Q (questionnaire) was conducted to compare the ratio of bullying between both genders. Statistical testing was contrasted with a significant maximum level of 0.05.

#### 4. RESULTS

The tabled results and its subsequent analysis are presented below.

Table 1. Types of bullying behaviours towards students.

	Nº	%	Yes	%
Punches	440	83,0%	101	18,7%
Name-calling	284	53,6%	257	47,5%
Mocking	258	49,0%	283	52,3%
Indifference	379	71,5%	162	29,9%
Threats	479	89,9%	62	11,5%
Exclusion	404	76,2%	137	25,3%
Punches and kicks	476	89,8%	65	12,0%
Rumours	359	67,0%	182	33,6%
Discrimination	447	83,9%	94	17,4%
Theft or damages	345	65,0%	196	36,2%
Mockery of diasability	491	93,0%	50	9,2%
Mockery of religion	515	96,6%	26	4,8%
Peer pressure	478	90,5%	63	11,6%
Homophobic insults	444	83,8%	97	17,9%

According to the interviewed students, mocking is the type of behaviour that is most common within the school grounds, with 52.3%; followed by name-calling with 47.5%, theft and damages with 36.2% and rumours with 33.6%.

In terms of the types of bullying behaviours that were committed, mocking is reported to be the most frequent type of behaviour with 64.88%, which coincides with the previous table, but there is a greater percentage in the victims' report. This is followed by name-calling with 55.27%; in third place, indifference stands out with 39.37% followed very closely by punches with 39.19%.

Table 2. Committed types of bullying behaviours.

	N°	%	Yes	%
Punches	329	61,3%	212	39,19%
Name-calling	242	45,2%	299	55,27%
Mocking	190	35,5%	351	64,88%
Indifference	328	61,5%	213	39,37%
Threats	501	93,1%	40	7,39%
Exclusion	402	75,1%	139	25,69%
Punches and kicks	431	80,3%	110	20,33%
Rumours	475	89,5%	66	12,20%
Discrimination	422	78,6%	119	22,00%
Theft or damages	488	91,2%	53	9,80%
Mockery of diasability	482	89,9%	59	10,91%
Mockery of religion	511	95,7%	30	5,55%
Peer pressure	490	91,8%	51	9,43%
Homophobic insults	405	75,6%	136	25,14%

A.- VICTIMISATION:

Table 3. How many time have you been a victim of aggressive behaviour in the last 2-3 months? Vs. gender, cross-tabulating.

		Gender				Total	
		Feminine		Masculine			
		N°	%	N°	%	N°	%
How many time have you been a victim of aggressive behaviour in the last 2-3 months?	Never	176a	65,2%	165a	62,0%	341	63,6%
	Once or twice	63a	23,3%	67a	25,2%	130	24,3%
	2-3 times a month	11a	4,1%	10a	3,8%	21	3,9%
	Once a week	11a	4,1%	7a	2,6%	18	3,4%
	Several times a week	9a	3,3%	17a	6,4%	26	4,9%
Total		270	100,0%	266	100,0%	536	100,0%

Each letter in the subscript denote a subset of the Gender category which column proportions do not differ in a significant form between them in the 0.5 level.

The table above shows that around 65% of girls and 62% of boys have never been a victim of school bullying by their schoolmates. There is a group of 24.3% who have suffered bullying once or twice, among them is the boy's group who have experienced a slightly higher proportion of bullying in comparison with the girls; a similar tendency in the option "several times a week". By evaluating the Chi-Square test to determine if school bullying has a significant relevance to gender, it shows that it does not depend on that, this is confirmed with 95% of certainty.

Table 4. How many times have you been a victim of aggressive behaviour in the last 2-3 months? Vs. Education Units (E.U.), cross-tabulating.

		Educational Units								Total	
		U. E. 1		U. E. 2		U. E. 3		U. E. 4			
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
How many times have you been a victim of aggressive behaviour in the last 2-3 months?	Never	68a	59,6%	92a	61,3%	99a	66,0%	83a	67,5%	342	63,7%
	Once or twice	28a	24,6%	43a	28,7%	37a	24,7%	22a	17,9%	130	24,2%
	2-3 times a month	5a	4,4%	8a	5,3%	4a	2,7%	4a	3,3%	21	3,9%
	Once a week	6a	5,3%	4a	2,7%	3a	2,0%	5a	4,1%	18	3,4%
	Several times a week	7a	6,1%	3a	2,0%	7a	4,7%	9a	7,3%	26	4,8%
Total		114	100,0%	150	100,0%	150	100,0%	123	100,0%	537	100,0%

Each letter in the subscript denote a subset of the Education Units category which its column proportions do not differ in a significant form between them in the 0.5 level.

When comparing the frequency in which the student has been a victim of bullying and the school of where he/she comes from, the intuition that reports a greater number of victimisation behaviours is E.U. 1, followed by E.U. 2. Whereas, E.U. 3 and E.U. 4 show a very small similar proportion of victimisation than the previous tables. When we evaluate statistically evaluation these differences, no significant evidence was shown, therefore, we can confirm with 95% certainty that the intensity of bullying does not depend on the school.

Table 5. Bullying comparison with physical, verbal and non-verbal abuse, according to the victims.

		N	Average	Out of	Student Q	P
Physical abuse	Feminine	262	1,2376	,42389	2.747	0.098
	Masculine	252	1,3085	,54141		
Verbal abuse	Feminine	251	1,3830	,49044	0.948	0.331
	Masculine	251	1,4263	,50467		
Non-verbal abuse	Feminine	263	1,3625	,66571	0.612	0.434
	Masculine	260	1,4077	,65598		

When comparing the physical, verbal and non-verbal abuse average between boys and girls from the victim's perspective, no statistical difference was shown, which indicates that bullying is not related to gender, but instead it occurs in both groups with the same average intensity. The evidence shows that verbal abuse is the type of behaviour that dominates, specially more in boys than in girls.

When comparing physical, verbal and non-verbal abuse between the schools in this investigation, it is found that average physical and non-verbal abuse do not show significant differences in a 0.05 level. Whereas verbal abuse, is shown to have a greater intensity in E.U. 1, which shows significant differences with the other schools, this is confirmed at level 0.01.

Table 6. ANOVA of one factor according to the Education Unit (E.U.).

		N	Average	Out of	Snedecor's F distribution	P
Physical abuse	U. E. 1	107	1,3621	,56032	1.625	0.183
	U. E. 2	141	1,2624	,46611		
	U. E. 3	148	1,2399	,38452		
	U. E. 4	119	1,2416	,54163		
Verbal abuse	U. E. 1	107	1,5434	,58060	3.613	0.013*
	U. E. 2	137	1,3723	,42940		
	U. E. 3	146	1,3532	,43531		
	U. E. 4	113	1,3831	,54541		
Non-verbal abuse	U. E. 1	110	1,4303	,63269	0.374	0.772
	U. E. 2	144	1,3542	,60587		
	U. E. 3	150	1,3622	,64730		
	U. E. 4	120	1,4056	,76108		

“\*” p<0.05

B.- PERPETRATION:

Table. 7 Have you ever taken part in aggressive behaviours against anyone of your schoolmates in the last 2-3 months? Vs. Gender, cross-tabulation.

		Gender				Total			
		Feminine		Masculine		N°		%	
		N°	%	N°	%				
Have you ever taken part in aggressive behaviours against anyone of your schoolmates in the last 2-3 months?	Never	191a	72,9%	127b	49,8%	318	61,5%		
	Once or twice	54a	20,6%	87b	34,1%	141	27,3%		
	2-3 times a month	7a	2,7%	14a	5,5%	21	4,1%		
	Once a week	5a	1,9%	7a	2,7%	12	2,3%		
	Several times a week	5a	1,9%	20b	7,8%	25	4,8%		
Total		262	100,0%	255	100,0%	517	100,0%		

Each letter in the subscript denote a subset of the Gender category which column proportions do not differ in a significant form between them in the 0.5 level.

The participation of students as aggressors significantly depends on gender, which is confirmed with 95% certainty ( $\chi^2$  (n=517;gl=4);p=0.000. More than half of boys (50.1%) state that they have been aggressors in comparison with 27.1% of girls.

A significant relevance between the frequency in which students participate as aggressors within the school grounds (E.U.) and the school they belong to, can be seen. The institution which shows the least proportion of aggressors is E.U. 4 with 26.9%, followed by E.U. 3 with 32.2% of students who have bullied their schoolmates at least once. The institution with the greatest proportion of bullying is E.U 2 with 64.5% which differs significantly with the first two other institutions, followed by E.U. 1 with 40%. The relevance between the educational institutions and the proportion of students who have taken part in bullying is significant to a 0.01 level.

Table 8. Have you ever taken part in aggressive behaviours against anyone of your schoolmates in the last 2-3 months? Vs. Education Units (E.U.), cross-tabulation.

		Educational Units								Total	
		U. E. 1		U. E. 2		U. E. 3		U. E. 4			
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Have you ever taken part in aggressive behaviours against anyone of your schoolmates in the last 2-3 months?	Never	66a, b	60,0%	66b	45,5%	99a	68,8%	87a	73,1%	318	61,4%
	Once or twice	38a	34,5%	49a	33,8%	32a, b	22,2%	22b	18,5%	141	27,2%
	2-3 times a month	1a	0,9%	15b	10,3%	4a, b	2,8%	2a	1,7%	22	4,2%
	Once a week	2a	1,8%	8a	5,5%	2a	1,4%	0a	0,0%	12	2,3%
	Several times a week	3a	2,7%	7a	4,8%	7a	4,9%	8a	6,7%	25	4,8%
Total		110	100,0%	145	100,0%	144	100,0%	119	100,0%	518	100,0%

Table 9. Bullying comparison with physical, verbal and non-verbal abuse, according to the perpetrators.

		N	Average	Out of	Student Q	P
Physical abuse	Feminine	267	1,1816	,34855	32.752	0.000**
	Masculine	260	1,4279	,60790		
Verbal abuse	Feminine	261	1,3481	,42547	18.037	0.000**
	Masculine	257	1,5281	,53365		
Non- verbal abuse	Feminine	266	1,4311	,62684	1.114	0.292
	Masculine	262	1,4924	,70556		

\*\*\*p<0.01.

A significant difference is shown in the intensity of bullying across physical and verbal abuse dimensions in which the presence of bullying is more frequent among boys in both cases, especially in relation to physical abuse followed by verbal abuse. In the non-verbal abuse variable, the relationship is similar, even though the difference between genders is lower. Verbal abuse is scored higher with girls.

When analysing the averages, physical abuse is more frequent in E.U. 1 and E.U. 2, whereas in E.U. 3 and E.U. 4 this type of behaviour is presented with a lower intensity, this can be confirmed with 95% certainty. Verbal abuse shows significant differences for the selected educational institutions of this study, in which it is more frequent in E.U. 1 and E.U. 3 and less frequent in E.U. 2 and E.U. 4.  $F(3;524)=3.689;p=0.012$ . Non-verbal abuse does not show an average difference in terms of frequency in the selected educational institutions.

Table 10. ANOVA with an Educational Unit (E.U.) factor.

		N	Average	Out of	F de Snedecor	P
Physical abuse	U.E. 1	110	1,423	,640	3.137	0.025*
	U. E. 2	145	1,319	,483		
	U. E. 3	151	1,247	,497		
	U. E. 4	122	1,252	,394		
Verbal abuse	U. E. 1	111	1,565	,579	3.689	0.012*
	U. E. 2	138	1,373	,418		
	U. E. 3	150	1,451	,485		
	U. E. 4	120	1,390	,491		
Non-verbal abuse	U. E. 1	114	1,596	,731	2.527	0.057
	U. E. 2	143	1,427	,640		
	U. E. 3	152	1,476	,686		
	U. E. 4	120	1,367	,603		

“\*”p<0.05.

## 5. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The aim of this investigation was to identify school bullying characteristics across a sample of schools in Mérida city in Venezuela using the Menesini, Nocentini & Calussi (2011) measuring tool, valid for this context. The frequency in which bullying and victimisation behaviours are conducted was analysed in relation to gender and school (Educational Unit), differentiating public schools with private schools as an indicator of socioeconomic differences between students. The data analysis allowed us to establish a subcategorization of bullying in three dimensions: physical abuse, verbal abuse and non-verbal abuse.

According to the results, the type of bullying behaviour that dominates, both in victims as well as perpetrators, is mockery followed by name-calling or the use of nicknames.; this is consistent with the other investigations’ results carried out in the country (Arellano, Chirinos, López y Sánchez, 2007; Rodríguez y González, 2010). Nevertheless, there is a difference in the third type of the most frequent behaviour: theft or damages as the victims state, while the perpetrators show that indifference is also a frequent type of behaviour, closely followed by punches.

We can interpret that the divergence between the victims’ and perpetrators’ statements are attributable to a certain behaviour rational, since indifference tends to be socially perceived as less damaging in comparison to theft and damages, especially from the victims’ perspective who could dismiss exclusion as an unjustified type of aggression. The moral component of school bullying is an aspect that must be explored in a further investigation with the selected schools of this study (Menesini, Nocentini & Camodeca, 2013).

Mockery because of religion is placed last for both victims and perpetrators. It is to be noted that this item showed a small correlation in comparison with the other items both for victims and perpetrators. However, we can confirm that this variable is not relevant as a type of bullying behaviour in the investigated context. This aspect must be considered in intercultural studies aimed to validate the instrument.

In terms of the victims' bullying positions, both in boys and in girls, they did not show to have received aggressive behaviour from their schoolmates, however, boys state that they have been victims of bullying more often than girls during the week, even though no significant relevance was found between gender and victimisation. That said, school bullying behaviours significantly depend on gender, seen as the majority of boys report this.

Comparing both results, we can conclude that the relationship between perpetrator and victim is produced with a greater intensity in boys. The difference regarding the victims' and perpetrators reports stands out, according to the boys who report it more as perpetrators than the victims, with girls the opposite happens. The question to be asked is if girls do not assume or recognise the indifference, inclusion or rumours as types of aggression or bullying towards peers.

The proportion of students who reported to be bullying victims "several times a week" varies according to the school; nevertheless, victimisation by school does not have a significant relevance. The reports of young people who do not perceive themselves to be perpetrators according to school shows a significant relevance, and in this situation the obtained relevance differs from the victims' reports. In any case, between school 1 and 2 (Educational Units), a greater number of bullying incidents occur, for both victims and perpetrators. We assumed that at the beginning of this research bullying behaviours would be more frequent in public schools, due to the socio-cultural context associated with devaluation and violence cases which are often present in the students; however, according to the analysis sample from the victims' and perpetrators' reports, we cannot precise this statement with certainty. In the future, this consideration will be taken up from another set of variables.

That being said, when grouping bullying behaviours in three dimensions: physical abuse, verbal abuse and non-verbal abuse, new elements are obtained for analysis which complement the previous proposals. When inquiring how victims and perpetrators behave according to gender, a slightly higher intensity is obtained in boys than in girls for all indicators, with verbal abuse being especially relevant followed by non-verbal abuse. In this light, we confirm that the most frequent bullying behaviour among the inquired students is verbal abuse.

The least frequent behaviour among girls is non-verbal abuse which is associated with indifference, exclusion and discrimination which, as explained previously, it is often perceived as less damaging and it is possibly overlapped with moral reasoning. This result brings up once again to the necessity of going into deeper detail about rational behind non-verbal abuse in further investigations, which can be related to a small number of girl perpetrators than girls as victims, as it is in the boys' case.

Looking at grouping the three types of the mentioned bullying behaviours (physical, verbal and non-verbal), the results show significant differences related to the school of where it is coming from. In public schools, a greater frequency of victimisation by verbal abuse is reported as well as physical and non-verbal abuse. This significant correlation between verbal abuse and public schools is a relevant fact, especially when it has been stated that the modality of school bullying is more frequent in the studied sample.

This same grouping of bullying in terms of the three stated dimensions, show different results from the perpetrators' point of view, being from a public school followed by a private school that report a greater number of verbal abuse incidents followed by non-verbal abuse; the other public school is placed in third place in relation to verbal and non-verbal abuse.

According to these results we can conclude that students from public schools are perceived as

victims of both verbal and non-verbal abuse and this tendency is maintained when reports of perpetration are grouped by school. To summarise, the analysed results according to the three bullying indicators show a greater report of verbal abuse, non-verbal abuse and physical abuse in public schools, which allow us to reinforce the assumption that socioeconomic contexts should be considered in school bullying behaviours. The results show tendencies and possible contradictions that should continue to be studied in other regions and schools in order to strengthen the systematic investigation about school bullying in Venezuela.

Finally, it is important to highlight that the victims' and perpetrators' reports only represent a fraction of the problem, therefore, research about school bullying should not only focus on inadequate relationships that are established between peers, but instead it requires reviewing actions and values associated with school institutions. On the other hand, it is crucial to explore and promote teacher and family participation in contexts which incite aggression, in addition to strengthen bonds with the community, as there are many people and circumstances involved in this issue which must be considered for future co-existence and conflict resolving.

**Thanks to:** This article is product of an investigation funded by the Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (Arts, Technology and Humanities Scientific Development Council) at the University of Los Andes, under the code: H-1458-13-09-A and of the Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología de Venezuela (National Fund of Science and Technology of Venezuela).

## REFERENCES

- Álvarez, A., y Briceño, G. (2010). Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas. *Revista de Investigación*,34 (70), 57-69.
- Arellano, N., Chirinos, Y., López, Z., y Sánchez, L. (2007). Los tipos de maltrato entre iguales. *QuadernsDigitals*, 1-18.
- Arellano, N. (2008). *Violencia entre pares escolares (bullying) y su abordaje a través de la mediación escolar y los sistemas de convivencia*. Informe de Investigaciones educativas,XXII (2), 211-230.
- Arroyave, P. (2012). Factores de vulnerabilidad y riesgo asociados al bullying. *Revista CES. Psicología*, 5 (1), 116-125.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Cole, M. (2003). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata
- Del Rey, R., Romera, E., y Ortega, R. (2010). Pobreza, subdesarrollo y acoso escolar. En: R. Ortega (Coord.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. (pp.251-269) Madrid: Alianza Editorial.
- Gabaldón, L., Serrano, C., y Sanginés, C. (1999). *Jóvenes y armas de fuego en Venezuela. Una evaluación en el área de Caracas*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. Centro de Investigaciones Jurídicas.
- Garrido, N. (2007). Violencia escolar y procesos alternativos de Resolución de conflictos. Un estudio descriptivo acontecido en la ciudad de Caracas. *Revista Cenipec*, 26, 53-76.
- Machado, J., y Guerra, J. (2009). *Informe sobre la violencia en las escuelas*. Caracas: Centro Gu-milla.
- Menesini, E., & Noicentini, A. (2009). Cyberbullying Definition and Measurement: Some Critical



Considerations. *Journal of Psychology*, 217 (4), 230-232.

Menesini, E., Nocentini, A., & Camodeca, M. (2013). Morality, values, traditional bullying, and cyberbullying in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 1-14

Menesini, E., Nocentini, A., & Calussi, P. (2011). The Measurement of Cyberbullying: Dimensional Structure and Relative Item Severity and Discrimination. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14 (5), 267-274.

Misle, O., y Pereira, F. (2011). *Lo que esconden los morrales*. CECODAP: Caracas

Misle, O., y Pereira, F. (2013). *Acoso escolar ¿Qué hacer?* Caracas: Ediciones El Papagayo/CECODAP.

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R., Del Rey, R., y Casas, J. (2016). Evaluar el bullying y el ciberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71-79. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>

Ortega, R. (2010). Introducción. Treinta años de investigación y prevención del Bullying y la violencia escolar. En: R. Ortega (Coord.) *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. (pp.15-30) Madrid: Alianza Editorial.

Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares. Conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de formación de profesorado*. (41), 95-113.

Ovejero, A. (2013). El acoso escolar: cuatro décadas de investigación internacional. En: Ovejero, Smith y Yubero (Coords.). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 11-56). Madrid: Biblioteca Nueva.

Paredes, M. T., Lega, L. I., Cabezas, H., Ortega, M. E., Medina, Y., y Vega C. (2011). Diferencias Transculturales en la Manifestación del Bullying en Estudiantes de Escuela Secundaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9), 761 - 768.

Reinoza, M., Escobar, M., y Alonso, M. (2014). Aproximación al acoso cibernético en instituciones educativas venezolanas. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7 (2), 1-13.

Rodríguez, J., y González, S. (2010). Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿Qué variables la explican? *Capítulo Criminológico*, 38 (3), 309 - 341.

Salmivalli, C. (2013): El acoso y el grupo de iguales. En: Ovejero, Smith y Yubero (Coords.). *El acoso escolar y su prevención. Perspectivas internacionales* (pp. 111-130). Madrid: Biblioteca Nueva

Santoyo, D., y Frías, S. (2014). Acoso escolar en México: actores involucrados y sus características. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIV, (4), 13-41.



# Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida – Venezuela

Riceliana Moreno Santafé\*

Universidad de los Andes, Facultad de Humanidades y Educación, Mérida, Venezuela

Recibido: 25 octubre 2016

Aceptado: 27 marzo 2017

**RESUMEN.** La violencia escolar es un fenómeno que ha despertado gran interés científico, dadas las consecuencias negativas que produce, tanto en estudiantes como en profesores. Este estudio tuvo como propósito determinar la presencia de violencia verbal y categorizar sus diversas manifestaciones, con la intención de proponer estrategias de intervención que contribuyeran a la disminución de la misma, en estudiantes adolescentes de una Unidad Educativa del Estado Mérida. Se suscribió al tipo de investigación acción- crítica, con un diseño cuali – cuantitativo, de nivel evaluativa - observacional. Se utilizó una escala tipo Likert, en 45 informantes claves, adolescentes, cursantes del noveno grado. En los que se evidenció presencia de maltrato verbal, caracterizado por burlas, uso de apodos y motes. En tal sentido, se propuso a la institución la ejecución de una propuesta psicoeducativa, conformada por una serie de actividades enfocadas en la promoción de la comunicación asertiva y los modelos de convivencia positiva.

**PALABRAS CLAVE.** Violencia Verbal, Intervención Psicoeducativa, Violencia Escolar.

## Strategies to violence verbal intervention in teenage students, state Merida - Venezuela

**ABSTRACT.** School violence is a phenomenon that has gained great scientific interest, given the negative consequences it produces on both students and teachers. This study was aimed at determining the presence of verbal violence and categorizing its various manifestations, with the intention to propose intervention strategies that contribute to the reduction of it, among adolescent students of an Educational Unit of Mérida State. It was subscribed to the type of action-research critical design a quali - quantitative, evaluative level - observational. A Likert scale was used in 45 key informants, adolescents, students of ninth grade. In which the presence of verbal abuse, characterized by teasing, use of nicknames was evident. In this regard, it was proposed to the institution implementing a psychoeducational proposal consisting of a series of activities focused on promoting assertive communication and models of positive coexistence.

**KEYWORDS.** Verbal Violence, Psychoeducational Intervention, School Violence.

---

\*Correspondencia: Riceliana Moreno Santafé . Dirección: Av. Las Américas, Complejo la Liria, Facultad de Humanidades y Educación, Edif. A piso 1 Departamento de Psicología y Orientación. Mérida Estado Mérida Venezuela. Correo electrónico: ricemorenos@gmail.com

## 1. INTRODUCCIÓN

La escuela representa el centro de formación y desarrollo del ser humano desde el punto de vista cultural, social e integral. Este centro se nutre de la convivencia de las situaciones disímiles entre los estudiantes y los profesores y del proceso enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de forjar al hombre. De tal forma que es la institución la responsable en gran medida de la formación y seguridad de sus estudiantes durante el tiempo que permanecen en ella.

Ahora bien, es incuestionable, que dentro de las escuelas coexistan tanto organizaciones que rigen la normativa diaria para lograr sus objetivos, como organizaciones que influyen en el comportamiento de sus miembros, a tal punto que pueden considerarse factores de riesgo, ya que promueven conductas que rompen drásticamente las normas del valor social, en consecuencia generan violencia.

Tomando en cuenta la situación descrita, es pertinente entender desde la perspectiva de Piñuel y Oñate (2007) que la violencia escolar es la acción ofensiva continua y deliberada que ejerce uno o varios estudiantes sobre un infante en el contexto educativo, con el objeto de someterlo, opacarlo, asustarlo, humillarlo o amenazarlo.

Vista así, la violencia escolar no es un fenómeno reciente, empero si se ha hecho más notoria en las últimas décadas, tal como se aprecia en los estudios revisados tanto en Europa, Centro América, como en Venezuela propiamente. Como muestra de ello, está el trabajo realizado por Carrera (2007) en España, que refleja que al menos un 87% de escolares, han sufrido alguna manifestación de agresión, entre ellas la verbal. Así mismo, Caballero (2009) en Mérida-Yucatán (México), reportó un 63% de estudiantes víctimas de violencia verbal. De igual manera, en Venezuela, se presenta un estudio realizado por Machado y Guerra (2009) en el centro del país, que evidencia que el 73% del total de 826 estudiantes encuestados de Educación Básica, refieren haber presenciado situaciones violentas dentro del colegio, de las cuales un 88% fueron agresiones verbales, 79% físicas, 24% abuso de poder y 5% de abuso sexual.

De lo anterior se desprende que la violencia escolar y sobre todo la verbal, tienen una importante incidencia en los centros educativos. De allí la relevancia de categorizar en este estudio, las diversas formas de manifestación de la violencia verbal, en el contexto occidental de Venezuela, específicamente en una Institución Educativa del Municipio Libertador del Estado Mérida.

Por otro lado, las investigaciones previas se han enfocado en mostrar la ocurrencia, causalidad y efectos que provocan la violencia escolar, sin plantear por el momento programas de prevención y control de la violencia verbal en las instituciones educativas, por tanto, la presente investigación tiene como propósito adicional, presentar estrategias de intervención psicoeducativas que fortalezcan la conciencia colectiva, como elemento clave para la búsqueda de soluciones al problema formulado.

Considerando que la escuela debe fomentar una educación para la paz, la presente investigación se propuso promover la construcción de espacios de mediación y prevención de la violencia verbal, donde se aborden los conflictos de forma constructiva, desde el diálogo y a la búsqueda de acuerdos consensuados.

## 2. ARGUMENTACIÓN TEÓRICA

Definir la violencia escolar resulta complejo porque con esta expresión suele aludirse a fenómenos heterogéneos, difíciles de clasificar y delimitar, muchos de los cuales pueden describirse como comportamientos agresivos que no implican violencia. No obstante, existe coincidencia

general en que la desatención, naturalización o mal manejo de estos comportamientos favorecen la tendencia al incremento de episodios que desencadenan en violencia.

En tal sentido, según expresiones de Mata (2004) la violencia escolar no es un fenómeno aislado, es una manifestación de la violencia social, el reflejo de una sociedad en crisis de valores, que día a día pierde el respeto por la vida y la dignidad humana. Es el producto de la desigualdad social, la pobreza extrema, la falta de oportunidades educativas y laborales, la desintegración familiar, el escaso tiempo que comparten padres e hijos, la frecuente exposición a la violencia en los medios de comunicación, el fácil acceso a las armas, la dificultad en los niños y adolescentes para relacionarse con empatía y expresar sus sentimientos.

De ahí que, las principales características independientemente de la tipología, pueden reunirse según Castro (2010) de la siguiente manera:

“El agresor pretende infligir daño o miedo a la víctima, el agresor ataca o intimida a la víctima mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas. La agresión hacia la víctima ocurre repetidamente y se prolonga durante cierto tiempo, el agresor se percibe a sí mismo como más fuerte y poderoso que la víctima. Las agresiones producen el efecto deseado por el agresor, el agresor recibe generalmente el apoyo de un grupo, la víctima no provoca el comportamiento agresivo. La víctima se encuentra indefensa y no puede salir por sí misma de la situación y además existe una relación jerárquica de dominación-sumisión entre el agresor y la víctima” (p.4).

En otro orden de ideas, autores como Cáceres, Alonso y Garrote (2008), Bodano y López (2006) y Rodríguez (2004), plantean una clasificación de violencia en función de su modalidad manifiesta. En virtud del enfoque de este estudio, se hará más énfasis en el tipo verbal, sin embargo, es preciso señalar que los principales tipos de violencia son:

- Verbal: muchos autores reconocen esta forma como la más habitual en sus investigaciones. Suelen tomar cuerpo cuando se manifiesta a través de gritos, burlas, comentarios sarcásticos y de ridiculizar, desprecios, insultos, amenazas, humillaciones, poner mote, principalmente. También son frecuentes los menosprecios en público o el estar resaltando y haciendo patente de forma constante un defecto físico o de acción. Últimamente el teléfono móvil o celular también se están convirtiendo en vía para este tipo de maltrato. En definitiva, se refiere a todos aquellos actos en los que una persona lastima moralmente a otra, exponiéndola en público.
- Física: manifiesta a través de empujones, patadas, puñetazos, agresiones con objetos.
- Sexual: referida a aquellos comportamientos que implican tocamientos en el cuerpo de la víctima sin su consentimiento, así como gestos obscenos y demandas de favores sexuales.
- Social: representada por aislamientos del individuo respecto del grupo.
- Psicológica: toda acción encaminada a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor, entre ellas tenemos el chantaje, la extorsión para conseguir algo (por ejemplo, dinero) y la creación de falsas expectativas en la víctima (por ejemplo, hacerse pasar por su amigo).

Una vez establecidas las principales manifestaciones de carácter verbal, necesarias para la caracterización, es preciso identificar los distintos modelos de intervención frente a la violencia, de cara al diseño específico de las estrategias psicoeducativas, objeto de esta investigación.

La incidencia de la violencia escolar se debe considerar en un escenario de interacción, donde

todos los integrantes de la sociedad son activos en la resolución de sus propios conflictos. De tal manera que la prevención de la violencia verbal escolar, necesita la inclusión de todos los participantes de la comunidad educativa.

De acuerdo con esta premisa, existen diversos modelos de actuación frente a la violencia, donde se parte del principio de participación de todos los entes que hacen vida en las instituciones, uno de ellos es el propuesto por Movilización Educativa (2006), quienes consideran que los procedimientos de intervención implican responsabilidades y asignación de funciones por los diversos estamentos de la institución, como es el caso del equipo directivo, el consejo de profesores, el profesor de aula, el tutor de convivencia, los padres y los alumnos.

Estas entidades, deben crear una comisión de mediación en el que participen los alumnos, bajo la supervisión del tutor de convivencia.

Una vez constituida esa comisión, se realiza una formación (por expertos externos) a profesores y alumnos. De esta manera los alumnos adquieren capacidades de resolución pacífica de los conflictos, descubren los puntos de vista de otros en un conflicto y aprenden a mediar ellos mismos en situaciones en las que hay un desacuerdo o un problema. Es una metodología con buena receptividad en los alumnos, porque les hace responsables y les ofrece herramientas útiles en su vida cotidiana, en la que resuelven los conflictos de manera amistosa.

Otro modelo de intervención importante de destacar, para el diseño de la propuesta interventora en la institución objeto de estudio, es el formulado por Ortega y Del Rey (2003) quienes sugieren la necesidad de adoptar una doble línea de trabajo: la de acción preventiva, que trata de mejorar el sistema general de la convivencia, estableciendo programas de gestión democrática de la convivencia, trabajo en grupo cooperativo y educación sentimental y moral; y la línea de actuación directa, donde la intervención está sostenida en el tiempo y convenientemente evaluada en el caso de situación de riesgo o de estudiantes implicados en situaciones de violencia como víctimas, agresores o espectadores directos.

Es importante señalar que la presente investigación hará énfasis en ambos modelos tanto por considerar que independientemente de los resultados de incidencia, es necesario crear una acción preventiva que busque concientizar el problema y además es menester abordarlo de manera integrativa es decir, que invite a la participación de todos los que hacen vida en la institución.

### **3. ASPECTO METODOLÓGICO**

Partiendo del problema planteado y de los objetivo de investigación, el estudio se suscribió al tipo de investigación acción-crítica, porque buscó indagar la naturaleza del fenómeno objeto de estudio social, fundamentándolo en el diagnóstico y reconocimiento de la realidad propia del contexto de investigación, aunado al desarrollo de un plan de acción con sus respectivas evaluaciones de factibilidad y ejecución.

De ahí que él tipo de investigación, estuvo en un todo de acuerdo con la perspectiva de Alvira (2011) quien afirma que la investigación acción-crítica es un tipo de investigación aplicada, destinada a encontrar soluciones a problemas que tenga un grupo, una comunidad, una organización (p.2).

El diseño de la investigación fue cuali-cuantitativo. Cualitativo porque permitió interpretar y comprender la realidad social mediante la descripción detallada de las diversas maneras de manifestación de la violencia verbal, facilitando la caracterización de la misma. Y cuantitativo, en virtud de la recolección de datos susceptibles a ser medidos y cuantificados, aunado al abordaje

de un gran número de informantes claves.

El nivel de investigación fue evaluativa – observacional, porque utilizó procedimientos para la evaluación del diseño de acción, en términos de factibilidad, además de la observación y evaluación directa, de la puesta en marcha de las estrategias interventoras diseñadas para abordar la violencia verbal presente en la institución objeto de estudio.

De manera que se estuvo de acuerdo con Suchman, citado por Correa, Puerta y Restrepo, (2002), quienes sostienen que la investigación evaluativa, hace principalmente énfasis en la utilidad, la cual debe proporcionar información para la planificación de un programa, su realización y su desarrollo.

Los informantes claves fueron 45 estudiantes del noveno grado, de una Institución Educativa pública, ubicada en el municipio Libertador del Estado Mérida – Venezuela. Dicha institución fue seleccionada por haber presentado interés en la problemática planteada, dada la solicitud expresa de necesitar abordar las manifestaciones disruptivas de los estudiantes en la interacción diaria entre ellos y con los directivos y docentes.

De acuerdo a los objetivos y la variable de la investigación, se utilizó como técnica de recolección el instrumento desarrollado por el Departamento de Psicología de la Universidad de Florencia, Italia, porque evidencia indicadores claros de violencia verbal y además ha sido validado en el contexto italiano y se encontraba en proceso de validación en el contexto venezolano (Menesini y Nocentini, 2009).

Dicho instrumento estuvo planteado a través de una escala tipo Likert, que buscaba recoger información referente así había sido víctima de agresiones o violencia escolar o si había participado en actos de agresiones o violencia. Para efectos de esta investigación se consideraron solo los aspectos relacionados con la violencia verbal, por ser el fenómeno de interés en la investigación. La escala estuvo distribuida en 5 puntos, a saber: nunca, sólo una vez o dos veces, dos o tres veces al mes; aproximadamente una vez por semana, varias veces a la semana.

### **3.1 Procedimiento de Recolección de Datos. Fase diagnóstica**

Siguiendo con las fases básicas del proceso de análisis de datos de la investigación-acción, se procedió a la recopilación de la información focalizada y delimitada, para la cual se llevó a cabo la aplicación del instrumento y la observación directa. Con ello se logró codificar y categorizar las manifestaciones de violencia verbal, para ser posteriormente validadas e interpretadas. Con relación a la observación, la misma se dirigió a la manera de comportarse los estudiantes, al lenguaje utilizado, tipos de comunicación entre ellos y las respuestas observadas ante diversas situaciones violentas. Con relación a la escala se aplicó el cuestionario a la población de informantes (45 estudiantes) y se desecharon aquellos que no tuvieron la totalidad de ítems respondidos (03). La aplicación del instrumento fue de forma anónima. Una vez recogidos los datos se procedió a codificar y tabular las respuestas, es decir, construir las categorías específicas para propósito de análisis. A tal fin se construyó una matriz de datos para su codificación y tabulación utilizando herramientas computacionales de apoyo, mediante la estadística descriptiva.

Una vez validada, interpretada y analizada la información se elaboró el Plan de Intervención, el cual tuvo la fase de evaluación de factibilidad, la fase de ejecución y la fase de evaluación del programa aplicado.

## 4. RESULTADOS DIAGNÓSTICOS

### 4.1 Producto de la Observación

Durante las visitas a la Unidad Educativa se observaron comportamientos desordenados y conductas agresivas como lenguaje vulgar, golpes, empujones, gritos, intimidación y amenaza a los demás, lo que expresa dificultades en seguir las reglas y en comportarse de manera socialmente aceptable.

Se evidenció la falta de respeto hacia los compañeros de clases y al personal que labora en la Institución manifestado en burlas, lenguaje soez, entre otras. Así mismo, es palpable la existencia de otras manifestaciones de violencia que a pesar de no ser centro de interés en la investigación, bien vale la pena señalarlas, estas manifestaciones fueron representadas a través de golpes, empujones, patadas, a manera de juegos entre los mismos compañeros de clase. Es importante resaltar que para ellos todas estas expresiones de violencia eran consideradas como “normales” dentro de la convivencia escolar.

Por otro lado, se hace necesario resaltar que los docentes, se esmeraban en mejorar esta situación para generar un clima de armonía y respeto en el interior y exterior de los salones de clase, pero tal objetivo no se lograba, dado que prevalecían las burlas, los motes, gritos, empujones, las cuales no eran consideradas forma de violencia por los estudiantes, sino más bien, juegos sin mayores consecuencias, razón por la cual no prestan atención a las sugerencias de este personal docente.

### 4.2 Resultados obtenidos a partir del instrumento tipo escala Likert

Antes de señalar los resultados es preciso considerar que del total de 45 informantes claves encuestados, sólo un 93,3 % es decir 42 estudiantes, respondieron la totalidad de los ítems del instrumento, por lo que sólo se consideraron 42 encuestados como válidos para el análisis de la violencia verbal.

Tabla 1. Frecuencia de violencia sufrida en los últimos 2-3 meses.

FRECUENCIA	NÚMERO	%
Nunca	8	19
Una o dos veces	24	57, 2
2 - 3 veces al mes	4	9,5
Una vez a la semana	2	4,8
Varias veces en semana	4	9,5
Total	42	100,0

Fuente: Encuesta sobre Violencia Escolar. Unidad Educativa Municipio Libertador, 2012.

En la Tabla 1 se muestran la frecuencia porcentual de las agresiones sufridas por los encuestados, apreciándose que 34 estudiantes (81,0 %) refieren haber sido víctimas de una o más formas de violencia escolar en los últimos 2-3 meses. Es decir, que 8 de cada 10 estudiantes encuestados sufrieron agresión y, sólo el 19% es decir 8 estudiantes nunca habían sufrido violencia o agresión.

Los resultados reflejaron una situación verdaderamente alarmante, dado que son acciones que se muestran cotidianas, tal como lo reflejan los resultados de la observación, lo que conlleva a una realidad oculta que pasa muchas veces inadvertida, pero que al ser analizada nos muestra consecuencias nefastas para la convivencia escolar, de tal manera, que para disminuir su frecuencia es pertinente asumirla con una visión integral en toda su magnitud.



Con respecto al tipo de violencia, la Figura 2, evidencia que de los estudiantes encuestados que han sido víctima de violencia, un 52,9 % reportó agresiones de violencia verbal, un 14,1% de violencia psicológica, un 17,3% de violencia de exclusión social, y un 15,7% de violencia física.

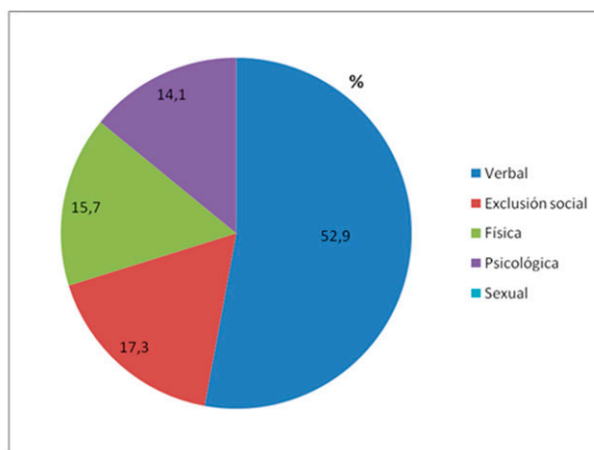


Figura 2. Tipo de violencia sufrida en los últimos 2-3 meses.

Fuente: Encuesta sobre Violencia Escolar. Unidad Educativa Municipio Libertador, 2012.

Tabla 2. Clasificación del tipo de manifestación de violencia verbal.

AGRESIÓN SUFRIDA	FRECUENCIA					
	NUNCA		A VECES		CON FREC	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Burlas	16	38,1	21	50,0	05	11,9
Llamar por sobrenombre	18	42,9	22	52,4	02	4,8
Rumores difundidos	26	61,9	15	35,7	01	2,4
Ignorado por compañeros	28	66,7	13	30,9	01	2,4
Exclusión de actividades	28	66,7	14	33,3	00	0,0
Amenazas	31	73,8	10	23,8	01	2,4
Llamado gay o lesbiana	33	78,6	06	14,3	03	7,1
Robado o dañado cosas	34	80,9	06	14,3	02	4,8
Obligado o presionar a hacer algo	35	83,3	07	16,7	00	0,0
Golpeado	37	88,1	04	9,5	01	2,4
Golpeado y pateado	37	88,1	05	11,9	00	0,0
Burlas por el color de piel o cultura	39	92,9	01	2,4	02	4,8
Burlas por discapacidad	40	95,2	01	2,4	01	2,4
Burlas por religión	40	95,2	01	2,4	01	2,4

Fuente: Encuesta sobre Violencia Escolar. Unidad Educativa Municipio Libertador, 2012.

De tal manera se hace visible que la mayor agresión sufrida fue de tipo verbal observando que las burlas y haber sido llamado por apodos fueron las más frecuentes, tal y como se evidencia en la tabla 2. Esta violencia verbal se incrementa en su frecuencia (84,3 %) al considerar que la violencia psicológica y la exclusión social están inmersas de alguna manera en la violencia verbal.

Estos hallazgos coinciden con la distribución de los distintos tipos de violencia en la escuela, encontrados y reportados por Cerezo (2008), Caballero (2009), Machado y Guerra (2009), quienes señalaron cifras alrededor de 30% y 40%, que denotan la preponderancia de la violencia verbal con relación a otras formas de violencia, situación que se presenta en este estudio.

Se aprecian en la Tabla 2 las “burlas” y “ser llamado por sobrenombre” fueron los tipos de agresiones más frecuentemente sufridas (26 estudiantes: 61,9 %) y (24 estudiantes: 57,2 %) respectivamente.

Estas agresiones de violencia verbal deben ser consideradas en su verdadera dimensión porque pueden representar un punto de partida para agresiones de mayor gravedad en el contexto escolar.

Posterior al análisis de los resultados se procedió al diseño de la propuesta interventora con sus respectivas fases de ejecución y evaluación.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Debido a las evidencias de un porcentaje elevado de incidencia de violencia verbal dentro de la Institución objeto de estudio, además de considerar las graves repercusiones que sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje tiene la violencia verbal escolar, se procedió a diseñar una propuesta interventora. Que favoreciera la resolución de esta problemática, centrándose en un plan de mejora en el clima social del grupo de alumnos/as.

Este plan de intervención fue de tipo preventivo y tenía como metas reducir la frecuencia de la violencia verbal, proponiendo códigos de comunicación y estrategias de prosocialidad, por lo que se planteó como fin último aportar elementos de mejoramiento en la convivencia, es decir, concretar la organización y el funcionamiento en la Unidad Educativa, en el establecimiento de un modelo de convivencia.

### **5.1 Justificación**

Debido a la observación realizada en la fase de diagnóstico y a la frecuencia de acciones relacionadas a la violencia verbal por los estudiantes fue pertinente realizar una intervención de tipo preventivo para sensibilizar y hacerlos consciente de los eventos violentos de los que son víctimas en la Unidad Educativa, proponiendo acciones en beneficio de mejorar las actitudes y aptitudes de los estudiantes con la finalidad de formar ciudadanos que exalten los valores que contribuyan a fortalecer la convivencia en el hogar, escuela y sociedad.

Para ejecutar este plan de acción es indispensable involucrar a los docentes, personal directivo y alumnos de la institución, es decir, integrar a todos los actores para que se tome conciencia real de la violencia escolar, internalicen la situación actual y participen activamente en la búsqueda de soluciones que beneficien a todos en la Unidad Educativa.

### **5.2 Objetivos**

El objetivo principal de la propuesta psicoeducativa es informar, sensibilizar y concientizar la problemática de la violencia verbal en los adolescentes del Noveno Grado.

### **5.3 Recursos**

La mayoría de las actividades programadas se ejecutaron utilizándose como recursos materiales: el salón de biblioteca, equipos de proyección y de computación propios y de la institución (vi-

deo Bean, cámara fotográfica, grabador, computador, y útiles de oficina). Asimismo se utilizaron recursos financieros y recursos humanos, que permitieron la factibilidad de la ejecución de las actividades propias de la propuesta.

Tabla 3. Distribución de actividades de la propuesta de intervención.

Actividad/Descripción	Recursos	Tiempo de duración	Indicadores de Evaluación
Ambientación de la Institución. Con temas alusivos a la prevención de la violencia y la convivencia escolar. La Ambientación constaba de la construcción de carteleras, montaje de pancartas y pendones en los lugares estratégicos, de mayor visibilidad en la institución.	Carteleras, pancartas, pendones, recursos humanos y económicos.	4 horas el montaje, se mantuvo durante el mes que duró la jornada.	Revisión de lo ambientado. Participación de los estudiantes, en el montaje de la ambientación. Interés mostrado.
Presentación de videos sobre violencia verbal y prosocialidad, extraídos de Youtube. Dichos videos fueron seleccionados previamente tomando como criterio central la manifestación de situaciones de violencia verbal y su contraparte, es decir, los modos de evitación. Luego de ser proyectados los videos se hizo una ronda de reflexión con los grupos.	Computadora, video Bean, útiles de oficina, recursos humanos y económicos.	5 horas (30 minutos x proyección).	Feedback de los estudiantes. Atención prestada a las proyecciones. Participación en la discusión. Discurso reflexivo sobre lo visto. Establecen relación con su vida cotidiana.
Actividades grupales: obra teatral, canto y poesía. Se iniciaba con una lluvia de ideas con palabras relacionadas con la violencia verbal. Luego por grupos se le asignaban un grupo de palabras propuestas por ellos mismos, para que construyeran canciones, poesías o psicodramas y los representarán al final.	Grabadora, cámara fotográfica, instrumentos musicales, útiles escolares, recursos humanos y económicos.	2,30 horas (45 minutos para cada sección).	Selección de palabras acordes al tema de violencia verbal. Disposición del grupo a participar. Cordialidad al momento de presentar sus propuestas. Respeto al trabajo de los grupos. Motivación para participar. Sensibilización, acerca del tema en sus construcciones.
Cierre de actividades. Agradecimiento por la atención y disposición prestada. Recoger las impresiones de los alumnos en cuanto a la jornada de prevención de la violencia verbal. Se ofrecieron recomendaciones para mejorar la convivencia escolar. Se entregaron unos distintivos alusivos a la prevención de la violencia.	Distintivos, recursos humanos y económicos.	45 minutos (15 minutos por sección)	Participación de los estudiantes. Capacidad de reflexión acerca de los temas de violencia y su implicación personal. Trato cortés entre sus compañeros. Respeto a las opiniones de los compañeros.

Fuente: Autora. 2013

Posterior a la ejecución de la propuesta se pasó a la fase de evaluación de la propuesta.

La participación de los estudiantes en las actividades programadas fue satisfactoria involucrándose las tres secciones correspondientes al Noveno Grado. La experiencia al ejecutar estas actividades fue positiva porque se observó que no hay resistencia al cambio, que se puede mejorar la conducta y resaltar los valores. Se logró mejorar en algunos aspectos la convivencia escolar a través de conductas asertivas y lenguaje menos violento, se evidenció comportamiento menos hostil con saludos de compañeros, sin empujones y mayor atención a cualquier observación que se hiciera. Los estudiantes mostraban interés en las actividades a desarrollar, dado que participaban con disposición en las discusiones, preguntaban cuándo sería la siguiente actividad y qué se realizaría.

Lo ideal es continuar reforzando lo positivo de estas actividades.

La evaluación realizada fue cualitativa valorándose la calidad del plan y el nivel de aprovechamiento alcanzado de los alumnos, es decir, cómo se desarrollaron las actividades. Esta investigación fue factible de realizar con los recursos previstos, aunque el tiempo programado fue corto para realizar una intervención más profunda. Sin embargo, se lograron cambios significativos en la convivencia de los participantes a partir de la observación inicial, puesto que los códigos de comunicación en los estudiantes fueron cambiando progresivamente pasando de ser violentos a ser más asertivos.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Coincidiendo con diversos autores esta investigación pone de manifiesto que la violencia escolar específicamente la violencia verbal, es el tipo de violencia con mayor incidencia, reflejando un 84,3 % de víctimas de violencia sobre el total de estudiantes investigados. Al mismo tiempo, se logró caracterizar el modo de manifestación más frecuente en la violencia escolar, encontrándose las “burlas” y “los llamados por sobrenombres” como las muestras más usuales, por parte de los adolescentes, cabe destacar que hasta el momento de la intervención dicha manifestación de maltrato, no era percibida como demostraciones de violencia dentro del grupo de pares, lo que sugería un riesgo mayor en la vulnerabilidad de la población estudiada.

Finalmente, una vez conocida la frecuencia de la violencia verbal y la principal forma de manifestación, se diseñó la estrategia interventora, siendo evaluada su factibilidad y aplicación, reflejando resultados favorables en la población intervenida, dado que se logró evidenciar cambios rápidos en la manera de comunicarse y en la disminución de violencia incluso física manifestada en el diagnóstico. Por lo que se puede decir, que fueron alcanzados los objetivos y propósitos previamente establecidos en la investigación.

Sin embargo, con base a los resultados obtenidos, es pertinente señalar la necesidad de concretar una propuesta que integre la participación de todos los entes vivos de la institución, específicamente las autoridades educativas puesto que son ellos los más idóneos para promover los programas de autoayuda, asertividad, autoafirmación, resolución pacífica de conflictos, control de la agresividad, tanto en los docentes, como en los representantes y alumnos, de manera que cada uno, asuma su rol de responsabilidad y adquieran estrategias para dar solución a la violencia verbal.

En términos preventivos, se sugiere que lejos de ser una intervención esporádica, es menester propinarles especial atención a las manifestaciones cotidianas de comunicación entre los jóvenes, para evitar que se lleguen a situaciones más peligrosas.

De igual forma, es necesario que se disponga de recursos económicos y humanos aportados por el Estado para que se realicen nuevas investigaciones con la finalidad de ejecutar un estudio más exhaustivo y lograr establecer soluciones definitivas que involucren con más énfasis al núcleo familiar.

**Agradecimientos:** El trabajo es parte del proyecto Análisis psicoeducativo de la violencia de pares y promoción de competencias para la convivencia. Financiado por el Consejo de desarrollo científico, humanístico, tecnológico y de las artes (CDCHTA) de la Universidad de los Andes, bajo el código H- 1458- 13- 9- A.

## REFERENCIAS

- Alvira, F. (2011). *Investigación-acción*. Recuperado de <http://ww.universitas.net.ve/biblioteca/dattatres/>
- Badano, J., & López, J. (2006). Patrones socioculturales de violencia en la comunidad educativa. *Psicología y Psicopedagogía* [Revista en línea], III (11). Recuperado de <http://psico.usal.edu.ar/psico/patrones-socioculturales-violencia-comunidad-educativa>
- Caballero, M. (2009). *Violencia escolar: Un estudio en escuelas secundarias públicas y privadas de Mérida, Yucatán*. México. Escuela de Psicología. Universidad Anahuac Mayab.
- Cáceres, M., Alonso, S., & Garrote, D. (2008). Aportaciones para el estudio de la violencia escolar desde una perspectiva interdisciplinaria desde el ámbito universitario, escolar, familiar y social. *Ensayos*, 16, 221-236.
- Carrera, A. (2007). *Violencia escolar. Debate Profesional*. Quinta Época, Año XX. España.
- Castro, C. (2010). *Taller: Estrategias de detección y canalización de la violencia escolar*. Recuperado de <http://www.clubepe.com>
- Cerezo, F. (2008). Acoso escolar: efectos del Bullying. *Bol Pediatr*, 48, 353- 358.
- Correa, S., Puerta, A., & Restrepo, B. (2002). *Investigación evaluativa*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES, Bogota - Colombia.
- Machado, J., & Guerra, J. (2009). *Investigación sobre violencia en las escuelas*. Venezuela: Centro Gumilla.
- Mata, R. (2004). *Violencia escolar y aprendizaje*. Recuperado de <http://www.laprensa.com>
- Menesini, E., & Nocentini, A. (2009). Zeitschrift fur Psychologie. *Journal of Psychology*, 217(4), 230–232. doi: <http://dx.doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.230>
- Movilización Educativa. (2006). *Propuesta n° 1: La Violencia Escolar. Propuesta final. Modelo de actuación contra la violencia escolar*. Recuperado de <http://www.movilizacioneducativa.net>
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Piñuel, I., & Oñate, A. (2007). *Mobbing escolar: Violencia y acoso psicológico contra los niños*. Madrid: CEAC.
- Rodríguez, N. (2004). *Guerra en las aulas. Temas de Hoy*. Recuperado de <http://www.educacionvalores.org>



# Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey

Jorge Maluenda Albornoz<sup>\*a</sup>, Gracia Navarro Saldaña<sup>b</sup> y Marcela Varas Contreras<sup>c</sup>

Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Recibido: 14 abril 2016

Aceptado: 20 octubre 2016

**RESUMEN.** La presente investigación explora diferencias de sexo en asertividad medidas a través del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey variable considerada significativa para la formación transversal de profesionales. El objetivo es identificar diferencias de sexo en relación a asertividad en un grupo de estudiantes universitarios chilenos. Se realiza un muestreo por conveniencia, y a partir de ello, un estudio descriptivo de corte transversal. El análisis estadístico se desarrolla a partir de la prueba *t* de Student y U de Mann y Whitney. El análisis por dimensión muestra diferencias de sexo en tres dimensiones para la escala Grado de Incomodidad: “Manifestar Oposición”, “Rechazar Solicitudes” e “Involucrarse en Situaciones Agradables” ( $p < 0.005$ ). Por su parte, la escala Probabilidad de Respuesta ofrece diferencias de sexo significativas para cuatro dimensiones: “Manifestar Oposición”, “Exponerse a Situaciones Desconocidas” y “Manejar Situaciones Incómodas” ( $p < 0.005$ ), con puntajes mayores para las mujeres exceptuando en “Asumir Limitaciones Personales” donde hombres obtienen mayor puntaje. Se concluyen diferencias de sexo significativas en relación a asertividad para este grupo de estudiantes donde el rol de género ofrece una explicación para dichas diferencias.

**PALABRAS CLAVE.** Asertividad, Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, Diferencias de Sexo, Estudiantes Universitarios, Educación Superior.

## Assertiveness: Differences of sex on Chilean university students measured by Gambrill & Richey's Inventory

**ABSTRACT.** The following research explores differences in assertiveness according to sex group, measured through the Gambrill & Richey's assertiveness inventory variable; considered significant for the transversal formation of professionals. The objective is to identify how different sex groups behave in relation to assertiveness in a group of Chilean college students. A convenience sampling is made and from it, a descriptive transversal study. The statistical analysis is done with the *t* Student and the U Mann Whitney tests. The analysis by dimensions show differences in both sexes in three dimensions of a Discomfort Degree scale: “Expressing Opposition”, “Denying Requests”, “Engaging in pleasant situations” ( $p < 0.05$ ). Probability of Response scale shows significant differences in both sexes in four dimensions (“Expressing Opposition”, “Exposed to Unfamiliar Situations”, “Handling Uncomfortable Situations”;  $p < 0.05$ ) with higher scores for women, except in “Accepting Personal Limitations”, where men obtain a higher score. Significant differences in the both sex groups are concluded in relation to assertiveness for this group of students where possibly the gender role explains such differences.

\*Correspondencia: Jorge Maluenda Albornoz. Dirección: Víctor Lamas 1290, Concepción, Chile. Correos electrónicos: Jorgemaluenda@udec.cl<sup>a</sup> gnavarro@udec.cl<sup>b</sup> mvaras@udec.cl<sup>c</sup>

**KEY WORDS.** Assertiveness, Gambrill and Richey's Assertion Inventory, Sex differences, University students, Higher education.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En la actualidad, el “ser competente” en términos profesionales es entendido como un fenómeno complejo que incorpora el conjunto de los conocimientos, las habilidades, los valores y los motivos desarrollados a partir de las propias potencialidades orientadas al desempeño profesional de manera eficiente, ética y con compromiso social (González y González, 2008).

Esta visión responde al paulatino proceso de transformación que se encuentra ocurriendo en la educación a nivel global donde se ha resignificado la “competencia profesional”. Ésta se encuentra transitando desde el simple manejo de conocimientos, hacia una visión integral que incorpora las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimentales involucradas en las conductas profesionales, donde el dominio profesional es entendido como el manejo de los conocimientos (saber), las habilidad en las técnicas requeridas (hacer) y la capacidad de desenvolverse (ser) (Calderón, 2012).

Su importancia se realza, sobretodo, cuando una de las funciones más importantes de la educación superior consta de habilitar a los ciudadanos para el ejercicio de cargos y responsabilidades tanto en la administración pública y la empresa privada como en la sociedad (Martí, Marti-Vilar, y Almerich, 2014), razón por la que la formación de profesionales requiere un foco especial en la formación de competencias necesarias para el desarrollo interpersonal.

Desde esta concepción de la educación universitaria la Asertividad adquiere un rol indispensable en la formación de profesionales que sean capaces de interactuar con éxito en distintos contextos, ajustándose a los distintos interlocutores con los que se relaciona, generando relaciones interpersonales apropiadas y favorables para su desempeño y para su bienestar en el contexto laboral.

Por estas razones, la Asertividad es una habilidad requerida para establecer una adecuada comunicación con autoridades, pares y usuarios, además de ser una importante herramienta para mantener adecuadas relaciones interpersonales y cuidar los entornos de trabajo.

## **2. MARCO DE REFERENCIA**

La Asertividad ha sido tradicionalmente entendida como una conducta (no un rasgo) orientada a la efectividad en el plano social, circunscrita en la relación persona-situación, la que debe ser entendida en un contexto cultural específico, y que, está basada en la capacidad de un individuo de escoger libremente su acción (Alberti, 1977) dado que el individuo tiene la capacidad de actuar o no de esta forma.

Existen distintas aproximaciones para el término (Lazarus, 1973; Galassi, Delo, Galassi, y Bastien, 1974; Gambrill y Richey, 1975; Wolpe, 1977; Turner y Adams, 1977; Lorr, More y Mansueto, 1981) además de una falta de acuerdo hasta la fecha en una conceptualización definitiva que señale sus características y las dimensiones que la componen, sin perjuicio de que la mayoría de estas gira en torno a las propuestas de Lazarus (1973) y Wolpe (1977) (ver tabla 1). A pesar de ello, es posible establecer algunas dimensiones consensuadas por los distintos autores que son indispensables en cuanto a la comprensión y observación de este constructo.

Se observa común acuerdo entre estos autores en definir la Asertividad como la capacidad de un individuo de transmitir a otros y a sí mismo sus opiniones, creencias o sentimientos, sean estos positivos o negativos; su capacidad para desempeñar esta conducta de manera no agresiva ni pasiva; el grado de comodidad con la conducta (ansiedad); y el grado en que esta conducta es



efectiva o logra su cometido.

Entre las conductas típicamente asociadas a este constructo se encuentran el hacer y aceptar críticas, dar y recibir halagos, expresar las ideas, sentimientos y pensamientos personales, defender los derechos propios, reclamar un servicio, etc., respetando al mismo tiempo las ideas, intereses, sentimientos y derechos de las demás personas (Castaños, Reyes, Rivera y Díaz, 2011).

De este modo, la Asertividad implica que el individuo tiene derecho de expresarse, que es necesario también el respeto hacia el otro individuo, y que es deseable que las consecuencias del comportamiento sean satisfactorias para ambos miembros de la interacción (Cañón-Montañez y Rodríguez-Acelas, 2011). Además, parece ser que su valor fundamental se encuentra en mejorar la comunicación entre las personas y facilitar formas de llegar a acuerdos y compromisos cuando los opiniones y los intereses son opuestos (Naranjo, 2008).

Tabla 1. Elementos centrales para el constructo Asertividad.

Lazarus (1973)	Capacidad para decir no, pedir favores y hacer peticiones, expresar sentimientos positivos y negativos, iniciar, continuar y terminar conversaciones.
Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974)	Asertividad positiva (expresión de sentimientos positivos). Asertividad negativa (expresión de sentimientos negativos). Autonegación (excesiva ansiedad interpersonal).
Gambrill y Richey (1975)	Rechazo de peticiones, expresión de limitaciones personales, iniciación de contactos sociales, expresión de sentimientos positivos, manejo de críticas, diferir con los demás, aserción en situaciones de servicio, dar retroalimentación negativa.
Wolpe (1977)	Conducta asertiva positiva (Comendatoria). Conducta asertiva negativa (hostil).
Turner y Adams (1977)	Conducta de rechazo, Expresión de sentimientos positivos, Capacidad de adquirir la información solicitada.
Lorr, More y Mansueto, (1981)	Asertividad social (Iniciar y mantener interacciones sociales fácil y cómodamente). Defensa de los derechos (Capacidad para defender los derechos propios). Independencia (Disposición a resistir la presión individual o grupal). Liderazgo (Disposición para conducir, dirigir o influenciar a otros en relaciones interpersonales).

Elaboración basada en (Caballo, 1983).

Con todo, la Asertividad es entendida como una conducta que afirma, asegura y ratifica las opiniones propias en situaciones interpersonales y tiene como consecuencia producir y mantener autoreforzos sin utilizar conductas agresivas hacia otros (Casas-Anguera et al., 2014). Es entonces la capacidad de un individuo para transmitir a otra persona sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz, sin sentirse incómodo y respetando los derechos de los demás (Paterson y Rector, 2001).

Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974) agregan 3 aspectos indispensables a la hora de examinar la conducta para determinar su asertividad: el aspecto conductual, el personal y el situacional.

El primero se refiere al set de conductas que ejecuta el individuo como defender una posición, rechazar peticiones, hacer y recibir cumplidos, entre otros. El aspecto personal comprende las personas involucradas en la acción a observar: amigos, conocidos o desconocidos, familiares, hombres o mujeres, figuras de autoridad, entre otros. Por último, el aspecto situacional refiere a las situaciones en que tiene lugar la conducta.

Todos estos aspectos introducen variación en la ejecución de la conducta asertiva determinando diferencias importantes frente a distinta combinación de los mismos, siendo necesaria su consideración en la tentativa de establecer el grado de asertividad de una conducta o serie de conduc-

tas determinadas.

La Asertividad contribuiría al establecimiento y desarrollo de relaciones interpersonales efectivas, benéficas y satisfactorias con los demás (Paterson y Rector, 2001). Su carácter multidimensional se encuentra teóricamente y empíricamente asociada a diversos efectos.

Galassi, Delo, Galassi y Bastien (1974) observan que el individuo que mantiene una conducta asertiva suele defenderse bien en sus relaciones interpersonales, manteniendo confianza en sí mismo y capacidad para influenciar y guiar a otros. De esta forma, una conducta más asertiva supone obtener más recompensas sociales (Rimm y Masters, 1974) manteniendo al individuo libre de ansiedad y haciéndolo más satisfecho en su vida (Salter, 1949).

Estos efectos permiten al individuo mantener la creencia de que su conducta puede producir los impactos deseados en el entorno (Jakubowski, 1977) lo que se traduce en mejor autoestima, mejores expectativas de autoeficacia y mayor control sobre su conducta.

La conducta asertiva implica un aprendizaje discriminativo entre conductas pasivas/agresivas y las realmente asertivas. Esto permite mantener autoreforzamientos sin utilizar conductas agresivas hacia otros (Casas-Anguera et al., 2014) agregando control sobre la propia conducta. Además, la conducta asertiva es incompatible con la conducta pasiva y agresiva por lo que, un aumento de la asertividad produce una inhibición de estas últimas.

Por el contrario, la falta de asertividad implica dificultades tanto para poner límites a otras personas y diferenciarse de ellas, como para expresar juicios discrepantes de manera independiente, y la expresión de los propios sentimientos y opiniones (Behar, Manzo y Casanova, 2006).

Todo esto repercute de manera negativa en la posibilidad de la persona para disfrutar de las relaciones y para cumplir sus metas personales pudiendo conducir de este modo al desarrollo de psicopatologías y al deterioro social y ocupacional (Castaños, Reyes, Rivera y Díaz, 2011).

Distintas investigaciones han observado relaciones entre asertividad y variables vinculadas con la educación. Se ha verificado que los programas de intervención que promueven el desarrollo de la asertividad tienden a mejorar habilidades asociadas al campo educativo (Naranjo, 2008; Shim y Ryan, 2005). También, se observa una relación directamente proporcional entre asertividad y autoestima en el contexto educativo (León, Rodríguez, Ferrel y Ceballos, 2009).

Se aprecia su importancia en el desenvolvimiento escolar (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007), además del valor de su dimensión afectiva como elemento motivador para la transmisión y apropiación de los conocimientos relacionados a la enfermería (Pardo, Santacruz, Ramos y Arango, 2010). Junto a ello, se ha observado la valoración positiva de la asertividad como competencia del capital humano requerida para desempeñarse en puestos de trabajo de los graduados de educación superior en Europa (Vila, 2005).

Ser un profesional asertivo otorga beneficios en el área personal, aumentando la autoestima, la seguridad personal, la autoimagen y el autoconcepto, como también en el área laboral, disminuyendo el número de situaciones estresantes e incrementando la eficacia, calidad y competencia de los cuidados y servicios que se prestan (Cabrera, Guil y Lax, 1998). Además, se aprecia una asociación importante entre la Asertividad y el desarrollo de las habilidades comunicativas, el control de impulsos y el manejo de emociones para el establecimiento que permitan establecer relaciones más satisfactorias (Velásquez, Arellanez y Martínez, 2012) tanto en el plano personal como el laboral.

Todas éstas son razones que fundamentan la importancia de desarrollar la Asertividad en el contexto de la educación superior ya que, como se ha comentado previamente, el profesional competente debe ser diestro en las habilidades interpersonales y comunicacionales que le permitan dar respuesta a la complejidad del contexto laboral y personal actuales.

Se han observado distintas asociaciones entre la asertividad y otras variables como el sexo. Domínguez, López y Álvarez (2015) señalan la existencia de evidencia incierta en relación a esta variable donde algunas investigaciones han encontrado mayor asertividad en mujeres y otras en hombres. Sin embargo, existen estudios más detallados que muestran diferencias en estudiantes universitarios (Furtado, Falcone y Clark, 2003; Del Prette et al., 2004; Lodoño y Valencia, 2008; Anguiano, Vega, Nava y Soria, 2009; Caballo et al., 2014; Navarro-Saldaña, Varas-Contreras, Maluenda-Albornoz y Arriagada-Pizarro, 2015).

Furtado, Falcone y Clark (2003) han encontrado diferencias de sexo donde las mujeres muestran un mayor grado de Asertividad que los hombres. Al contrario, Del Prette et al. (2004) encuentran diferencias de sexo donde los hombres muestran mejor "Afrontamiento y Asertividad". Un aspecto importante de este estudio es que estas diferencias varían según la localidad de la muestra utilizada, en este caso São Paulo y Rio de Janeiro, presumiblemente según sus autores, debido a diferencias culturales.

Al observar resultados previos en cuanto a diferencias de sexo por dimensiones específicas Lodoño y Valencia (2008) observan que las mujeres tienen una mayor capacidad para resistir la presión directa ejercida por pares.

Navarro et al. (2015) encontraron diferencias de sexo medidas con el inventario de Gambrill y Richey, donde lo que más incomoda a las mujeres es "manejar situaciones molestas", mientras que a los hombres les es más incómodo "iniciar interacciones".

Caballo et al. (2014) observan diferencias en cuanto a las puntuaciones totales del RAS y los factores "Hablar o actuar en público/Interaccionar con superiores", "Interaccionar con personas que me atraen" e "Interaccionar con desconocidos", donde los hombres son más habilidosos que las mujeres, mientras que, en el factor "Pedir disculpas/Reconocer errores propios" las mujeres muestran mayor habilidad. Anguiano, Vega, Nava y Soria, (2009) encontraron que las mujeres ejecutan con mayor facilidad que los hombres conductas como hablar en público, enfrentarse a superiores, expresión de sentimientos positivos hacia el sexo opuesto y expresión de preocupación por los demás, mientras que, hombres expresan con mayor facilidad que las mujeres su molestia frente a familiares.

Es importante considerar, para efectos del análisis de los resultados, las posibles diferencias culturales y etaria-ocupacionales de modo de conservar las interpretaciones en su justa medida. Las muestras utilizadas en las distintas investigaciones consideradas concuerdan en cuanto a rango etario-ocupacional (estudiantes universitarios) con los del presente estudio. Sin embargo, para la mayoría de ellas, el aspecto cultural puede transformarse en una importante variable interviniente para la comparación y generalización de los resultados.

El único caso que queda exento de este resguardo es el caso de la investigación realizada por Navarro-Saldaña, Varas-Contreras, Maluenda-Albornoz y Arriagada-Pizarro (2015) donde se concuerda en rango etario - ocupacional y contexto cultural. El aspecto de cuidado en esta investigación es el tamaño de la muestra, el que puede afectar la aparición de efectos esperados.

A raíz la discusión teórica presentada, esta investigación se propone como objetivo distinguir diferencias de sexo y por área disciplinar en relación a asertividad para este grupo de estudiantes. Para ello, se sugiere como hipótesis de trabajo la existencia de diferencias por sexo y por área dis-

ciplinar en relación a la variable asertividad para este grupo de estudiantes universitarios.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Participantes

La muestra se conforma de un grupo de 766 estudiantes universitarios, quienes de forma voluntaria participan de la aplicación del instrumento. Ésta es recogida a partir de un muestreo intencional que incluyó estudiantes universitarios que accedieron voluntariamente a participar del estudio y que consideraron la incorporación de estudiantes de la máxima variedad de carreras de pregrado disponibles en la universidad.

Los estudiantes se distribuyen en un 50,1% de mujeres y un 49.9% de hombres cuyas edades fluctúan entre los 18 y los 26 años, con una media de 20,2 años y desviación estándar de 2,3 años. Estos cursan carreras pertenecientes a las áreas de estudio Físico-Matemática (35,2%), Social-Humanista (10,7%) y Químico-Biológica (54,0%).

Para acceder a los estudiantes, se utilizaron las Jefaturas de cada Carrera, solicitando la participación de estudiantes de pregrado, con variabilidad en cuanto a sexo, edad y año de carrera, además de considerar solo estudiantes chilenos.

#### 3.2 Instrumento

Se utiliza el Inventario de asertividad de Gambrell y Richey, utilizando los datos obtenidos por Navarro-Saldaña, Varas-Contreras y Maluenda-Albornoz (2015) para población universitaria chilena (ver tablas 2 y 3).

Éste se encuentra conformado por dos Subescalas, Grado de Incomodidad (GI) y Probabilidad de Respuesta (PR) e incluye un total de 39 reactivos que plantean situaciones de interacción con extraños, amigos, compañeros de trabajo y personas íntimamente relacionadas. La Subescala GI hace referencia a la incomodidad o malestar subjetivo que el individuo experimentaría en la situación presentada mientras que, la Subescala PR se refiere a la probabilidad de que el individuo lleve a cabo esa conducta.

El modo de respuesta se organiza a través de una escala tipo likert desde 1 (“nada”) a 5 (“demasiado”), para señalar el grado de incomodidad o malestar subjetivo que experimentaría en distintas situaciones y luego, en una escala de 1 (“siempre lo haría”) a 5 (“nunca lo haría”), indicar la probabilidad de que la persona en cuestión lleve a cabo dicha conducta. Puntajes altos en cualquiera de estas escalas indican un menor grado de Asertividad y viceversa.

Tabla 2. Factores y reactivos para Sub-escala Grado de Incomodidad.

Factor	Reactivos
1. Manifestar oposición o discrepancia.	8, 9, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 35, 36, 38, 39, 40
2. Asumir limitaciones personales.	3, 5, 7, 10, 14, 19, 21.
3. Rechazar solicitudes/peticiones.	1, 4, 6, 11, 13.
4. Exponerse a situaciones desconocidas.	15, 17, 20.
5. Involucrarse en situaciones agradables	2, 12, 16, 29, 30, 37
6. Manejar situaciones incómodas.	27, 31, 33, 34.

Navarro-Saldaña, Varas-Contreras y Maluenda-Albornoz, (2015).

Se han obtenido resultados positivos en distintas investigaciones en cuanto a validez y confiabilidad con distintos tipo de población (Gambrill y Richey, 1975; Casas-Anguera et al., 2014; Carrasco, Clemente y Llanova, 1989; Castaños, Reyes, Rivera y Díaz, 2011).

En relación a población universitaria chilena existen precedentes sobre su validez, donde se han obtenido 6 dimensiones principales para cada escala (Tabla 2 y 3), y una alta confiabilidad en la escala total ( $\alpha=0.95$ ), así como en sus subescalas ( $GI=0.93$ ;  $PR=0.92$ ) (Navarro-Saldaña, Varas-Conteras y Maluenda-Albornoz, 2015).

Tabla 3. Factores y reactivos para Sub-escala Probabilidad de Respuesta.

Factor	Reactivos
1. Manifestar oposición o discrepancia.	8, 9, 18, 23, 24, 25, 26, 28, 32, 35, 36, 38, 39, 40
2. Asumir limitaciones personales.	3, 5, 7, 10, 14, 19, 21.
3. Exponerse a situaciones desconocidas.	12, 15, 17, 20.
4. Manejar situaciones incómodas.	4, 27, 31, 34.
5. Rechazar solicitudes/peticiones.	1, 6, 11, 13, 33.
6. Involucrarse en situaciones agradables.	2, 16, 29, 30, 37.

Navarro-Saldaña, Varas-Conteras y Maluenda-Albornoz, (2015)

### 3.3 Diseño y procedimiento

Se realiza un estudio descriptivo de corte transversal – una medición - partiendo de un diseño no experimental (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) en tanto se busca caracterizar en las variables de estudio en la muestra presentada.

Para el análisis estadístico de los datos se utiliza la prueba Kolmogorov-Smirnov como método para verificar la normalidad en la distribución de los datos o la ausencia de este tipo de distribución. En el caso de los datos congruentes con una distribución normal se utiliza la prueba t de Student mientras que, en el caso de los datos sin distribución normal se utiliza la prueba U de Mann y Whitney como método para comparar el comportamiento estadístico de dichas distribuciones de datos. Además, se utiliza la prueba ANOVA para identificar la existencia de interacción entre las variables (Asertividad, sexo y área disciplinar). Todos estos análisis se desarrollan utilizando el paquete estadístico SPSS 21.

La recogida de los datos se llevó a cabo durante los 7 primeros días de clase mediante una plataforma electrónica donde el rol de los profesores de las asignaturas involucradas consistió en solicitar a sus alumnos su participación en la investigación y supervisar el adecuado registro de la información. Los instrumentos, además, fueron foliados digitalmente evitando duplicidad de información.

La corrección y tabulación de las respuestas fue ciega, sin conocimiento de la condición o las hipótesis, y realizada por el equipo de investigación, asegurando la confidencialidad de los datos recogidos.

## 4. RESULTADOS

A partir de los análisis realizados en torno al Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey, sus Subescalas y dimensión, en relación a las variables sexo y área disciplinar es posible señalar lo siguiente:

1. No se aprecian diferencias estadísticamente significativas en relación al sexo para la escala general. Sin embargo, al observar los resultados por Subescala es posible identificar diferencias estadísticamente significativas en la escala Grado de Incomodidad ( $p < 0.05$ ). Las diferencias encontradas reflejan mayores puntajes para las mujeres en esta escala respecto de los hombres. Por otro lado, no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos para la Subescala Probabilidad de Respuesta (Ver tabla 4).

Tabla 4. Significación por escala. Prueba t Student.

	Media Mujeres (n=384)	Media Hombres (n=382)	Estadígrafo	Valor P
Grado de incomodidad*	2,62 (0,67)	2,48 (0,64)	3,00	0,0028
Probabilidad de respuesta*	2,41 (0,54)	2,38 (0,53)	0,66	0,5076

\* $P < 0.05$  en la Prueba de Normalidad Kolmogorv – Smirnov

2. Al analizar los resultados de la Subescala Grado de Incomodidad con mayor detalle, se observan diferencias estadísticamente significativas en relación a tres de las dimensiones estudiadas (D1, D3, D5;  $p < 0.05$ ), mientras que, para las demás dimensiones no se aprecian diferencias (Ver tabla 5).

Tabla 5. Significación por dimensión para la Escala Grado de Incomodidad.

		Mujeres (n=384)	Hombres (n=382)	Estadígrafo	Valor P
T	D1. Manifestar oposición o discrepancia	2,62 (0,87)	2,40 (0,78)	3,74	0,0002
T	D2. Asumir limitaciones personales	2,45 (0,76)	2,51 (0,77)	-1,01	0,3137
MW	D3. Rechazar solicitudes y peticiones*	2,77 (0,79)	2,50 (0,76)	59020,0	<0,0001
MW	D4. Exponerse a situaciones desconocidas*	2,93 (1,04)	2,78 (0,92)	68545,0	0,1153
MW	D5. Involucrarse en situaciones agradables*	2,50 (0,80)	2,37 (0,77)	66606,0	0,0274
MW	D6. Manejar situaciones incómodas*	2,68 (0,87)	2,62 (0,81)	71041,0	0,4501

\* $P < 0.05$  en la Prueba de Normalidad Kolmogorv – Smirnov.

T: Prueba t Student; MW: Prueba U Mann y Whitney.

3. Al analizar los resultados para la Subescala Probabilidad de Respuesta con mayor detalle, se observan diferencias estadísticamente significativas en relación a cuatro de las dimensiones estudiadas (D1, D2, D4, D6;  $p < 0.05$ ), mientras que, para las demás dimensiones no se aprecian diferencias estadísticamente significativas (Ver tabla 6).

Tabla 6. Significación por dimensión escala Probabilidad de Respuesta.

		Mujeres (n=384)	Hombres (n=382)	Estadígrafo	P
T	D1. Manifestar oposición o discrepancia	2,34 (0,72)	2,23 (0,66)	2,14	0,0329
T	D2. Asumir limitaciones personales	2,24 (0,69)	2,37 (0,72)	-2,49	0,0131
MW	D3. Rechazar solicitudes y peticiones*	2,83 (0,66)	2,81 (0,66)	71691,5	0,5877
MW	D4. Exponerse a situaciones desconocidas*	2,83 (0,77)	2,73 (0,73)	65685,0	0,0119
MW	D5. Involucrarse en situaciones agradables*	2,33 (0,69)	2,28 (0,70)	69677,0	0,2292
MW	D6. Manejar situaciones incómodas*	2,09 (0,77)	2,20 (0,75)	66240,5	0,0196

\* $P < 0.05$  Prueba de Normalidad Kolmogorv – Smirnov.

T: Prueba t Student; MW: Prueba U Mann y Whitney.

4. Como es posible observar en el gráfico 2, las diferencias estadísticamente significativas observadas en la escala Grado de Incomodidad se expresan en las dimensiones D1, D3 y D5 siendo en todos los casos superior el puntaje promedio obtenido por las estudiantes mujeres. Por otra parte, la escala Probabilidad de Respuesta, manifiesta diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones D1, D2, D4 y D6 siendo las diferencias de los promedios entre hombres y mujeres más moderadas respecto de la escala anteriormente descrita. En el caso de D1, D4 y D6 las diferencias expresan un mayor puntaje promedio en las mujeres, mientras que, para D2 son los hombres los que obtienen un mayor puntaje promedio.



Figura 1. Comparación de Medias por Escala, Dimensión y Sexo.

5. Al analizar los resultados obtenidos no se observan diferencias estadísticamente significativas en relación a la variable área de estudios. Además, no se identifica evidencia a favor de la ocurrencia de interacción entre las variables sexo y área disciplinar en torno a Asertividad en la escala general, por Subescalas y Dimensiones (ver tabla 7).

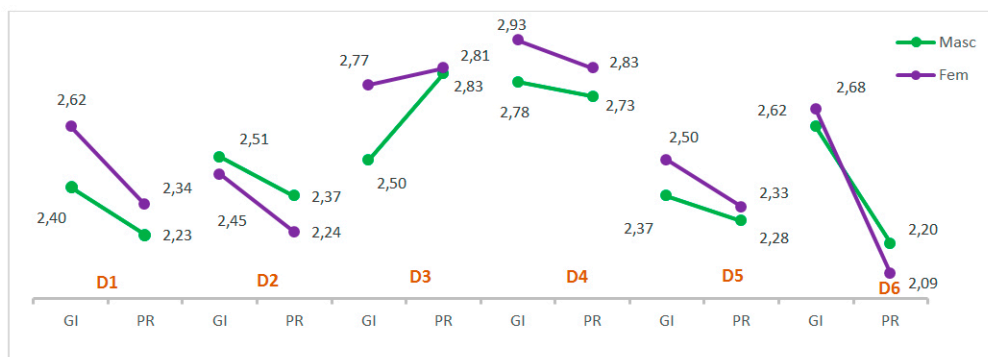


Figura 2. Comparación de Medias por Escala, Dimensión y Sexo.

Tabla 7. Interacción entre Sexo y Área disciplinar para la variable Asertividad.

Variables	Suma de cuadrados	gl	Media al cuadrado	F	Sig.
Sexo * Área disciplinar	0.3	2	0.15	0.35	0.7038

\*P<0.05 Prueba ANOVA.



## 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos es posible identificar diferencias estadísticamente significativas para Asertividad en relación a la variable sexo, lo que se corresponde con resultados encontrados en las investigaciones revisadas.

Se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, donde las mujeres muestran mayor puntaje promedio que hombres en la escala GI, lo que indica un mayor grado de incomodidad subjetiva o ansiedad en general, frente a las distintas situaciones que el inventario representa, aspecto relacionado con un menor grado de Asertividad desde la propuesta de medición ofrecida por Gambrill y Richey. El análisis de los resultados obtenidos por dimensión en esta escala muestra diferencias estadísticamente significativas en torno a las dimensiones D1 “Manifestar oposición o discrepancia”, D3 “Rechazar solicitudes y peticiones” y D5 “Involucrarse en situaciones agradables” donde las mujeres alcanzan puntajes promedios superiores a los de los hombres y con ello, menor grado de Asertividad en estas dimensiones.

En cuanto a la escala Probabilidad de Respuesta no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes generales obtenidos por mujeres y hombres. Sin embargo, al observar los resultados obtenidos por dimensión se aprecian diferencias estadísticamente significativas en torno a las dimensiones D1 “Manifestar oposición o discrepancia”, D4 “Exponerse a situaciones desconocidas” y D6 “Manejar situaciones incómodas” donde los puntajes promedio de las mujeres son superiores a los de los hombres, diferencia asociada a una menor probabilidad de respuesta o menor probabilidad de actuar de manera asertiva frente a las distintas situaciones presentadas en el inventario. Adicionalmente, se identifican diferencias estadísticamente significativas en D2 “Asumir limitaciones personales” donde esta vez, los hombres obtienen un puntaje mayor, asociado a un menor grado de Asertividad.

Los resultados encontrados por Caballo et al. (2014) en relación a “Interactuar con personas que me atraen” encuentra congruencia con los de la presente investigación, en tanto que D5 “Involucrarse en situaciones agradables” en la escala GI incluye esta dimensión. Estos autores proponen al respecto una raíz cultural referida a este respecto, donde tradicionalmente, el rol masculino se encuentra relacionado con una actitud más activa hacia el ejercicio del cortejo mientras que, las mujeres mantienen una actitud más receptiva. Por esta razón, es posible que la habilidad vinculada a este aspecto se encuentre transgeneracionalmente transmitida y practicada en mayor medida por hombres.

De un modo similar, se aprecia congruencia entre los resultados propuestos por estos autores en relación a “Interactuar con extraños” y el menor puntaje obtenido por mujeres en D4 “Exponerse a situaciones desconocidas” para la Subescala PR. Nuevamente se ofrece una explicación cultural vinculada al rol de género donde tradicionalmente, el hombre se encuentra vinculado de mayor manera a situaciones de esta índole, quienes tanto en contexto de la educación formal como del desempeño laboral son impulsados en este sentido.

Se observa coherencia entre los resultados encontrados por Caballo et al. (2014) para la dimensión “Pedir perdón/reconocer mis errores” y los de la presente investigación en D2 “Asumir limitaciones personales” para la Subescala PR. En este caso la explicación basada en la cultura asociada al rol de género propone que los hombres mantienen una asociación de esta dimensión con la “debilidad” incompatible con su rol de género. Esta tesis encuentra respaldo en resultados encontrados por Anguiano, Vega, Nava y Soria (2009) donde mujeres obtienen mejor rendimiento en la expresión de sentimientos positivos y la preocupación por los sentimientos de los demás.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo para la dimensión D1 “Manifestar oposición o discrepancia” en ambas escalas con puntajes promedio superiores para las



mujeres. Estos resultados apuntan hacia una mayor dificultad de las mujeres respecto de los hombres tanto para abordar la incomodidad subjetiva asociada con las situaciones vinculadas a esta dimensión como para ejecutar conductas relacionadas. La investigación de Anguiano, Vega, Nava y Soria (2009) ha mostrado resultados congruentes, encontrando que hombres manifiestan mayor facilidad para expresar la molestia que las mujeres. La explicación cultural asociada al rol del género señala que la mujer es incentivada a mantener una mayor preocupación por los demás, y con ello, por los efectos emocionales en otros de sus acciones.

En relación a todos estos elementos, es interesante considerar la coherencia existente entre resultados obtenidos en población española y población chilena, dos culturas conectadas históricamente a partir de una misma raíz donde la permanencia de estos elementos en la actualidad puede relacionarse con la fuerza de la cultura asociada al rol de género sobre el favorecimiento del desarrollo de variables psicológicas.

Los resultados muestran congruencia en relación a los obtenidos por Navarro-Saldaña, Varas-Contreras, Maluenda-Albornoz y Arriagada-Pizarro (2015) en torno a “Manejar situaciones molestas” y los de la presente investigación en torno a D6 “Manejar situaciones incómodas”, dimensiones teóricamente homologables. Estos resultados agregan fuerza a la presencia de estas diferencias de sexo en tanto ambos corresponden a población universitaria chilena. Sin embargo, Lodoño y Valencia (2008) reportan una mayor capacidad de las mujeres en relación a “resistir la presión de pares” en el contexto del consumo de alcohol, aspecto incluido en D6. La explicación puede estar asociada a situaciones específicas en que hombres y mujeres muestren mayor capacidad de resistir la presión de los pares respecto del otro.

Un aspecto interesante de analizar es el propuesto por Sousa, Oliveira y Clark (2003) en relación a la Asertividad, quienes plantean que las mujeres perciben los estresores asociados a esta variable de una manera más intensa que los hombres haciéndolas más susceptibles. Este fenómeno puede encontrarse asociado a diferencias de sexo, también asociadas al rol de género, donde las mujeres manifiesten un mayor grado de sensibilidad en general. Así, los resultados de esta investigación muestran mayor grado de incomodidad para las mujeres representado en los puntajes de la Subescala GI.

A partir de la información presentada es posible concluir diferencias significativas en Asertividad en relación a la variable sexo. Esto respalda la hipótesis de trabajo sugerida en relación a la población estudiada. Sin embargo, al analizar el contraste de los presentes resultados y los de la investigación precedente, tal como señalan Domínguez, López y Álvarez (2015) la evidencia es incierta en algunos casos debido a que existen investigaciones que ofrecen diferencias en algunas áreas/dimensiones y otras no las reportan. Una posible explicación para ello son las diferencias en cuanto a rasgos culturales idiosincráticos de cada país. Será importante tener en consideración esta variable sobretodo, al establecer la comparabilidad entre las distintas experiencias que se revisen.

En consideración de los análisis presentados queda recalcar la importancia de conocer y considerar el comportamiento de la variable Asertividad en la población de estudio al momento de pensar y diseñar los proyectos educativos, currículos, programas formativos y demás herramientas del proceso enseñanza- aprendizaje. Pensamos que es importante incluir un conocimiento más detallado sobre los grupos de estudiantes en curso de modo de ofrecer las oportunidades y apoyos necesarios para que estos efectivamente puedan desarrollar y desplegar los aprendizajes contemplados, sobretodo, cuando los objetivos institucionales pretenden abordar competencias genéricas o transversales. Las diferencias de sexo, género, por área disciplinar o carrera en relación a las variables que se encuentren a la base de las competencias a desarrollar pueden delimitar distintos escenarios para la educación y desarrollo de las mismas. En el presente caso, aspectos

intrínsecamente (sexo) o culturalmente (género) determinados dibujan las posibilidades y potenciales de los distintos grupos de estudiantes.

## REFERENCIAS

- Alberti, R. (1977). *Assertiveness: Innovations, Applications, Issues*. San Luis, California: Impact.
- Anguiano, S., Vega, C., Nava, C., & Soria, R. (2009). Las habilidades sociales en universitarios, adolescentes y alcohólicos en recuperación de un grupo de alcohólicos anónimos. *Liberabit*, 16(1), 17-26.
- Behar, R., Manzo, R., & Casanova, D. (2006). Trastornos de la conducta alimentaria y asertividad. *Revista médica de Chile*, 134(1), 312-319.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: Definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*(13), 52-62.
- Caballo, V., Salazar, I., Olivares, P., Irurtia, M., Olivares, J., & Toledo, R. (2014). Assessing social skills: the factorial structure and other psychometric properties of four self-report measures. *Behavioral Psychology*, 22(3), 375-399.
- Cabrera, S., Guil, R., & Lax, P. (1998). Asertividad en enfermería: ¿Una características de la profesión? *Enfermería Clínica*, 8(3), 98-103.
- Calderón, M. (2012). Competencias genéricas en enfermeras/os titulados de la universidad Arturo Pratt, sede victoria, 2010. *Ciencia y Enfermería*, 18(1), 89-97. doi: 10.4067/S0717-95532912000100009
- Cañón-Montañez, W., & Rodríguez-Acelas, A. (2011). Asertividad: Una habilidad social necesaria en los profesionales de enfermería y fisioterapia. *Texto y Contexto Enfermagem*, 20(1), 81-87. doi: 10.1590/S0104-07072011000500010
- Carrasco, I., Clemente, M., & Llanova, L. (1989). Análisis del inventario de aserción de Gambrill y Richey. *Estudios de Psicología*, 37, 63-74.
- Casas-Anguera, E., Prat, G., Vilamala, S., Escandell, M., García-Franco, M., Martín, J., y Ochoa, S. (2014). Validación de la versión española del inventario de asertividad Gambrill y Richey en población con diagnóstico de esquizofrenia. *Anales de Psicología*, 30(2), 431-437. doi: 10.6018/analesps.30.2.154311
- Caso-Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castaños, S., Reyes, I., Rivera, S., & Díaz, R. (2011). Estandarización del inventario de asertividad de Gambrill and Richey - II. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 29(1), 27-50.
- Del Prette, Z., Del Prette, A., Barreto, M., Bandeira, M., Rios-Saldaña, M., Ulian, A., y Villa, M. (2004). Habilidades sociais de estudantes de Psicologia: um estudo multicêntrico. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17(3), 341-350.
- Domínguez, J., López, A., & Álvarez, E. (2015). Implicación de variables sociales y educativas en la conducta asertiva. *Aula Abierta*, 43, 26-31. doi: 10.1016/j.aula.2014.05.004
- Furtado, E., Falcone, E., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação*, 72(2), 43-51.
- Galassi, J., Delo, J., Galassi, M., & Bastien, S. (1974). The college self expression scale: A measure of assertiveness. *Behavior Therapy*(5), 165-171.

- Gambrill, E., & Richey, C. (1975). An Assertion Inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6, 550-561.
- González, V., & González, R. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*(47), 185-209.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Jakubowski, P. A. (1977). Assertive behavior and clinical problems of women. En Alberti R. (Ed.) *Assertiveness: Innovations, Applications, Issues*. San Luis Obispo, California: Impact.
- Lazarus, A. (1973). On assertive behavior: A brief note. *Behavior therapy*(4), 697-699.
- León, A., Rodríguez, C., Ferrel, F., & Ceballos, G. (2009). Asertividad y autoestima en estudiantes de primer semestre de la facultad de ciencias de la salud de una universidad pública de la ciudad de santa marta. *Psicología desde el caribe*(24), 91-105.
- Lodoño, C., & Valencia, C. (2008). Asertividad, resistencia a la presión de grupo y consumo de alcohol en universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 11(1), 155-162.
- Lorr, M., More, W., & Mansueto, C. (1981). The structure of assertiveness: A confirmatory study. *Behavior Research and Therapy*, 19, 153-156.
- Martí, J., Martí-Vilar, M., & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 46(3), 160-168.
- Naranjo, M. (2008). Relaciones interpersonales adecuadas mediante una comunicación y conducta asertivas. *Actualidades investigativas en Educación*, 8(1), 1-27.
- Navarro-Saldaña, G, Varas-Contreras, M, y Maluenda-Albornoz, J, (2015). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Asertividad de Gambrill y Richey en estudiantes universitarios chilenos*. Manuscrito no publicado, Programa de Competencias Genéricas, Universidad de Concepción, Chile.
- Navarro-Saldaña, G., Varas-Contreras, M., Maluenda-Albornoz, J., y Arriagada-Pizarro, P, (2015). Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrill y Richey. *Wimb Lu*, 10 (2), 39-54. doi:10.15517/wl.v10i2.20692
- Pardo, M., Santacruz, K., Ramos, Y., & Arango, C. (2010). Conceptos claves en un programa educativo. *Avances en enfermería*, 28(especial), 109-119.
- Paterson, R., & Rector, N. (2001). The Assertiveness Workbook. *Canadian Psychology*, 42(3), 234-235.
- Rimm, D., & Masters, J. (1974). *Behavior Therapy: Techniques and empirical findings*. New York: Academic Press.
- Salter, A. (1949). *Conditioned Reflex Therapy*. New York: Farrar, Starus and Giroux.
- Shim, S., & Ryan, A. (2005). Changes in self-efficacy, challenge avoidance, and intrinsic value in response to grades: The roles of achievement goals. *Journal of Experiment Education*, 73(4), 333-349.
- Sousa, E., Oliveira, E., & Clark, C. (2003). Avaliação do estresse e das habilidades sociais na experiência acadêmica de estudantes de medicina de uma universidade do Rio de Janeiro. *Interação em Psicologia*, 7(2), 43-51.
- Turner, M., & Adams, H. (1977). Effects of assertive training on three dimensions of assertiveness. *Behavior Research Therapy*, (15), 475-483.

Velásquez, M., Arellanez, J., & Martínez, A. (2012). Asertividad y consumo de drogas en estudiantes mexicanos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 131-141.

Vila, L. (2005). Capital humano heterogéneo y productividad de los graduados de educación superior. *Revista económica de Castilla*, (7), 61-81.

Wolpe, J. (1977). *La práctica de las terapia de la conducta*. México: Trillas.

# Liderazgo en las Unidades Técnicas Pedagógicas: sus prácticas e influencia en el trabajo docente

**Guillermo Rodríguez Molina\***

Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Ciències de la Educació, Barcelona, España.

*Recibido: 18 octubre 2016*

*Aceptado: 30 diciembre 2016*

**RESUMEN.** El objetivo de la investigación fue analizar la influencia de las prácticas de gestión curricular de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) sobre las prácticas pedagógicas docentes. El estudio tuvo dos fases dentro de su metodología, una fase cualitativa y otra cuantitativa. En esta aportación se presentarán los resultados de la primera fase llevada a cabo mediante el estudio de casos múltiples. Para ello, se analizaron cinco casos, utilizando las técnicas de observación participante, entrevistas, focus group y análisis documental. Algunas de las conclusiones al respecto, arrojaron la gran significancia pedagógica que tienen estos profesionales al interior de los establecimientos, incluso mayor que la del director. Además evidenciaron que sus prácticas se acercan a las prácticas de liderazgo escolar y en especial a las del liderazgo pedagógico.

**PALABRAS CLAVE.** Liderazgo Pedagógico, Gestión Curricular, Prácticas Docentes.

## **Leadership in the Units of pedagogical techniques: their practices and influence in the teaching work**

**ABSTRACT.** The objective of the research was to analyze the influence of the practices of curricular management of units pedagogical techniques (UTP) on the pedagogical practices of teachers. The study took place in two phases within its methodology, a qualitative phase and another quantitative. This article will present the results of the first phase being carried out through the study of multiple cases. To do this five cases were analyzed using the techniques of participant observation, interviews, focus groups and documentary analysis. Some of the conclusions thereon, arrogated the great pedagogical significance that these professionals have within the facilities, even greater than that of the director. In addition, it showed that their practices were close to the practices of school leadership and in particular to those of the pedagogical leadership.

**KEY WORDS.** Leadership Teaching, Management Curriculum, Practice Teaching

### **1. INTRODUCCIÓN**

Las sociedades en el mundo exigen cambios profundos en la educación, que deben estar dirigidos, sin excepción, a todos los estratos sociales y garantizar el derecho a una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes, “orientado hacia una nueva cultura del aprendizaje para la transformación basada en sociedades más inclusivas, sostenidas y prosperas” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2014, p. 5).

\*Correspondencia: Guillermo Andrés Rodríguez Molina . Dirección: Torrente 59 3° 1ª , Barcelona, España. Correo electrónico: guillermo.RodriguezMo@e-campus.uab.cat

En este contexto, se demanda una renovación del paradigma que impera en el sistema social en su conjunto, e impacta directamente a los proyectos de los diversos sistemas educacionales y subsistemas que los integran, ya que, “actualmente no son totalmente sostenibles en relación al desarrollo humano” (UNESCO, 2014b, p. 5).

Chile no está ajeno a esta exigencia, desde el año 2011 fue creciendo la demanda interna hacia cambios profundos en el sistema educacional para dar respuesta a factores como los altos índices de segregación social, la desigualdad social, brechas educacionales, entre otros (Waissbluth, 2011). Los últimos dos gobiernos han tenido, a partir de esos antecedentes, que incorporar dentro de sus programas y propuestas, proyectos que vayan en esta línea. Así, en los últimos cuatro años se han discutido, aprobado y presentado diversas iniciativas legales que se enmarcan en las reformas profundas de la educación chilena, como: Ley Calidad y Equidad, Superintendencia de Educación, Agencia de la Calidad de la Educación, Proyecto del Administrador Provisional, Proyecto de Inclusión, Nueva institucional para la Educación Parvularia, Política Nacional Docente y Gratuidad de la Educación Superior y Nuevo Sistema de Educación Pública.

## 2. MARCO CONCEPTUAL

En este contexto la literatura actual ofrece un marco general y específico de los distintos temas que se abordaron en la investigación y que la sustentan en este aspecto. En este sentido tenemos que, con respecto al:

### 2.1 Liderazgo Escolar

En los últimos años el “liderazgo ha ido constituyéndose en un tema estratégico dentro de los programas y políticas educativas” (UNESCO, 2014a, p. 5). La investigación especializada en liderazgo escolar ha constatado el fuerte peso del liderazgo en la eficacia y en la mejora de las escuelas, siendo considerado “el segundo factor intra-escolar” de mayor trascendencia (Barber y Mourshed, 2007; Leithwood, Day, Sammons, Harris, y Hopkins, 2006), si bien el liderazgo escolar puede tener un fuerte efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, éste sería indirecto, pues se ejerce especialmente a través de la incidencia de los directivos en ámbitos como la motivación, las habilidades, prácticas y condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (Ministerio de Educación [MINEDUCb], 2015).

Los desafíos del liderazgo consisten además en generar un entorno donde el aprendizaje esté efectivamente conectado a un propósito comunitario, declarado en su proyecto educativo institucional, donde los estudiantes aprendan y, con el tiempo trasladar la responsabilidad de ese aprendizaje hacia la periferia de la organización, poniéndola en manos de los docentes y los estudiantes. Implica desarrollar un aprendizaje profundo y sostenido entre los directores y profesores en torno a las condiciones necesarias para el éxito de los alumnos en sus escuelas (Elmore y City, 2007). Ravela (2015) define el liderazgo pedagógico como “la conducción de las instancias colectivas por el personal competente” (p.22). En el mismo sentido se hace mención que el líder pedagógico debe liderar la comunidad escolar, “cumpliendo un papel fundamental en el trabajo docente y en el aprendizaje de los estudiantes” (Weinstein y Hernández, 2015, p. 12). En la misma línea Bolívar, López, y Murillo (2013, p. 25) “el liderazgo pedagógico directo se centra en la calidad de la práctica docente, incluyendo la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, así como la calidad de la investigación docente y la formación docente”.

Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE] (2014) los directores dedican el 42,3% de su tiempo a tareas administrativas de dirección y reuniones; y sólo el 21,0% de su tiempo a tareas y reuniones relacionadas con los planes de estudios y enseñanza. Antecedentes similares tiene la UNESCO (2014a) donde la evidencia Latinoamérica indica que

la distribución del tiempo laboral disponible para “los directores tiende a intentar cubrir una gran multiplicidad de tareas, con un predominio de lo administrativo (25%) y una relativamente baja asignación a las actividades propias del liderazgo pedagógico, con excepción de Cuba” (p. 5). A nivel transversal, las funciones en los diversos casos se distribuyen entre las distintas áreas de la gestión identificadas, siendo la más débil aquella referida a la gestión pedagógica. En este sentido, aun cuando en la mayoría de los países el director tiene la función de dirigir, organizar y controlar el trabajo docente o la implementación del programa académico, las funciones de supervisión de aula, asesoría a los docentes y evaluación de su desempeño solo aparecen en un número menor de países.

Así, surge “una de las funciones más comunes, además del director, es el puesto de director adjunto, subdirector o codirector” (Pont, Nushe, y Moorman, 2008, p. 80). En otros casos, mayoritariamente “significa que existe uno o varios jefes de estudios y, en ocasiones, un asistente o un contable que apoyan al director del centro” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013, p. 123), también es necesario pues que exista alguna persona (la directora, el jefe departamento, la coordinadora de ciclo...) o un pequeño grupo de personas (Antúnez y Gairín, 2010) que pueda asumir y desempeñar las múltiples tareas directivas.

En Chile, el equipo de liderazgo se define en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, la Ley de Calidad y Equidad, y el Estatuto de los profesionales de la educación. El liderazgo escolar debe involucrar no sólo al director sino a un equipo de líderes dentro de cada unidad educativa. Consiste en el director, el director adjunto, un jefe de departamento técnico, el inspector general, revisores, personas a cargo del programa y otros profesionales de la educación que en su mayoría desempeñan funciones técnico-pedagógicas y de liderazgo-enseñanza.

En este caso “se releva especialmente la incidencia de los jefes técnicos (UTP), quiénes debieran conformar duplas con los directores para potenciar un liderazgo educativo de fuste” (Weinstein y Hernández, 2015, p. 123). En menor medida se visualiza la necesidad de atender al nivel intermedio, en especial en el sector municipal, poniéndose el acento en la alta incidencia de este segmento en la buena gestión educacional de grupos enteros de establecimientos escolares, así como en su falta habitual de preparación en cuanto a la gestión educativa y la mejora escolar.

## **2.2 Funciones del liderazgo**

Las diferentes tareas correspondientes al ámbito de gestión permiten entregar a los profesores/as el soporte necesario para que lleven a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera efectiva. Esto requiere de una conducción académica activa que coordine y apoye permanentemente el trabajo pedagógico que estos hacen, lo que implica que en la organización educativa exista un liderazgo académico y pedagógico comprometido con planificar, estimular, supervisar y monitorear la enseñanza y el aprendizaje lo que comprende trabajar directamente con los docentes en las áreas de diseño de la implementación curricular, de enseñanza y de evaluación (Hallinger y Murphy, 1985; Marzano, Walters y McNulty, 2005; Murphy, 1990; Weber, 1996).

Estas y otras prácticas referidas al liderazgo académico tradicionalmente han sido descritas por la literatura especializada como parte de las responsabilidades del director, sin embargo dado que en Chile se cuenta con la figura de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), la conducción académica se concibe como una función que ejerce no solo él, sino también dicha unidad. Esto es coherente con la visión de que el liderazgo académico debe ser compartido entre el director y otros miembros de su equipo (Hallinger, 2005; Weinstein, 2009), así como con el planteamiento que establece la importancia de que el director delegue y distribuya su liderazgo en un equipo de trabajo (Elmore, 2000; Leithwood et al., 2006; Marzano, 2003). Los equipos técnicos pedagógicos colaboran con los profesores a desarrollar una cultura común, un conjunto de términos y prácti-



cas consensuados para analizar de qué manera la práctica pedagógica se traduce en aprendizaje en determinados contextos escolares (Elmore, 2010).

En Chile las prácticas de liderazgo están dadas orientadas por el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, que se enfoca “en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes” (MINEDUC, 2015b, p. 3). En este caso tanto las dimensiones como las prácticas son genéricas y estandarizadas, las cuales según diversos autores son:

Leithwood et al., (2006): Establecer una dirección; desarrollar al personal; rediseñar la organización y gestionar la instrucción.

Robinson, Hohepa y Lloyd (2009): Establecer metas y expectativas, promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docentes; obtención y mantención de recursos de manera estratégica; aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo; y planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum.

OCDE/CEPPE (2013): Establecer una misión orientadora; generar las condiciones organizacionales; crear una convivencia armónica al interior de la escuela; desarrollo de personas y propio y gestión pedagógica.

### **2.3 Gestión curricular**

Al interior de las escuelas ocurren “procesos vinculados a la organización escolar y al trabajo docente que pueden incidir en los resultados” (UNESCO, 2015a, p. 143). La generación de un clima de trabajo positivo y orientado al aprendizaje son elementos esenciales (UNESCO, 2015a). El conocimiento de los directores sobre las prácticas pedagógicas efectivas es clave para el mejoramiento escolar (City, Elmore, Fiarman y Teitel, 2009).

Dentro de los procesos referidos a la gestión curricular y que son llevados a cabo por el equipo de las unidades técnicas, jefes de estudio, vice rectores académicos y/o liderazgo pedagógico, se encuentran por una parte la coordinación de los tiempos para la implementación curricular, que corresponde a la generación de las condiciones que permiten utilizar de manera efectiva las horas de enseñanza disponibles para el logro de los objetivos académicos y formativos (Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012). Esto implica asignar estos tiempos de enseñanza mediante políticas de procedimientos (Murphy, 1990) que sirvan para organizar a los profesores/as en su quehacer pedagógico, focalizando el trabajo y resguardando desviar el foco de las metas de aprendizaje pudiendo concretarse así las actividades de enseñanza planificadas.

Por otra parte, la conducción curricular requiere que en la organización escolar cuente con directrices para el trabajo pedagógico de los profesionales de la educación, lo que implica acordar y coordinar con ellos criterios y estándares en aspectos como la planificación, la evaluación o la política de asignación de tareas (Weinstein, 2009). Esto permite que los profesores dispongan de una visión clara sobre cómo se debiese implementar la enseñanza (Marzano, 2012) y sigan lineamientos pedagógicos comunes para hacerlo de manera coherentes entre niveles y áreas de aprendizaje.

Lo anterior también incluye asesorar a los profesores sobre el uso de mejores prácticas y metodologías de enseñanza (Hallinger y Murphy, 1985; Robinson et al., 2009; Weber, 1996; Weinstein y Muñoz, 2012) asegurando la provisión de recursos pedagógicos y didácticos para la implementación curricular y evaluación, lo que implica además de la facilitación de materiales y/o recursos de aprendizaje que constituyan efectivamente un apoyo para el logro de los objetivos educativos.

Otro de los elementos referidos a la gestión curricular y liderazgo pedagógico mencionado trans-



versalmente en la literatura es la planificación curricular y de la enseñanza (Bambrick-Santoyo, 2012; Robinson et al., 2009; Weber, 1996; Weinstein y Muñoz, 2012), proceso que constituye una herramienta fundamental para programar e implementar el trabajo pedagógico en el aula. En general, el proceso de planificación implica identificar los contenidos que resulta esencial que todos los estudiantes aprendan, estimar el tiempo requerido para asegurar que efectivamente puedan ser enseñados, y secuenciarlos y organizarlos para optimizar la experiencia de aprendizaje (Marzano, 2003).

## **2.4 Prácticas pedagógicas docentes**

Los profesores desempeñan un papel crucial en el sistema educativo, son los principales encargados de involucrar a los estudiantes en las tareas escolares y promover su aprendizaje. En los centros educativos, los profesores constituyen el factor más importante que influye en el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2014).

La evidencia internacional y comparada ha mostrado reiteradas veces que, dentro de los factores asociados al desempeño de los estudiantes, las variables relativas al docente tienen una gran incidencia (Barber y Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioko y Barber, 2010).

Diversas investigaciones en el ámbito de la educación señalan la importancia de la calidad de la docencia, la pertinencia y la efectividad de los procesos que ocurren al interior del aula, como factores clave para mejorar el desempeño académico de los estudiantes y reducir las inequidades en el rendimiento (UNESCO, 2015b).

Los docentes son los encargados de planificar e implementar las clases y en ellos se materializa la misión de los sistemas educativos de promover el desarrollo de los estudiantes. Las interacciones que ocurren en la clase son esenciales para el aprendizaje en la medida que éstas configuran el ambiente y promueven la estimulación cognitiva y lingüística (Pianta, Hamre y Mintz, 2011).

Sin lugar a dudas las prácticas pedagógicas son el foco principal de las rutas de mejoramiento escolar y por consiguiente tienen el mayor impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Además estas son parte de los procesos gestión pedagógica y por consecuencia de la gestión curricular.

Cuando nos referimos a las prácticas pedagógicas estamos frente a un proceso didáctico, intencionado de acciones que en el contexto escolar son implementadas por los profesores/as y acompañados por el líder pedagógico o los equipos de las unidades técnicas. Por ello que las concepciones que el docente tiene respecto a su objeto de enseñanza, común a este saber a través de la práctica pedagógica; se espera que esta lleve al campo aplicado, los elementos explícitos del contenido, seleccionados para la formación profesional de los estudiantes en contextos sociales y culturales (Beltrán y Quijano, 2008).

## **3. MÉTODO**

### **3.1 Planteamiento del problema**

Teniendo como base los hallazgos de los diversos estudios internacionales (Elmore, 2010; Elmore y City, 2007; Marzano, 2012; Marzano, Pickering y Heflebower, 2011; Robinson et al., 2009). Así como el nuevo Marco para la dirección y liderazgo escolar (MINEDUC, 2015b), los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2013) y las conclusiones de últimos estudios en relación a los procesos de mejoramiento escolar (Bellei, Vanni y Valenzuela, 2015), el funcionamiento (principalmente las limitaciones y/o factores) del desempeño de las unidades técnicas pedagógicas (Beltrán, 2014; MINEDUC, 2015b; Weinstein y Hernández, 2015) y la incorporación de nue-

vas prácticas para la gestión pedagógica, los aprendizajes y resultados académicos (MINEDUC, 2015a; UNESCO, 2015a), se evidencian vacíos en cuanto a cómo influyen las prácticas de gestión curricular por parte de las Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP) en las prácticas docentes, cuando la evidencia señala “sólo” al director de las organizaciones escolares como promotor de todo el ámbito de gestión y por otra parte indican que el trabajo con otros docentes participantes de la gestión escolar son quienes lideran los procesos pedagógicos (Bellei et al., 2015) y a su vez son reconocidos por los docentes como líderes pedagógicos (Beltrán, 2014; Rodríguez, 2011). Asimismo, se evidencia que las funciones de las UTP están centradas en el aspecto administrativo (Rodríguez, 2011), desatendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje (Castro, Muñoz, Nail y Ulloa, 2012) no cuentan con dominio de competencias y conocimientos que permitan llevar a cabo la coordinación de acciones centradas en los procesos pedagógicos, ni tampoco para responder a las características psicosociales de los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad.

En suma las UTP deben realizar una labor fundamentalmente técnica-pedagógica de primer orden, considerando que son ellos los que deben dirigir, coordinar, evaluar y mejorar los trabajos de los equipos de docentes que participan en la construcción y ejecución de los proyectos de mejoramiento educativo, especialmente en el área de gestión curricular, con sus dimensiones: gestión pedagógica, enseñanza y aprendizaje en el aula, y apoyo al desarrollo de los estudiantes (Beltrán, 2014; Diario Oficial de la República de Chile, 1996; MINEDUC, 2013).

En conclusión operacionalizar y sistematizar el trabajo del liderazgo pedagógico, en el caso de Chile sobre los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas, en cuanto a la gestión curricular, y mejorar la calidad de la práctica pedagógica consiguiendo así un mejoramiento continuo de la organización escolar, traducida en una buena calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Ya que, los liderazgos centrados en tareas de índole pedagógico y en la calidad de los aprendizajes en el aula, están determinados, no por sus prácticas de liderazgo, sino por la forma en que estas afectan el conocimiento y las habilidades de los profesores, el nivel de trabajo en el aula y el nivel de aprendizaje activo.

De acuerdo a lo señalado anteriormente existen variadas y múltiples investigaciones relacionadas, tanto con las funciones e impacto del liderazgo escolar (Bellei et al., 2015; MINEDUC, 2015b; OCDE/CEPPE, 2013; OCDE, 2013), las prácticas pedagógicas docentes y su efecto directo sobre la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Bruns y Luque, 2014) y como todo ello tributa en los procesos de mejoramiento continuo de las organizaciones educativas.

Sin embargo, a pesar de la evidencia empírica que existe aún hay dimensiones desconocidas en cuanto a la relación de acciones de liderazgo enfocado en lo pedagógico y curricular con las prácticas pedagógicas docentes, no hay evidencia de las relaciones de monitoreo curricular, práctica docente y resultado de aprendizaje. A partir de lo anterior es por cuanto surge la necesidad de investigar en las dimensiones aún sin respuestas, con la finalidad de contribuir al desarrollo del mejoramiento continuo y en especial al crecimiento profesional de docentes y directivos escolares.

### **3.2 Objetivo de la investigación**

En el contexto del estado del arte y objeto de estudio, se determinaron los siguientes objetivos de investigación:

- Describir las funciones y roles de los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas (JUTP)
- Identificar las prácticas de gestión curricular de las jefaturas técnicas pedagógicas.
- Describir como los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas llevan a cabo las prácticas de gestión curricular.

- Analizar cómo influyen las prácticas de gestión curricular en las prácticas pedagógicas docentes.

### 3.3 Diseño metodológico

El estudio en general se dividió en dos fases, una cualitativa y otra cuantitativa. Para la primera de ellas y responder a los objetivos del estudio, se utilizó el Estudio de Caso el cual se destaca entre los diseños de tipo cualitativo (Álvarez y San Fabián, 2012), este tipo de diseño se podría definir como una investigación que mediante los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto; se analiza profundamente una unidad integral para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar teoría (Fernández y Hernández, 2010).

Mertens (2005) concibe el estudio de caso como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad que es visto y analizado como una entidad. En términos de Grinnel, Willians y Unrau (2009) en Fernández y Hernández (2010), el estudio de caso se concentra en una unidad de análisis. Yin (2009, 2014) señala que un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, en especial cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. Harvard Business School (1997) en Fernández y Hernández (2010) consideró al estudio de caso un método y lo utiliza desde 1908 para evaluar unidades organizacionales.

Para esta fase y de acuerdo a los objetivos de estudio, la función del contexto donde se debe desarrollar y la finalidad del mismo, se trabajó mediante la tipología de casos que tiene que ver con el número de unidades o entidades a considerar (Stake, 1999).

Yin (2009), establece una clasificación de los estudios de caso, para ello toma en cuenta dos factores: número de casos y clase de unidad de análisis. En cuanto al número de casos la tipología considera: un caso o varios casos (regularmente de dos a diez). Por lo que respecta a la unidad de análisis, este autor las subdivide en: casos con unidad holística (todo el caso tomado como una sola unidad de análisis) y casos con unidades incrustadas (varias unidades de análisis dentro del caso).

En este contexto se tomará el diseño Tipo 4 propuesto por Yin, (2009, 2014) “diseños de múltiples casos, unidades incrustadas” figura 1.

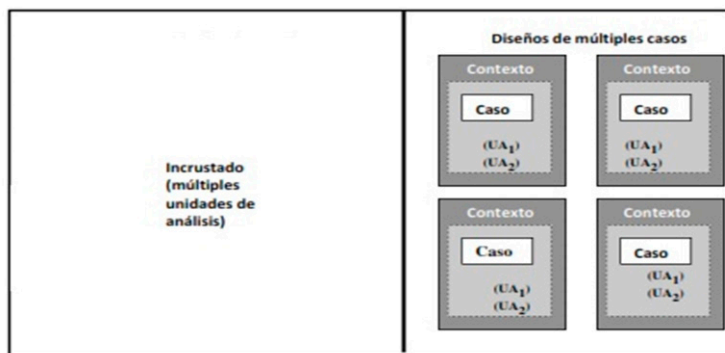


Figura 1: Adaptación propia, modelo de Yin (2009; 2014).

El proceso de diseño para cada caso se repitió en los demás, figura 2, (se consideraron las mismas variables o aspectos, al igual que los instrumentos para recolectar datos y el proceso en general, aunque pueden haber variantes por la dinámica propia del contexto e investigación). Es necesario mencionar que el conocimiento generado por los diversos casos no es aditivo (Hérmendez,

Mendoza y De la Mora, 2009).

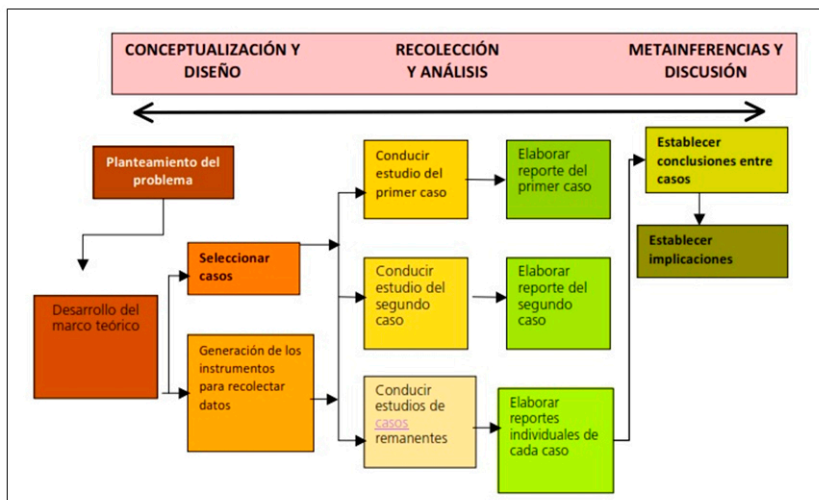


Figura 2: Adaptación propia de (Hernández, Mendoza y De la Mora, 2009).

### 3.4 Muestra e instrumentos

La muestra en esta etapa fue de carácter no probabilística o dirigida, ya que no tuvo la finalidad de generalizar en términos de probabilidad (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). También se conocen como guiadas, pues la elección depende de razones relacionadas con las características de la investigación (Ragin, 2013).

Puede ser útil intentar seleccionar casos que sean típicos o representativos de otros casos, pero no es probable que la muestra de sólo un caso o de unos pocos casos sea una buena representación de otros. La investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. En un estudio intrínseco el caso está preseleccionado. En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso "típico" funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos (Stake, 1999).

La muestra (casos) en esta etapa estuvo constituida por jefes de las unidades técnicas pedagógicas. La mejor selección posible de cinco JUTP de entre un conjunto equilibrado no supondrá una representatividad convincente de todos los jefes técnicos por ende la organización escolar. En este contexto, los casos que se estudiaron fueron 11, de acuerdo a las características que se resumen en la tabla 1:

Los instrumentos de recogida de información fueron: la observación participante, la entrevista individual semiestructurada, el focus group y el análisis documental. En la tabla 2, se sintetiza el proceso de construcción, validación y protocolo.

Tabla 1: Casos y características.

Casos	Área geográfica		Matrícula		Cantidad de docentes	
	Rural	Urbano	Pequeña (>300)	Grande (<301)	Baja (>30)	Alta (<31)
Caso 1	X		X		X	
Caso 2		X		X		X
Caso 3		X	X		X	
Caso 4		X	X		X	
Caso 5		X		X		X

Tabla 2. Construcción, validación y protocolo.

Instrumento	Construcción	Validación	Protocolo
Observación participante	El formulario de observación utilizado fue una adaptación de un instrumento ya validado en investigaciones en el área de educación (Stake, 1999). De él se tomó la estructura y diseño apropiado, incluyendo los tópicos que se querían observar en la investigación.	Este proceso consistió en mantener la estructura y diagrama del formulario primario, previamente validado, el cual entregó el soporte para la observación participante.	1. Anticipación. Considerar las preguntas de investigación. Definir casos y límites de ellos. Organizar el primer contacto con el campo de estudio (organizaciones escolares): enviar correos, llamadas y coordinar fechas. 2. Primera visita Entregar consentimiento informado a los participantes. Identificar a los informadores. Planificar los días de visita y acciones. 3. Recogida de datos Realizar observaciones, entrevistas y tomar notas. Redefinir los temas (límites de casos) Recoger datos adicionales. Revisar los datos en borrador. Consideraciones finales de cierre del campo.
Entrevista individual semiestructurada	En primer lugar se definió el tipo de entrevista y luego se definieron los objetivos del instrumento. Siguiendo la matriz de tópicos a investigar realizada anteriormente. Se definieron las temáticas y estructura.	Esta etapa fue trabajada con ensayos exploratorios del guion construido para determinar si se cumplía con los objetivos y conocer los tiempos para su aplicación. Luego de ello se hicieron los ajustes necesarios para su diseño final.	Esta etapa fue similar a la observación, ya que los entrevistados fueron los mismos participantes que fueron observados. Sólo que se programó un día distinto para su aplicación, además de utilizar un sistema de audio para resguardar el dialogo con el entrevistado.

Focus group	El guión construido del focus group o entrevista grupal, de similar características a la entrevista semiestructura. Sin embargo, se quitó el apartado de información personal del guion y se mantuvieron aquellos relacionados con las temáticas	Esta etapa fue trabajada con ensayos exploratorios del guion construido para determinar si se cumplía con los objetivos y conocer los tiempos para su aplicación. Luego de ello se hicieron los ajustes necesarios para su diseño final.	La aplicación de este instrumento fue realizada a JUTP de establecimientos municipales de una comuna distinta de los que fueron observados. Para ello se siguieron las siguientes sub etapas: Solicitar una entrevista con jefe de DAEM y explicar los objetivos del estudio, solicitando la autorización y convocatoria a los JUTP. Se calendarizó la fecha respectiva y el DAEM realizó la convocatoria. En la aplicación se informó a los JUTP del objetivo del focus y se procedió a la aplicación. Se realizó el cierre del focus, comprometiendo la entrega de resultados de la investigación.
Análisis documental	Para este tipo de instrumento y técnica de recolección de información. Tenemos que para su construcción, lo primero fue la definición de qué documentos se iban a recolectar de acuerdo a los tópicos de la investigación surgidos desde los objetivos.	Para este tipo de técnica, no existe una metodología de validación propiamente tal. Sin embargo, se encuentra en la literatura conceptos que como exhaustividad y pertinencia, para seleccionar el tipo de documentos apropiados. En este contexto, los documentos recolectados deberían poseer la información de los tres tópicos que buscó indagar, por ello su selección y validación respectiva.	Solicitar en el periodo de observación los Proyectos Educativos Institucionales de cada establecimiento educativo. Descargar los informes de resultados desde las plataformas ministeriales de acceso público.

#### 4. RESULTADOS

El proceso de análisis se realizó de acuerdo a las características de los instrumentos y los objetivos de cada uno de ellos:

1. Las entrevistas y focus group. Para las entrevistas individuales y los focus group a los JUTP, se siguieron los siguientes pasos para su análisis: (i) capturar, transcribir y ordenar la información: la captura de la información, a través de un registro electrónico (grabación en formato digital) (ii) codificar la información: proceso mediante el cual se agrupó la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso (Rubin y Rubin, 1995) (iii) integrar la información: relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. Para ello, es necesario utilizar algún proceso de codificación que permita desarrollar una clasificación manejable o sistema de códigos (Patton, 2002). Para facilitar el proceso se utilizó como apoyo informativo el programa Atlas ti 7.0.

La estrategia de análisis en base a estos instrumentos se basó en tres tipos de codificaciones: primario, familias y meta familias.

Los códigos permitieron asignar unidades de significado a la información descriptiva o inferencial compilada durante la investigación, organizando los códigos y recuperar trozos de textos para su agrupación. Según, Ryan y Bernard (2003) “la codificación es el corazón y el alma del análisis de textos enteros” (p. 274).

Las familias se organizaron en base a los códigos primarios de acuerdo a las temáticas de los instrumentos y objetivos de estudio. Y que se presentan en el apartado de los resultados cualitativos.

Las meta familias sentaron las bases para las discusiones y conclusiones, fueron utilizadas como un clúster semántico para abarcar las diferentes clases de familias.

2. La pauta de observación utilizada, fue adaptada de Stake (1999), donde se apuntaron las acciones y diálogos de los JUTP, donde se obtuvieron reseñas para complementar las categorías.

3. El análisis documental, específicamente los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos educacionales, se obtuvieron los apartados de los roles y funciones de los JUTP y UTP.

Si bien los estudios de casos requieren emitir un informe detallado de cada uno de ellos, para la presentación de este artículo, se entregará una integración de ellos en base a las meta categorías obtenidas. De acuerdo al proceso de articulación de los datos recolectados en esta etapa de investigación encontramos aspectos que los JUTP declaran, realizan y están normados que tienen relación con aspectos estratégicos de la unidad que dirigen como también la vinculación con áreas estratégicas de la propia institución educación, sumado a ello los procesos y prácticas de la gestión curricular las cuales fueron el foco de esta investigación y su influencia con las prácticas pedagógicas de los docentes.

En este análisis surgieron 74 códigos primarios de las entrevistas individuales y 98 de los focus group. Posteriormente los códigos primarios de las entrevistas individuales se agruparon en 14 códigos secundarios o familias de códigos y de los focus se obtuvieron 11 familias de códigos.

En este contexto se presentan los resultados en cuatro meta categorías, que se sostienen en las categorías secundarias y primarias.

### **Categoría 1: Respecto a las funciones de las Unidades Técnicas Pedagógicas**

Con respecto al funcionamiento de la Unidad Técnica Pedagógica encontramos que todos los establecimientos incorporan en el organigrama la UTP y los agentes con los cuales se debe relacionar, sin embargo, no existe una definición de los objetivos que persigue y los parámetros que deben seguir dicha unidad.

Ahora bien, los propios JUTP señalan **los objetivos que “persigue o debiera” seguir la unidad** y que trazan sus propias funciones son:

*“crear comunidades de aprendizaje”* (Focus Coronel A-1:91).

*“que la UTP que conozca que está pasando y que sea lo suficientemente transparente para indicar que lo que nos falta y que es lo que necesitamos para mejorar”* (Entrevista-2:27).

Y en sentido más operativo, el cual, **define de cierta forma el trabajo y cuáles son los focos específicos del trabajo de los JUTP**, estos señalan que:

*“en el aprendizaje, en cómo se diseñan las planificaciones, como se aplican las pruebas, el nivel de diseño de pruebas, visitas al aula...”* (Focus A-1:2).



*“específicamente lo técnico” (Entrevista-3:11), “un poco la gestión la curricular, de administración, digamos, de los programas de estudio, del plan de estudio, de la organización de los cursos, eso te podría decir. Y también de la cobertura curricular que es la función máxima” (Entrevista-4:10).*

A pesar que los JUTP declaran que los focos están puestos en aspectos de índole pedagógica, también señalan que el trabajo administrativo y otros se encuentran en el quehacer diario dentro de sus funciones:

*“Organizar el trabajo de los docentes, ya...todo un papeleo administrativo que hay que realizar” (Entrevista-5:32).*

*“los roles...no están tan claras, porque de repente las UTP hacemos de todo, desde ver patio, atender apoderados y hasta la gestión del currículo” (Focus A-1:1).*

En cuanto a la **definición del rol y las funciones**, estas se encuentran declaradas en documentos legales y oficiales del Ministerio de Educación, sin embargo, cada organización escolar las declara en su Proyecto Educativo Institucional. Ahora bien, en el PEI nos encontramos que se declara que los JUTP deben desarrollar funciones principalmente de índole pedagógica:

*“Que sea capaz de supervisar la enseñanza” “Que establezca altos estándares de logro institucional de sus estudiantes” (PEI, p. 15).*

*“Planificar, organizar, monitorear y evaluar junto a la comunidad educativa las actividades del proceso enseñanza-aprendizaje” “Velar por el aprendizaje de los alumnos/as, procurando el mejoramiento permanente del proceso” “Asesorar a los docentes en la planificación, adecuación y evaluación de los planes y programas de estudios vigentes” (PEI, p. 30).*

Además, nos encontramos que deben realizar funciones de articuladores entre miembros de la comunidad escolar, vinculadas estas a tareas estratégicas:

*“...potenciar el desempeño de la comunidad educativa hacia prácticas colaborativas de mayor interacción, fortaleciendo los subsectores de aprendizajes y la comunicación entre los actores de la comunidad” (PEI, p. 11).*

*“Estructuran la institución, organizan sus procesos y define roles en función del proyecto educativo institucional y las prioridades de mejoramiento del establecimiento” (PEI, p. 13).*

Adicional a ello debe informar sobre las evidencias anómalas de las prácticas docentes a la dirección del establecimiento para lo toma de medidas remediales:

*“Revisar los libros de clases y planificaciones curriculares, formulando en caso de anomalías, observaciones verbales o escritas a los docentes afectados. De haber reincidencia, deberá informar por escrito a la dirección” (PEI, p. 16).*

Las funciones declaradas en los documentos oficiales internos y externos de los establecimientos educacionales, sirven como base para el diseño de la planificación anual que realizan los JUTP para ordenar su trabajo y complementarlo con las actividades propias del establecimiento como también el calendario escolar regional y comunal.

En este, contexto dicha planificación evidencia tres enfoques distintos:



Un enfoque administrativo:

*“tenemos que ver todo lo que es consejos técnicos, tenemos que ver todo lo que son las fechas, los hitos más importantes si es que tenemos a lo mejor que reorganizar la información, a veces tenemos problemas de coordinación con los profesores cuando hay licencias médicas, entonces tenemos que tener una calendarización”* (Entrevista -2:20).

*“un cronograma de reuniones a nivel provincial, comunal y establecimiento”* (Observación).

Un enfoque estratégico:

*“cada año nos hemos planteado metas en cuanto a ciertas prácticas”* (Entrevista-3:15).

*“evalúa y reformula la planificación estratégica 2015-2018 en función de la articulación con el PME anual”* (Observación).

*“existe un plan operativo...con roles claros, tangibles, medibles se van monitoreando constantemente y se evalúan periódicamente para ver si está funcionando lo que habíamos planificado en algún momento y si hay que modificar en el camino hay que modificar algunas situaciones”* (Focus A-1:31).

Un enfoque pedagógico:

*“esto es del calendario SIMCE, desde notas, de subida la nota, de promedios, de fiscalizar el avance curricular, en que parte van los colegas, como van en Coronel aprende, un montón de cosas”* (Focus A-1:25).

*“analiza el trabajo pedagógico de los docentes en cuanto a la planificación, siguiendo los acuerdos del consejo de profesores”* (Observación).

*“lo constituye el foco en el mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos”* (Focus B- 2:2).

## **Meta categoría 2: Respeto de las prácticas de liderazgo pedagógico**

Esta meta familia es central en la investigación, ya que incorpora las prácticas de los JUTP como líderes pedagógicos y las prácticas de gestión curricular que llevan a cabo. En este contexto, además se encontró que por cada práctica también se manifiestan algunas limitantes o barreras que en ocasiones dificultan su total implementación. Así nos encontramos primero que todo con las prácticas de liderazgo, seguido de las prácticas de gestión curricular.

En este aspecto la evidencia a partir de las observaciones, documentos y entrevistas arroja que los JUTP realizan las siguientes prácticas de liderazgo:

Primero, **establecen metas y expectativas**, hacia el desarrollo de la organización escolar fusionando distintos ámbitos de la gestión y su proyección al mediano plazo:

*“debemos aplicar siempre como jefes técnicos las altas expectativas en los profesores”* (Focus A-1:81).

*“dirige el diseño del PEI y modelo pedagógico que se implementará en el establecimiento”* (Observación).

*“todos los elementos actuales PEI, PME, ADECO (este último va enfocado al acompaña-*

*miento al aula) deben tener una mirada a largo plazo para nuestra institución” (Focus A-1:75).*

*“lideró el proceso de planificación estratégica 2015-2018 de la unidad educativa” (Observación).*

Segundo, **establecen como objetivo el aprendizaje de los estudiantes, en función de logros y puntajes SIMCE, a través de los profesores**, en la misma línea de sus funciones articulan el objetivo de la institución y de la unidad en cuanto al resultado de aprendizaje:

*“sacar adelante aquellos alumnos con NEE y se inserten en los cursos y mejoren los niveles de aprendizaje” (Focus B-2:23).*

*“poder subir los resultados SIMCE, al menos en 30 puntos en todas las asignaturas” (Focus A-2:25).*

Tercero, **motivan y establecen alianzas con los profesores**, en función del buen desarrollo de las prácticas docentes y prestar colaboración profesional desde la jefatura técnica:

*“yo siempre felicito a una colega que cree en sus alumnos y eso es súper importante” (Focus A-1:80).*

*“cualquier cosa que yo te pueda ayudar, cualquier cosa que tu necesites a lo mejor me enseñas a mí porque uno también aprende con los colegas, tú me enseñas a mí más de lo que yo te pueda enseñar a ti, te puedo sugerir porque enseñar difícil” (Focus B-2:20).*

Cuarto, **gestionan los procedimientos del proceso enseñanza-aprendizaje**, esta práctica de liderazgo pedagógico tiene contenido un diseño pedagógico y un trabajo liderado por el JUTP con los profesores de aula:

*“entrego los referentes de la pauta de evaluación, la pauta la diseñe yo, viendo la preparación de la enseñanza del docente, los tiempos que dedica, la atención que tiene a los alumnos con NEE” (Entrevista -5:19).*

*“se reúnen con equipo de UTP para organizar el trabajo de acompañamiento y trabajo colaborativo de los profesores” (Observación).*

En relación a las prácticas de los JUTP, evidencia aquellas de gestión curricular que desarrollan estos profesionales y que se encuentran dentro del espectro de la gestión pedagógica, se identificaron las siguientes:

Práctica: **coordinación de tiempos pedagógicos**, esta práctica está condicionada, de acuerdo a los JUTP, por distintas variables las cuales deben complementar para conseguir el objetivo de tener los horarios académicos antes del inicio del año escolar. Ésta se visualiza como una práctica de índole administrativo mixto, ya que mezcla cuestiones pedagógicas y técnico-administrativas. Esta práctica es realizada completamente por los JUTP recibiendo insumos del director en cuanto al personal que integrará la comunidad escolar en un año escolar:

*“profesores especialistas, programas comunales, neurociencias y sugerencias de profesores” (Focus - 1:44; 1:46; 1:49; 1:50).*

*“la facilidad para que las colegas puedan cuadrar sus horarios y también la coordinación de los espacios” (Entrevista-3:23).*

**Limitantes de la coordinación de tiempos pedagógicos**, éstas son reconocidas por los JUTP como de carácter externo, ya que hacen referencia a la disponibilidad y confirmación de profesionales que se desempeñaran en los establecimientos, ya que está supeditado a las condiciones que entregue el sostenedor. Lo cual retrasaría la concreción de la propia práctica:

*“tengo profesores que vienen tres días no más al colegio entonces eso también me acorta mi flexibilidad horaria” “tenía profesores que van dos días y también tenía profesores que hacen dos asignaturas” (Focus Coronel- 1:45; 1:47).*

*“la gran dificultad es que no sabemos la disposición de los profesores que están a contrata, entonces hacemos los horarios por lo general tres días antes del inicio del año escolar” (Entrevista -3:15).*

Práctica: **asesoramiento curricular a los profesores**, esta práctica se realiza en función de dos ámbitos: la planificación y la evaluación, cuestiones generalmente del ámbito pedagógico. Ésta se realiza de acuerdo a la disponibilidad de tiempo y profesionales que tenga el establecimiento para su implementación, además de considerar su carácter obligatorio. En este contexto se identificó que el procedimiento para implementar la práctica y las características de él son:

*Planificación*, este ámbito de la práctica de asesoramiento se enfoca mayoritariamente a que los docentes diseñen y entreguen su planificación curricular. Refleja también la autonomía que se entrega a los docentes para su diseño y la facilidad que entregan los JUTP al respecto:

*“primero entrega cada año el plan anual cada profesor, cada docente y donde el administra su tiempo que tiene para los distintos objetivos de aprendizaje, después va confeccionando las unidades según ese calendario que él se propuso” (Entrevista-4:13).*

*“yo no quería esas planificaciones eternas, largas agobiantes que para mí son difíciles de supervisar entonces yo les planteo una página donde aparezca la unidad, el nombre de la asignatura, los OA que vas a trabajar...” (Focus-1:62).*

Nos encontramos además, que en algunos establecimientos se ha llegado al consenso y consentimiento que la planificación tal como estaba concebida antes de asumir el cargo debía ser reformulada, en este sentido nos encontramos con que no diseñan planificaciones, sino que los JUTP implementaron otras formas de organizar la enseñanza o bien utilizar otros recursos didácticos:

*“No tenemos planificaciones dentro del establecimiento, ya, he planificaciones me refiero, hay una planificación anual por la que se guían los colegas y van trabajando con los textos de estudio y eso se realiza...” (Entrevista-5:15).*

*“costaba mucho que entregaran las planificaciones y pasaba lo que dices tú que de repente entregaban algo por entregar y que no cuadra con el libro” (Focus -1:66).*

*Evaluación*, este asesoramiento tiene su foco en el control que el instrumento de evaluación se realice y cumpla con algunas normas de diseño, además del resultado de aprendizaje que reflejen las mismas. No se evidencia un asesoramiento sobre los tipos de evaluación y cuáles son los adecuados para ciertos tipos de objetivos, quedando sólo en el espectro primario del asesoramiento.

*“se revisan las evaluaciones en cuanto a formato y redacción de los ítems” (Observación).*

*“el JUTP autoriza las copias y aplicación del instrumento de evaluación” (Observación).*

*“terminando la unidad 1, por ponerte un ejemplo, y saben que tienen que elaborar ya*

*el instrumento de evaluación y tenemos la gracia...de tener una maquinita que yo la programó mido habilidades, me aparecen las habilidades, hacemos la prueba de unidad al final de la unidad” (Focus-1:73).*

**Limitantes del asesoramiento pedagógico**, estas son visualizadas desde la perspectiva de los JUTP como responsabilidad del escaso tiempo que disponen para llevarlas a cabo y por otra parte que los profesores de los propios establecimientos han dejado de realizar ciertas prácticas curriculares:

*“las planificaciones se revisan cuando se puede, porque no siempre hay tiempo y soy quien hace ese trabajo por las otras dos personas que me cooperan tampoco pueden hacerlo en ese tiempo que tiene” (Entrevista-4:13).*

*“profesor de aula por muchos años, conociendo a mi jefe técnico, era copiar y pegar desde mi experiencia leída, algunas veces no te daban ni de leer” (Focus Coronel A-1:70).*

*“algunas colegas, que llevan más años en el establecimiento, tienen sus archivadores de las planificaciones vacíos” (Observación).*

**Práctica: desarrollo de los espacios de reflexión pedagógica**, esta práctica si bien es compartida por todos los JUTP como valiosa para todo el proceso de enseñanza y aprendizaje no se implementa con la regularidad que ellos desean, principalmente porque los espacios y tiempos destinados para ello no los pueden organizar ni ellos ni los establecimientos, ya que deben ser entregados por la autoridad regional o nacional para que no altere el calendario escolar y cumplir así con las semanas y horas lectivas.

*“este proceso se lleva a cabo en días destinados para ello, de acuerdo a las disposiciones del nivel central y que están ajustadas al calendario escolar. Además, las temáticas de las mismas están dadas por el Ministerio” (Observación todos los casos).*

**Limitantes del desarrollo de espacios de reflexión pedagógica**, como lo explicitado anteriormente la mayor limitante es externa que no entrega los tiempos para la implementación de la práctica.

*“No, no existe ese espacio...la administración tampoco lo considera, ya...la administración considera, que el profesor esté en aula frente a los estudiantes y nada más” (Entrevista-3:27/28).*

*“el tiempo que tenemos para juntarnos siempre es para hablar de los problemas que tenemos pero no para hablar de pedagogía” (Entrevista -4:28).*

**Práctica: monitoreo al aula**, esta práctica la más frecuente en todos los casos tiene como principal foco el trabajo que realizan los profesores. La evidencia permite señalar que existen variadas formas de cómo la implementan y los insumos que utilizan para apoyarse en ella.

Dentro de los más usuales son el monitoreo durante una clase cualquiera, que puede ser calendarizada o bien espontánea, donde de acuerdo a diversos criterios consensuados con los profesores se plasman en una pauta de monitoreo para ver qué aspectos cumple y en el nivel que los lleva a cabo:

*“entonces yo voy monitoreando, entonces yo voy a mirar, su libro de clases voy a mirar esto el cuaderno del profesor, el cuaderno del niño, lo que está haciendo en la pizarra, lo del libro de clases va en mi hojita” (Focus-1:65).*

*“son visitas hasta el año pasado hicimos visitas avisadas y visitas no avisadas, este año en este momento hemos hecho visitas, en este caso, no avisadas solamente y cada vez que se hace una visita se revisa la pauta” (Entrevista-4:20).*

*“asiste a la sala de clases y colabora con el docente en su clases, además apoya a los estudiantes en las actividades que va realizando. En ese contexto, monitorea las prácticas de los profesores” (Observación).*

**Limitantes del monitoreo al aula**, las dos limitantes principales encontradas que dificultan la normal implementación de esta práctica es el exceso de responsabilidades, lo cual implica que en cualquier momento de la jornada de trabajo, incluso cuando se monitorea el trabajo docente, los JUTP son interrumpidos para que asuman una serie de actividades emergentes. Lo segundo es la resistencia de algunos profesores al ser sometidos a la práctica de monitoreo de su trabajo, lo que sucede especialmente cuando los JUTP son noveles en sus cargos.

*“durante la implementación del monitoreo en todos los casos, los JUTP son interrumpidos por cuestiones emergentes (problemas de disciplina, atención supervisiones, solución algún inconveniente administrativo o bien entreviste apoderados)” (Observación general).*

*“yo soy nuevo en el cargo acá porque al docente le cuesta que lo acompañen, le cuesta que, ellos lo ven como una supervisión” (Focus -2:11).*

Práctica: **desarrollo profesional docente**, esta práctica implementada por los JUTP tiene como punto de partida un diagnóstico de necesidades que manifiesten tener los profesores para la planificación y diseño de los perfeccionamientos y capacitaciones que tributen hacia el desarrollo profesional docente. Esto lo han implementado utilizando los propios recursos humanos disponibles en el establecimiento, como también, los recursos financieros que a través del PME les permiten generar acciones para el desarrollo profesionales de los docentes. Además, utilizan la oferta externa que llega a los establecimientos para ponerla a disposición de los profesores.

*“diagnóstico que las colegas hacen según sus necesidades, porque es diferente, ya, y en base a esas dos miradas donde se proyectan las acciones que se puedan necesitar ya sea en el ámbito de capacitación, perfeccionamiento y de actividades que podamos generar los docentes para poder mejorar el rendimiento de las niñas” (Entrevista-3:19).*

*“Si, mira nosotros en estos momentos nos costó entender eso, de que era importante” “en este año lo estamos haciendo y vamos a empezar con eso porque si hay que cambiar el switch como escuela hay que empezar hacerlo e invertir fuertemente en esto” (Entrevista -4:24/27).*

*“hice dos talleres sobre la evaluación ayudados por el evaluador” (Focus-2:15).*

**Limitantes para el desarrollo profesional docente**, en este ámbito los resultados evidencian que los propios docentes manifiestan su resistencia al uso de recursos para su desarrollo profesional y por otra parte dejan que los propios docentes busquen la forma de desarrollarse profesionalmente.

*“el consejo de profesores se opone al invertir recursos SEP en capacitación, ya que dicen que esos recursos son para los estudiantes” (Observación).*

*“autoaprendizaje siempre lo he dicho autoaprendizaje” (Focus-1:94).*

Práctica: **trabajo colaborativo entre pares**, esta práctica en primera instancia está dada por la

obligatoriedad legal a través de la disposición de horas y horario para que se lleve a cabo, pero sólo con la finalidad de realizar un trabajo relativo al proyecto de integración escolar. Sin embargo, los JUTP reorganizan esta disposición y sus temáticas para incentivar el trabajo colaborativo entre pares.

*“Se toman acuerdos, eh, un acuerdo en conjunto todo eso eh, por ejemplo el plan de mejoramiento esta la instauración de talleres artísticos y deportivos, se tomó un acuerdo en conjunto con equipo directivo y los colegas, cuál iba hacer la línea que iba a tomar el establecimiento, cuál iba hacer el sello educativo del establecimiento”* (Entrevista-5:27).

Práctica: **planificación junto con los docentes**, esta práctica se diferencia del asesoramiento y tiene un cuerpo propio en función que los JUTP y se incorporan de manera complementaria en ella, porque no entregan sólo las directrices de planificación, sino que el trabajo es horizontal e invita a la implementación en conjunto teniendo el foco en el aprendizaje y el trabajo docente:

*“preocupados que los profesores tengan sus planificaciones”* (Entrevista-2:15).

*“planificaciones por la cobertura”* (Entrevista-4:12).

*“Llegamos el año pasado con la política de reducir este trabajo burocrático”* (Focus -1:71).

*“yo no quería esas planificaciones eternas, largas agobiantes que para mí son difíciles de supervisar entonces yo les planteo una página donde aparezca la unidad, el nombre de la asignatura, los OA que vas a trabajar...que se yo en un hoja y en la hoja siguiente un cronograma tan simple, un cronograma”* (Focus -1:62).

Práctica: **retroalimentación docente**, esta práctica es implementada siempre luego del monitoreo al aula de las prácticas docentes, de la pauta utilizada para ello y las observaciones hechas por los JUTP estos entregan orientaciones para la mejora, y las felicitaciones y motivaciones cuando observan un buen trabajo. Además, ofrecen alternativas para fortalecer y mejorar las prácticas docentes:

*“se realiza el mismo día al final de todas las clases cuando ya los niños se van...” “Se conversa con el docente, se le guía, se le dan no se...puedo darle algunos textos con los que él pueda trabajar, algunas páginas también de internet, se comenta con el cómo podría mejorarlo para que siga un buen curso su clase...”* (Entrevista-5:20/22).

*“... yo le puedo dar algunas sugerencias de actividades o de ocupar algún recurso pedagógico más atractivo, el aula de recursos, la biblioteca, la sala de enlaces”* (Focus-2:10).

Práctica: **evaluación de los aprendizajes**, de la misma forma que la práctica anterior inserta en el asesoramiento que sólo se trataba de supervisar cuestiones formales de las evaluaciones. Esta práctica profundiza en aspectos de fondos de las evaluaciones realizadas por los profesores y el trabajo en conjunto que realizan estos con los JUTP.

*“la revisión de las evaluaciones tratar de que sean acorde a los niveles y contenidos”* (Entrevista-3:13).

*“es un trabajo en conjunto con que hacemos con los profesores”* (Entrevista-5:13).

*“en los últimos años se le ha dado más importancia en lo que significa la calendarización de las evaluaciones, que ya están tomando una práctica”* (Focus-1:77).

Práctica: **discusiones pedagógicas**, esta práctica por una parte tiene su calendarización normada por lo menos dos veces al año (consejo de evaluaciones), también es desarrollada en todos los establecimientos por lo menos dos veces por mes (consejo de profesores), donde los focos están puestos en ámbitos pedagógicos y administrativos:

*“consejos de evaluación”* (Entrevist-3:17).

*“consejos técnicos”* (Entrevista-4:15).

*“yo soy súper insistente discutir, en lo que somos escuela, somos esto no es que tu planifiques sino que planifiquemos, hagamos esto y que todo el mundo esté enterado de todo lo que hay que hacer”* (Focus-1:88).

**Análisis de las prácticas docentes desde los JUTP**, a partir de la implementación de las prácticas (monitoreo y retroalimentación) los JUTP realizan una síntesis de las prácticas docentes donde destacan: una clase estructurada, poca innovación, muy cognitivas y uso frecuente de tecnologías:

*“existe un desarrollo de una clase bastante estructurada, pero con poca innovación en lo que son las estrategias de aprendizaje y las estrategias educativas por parte del profesional, yo creo que esa es una situación que debemos que mejorar como escuela”* (Entrevista-2:21)

*“De las practicas que son muy cognitivas, todo el profesor recurre a las practicas que son más cognitivas apelando siempre a los conocimientos de los alumnos, de la pregunta y respuesta sobre todo si la clase no está preparada, se evidencia inmediatamente que no se recurre a la experiencia de los niños ni tampoco a provocar experiencia de los niño”* (Entrevista-4:29).

### **Meta Categoría 3: Respetto de las prácticas docentes vista desde los JUTP**

**Vinculación práctica de gestión y prácticas docentes:** en esta categoría nos encontramos que los JUTP declaran que las prácticas que ellos realizan en función de los objetivos anuales tienen una fuerte vinculación con el trabajo de los profesores en distintos ámbitos.

Por una parte las vinculaciones a nivel profesional cuando entregan las reflexiones de las prácticas docentes:

*“existe una relación, existe una relación porque, existen los que se llaman las conversaciones edificantes-técnicas yo colaboro hartito en el trabajo en el aula, existe una vinculación de darle un sello a la escuela”* (Entrevista-2:24)

*“docentes lo aceptan, ninguna se ha negado a ser observada y nosotros lo hacemos también bajo esa mirada, porque siempre por hacer mejorar la gestión”* (Entrevista-4:23)

También manifiestan que sus acciones son reflejadas en como los profesores van desarrollando y moldeando sus prácticas pedagógicas:

*“Si fijate, porque si yo no tengo un orden aquí no hay orden en la clase y tampoco en la manera de hacer las clases está clarísimo”* (Entrevista-4:31).

*“creo que lo más que he moldeado en mis colegas es el orden”* (Focus-1:84).

*“en la medida que nos presentamos responsables de cualquier determinación vamos hacer más comprometidos y eso desde el auxiliar desde el portero hasta la directora, creo*



*que esa es la apuesta que tenemos” (Focus-1:88).*

Además de incorporar una gestión horizontal, colaborativa y consultiva en algunos aspectos que se vean involucrados los profesores, haciéndolos partícipes de los resultados que tenga la propia institución escolar:

*“me interesa mucho que los colegas sientan que estas dos funciones, que estos dos núcleos, no se áreas, se complementan y se potencian si hay un buen trabajo de UTP van en directo beneficio de unas buenas clases y que una buena práctica docente y evidenciar correctamente planificaciones, libro de clases va en directo beneficio de la UTP y finalmente si estas dos áreas funcionan bien en conjunto, la escuela es la funciona bien” (Focus-1:87).*

*“si bien es cierto solamente este año estoy con la jefatura técnica hace varios años que vengo trabajando en el tema de ir cambiando la mentalidad de los profesores de trabajar en equipo, de trabajar todos por un bien común, ya no solamente mirar mi curso, mi asignatura, ya...entonces siento que es súper importante instalar procesos” (Focus-1:12).*

#### **Meta Categoría 4: Con respecto a la vinculación práctica de gestión, prácticas docentes y en la organización**

Los JUTP evalúan sus propias prácticas y su relación con los profesores de los establecimientos educacionales. En este aspecto, tanto los noveles como aquellos con más años de experiencia en el cargo, manifiestan que tienen una autopercepción **positiva**.

En primera instancia deben validarse como JUTP frente a sus pares, lo que ven como positivo porque los desafía a mostrar sus competencias profesionales y personales para llevar adelante el cargo:

*“de a poco me he ido ganando el espacio de reconocimiento de las colegas en el sentido por lo menos de un canal de información formal, sé que para algunas colegas el sentido técnico entienden que hay una intención de aporte en cambio” (Entrevista-3:41).*

Además, la relación con los profesores la observan como horizontal y con cierta empatía personal:

*“yo te puedo decir que cercano, ellos lo perciben como cercano saben que en cualquier momento pueden recurrir a mí y que yo voy a al aula todos los días en la mañana y en el tarde, yo voy a todas las aulas me gusta entrar y ver, y pregunto cómo estas, yo primero le pregunto al pregunto al profesor como estas y si tienen algún problema me lo dicen” (Entrevista-4:37).*

Lo que además se traduce en que perciben como JUTP en un agente clave para el funcionamiento técnico pedagógico del establecimiento, esto basado en evaluaciones internas que se realiza como equipo y otra cómo se organiza la institución:

*“Tengo una buena evaluación, el año pasado, te comentaba que nos evaluamos como UTP y obtuvimos muy buena evaluación” “he tenido buena evaluación desde el punto de vista de lo que es la empatía del trabajo” (Entrevista-2:30/28).*

*“...como quien organiza el cuento dentro del establecimiento, yo creo que perciben como eso, como quien va organizando el trabajo” (Entrevista-5:31).*

*“al final los colegas lo agradecen, entonces tengo la suerte de trabajar con gente que cree*



*en mí por lo tanto es mucha más la exigencia que esta cosa funcione cuando uno siente la confianza del resto es triple responsabilidad” (Focus-1:99).*

Entre los aspectos de autopercepción **negativa** que manifiestan los JUTP de sus prácticas y su relación con los profesores, dicen relación con las barreras que se auto imponen en función de evaluar su propia práctica, también manifiestan que el cargo es una carga mayor de responsabilidades y que la falta de tiempo impide llevar a cabo ciertas acciones o bien ocupan tiempo en actividades poco relacionadas con su cargo:

*“Funcionamos bien, con algunas mermas porque no todos estamos consciente de que necesitamos mejorar, existe a veces auto complacencia, cuesta mirarse un poco como practicamos nuestro trabajo” (Entrevista-2:33).*

*“no considero que sea un premio estar acá porque al final es una responsabilidad y es una carga mayor al ser un profesor de aula en donde uno en su disciplina tiene más sistematizado el trabajo” (Entrevista-3:38).*

En cuanto a la vinculación con la organización escolar desde la perspectiva de los JUTP, el trabajo que ellos realizan se vincula con la organización escolar desde distintas áreas.

En este contexto nos encontramos que la función de JUTP se vincula primero que todo, desde la planificación anual del trabajo a realizar, además se involucran en todas las áreas de gestión del propio establecimiento, para poseer una mirada holística de la institución:

*“nosotros el jefe técnico, y voy hablar por mí, pero veo que no es mi sola realidad (jajaja somos todos) tu estas involucrado en todo el proceso desde las áreas del liderazgo del director y es muy bueno porque al final tu sabes y conoces el panorama de tu colegio, y sabes para dónde va el norte, cual el norte de esta historia, y es agotador, es cansador, muy cansador algunas veces dan ganas de tirar la toalla pero por otra parte te haces una imagen completa del establecimiento” (Focus -1:23).*

También, declaran que su trabajo se vincula con la organización en el sentido de compartir y hacer una suerte de marketing interno y externo. Para evidenciar el trabajo estratégico, las debilidades y fortalezas de la institución, y hacer de puente para vincular a todos los agentes en el trabajo del establecimiento:

*“con una mirada a cuatro años y bien organizada, yo pienso que este año, o sea, a partir de este plan de mejora podríamos dar al clavo en este problema que tenemos y que todos lo asumimos que tenemos un problema” (Entrevista-4:33).*

*“yo siento que es súper importante transmitir, cierto uno no le va explicar todo lo que uno hace a los colegas, pero sí que ellos sientan parte de...que conozcan las metas, que conozcan todas las plataformas porque si no hay una sensación de que tu estas allá y son cargos bien solitarios (ingratos)” (Focus-1:35).*

Sin embargo, algunos JUTP declaran que aún no visualizan el impacto de su trabajo en la institución y que debe pasar más tiempo para ver resultados. En el mismo sentido otros señalan que con el cambio de gestión se deben instalar todos los procesos de nuevo:

*“todavía no siento que se haya generado un impacto donde digamos si realmente estamos produciendo un cambio que nos lleva a otro nivel, todavía no pasa eso, estamos en ese camino eso si lo siento, pero todavía no” (Entrevista-3:40).*

*“mi pega en un colegio que es emergente, con gestión nueva con un montón de procesos nuevos donde hay que instalar todo” (Focus-1:4).*

## 5. CONCLUSIONES

Con respecto a la descripción de las funciones y roles de los JUTP, se puede concluir que se encuentran de manera genérica y con poca especificidad en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de todos los casos explorados, los cuales, siguen el mismo patrón de los documentos normativos (Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, Estándares de indicativos de desempeño y Planes de Mejoramiento Educativo).

A pesar de lo anterior, nos encontramos que los Jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas tienen claridad de sus funciones y roles, específicamente las de orden curricular, evaluativo y didáctico. Aunque por las dinámicas propias de la institución escolar se manifestaron barreras para el cumplimiento de estas funciones, donde en variadas ocasiones terminan cumpliendo otras que no se relacionan con el ámbito pedagógico y curricular.

Las funciones declaradas y observadas en general coinciden con aquellas descritas en la literatura, donde se clasifican en dimensiones, estrategias, prácticas y competencias.

Con respecto a la identificación, descripción y análisis de las prácticas de gestión curricular de las UTP y las prácticas docentes, tenemos que este es un aspecto central de la investigación. Éstas tienen como objetivo mejorar el aprendizaje y el crecimiento profesional de los docentes, según lo declarado, por los JUTP. Éstas coinciden con las prácticas de liderazgo pedagógico en el estudio de Salo, Nylund y Stjernstrøm (2014). Las cuales favorecerán al fortalecimiento del liderazgo pedagógico (CEDLE, 2016).

En relación al segundo y tercer objetivo de la investigación, el cual estuvo relacionado con las prácticas de gestión curricular, podemos concluir que aquellas mayormente implementadas por los JUTP (durante los últimos 12 meses) con distinta frecuencia, en los establecimientos educacionales las siguientes prácticas de gestión curricular:

Observación de la implementación curricular (100%)

Acciones de cooperación entre docentes (100%)

Retroalimentación docente (100%)

Promoción de la autonomía (99,1%)

Trabajo colaborativo con equipos multidisciplinarios (96,3%)

Planificación junto con docentes (80%)

Discusión pedagógicas con respecto a:

Clima y disciplina; cobertura curricular; aprendizaje de los estudiantes y reflexión pedagógica (80,5)

Modificación de tiempos pedagógicos (62,2%)

Actividades de desarrollo profesional (34%)

En este sentido, tenemos evidencia concreta de lo que realmente hacen estos líderes al interior de los establecimientos, respondiendo en gran medida a la función de la normativa existente en Chile, la cual señala que las funciones técnico-pedagógicas son aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada

función, se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas (Diario Oficial de la República de Chile, 1996) y que además reflejarían las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas que debe tener un líder (MINEDUC, 2015b), estas prácticas serían cruciales para el ejercicio de la función y a los estándares de desempeño (Weinstein, Muñoz, Hernández, Cuéllar y Flessa, 2015).

En este mismo sentido, se pudo identificar quién o quienes las implementan, para ello se ha focalizado en cuatro de ellas: supervisión y trabajo en la planificación curricular (A); observación de aula (B); supervisión y trabajo en la evaluación de los aprendizajes (C) y la retroalimentación docente (D).

En este contexto, nos encontramos que los ejecutores de dichas prácticas son:

- A) 81,7% JUTP y 18,2% Curriculista
- B) 93,6% JUTP y 6,4% Director
- C) 73,8% JUTP y 26,2% Evaluador
- D) 98,1% JUTP; 1,6% Director y 0,3% Evaluador

Comparando estos datos con los del MINEDUC (2015a) donde se consultó a los profesores de séptimo y octavo básico acerca de la evaluación y retroalimentación que reciben en la escuela sobre su trabajo, el 100% de los docentes encuestados reporta que recibe retroalimentación a través de la observación en el aula y el 97% a partir del análisis de los resultados de sus estudiantes. Sin embargo, esta evaluación es realizada sólo por el 34,1% por lo directores.

Concluyendo así que a partir de la frecuencia e implementación de dichas prácticas de gestión, a primera vista podría existir una relación directa y de influencia en las prácticas docentes, especialmente en los aspectos de la implementación del currículum. Además, la influencia de las prácticas de los JUTP sobre las prácticas de los docentes tiene dos dimensiones: una socio-motivacional y otra de carácter técnico-instrumental.

## REFERENCIAS

- Álvarez, C., y San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1–12.
- Antúnez, S., y Gairín, J. (2010). *La organización escolar: Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Bambrick-Santoyo, P. (2012). *Leverage Leadership: A Practical Guide to Build Exceptional Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. Washington DC: McKinsey y Company.
- Bellei, C., Vanni, X., y Valenzuela, J. (2015). *Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile*. Santiago de Chile: CIAE.
- Beltrán, J. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de unidades técnico pedagógica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 939–961.
- Beltrán, Y., y Quijano, M. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. *Studiositas*, 3(1), 41–45.

- Bolívar, A., López, J., y Murillo, F. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60.
- Bruns, B., y Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington DC: Banco Mundial.
- Castro, A., Muñoz, M., Nail, O., y Ulloa, J. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 121–129.
- CEDLE. (2016). *Sistema educacional chileno ¿Qué políticas para los directivos?. Cuadernos para el desarrollo del liderazgo educativo*. (Cuadernos para el Desarrollo del Liderazgo Educativo No. 1). Santiago de Chile: CEDLE.
- City, E., Elmore, R., Fiarman, S., y Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning* (6th ed.). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013*. Informe de Eurydice. Luxemburgo.
- Diario Oficial de la República de Chile. (1996). *Estatuto de los profesionales de la educación*. Santiago de Chile.
- Elmore, R. (2000). *Building a New structure for school leadership*. Washington DC: T. A. S. Institute.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando las escuelas desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Área Educación, Fundación Chile.
- Elmore, R., y City, E. (2007). The Road to School Improvement: long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23(3).
- Fernández, C., y Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5th ed.). México: McGraw-Hill.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Face Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1–20.
- Hallinger, P., y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217–248.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Mendoza, P., y De la Mora, P. (2009). *Estudios de caso en la investigación educativa*. Manuscrito no publicado.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: N. C. for S. Leadership & D. for E. and Skills.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools. Translating research into action*. Alexandria, VA: A. for Supervision & C. Development.
- Marzano, R. (2012). *Research basis for the Marzano school leadership evaluation model*. Florida, USA: Learning Sciences Marzano Center for Teacher and Leadership Evaluation.
- Marzano, R., Pickering, D., y Heflebower, T. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.

- Marzano, R., Walters, T., y McNulty, B. (2005). *Schools Leadership that Works. From Research to Results*. Colorado: McREL.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- MINEDUC. (2013). *Estándares Indicativos de Desempeño*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- MINEDUC. (2015a). *Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013*. Santiago de Chile: CPEIP.
- MINEDUC. (2015b). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Mourshed, M., Chijioko, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Washington DC: McKinsey & Company.
- Murphy, J. (1990). Principal instructional leadership. *Advances in Educational Administration*, 1, 163–200.
- OCDE. (2013). *Estudio Internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Chileno*. París: OCDE.
- OCDE. (2014). *TALIS 2013 Technical Report*. París: OCDE.
- OCDE/CEPPE. (2013). *Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study* (Education Working Papers No. 99). París: OCDE.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research y evaluation methods*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Pianta, R., Hamre, B., y Mintz, S. (2011). *CLASS: Classroom Assessment Scoring System CLASS-Upper Elementary Manual*. Charlottesville: Teachstone.
- Pont, B., Nushe, D., y Moorman, H. (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. París: OCDE.
- Ragin, C. (2013). *The comparative method: Moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Berkeley, California: U. of C. Press.
- Ravela, P. (2015). *La importancia de equilibrar los propósitos de los sistemas de evaluación. Seminario como construir calidad. En Seminario como construir calidad*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.
- Rodriguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253–267.
- Rubin, J., y Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Ryan, G., y Bernard, H. (2003). Data management and analysis methods. En Denzin & Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (2nd ed., pp. 259–309). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Salo, P., Nylund, J., y Stjernstrøm, E. (2014). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 490–506.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2nd ed.). Madrid: Morata.

- UNESCO. (2014a). *El liderazgo escolar en América latina y el caribe: un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2014b). *Sentar las bases de un aprendizaje equitativo para todos a lo largo de toda vida*. París: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda vida.
- UNESCO. (2015a). *Informe de resultados TERCE Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Factores Asociados*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2015b). *Informe anual. Santiago de Chile*: OREALC/UNESCO.
- Weissbluth, M. (2011). Manifestaciones estudiantiles en Chile. *Foreign Affairs Latinoamérica*, 11(4), 32–39.
- Weber, J. (1996). *Leading the instructional program*. In *School leadership* (pp. 253–278). Eugene, Oregon: Clearinghouse of Educational Management.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123–148.
- Weinstein, J., y Hernández, M. (2015). *¿Un centro nacional de liderazgo escolar en Chile? Antecedentes para su diseño*. Santiago de Chile: Espacio Público.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios y Políticas y Prácticas en Educación.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Hernández, M., Cuéllar, C., y Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. (L. Bickman & D. J. Rog, Eds.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (Vol. 5). Sage Publications.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: desing and methods* (5th ed.). Thousand Oaks, California: SAGE.

# Relación entre los argumentos dados en tareas de conservación de la cantidad y las estrategias de solución utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva

Olga Lagos Garrido<sup>\*a</sup> y Carlos Oyarzun Burgos<sup>b</sup>

Universidad de Los Lagos, Facultad de Educación, Osorno, Chile.

Recibido: 11 enero 2017

Aceptado: 25 abril 2017

**RESUMEN.** El presente estudio tuvo como objetivo establecer el grado de relación que existe entre el tipo de argumentación lógica, evidenciado en el nivel de conservación de la cantidad, y las estrategias de solución utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva. Se utilizó una metodología cuantitativa de tipo transversal-correlacional. La muestra estuvo conformada por 52 alumnos de finales de primero y segundo año básico, 50% de ellos con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas y el mismo porcentaje sin dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Las tareas empíricas consistieron en la aplicación de dos instrumentos, el primero destinado a recoger los argumentos entregados en tareas de conservación de la cantidad y el segundo destinado a identificar las estrategias que estos mismos sujetos utilizaban al resolver problemas verbales de estructura aditiva. Los resultados dan cuenta que existe una correlación entre el nivel de conservación de la cantidad y las estrategias de solución cuando los problemas matemáticos son de una estructura semántica más compleja, mientras que esta correlación disminuye cuando la complejidad de la estructura semántica del problema es menor.

**PALABRAS CLAVE.** Argumentación Lógica, Dificultades del Aprendizaje Matemático, Estrategias, Resolución de Problemas.

## Relation between the type of logical argumentation and the strategies of solution used to solve verbal problems of additive structure

**ABSTRACT.** The purpose of this paper is to investigate the relationship between the type of logical argumentation (shown in the level of conservation of the quantity) and the solutions strategies used to solve verbal problems of additive structure. A quantitative methodology was used with cross sectional correlational types. The sample was composed of 52 students finishing 1st and 2nd grade, half of these students had mathematical learning difficulties while the other half did not. Empirical tasks included two instruments, the first one intended to gather the arguments given in quantity conservation tasks and the other one intended to identify the strategies used by the students to solve verbal problems of additive structure. The results revealed that there is a correlation between the conservation level and the solutions strategies when the mathematical problems had a more complex semantic structure and that the correlation is smaller when these problems are easier.

**KEYWORDS.** Logical Argumentation, Mathematical Learning Difficulties, Strategies, Problem Solving.

\*Correspondencia: Olga Lagos Garrido. Dirección: Av. Fuchslocher 1305 Osorno - Chile .Correos electrónicos: lagosgarrido.olga@gmail.com<sup>1</sup> coyarzun@ulagos.cl<sup>2</sup>



## 1. INTRODUCCIÓN

En los entornos educativos actuales, específicamente en la asignatura de matemática la resolución de problemas adquiere un protagonismo significativo, este hecho es destacado por el currículum nacional de educación básica, donde se postula que se debe favorecer en el estudiante la utilización de estrategias diversas de resolución de problemas en lugar de realizar simples ejercicios (MINEDUC, 2012). Sin embargo, es justamente la habilidad de resolver problemas donde los estudiantes suelen presentar mayores dificultades, probablemente debido a una instrucción que privilegia el cálculo y la enseñanza de algoritmos de forma mecánica, dándose escasas oportunidades para que los alumnos puedan relacionar su matemática informal con la matemática escolar, que es fundamental en los primeros cursos de educación básica, al permitir que el niño otorgue sentido al aprendizaje matemático y proporciona una base sobre la cual conducir la trayectoria de aprendizaje de las matemáticas, incluso prevenir futuras dificultades (Purpura, Baroody y Lonigan, 2013).

La investigación que ahora presentamos, se desarrolló en un colegio particular subvencionado de nivel socio económico medio ubicado en la comuna de Lota, específicamente en los cursos de primero y segundo año básico. Las principales razones de centrar el estudio en este contexto se explican por un lado, debido a sus actuales resultados obtenidos en la prueba de medición SIMCE matemática de cuarto año básico con un desempeño de 259 puntos, cuya tendencia en los últimos 4 años ha descendido 14 puntos y es más bajo en 13 puntos al comparar su promedio con otros establecimientos de similar GSE (nivel socio económico) según el último informe entregado por la Agencia de la Calidad de la Educación (MINEDUC, 2016). Si bien los resultados antes señalados pertenecen a cuarto año básico, éstos corresponden a las competencias desarrolladas en el primer ciclo de educación básica. Una segunda razón se fundamenta en que en los cursos de primero y segundo básico se inicia la enseñanza formal del cálculo, la aritmética y la resolución de problemas, además en estos niveles se espera que la mayor parte de los escolares ya sean capaces de conservar las cantidades numéricas, es decir, que sean capaces de darse cuenta que las cantidades se mantienen invariables, independiente de su disposición espacial.

## 2. MARCO TEÓRICO

La presente investigación tiene como objetivo estudiar la relación que existe entre los argumentos entregados en tareas de conservación de la cantidad y las estrategias de solución utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva.

Al revisar la bibliografía científica se observa que existe un importante cúmulo de conocimiento en cuanto a la resolución de problemas verbales de estructura aditiva, tanto desde la psicología cognitiva como también desde la didáctica de las matemáticas. Por ejemplo, se ha podido identificar su grado de dificultad, su relación con el aprendizaje de la adición y sustracción, además de las estrategias que utilizan los estudiantes en la tarea de resolución. Más concretamente en el uso de estrategias destacan los estudios de Carpenter y Moser (1982) quienes identificaron la evolución en el uso de procedimientos o conjuntos de estrategias de solución, empleadas por los niños para los problemas de suma y resta: el primer procedimiento corresponde al modelado directo, que se caracteriza por utilizar objetos para representar los términos del problema de suma o resta; luego existiría un periodo de transición, utilizando de forma flexible el modelado directo y algunas estrategias de conteo; más tarde los niños utilizarían estrategias de conteo; y por último evolucionarían a un tercer procedimiento, las estrategias memorísticas y derivadas que se caracterizan por recuperar de la memoria combinaciones numéricas conocidas o derivadas a partir de otras. Con posterioridad, Díaz y Bermejo (2007) concluyen que la mayoría de los estudiantes en primero básico recurren a las estrategias de conteo y los de segundo básico a la recuperación de hechos numéricos, es decir, los escolares utilizarían diferentes estrategias, que irían desde lo



concreto hacia aquellas más abstractas.

Sin embargo, esta secuenciación del uso de estrategias en la población con dificultades de aprendizaje matemático (desde ahora, DAM) parece seguir caminos más lentos, como lo señala Blanco (2007), quien cita las investigaciones de Jordan y Montani (1997) en la cual se describe que los niños con dificultades dependen más de los apoyos, es decir, recurren al uso del modelado directo de forma más habitual y en una mínima frecuencia al recuerdo de hechos numéricos. Del mismo modo, investigaciones más recientes como las desarrolladas por Geary (2003); Geary, Hoard, Nugent y Bailey (2012); y Jordan, Hanich y Kaplan (2003), citado por Blanco, (2007) demuestran que los estudiantes con dificultades de aprendizaje presentan como característica común, dificultad en la recuperación de hechos numéricos de forma más recurrente y, por lo tanto, continuarían utilizando estrategias inmaduras.

Esta “inmadurez” puede mirarse también, no ya desde el uso de estrategias menos evolucionadas al resolver problemas, sino desde la perspectiva de la evolución del desarrollo del pensamiento lógico matemático y más específico aún desde el nivel de desarrollo de las nociones de orden lógico-matemático y, en este caso, de la noción de conservación de la cantidad y de los consiguientes argumentos que utilizan los niños para justificar su respuestas de conservación, pudiendo éstas ser de tipo lógicas o no lógicas. De acuerdo a las descripciones de Rencoret (1995), Piaget utilizó el término conservación para designar la capacidad de las personas para comprender que las cantidades permanecen constantes, a pesar de las transformaciones que tengan lugar en su apariencia externa, porque el número no cambia de valor. La postura piagetiana sostiene que existiría toda una organización mental previa al cálculo, cuya esencia, sostienen Resnick y Ford (1991) radica en que las personas al ir creciendo, no sólo adquieren más conocimiento, sino que desarrollan estructuras cognitivas nuevas y más complejas. De esta forma los individuos transitarían por diferentes etapas del desarrollo para alcanzar la madurez intelectual, definidas por la presencia o ausencia de ciertas estructuras. Así, antes de un pensamiento lógico u operatorio, el niño tendría una dependencia de las características perceptuales de los objetos junto a una incapacidad de pensar de forma reversible, es decir, un pensamiento preoperatorio; de forma posterior y luego de conservar las cantidades numéricas alcanzaría la etapa de las operaciones concretas, y por tanto, sería capaz de argumentar de forma lógica. Dentro de esta transición desde un pensamiento preoperatorio a uno operatorio propiamente tal, Bermejo, 1990; Chadwick y Tarky, 1998; Cofre y Tapia, 2003; Chamorro 2005; diferencian estadios por los cuales transitarían los niños y niñas antes de poder conservar las cantidades numéricas: primero existiría una ausencia de conservación, donde el niño estaría dominado por las percepciones y juzgaría la cantidad por el espacio que ocupa o la forma del continente; luego existiría un segundo nivel llamado conservación sin argumentación lógica, el cual se caracteriza por la presencia de respuestas intermedias, es decir, cuando las diferencias entre dos conjuntos son débiles o poco pronunciadas, el niño emite respuestas correctas, en cambio cuando las diferencias se incrementan este mismo sujeto fracasa; y finalmente un tercer nivel que evidencia una adquisición de la conservación de la cantidad, que recibe el nombre de conservación estable con argumentación lógica, aquí el niño establece la conservación de forma permanente a pesar de cambios de posición, juicios que son justificados por argumentos de identidad, reversibilidad o compensación, e incluso el juicio de conservación se mantiene a pesar de los contraargumentos del educador. Bermejo (1990) describe que en este último nivel hay una superación perceptiva global y la aparición de elementos figurables intercambiables numéricos, que permiten la correspondencia numérica.

Diferentes estudios dan cuenta que la conservación del número no sería necesaria para realizar con éxito algunas tareas aritméticas, tales como problemas simples de adición o sustracción, pero sí estaría relacionada con la realización de tareas más complejas (Jimeno, 2002), e incluso algunos investigadores como Riley (1989) citado por Jiménez (1992) sostiene que un adecuado desarrollo del pensamiento lógico, influye decisivamente en la resolución de problemas verbales de mayor

complejidad.

Finalmente, dada la importancia que reviste el tratamiento de la resolución de problemas verbales en los primeros cursos de educación básica y teniendo en consideración las importantes dificultades que tienen muchos estudiantes para abordar exitosamente esta tarea, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Existe relación entre los argumentos dados en tareas de conservación de la cantidad y las estrategias de solución al resolver problemas que utilizan los estudiantes con y sin dificultades de aprendizajes en las matemáticas en primero y segundo año básico de un colegio de la comuna de Lota?

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se corresponde con un paradigma positivista, que busca determinar si existe una relación entre el pensamiento lógico, específicamente los argumentos que los niños que conservan y no conservan las cantidades dan en tareas de conservación de la cantidad, con las estrategias que estos mismos sujetos utilizan en la resolución de problemas verbales de estructura aditiva, a través de una metodología cuantitativa de tipo transversal, es decir, se establecieron hipótesis y determinadas variables, las cuales se midieron y analizaron utilizando procedimientos estadísticos para responder a la pregunta de investigación; cuyos datos fueron recogidos en un tiempo único sin intervención previa.

Las hipótesis o explicaciones tentativas del fenómeno investigado que se han planteado son de forma general, que se observa una relación entre el tipo de argumentos en tareas de conservación de la cantidad con las estrategias utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva, es decir, mientras más lógicos son los argumentos más evolucionadas y con un nivel de abstracción mayor son también las estrategias utilizadas al resolver este tipo de problemas. Por el contrario a menor complejidad de los argumentos menos evolucionadas son las estrategias.

De este modo las variables fundamentales del estudio son:

A) Argumentos: Corresponden a todas las respuestas entregadas por los sujetos de forma verbal, frente a la tarea propuesta de conservación de la cantidad numérica.

B) Estrategias: Corresponden a todas aquellas estrategias de solución utilizadas por los sujetos al resolver los problemas verbales de estructura aditiva y clasificadas según los tres procedimientos generales, que propone la literatura científica.

#### 3.2 Muestra

Para alcanzar el objetivo de investigación se desarrolló una fase preliminar con el propósito de identificar la población con dificultades de aprendizaje matemático a través de la aplicación del instrumento estandarizado batería psicopedagógica evalúa 1 y evalúa 2 (versión chilena 2.0) a un total de 130 estudiantes de primero y segundo año básico. Lo anterior permitió seleccionar a los sujetos con DAM a partir de un criterio estadístico que en este caso fue haber obtenido un puntaje directo igual o superior a una desviación estándar bajo la media. Mientras que la muestra sin dificultades de aprendizaje matemático, fue seleccionada al azar, dentro del grupo que obtuvo una puntuación directa igual o superior a 0,1 desviaciones estándar sobre la media, esto último con el objetivo de generar una muestra proporcional a la población con dificultades encontrada. Por lo tanto, la muestra quedó conformada con 52 estudiantes de los cuales el 50% correspondió a estudiantes DAM y el 50% restante a estudiantes sin DAM.

### **3.3 Instrumentos y procedimientos**

Se utilizaron dos instrumentos de recogida de información, el primero de ellos destinado a recoger los argumentos entregados en tareas de conservación de la cantidad y el segundo para registrar las estrategias utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva. Ambas evaluaciones se desarrollaron en sesiones individuales, en el centro educacional y en una sala dispuesta para este fin.

Para el registro de los argumentos entregados en tareas de conservación de la cantidad se utilizó la Prueba de Conservación de la Equivalencia de Pequeños Conjuntos, adaptación de la prueba de Piaget y Szeminska de Chadwick y Tarky (1998). La aplicación de este instrumento contempló disponer de dos cantidades de fichas iguales a las cuales se aplicaron transformaciones espaciales a la vista del niño, de forma más específica se procedió de la siguiente forma: primero, el evaluador solicitó a cada uno de los sujetos responder a las cuatro situaciones incluidas en la prueba. Esto es, en la primera situación se colocaron ocho fichas de color rojo en hilera y se propuso al niño disponer la misma colección de fichas blancas, cuando esto no fue posible, el evaluador ubicó las fichas en correspondencia término a término, e inmediatamente preguntó al estudiante: ¿Tenemos la misma cantidad de fichas rojas y fichas blancas?, ¿Por qué? Seguidamente se presentó la primera transformación (segunda situación), para esto el examinador juntó las fichas rojas, haciendo una hilera más corta para luego preguntar: ¿Tenemos la misma cantidad de fichas rojas y fichas blancas? ¿Cómo lo sabes? A continuación, se propuso la contra-sugestión (tercera situación), la cual dependió de la respuesta entregada por el alumno en la primera transformación, esto es, si se entregaba una respuesta no conservadora, el evaluador decía: “otro compañero me dijo que había la misma cantidad de fichas rojas y blancas, porque al principio había una blanca frente a una roja, ¿Qué piensas tú?”; pero si el estudiante entregaba una respuesta de conservación, el evaluador decía: “otro compañero me dijo que no había la misma cantidad, porque esta hilera blanca, es más larga que la hilera de las fichas rojas. ¿Quién tiene la razón? ¿Por qué? Finalmente, se procedió a la última situación de transformación, aquí el evaluador dispuso nuevamente las fichas en correspondencia término a término, frente al niño y preguntó: ¿Tenemos la misma cantidad de fichas?, en seguida reunió las fichas rojas en un círculo pequeño y preguntó nuevamente: ¿Ahora tenemos la misma cantidad de fichas? ¿Cómo lo sabes? Se consignó por escrito la forma en que los niños respondían a cada una de las cuatro situaciones, y se apoyó el registro con grabación de audio a los 52 sujetos evaluados.

Para medir la variable estrategias se elaboró una prueba que contenía 8 problemas verbales, que consideró algunos de los problemas de cambio, combinación y comparación según la clasificación de Riley, Greeno y Heller (1983), los cuales fueron diseñados considerando la localización de la incógnita en dichos problemas, la operación a realizar (suma o resta) y la consistencia o inconsistencia del enunciado con dicha operación. Su aplicación consistió en presentar los problemas en un formato verbal-hipotético con referente concreto, es decir, el examinador leyó cada uno de los ocho problemas y los sujetos los resolvieron pudiendo manipular elementos, en cantidades suficientes para recurrir a ellos en el caso que el niño así lo estimara necesario, además de lápiz y papel a la vista del estudiante en caso que así lo prefiriera. Además cuando fue necesario se repitió nuevamente el enunciado todas las veces que el niño lo requirió. Se consignó por escrito y por grabación de video la forma en que los estudiantes resolvieron cada uno de los ocho problemas planteados, es decir, el procedimiento de solución según la estrategia utilizada por los 52 sujetos evaluados. Teniendo en cuenta estas variables, las diferentes estructuras semánticas quedaron representadas en los problemas de la siguiente forma:

### A) Problemas de cambio

a) Cambio uno con resultado desconocido ( $a + b = ?$ )

**Arturo tenía 5 pastillas. Samuel le dio 3 pastillas más. ¿Cuántas pastillas tiene Arturo ahora?**

b) Cambio dos con resultado desconocido ( $a - b = ?$ )

**Juan tiene 8 pastillas; entonces le da 2 pastillas a Carla; ¿Cuánta pastillas tiene Juan ahora?**

c) Cambio tres con cambio desconocido ( $a + ? = c$ )

**Pamela tenía 3 pastillas. Nicolás le dio algunas pastillas. Ahora Pamela tiene 7 pastillas. ¿Cuántas pastillas le dio Nicolás a ella?**

d) Cambio cinco con cantidad inicial desconocida ( $? + b = c$ )

**Marcelo tenía algunas pastillas. Camila le dio 7 pastillas más. Entonces ahora él tiene 9 pastillas. ¿Cuántas pastillas tenía Marcelo al principio?**

### B) Problemas de combinación

a) Combinación desconocida ( $a + b = ?$ )

**Luis tiene 3 pastillas; Diana tiene 6 pastillas; ¿Cuántas pastillas tienen entre los dos?**

b) Combinación con subconjunto desconocido ( $a + ? = c$ )

**Andrés tiene 3 pastillas. Carla tiene algunas pastillas. Ellos tienen 8 pastillas en total ¿Entonces cuántas pastillas tiene Carla?**

### C) Problemas de comparación

a) Comparación 1 diferencia desconocida ( $a - b = ?$ )

**María tiene 5 pastillas; Tomás tiene 3 pastillas; ¿Cuántas pastillas tiene María más que Tomás?**

b) Comparación 3 cantidad comparada desconocida ( $? - b = c$ )

**Camila tiene 2 pastillas; Tomás tiene 4 pastillas más que Camila ¿Entonces cuántas pastillas tiene Tomás?**

## 4. RESULTADOS

Los resultados encontrados permiten dar cuenta, tanto de la pregunta de investigación, como de los objetivos e hipótesis planteadas para la presente investigación. A continuación se presentan aquellos que refieren a estos aspectos fundamentales:

En la siguiente figura se dan a conocer los resultados correspondientes al nivel de conservación presentes en la totalidad de la muestra (ver figura 1).



Figura 1. Nivel de conservación de la cantidad.

La aplicación de la Prueba de Conservación de la Equivalencia de Pequeños Conjuntos, adaptación de la prueba de Piaget y Szeminska de Chadwick y Tarky (1998) arrojó, tal como se muestra en la figura, que un 38% de la muestra se ubica en el nivel de no conservación, es decir, este grupo respondió a las diferentes transformaciones basados en juicios guiados por la percepción visual. Se observa además que un 29 % de la muestra se ubica en el nivel de conservación sin argumentación lógica, es decir, una etapa de conservación inestable donde los niños conservaron las cantidades y en otros no, dependiendo de la situación presentada. Finalmente, se observa que del total de la muestra un 33% corresponde a estudiantes conservadores con argumentación lógica, donde a pesar de las transformaciones espaciales, los niños lograron conservar las cantidades, utilizando juicios justificados por argumentos de identidad, de reversibilidad o compensación. Llama la atención que tratándose de niños que tiene entre 7 y 8 años y se encuentran cursando entre primero y segundo básico, casi un 40% de ellos sean no conservadores y que casi dos tercios de la muestra total no alcance un nivel de desarrollo lógico-operatorio en tareas de conservación de la cantidad, ya que se espera que en estos cursos la mayor parte de los escolares sean capaces de conservar las cantidades numéricas, que desde la postura piagetiana es un requisito fundamental para comprender el significado esencial del número.

En la siguiente figura se presenta una comparación de los niveles de conservación por subgrupo, esto es, con y sin DAM (ver figura 2).

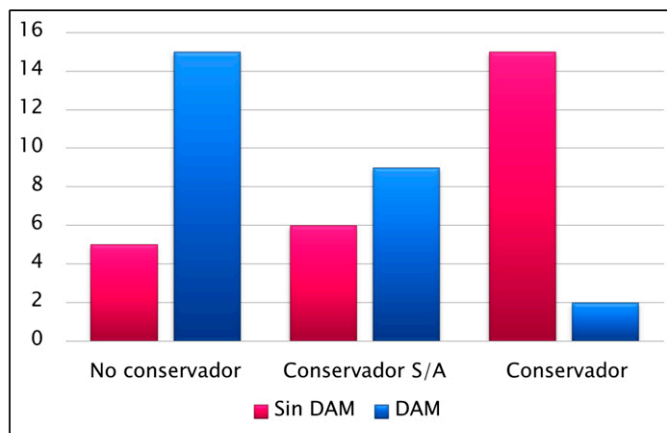


Figura 2. Niveles de conservación de acuerdo a los subgrupos DAM y sin DAM.

Tal como se muestra en la figura 2 al comparar los niveles de conservación de la cantidad entre el sub-grupo DAM y sin DAM, existe un predominio del nivel conservador con argumentación lógica para la muestra sin DAM y un predominio del nivel no conservador para muestra DAM. Por lo tanto, en tareas de conservación de la cantidad la mayor parte de los estudiantes DAM entregaron argumentos que evidenciaron un pensamiento no lógico o pre-operatorio, es decir, los juicios fueron no conservadores para las dos situaciones de transformación, mientras que la mayor parte de los estudiantes sin DAM entregaron argumentos que evidenciaron un pensamiento lógico u operatorio, es decir, respondieron con juicios estables de conservación en las dos transformaciones, justificados por argumentos de identidad, de reversibilidad o de compensación.

La siguiente figura presenta las estrategias de solución utilizadas al resolver los diferentes problemas verbales presentados (ver figura 3).

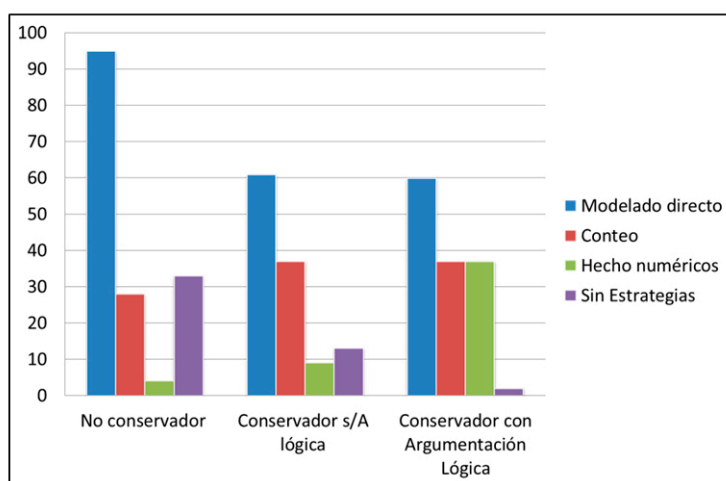


Figura 3. Estrategias de solución utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva.

En la figura 3 se observa que existió una evolución en el uso de estrategias según el nivel de conservación presentado por la muestra, es decir, a mayor nivel de desarrollo del pensamiento, evidenciado en una etapa superior de conservación, más evolucionadas son las estrategias utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva.

Al analizar cada una de las estrategias, según los tres grupos de conservación, podemos observar que el grupo no conservador utilizó con mayor frecuencia las estrategias de modelado directo, que corresponde a aquellas estrategias con un nivel menor de abstracción, mientras que aquellas más abstractas fueron utilizadas en escasas oportunidades, como son las estrategias de recuperación de hechos numéricos. Además, este grupo utilizó procedimientos no válidos para resolver los diferentes problemas, es decir, no encontraron la forma de resolver el problema, por tanto, no fue posible observar ninguna estrategia de solución porque manifestaron no saber, no entender o decir un resultado al azar.

En cuanto al grupo conservador sin argumentación lógica, se observa que existió un aumento en el uso de estrategias más maduras como son aquellas relacionadas con el conteo y los hechos numéricos, pero este grupo continúa utilizando con mayor frecuencia estrategias inmaduras.

Para el grupo conservador con argumentación lógica se observa en el gráfico 3 que el uso de estrategias más maduras aumenta en relación a los dos grupos anteriores, distribuidos en aquellas de conteo y recuperación de hechos numéricos, es decir, la mayor parte, recurrió a estrategias

más abstractas para resolver los diferentes problemas presentados.

En la siguiente tabla se expone el nivel de significancia para la relación tipo de argumentos y estrategias del total de la muestra a través de un análisis de correlación Spearman con un nivel de confianza de un 95% (ver tabla 1).

Tabla 1. Análisis correlacional entre argumentos y estrategias según tipo de problema.

		Tipo de argumentos
Estrategias Problema de cambio 1	Coeficiente de correlación	<b>,391**</b>
	Sig. (bilateral)	,004
	N	52
Estrategias Problema de cambio 2	Coeficiente de correlación	<b>,422**</b>
	Sig. (bilateral)	,002
	N	<b>,306*</b>
Estrategias Problema de cambio 3	Coeficiente de correlación	,028
	Sig. (bilateral)	,002
	N	52
Estrategias Problema de cambio 5	Coeficiente de correlación	<b>,426**</b>
	Sig. (bilateral)	,002
	N	52
Estrategias Problema de combinación 1	Coeficiente de correlación	,286*
	Sig. (bilateral)	,040
	N	52
Estrategias Problema de combinación 2	Coeficiente de correlación	<b>,463**</b>
	Sig. (bilateral)	,001
	N	52
Estrategias Problema de comparación 1	Coeficiente de correlación	<b>,349*</b>
	Sig. (bilateral)	,011
	N	52
Estrategias Problema de comparación 3	Coeficiente de correlación	<b>,467**</b>
	Sig. (bilateral)	,000
	N	52

Nota: \*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

\*\*La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

La tabla 1 muestra que la correlación para las variables argumentos y estrategias es moderada para los problemas de *comparación 3* ( $\rho=0,467$ ), *combinación 2* ( $\rho=0,463$ ), *cambio 5* ( $\rho=0,426$ ), y *cambio 2* ( $\rho=0,422$ ), es decir, existe una relación entre el tipo de argumentación lógica y las estrategias de solución. Seguido de una baja correlación entre las variables argumentos y estrategias para los problemas de *cambio 1* ( $\rho=0,391$ ), *comparación 1* ( $\rho=0,349$ ), *cambio 3* ( $\rho=0,306$ ) y *combinación 1* ( $\rho=0,286$ ), esto es, se evidencia una relación entre el tipo de argumentación lógica con las estrategias de solución pero con una menor intensidad en este tipo de problemas.

De este análisis correlacional se infiere que a mayor nivel de conservación más evolucionadas son las estrategias utilizadas al resolver problemas cuando los problemas son más complejos, pero esta relación disminuye para el caso de los problemas más sencillos. Es decir, la investigación



proporciona evidencias en el sentido de lo que otros estudios muestran y han confirmado, esto es, que parece ser necesario un pensamiento más evolucionado para resolver problemas de mayor complejidad. En definitiva, no se aprecian argumentos más evolucionados para el caso de los problemas más sencillos e independientemente del tipo de argumentos es posible apreciar diversidad de estrategias, en cambio cuando se trata de problemas más complejos parece haber presencia de un mayor nivel de argumentación asociado a estrategias más evolucionadas y argumentos más pobres asociados a estrategias menos evolucionadas.

Por lo tanto, existe una correlación estadística entre las variables, esto es, mientras más evolucionados son los argumentos evidenciado en una etapa o nivel mayor de conservación, más económicas y con un nivel de abstracción mayor son las estrategias al resolver problemas, por el contrario, cuando los argumentos no son lógicos evidenciado en una etapa o nivel menor de conservación, menos evolucionadas son las estrategias.

## **5. DISCUSIÓN**

Los principales hallazgos dan cuenta, que existe una correlación positiva entre el tipo de argumentación lógica (evidenciado en el nivel de conservación) con las estrategias de solución utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva, concretamente existió una mayor presencia de estrategias más maduras como son el conteo y la recuperación de hechos numéricos, entre los niños que conservan y dan argumentos lógicos; mientras que entre los niños que aún no entregan argumentos lógicos (evidenciado en una menor etapa de conservación) existió una mayor presencia de estrategias inmaduras como son las estrategias de modelado directo. Estos resultados son coincidentes con los postulados de Riley (1989), citado por Jiménez (1992), quien sostiene que un adecuado pensamiento lógico influye decisivamente en la resolución de problemas verbales aritméticos de mayor complejidad, además de lo citado por Jimeno (2002) cuando refiere que otros autores como Gelman y Gallistel (1978), Weinstein (1980), Ginsburg y Rusell (1981) y Allardice y Ginsburg (1983) afirman que la conservación del número no sería necesaria para realizar con éxito problemas simples de adición o sustracción, pero sí estaría relacionada con la realización de tareas más complejas.

Al comparar los resultados con otras investigaciones relacionadas con las estrategias de solución al resolver problemas verbales de estructura aditiva se observó que la evolución de las mismas a través de los primeros cursos siguen las propuestas de Díaz y Bermejo (2007) ya que en los sujetos de primer año básico se observó un mayor porcentaje de estrategias de conteo y en segundo año básico la recuperación de hechos numéricos. Sin embargo, para los sujetos con necesidades educativas en las matemáticas que participaron del estudio, esta secuenciación no se observó, identificándose un porcentaje mínimo del uso de la recuperación de hechos numéricos.

Respecto al análisis de comparación entre los estudiantes con y sin DAM frente a las variables argumentos y estrategias, los hallazgos dan cuenta que existen diferencias entre el tipo de argumentación lógica y la utilización de estrategias de solución al resolver problemas verbales. Es decir, los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje matemático se encontraron principalmente en un nivel de no conservación y, por tanto, no entregaron argumentos lógicos, al contrario de la mayoría de los niños sin dificultades de aprendizaje matemático, cuyos juicios fueron mayormente lógicos en tareas de conservación. Estos resultados coinciden con otras investigaciones que concluyen que los estudiantes con dificultades de aprendizaje matemático adquieren la conservación de la cantidad más tarde que la población sin dificultades y por ende se ubican en un estadio operatorio de forma posterior. Además, estos mismos sujetos (estudiantes DAM) utilizaron de forma más frecuente estrategias menos maduras en comparación con aquellos estudiantes sin dificultades, lo cual es coincidente con los estudios de Jordan y Montani (1997), citado por Blanco (2007), donde se revela que los niños con dificultades dependen más de



los apoyos, es decir, recurren al uso del modelado directo de forma más habitual y en una mínima frecuencia al recuerdo de hechos numéricos.

## **6. LIMITACIONES Y PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Es posible concluir que los antecedentes aportados por la presente investigación son coherentes con algunos estudios previos desarrollados en esta línea reconociendo cierto grado de influencia entre las variables estudiadas, sin que el estudio pueda dar cuenta si es la habilidad para resolver problemas la que promueve un mayor desarrollo del pensamiento, o es lo evolucionado del pensamiento de los niños evaluados lo que moviliza la utilización de estrategias más evolucionadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva.

Las contribuciones del estudio para este contexto en particular, se enmarcan hacia la necesidad de orientar el trabajo de iniciación matemática en el sentido de estimular el pensamiento a partir del desarrollo de las nociones de orden lógico matemático (seriación, clasificación, conservación) con el propósito de propiciar en los niños la adquisición del concepto de número y en paralelo proponer explícitamente la enseñanza de estrategias más evolucionadas al resolver problemas. Cabe señalar que para que los niños puedan desplegar una mayor diversidad de estrategias se hace necesario diversificar la enseñanza de la resolución de problemas y exponerlos a diversos tipos de problemas, de distintos niveles de complejidad, y no siempre a aquellos de más simple resolución llamados también del tipo “canónicos”.

Además, dado que la mayoría de estos escolares siguen utilizando estrategias poco evolucionadas, un segundo aporte y que tiene que ver con el planteamiento fundamental de la teoría cognitiva, se relaciona con promover el desarrollo del pensamiento, la comprensión y la resolución de problemas, dando menos espacio en el proceso de enseñanza a las actividades rutinarias y memorísticas.

En la investigación que hemos llevado a cabo surgen nuevas interrogantes que podrían ser resueltas en investigaciones futuras como, por ejemplo, indagar si una mayor estimulación del pensamiento lógico influye en la utilización de estrategias más maduras.

Una segunda interrogante se relaciona con investigar si existen diferencias en el rendimiento de los estudiantes en función de su argumentación lógica, la estrategia utilizada y el tipo de problema, esto es conocer si mientras más lógicos son los argumentos y más maduras son las estrategias, mayor es el éxito al resolver problemas verbales.

Una tercera interrogante se relaciona con indagar si los niños con un mayor desarrollo de sus habilidades numéricas básicas y mayor desarrollo de sus niveles de conservación son también aquellos que utilizan estrategias más evolucionadas al resolver problemas o si unos, los que tienen mayor desarrollo de sus habilidades numéricas, u otros, los que alcanzan mayores niveles de conservación, dan cuenta de estrategias más evolucionadas.

## **REFERENCIAS**

Bermejo, V. (1990). *El niño y la Aritmética. Instrucción y construcción de las primeras nociones aritméticas*. Paidós. Barcelona.

Blanco, M. (2007). *Dificultades Específicas del aprendizaje de las Matemáticas en los primeros años de la escolaridad*: Primer premio en investigación e innovación educativa, modalidad tesis doctoral. Nº188 colección investigación. Gobierno de España. Ministerio de Educación.

Chadwick, M., y Tarky, I. (1998). *Juego de razonamiento lógico: evaluación y desarrollo de las nociones de seriación, conservación y clasificación*. Andrés Bello. Santiago.

Chamorro, M.C. (Coord). (2005). *Didáctica de las Matemáticas para la educación infantil*. Madrid: Pearson.

Carpenter, T. P., y Moser, J. M. (1982). The development of addition and subtraction problem-solving skills. En T. P. Carpenter, J. M. Moser y T. A. Romberg (Eds.), *Addition and subtraction: a cognitive perspective* (pp. 9-24). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cofré, A., y Tapia, L. (2003). *Cómo desarrollar el razonamiento lógico y matemático*. Fundación Educacional Arauco. Editorial Universitaria.

Díaz, J., y Bermejo, V. (2007). Nivel de abstracción de los problemas aritméticos en alumnos urbanos y rurales. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 10 (3), 335-364.

Geary, D.C. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem-solving differences and cognitive deficits. En H.L. Swanson, K.R. Harris y S. Graham (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 119-212). Nueva York: The Guilford Press.

Geary, D., Hoard, M. K., Nugent, L., y Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 206-223.

Jiménez, J. (1992). Estructuras Operatorias y Rendimiento en Aritmética en Niños con Dificultades de Aprendizaje. *Rev. De Psicología Gral. y Aplic.* 45 (2), 211-217.

Jimeno, M. (2002). *Al Otro Lado de las Fronteras de las Matemáticas Escolares: Problemas y dificultades en el aprendizaje matemático de los niños y niñas de tercer ciclo de primaria*. Tesis Doctoral dirigida por Nieves Blanco. Departamento de Didáctica y Organización Escolar Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Málaga.

MINEDUC (2012). *Nuevas Bases Curriculares 2012 para la Enseñanza Básica*. Santiago: MINE-DUC.

MINEDUC (2016). *Resultados Educativos*. Agencia de la Calidad de la Educación. Recuperado de <http://www.simce.cl/ficha/?lista=1&rbd=11707&region=0&comuna=0&nivel=0&establecimiento=COLEGIO+PARTICULAR+NI%C3%91O+JES%C3%9A>.

Purpura, D. J., Baroody, A. J., y Lonigan, C. J. (2013). The transition from informal to formal mathematical knowledge: Mediation by numeral knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 453-464. <http://dx.doi.org/10.1037/a0031753>

Rencoret, M. (1995). *Iniciación Matemática: Un modelo de jerarquía de la enseñanza*. Editorial Andrés Bello. Chile.

Resnick, L., y Ford, W. (1991). *La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos*. Paidós Ibérica Ediciones. España.

Riley, M. S., Greeno, J. G., y Heller, J. I. (1983) Development of children's problem-solving ability in arithmetic", In H. Ginsburg (comp.), *The development of mathematical thinking* ( pp.153-196), Nueva York, Academic Press.

# Aportes para el diseño de una herramienta para el seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras

Silvia Umpiérrez Oroño<sup>\*a</sup> y Eduardo Rodríguez Zidan<sup>b</sup>

Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Formación en Educación, San José de Mayo, Uruguay<sup>a</sup>, Universidad ORT, Instituto de Educación, Montivideo, Uruguay<sup>b</sup>

Recibido: 16 noviembre 2016

Aceptado: 30 enero 2017

**RESUMEN.** La investigación se llevó a cabo sobre la formación inicial docente de Uruguay, en el marco curricular de las ciencias experimentales. El objetivo fue conocer los obstáculos y los elementos facilitadores que intervienen en el desarrollo de experiencias innovadoras, a través del análisis de las mismas y de las comunidades que las desarrollan así como de las tensiones que se generan con la institución, su organización, sus recursos y el resto de la comunidad docente. Se desarrolló un estudio mixto estratificado, que incluyó un análisis multivariado y un estudio de casos colectivo. Se aplicó una encuesta en línea a un total de 56 experiencias detectadas y fue posible caracterizar 29. Finalmente, se seleccionaron seis proyectos para su estudio en profundidad, a través de 12 entrevistas y análisis documental de 74 documentos. Los resultados permitieron identificar un patrón, por medio de generalizaciones al interior del universo de estudio. Ello condujo a la construcción de una herramienta con un posible itinerario, útil al seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras. Tal itinerario posibilita prever obstáculos y fortalecer aquellos elementos del contexto de los proyectos seleccionados, que pueden resultar favorecedores en su camino hacia el cambio y la mejora de la educación.

**PALABRAS CLAVE.** Formación Docente, Innovación, Gestión, Ciencias Experimentales.

## Contributions for the design of a tool for the monitoring and evaluation of innovative experiences

**ABSTRACT.** The research was carried out on initial teacher training in Uruguay, within the curricular framework of the experimental sciences. The objective was to understand the obstacles and the facilitating elements involved in the development of innovative experiences, through its analysis and the communities that develop them, as well as the tensions that arise with the institution, its organization, its resources and the rest of the teaching community. A mixed stratified study was developed, which included a multivariate analysis and a collective case study. An online survey was applied to a total of 56 experiences detected and it was possible to characterize 29. Finally, six projects were selected for in-depth study, through 12 interviews and documentary analysis of 74 documents. The results allowed us to identify a pattern, through generalizations within the universe of study. This led to the construction of a tool with a possible itinerary, useful for monitoring and evaluating innovation experiences. Such itinerary make it possible to foresee obstacles and strengthen those elements in the context of the selected projects, which can be favorable in their path towards educational change and improvement.

\*Correspondencia: Silvia Umpiérrez Oroño. Dirección: Asamblea 423, San José de Mayo, Uruguay. Correos electrónicos: silviaumpierrez@yahoo.com.ar<sup>a</sup> rodriguez\_ce@ort.edu.uy<sup>b</sup>

**KEY WORDS.** Teacher Training, Innovation, Management, Experimental Sciences

## 1. INTRODUCCIÓN

El abordaje sociocultural de la innovación muestra que los procesos de cambio educativo en países con desarrollo y modelos económicos muy dispares, tienen alta dependencia con cuestiones culturales, sociales y políticas (González, 2013): “el cambio y transformación de los sistemas educativos es el resultado de las acciones y los elementos estructurales previos que condicionan las interacciones subsiguientes” (p. 1230). Sin embargo, no deja de ser importante recordar que las investigaciones en este campo han mostrado también la necesidad de recursos económicos, temporales y espaciales, planes adecuados de seguimiento y comunicación (Terribili, Bortoletto y Bentancor, 2015).

Las posibilidades de transformación en la educación, a través de los resultados obtenidos por medio de reformas, son desalentadores, de acuerdo a autores contemporáneos (Hargreaves, 2002; Carbonell, 2015). El fracaso de las reformas de alguna manera pone en cuestión cual es la brecha en el camino que debe recorrerse entre la innovación, el cambio y la mejora. Sin embargo, los estudios llevados a cabo sobre experiencias innovadoras respaldadas por las políticas públicas y/o los propios centros educativos, constituyen un campo fecundo de comprensión orientada a la investigación sobre procesos de innovación y gestión de los mismos (Aguerrondo, 2006, p.1). La innovación es parte constituyente del cambio y existen numerosas investigaciones que se dedican a relacionarla y diferenciarla con otros procesos tales como las reformas o el cambio. (Carbonell, 2001; De la Torre y Barrios, 2000). De acuerdo a Aguerrondo (2002), las reformas afectan aspectos fenomenológicos (el currículo, la institucionalidad) y la innovación pedagógica aspectos estructurales (la didáctica y los recursos). A una escala superior, el cambio educativo abarca tanto aspectos fenomenológicos como estructurales, de todo un sistema educativo. En una escala subordinada, las experiencias innovadoras afectan solo aspectos estructurales de una parte del sistema educativo (una institución, o en un área específica del conocimiento).

Investigaciones actuales reconocen una fuerte influencia de la política y del centro educativo sobre la innovación (Gairín, Muñoz, y Rodríguez, 2009; Juárez 2011; Rodríguez y Gairín, 2015). Una de las preocupaciones actuales del campo de la educación es poder conocer cuánto impactan las medidas de implementación de las políticas educativas en el aula y comprender de qué forma se modifican las prácticas pedagógicas en función de ello. El concepto de política está indefectiblemente unido al de voluntad de cambio. El cambio educativo sin embargo, es un término más general que engloba iniciativas de mejora tales como las políticas educativas, las reformas y las innovaciones. Pero “una cosa es la política y otra sus efectos” (Pérez, 2011, p. 151) y parecería que han sido mayores hasta ahora los esfuerzos por conocer los efectos a nivel de logros de aprendizaje (administrativa y académicamente) que por indagar qué sucede a nivel de las prácticas y experiencias educativas. Sin intención de despreciar otros aportes, cobra importancia en esta investigación realizar los relacionados con los requerimientos de los docentes desde sus prácticas cotidianas de enseñanza, que puedan significar una orientación a quienes están en el aula. Iluminar caminos posibles más que proporcionar recetas podría ser una forma más efectiva de contribuir a la tarea docente. Plantearse preguntas más que dotar de respuestas certeras.

Desde la dimensión organizativa institucional, los marcos desde los cuales se encara la planificación del centro educativo asignan más o menos trascendencia a la efectiva concreción del cambio. En relación a ello, Aguerrondo (2014) describe las dos modalidades de planificación. La planificación normativa, de naturaleza positivista, donde la propuesta de cambio (elaboración de un nuevo plan) se basa en que: “el solo hecho de tomar una decisión producirá efectos en la realidad” (p. 553). La implementación es secundaria; los planes son desarrollados técnicamente y con débiles esfuerzos de seguimiento y evaluación. Por otro lado, el planeamiento situacional

propone la concreción del cambio, donde la planificación es tan importante como su ejecución y monitoreo, asignando importantes esfuerzos en asegurar la sostenibilidad de los proyectos. Son fundamentales las medidas de ajuste en base a la forma en que progresa el plan, bajo el supuesto de que la realidad es compleja y está sujeta a probabilidades de concreción, no a certezas.

La generalización de las innovaciones que demuestren eficiencia en la mejora de la educación parecería encontrar éxito, entre otras cosas, en: el monitoreo posterior a la definición de líneas de acción y la toma de decisiones; la comunicación entre colegas; hacer más énfasis en mejorar la forma de enseñar más que los contenidos a enseñar; una orientación a la acción y seguimiento de los desempeños; liderazgos estratégicos más que liderazgos políticos; propuestas sostenibles de mediano plazo (entre seis y diez años); reconocimiento diferencial de logros y fracasos (Aguerrondo, 2014).

Se han pretendido conocer las particularidades así como las generalidades de los procesos de cambio, dado que ambas caras son necesarias para aportar a la mejora de las prácticas educativas (Pérez, 2011). La investigación de las experiencias educativas particulares y el sentido atribuido por quienes las llevan adelante permite recuperar el conocimiento que de ellas se deriva. La sistematización de las posibles generalidades que puedan identificarse, puede ser utilizada para apoyar procesos de estimulación y sostenibilidad de las experiencias. Porque a pesar de su singularidad, las propuestas de innovación cumplen con ciertos ciclos que han sido descriptos por varios autores. Aguerrondo (2006) plantea las etapas de gestación, puesta en marcha, desarrollo y evolución, efectos y sustentabilidad. La gestación se caracteriza como parte de la búsqueda de solución a tensiones o problemas en el contexto institucional o en el aula y recurre en general más a la recopilación de ideas circulantes o utilización de recursos preexistentes. En la puesta en marcha, cobran importancia la existencia de líderes y la toma de conciencia de la distancia que existe entre la realidad y lo que se desea llevar adelante. En la tercera etapa, desarrollo y evolución, la innovación avanza en su implementación y se comienza a tomar contacto con cuestiones de mayor alcance, tales como el sustrato histórico donde se inserta, los antecedentes de cambio, la comunidad educativa en general, y el resto del sistema. La última etapa es un momento clave de evaluación, donde se intenta constatar si se han producido los efectos deseados, es decir si se ha contribuido a la solución del problema que dio origen a la propuesta innovadora. Además, es la etapa donde el medio comienza a su vez a ejercer fuerza de cambio sobre la propia innovación.

Vaillant (2013b) distingue tres etapas en los procesos de cambio. La primera, de iniciación, movilización o adopción, es la que implica la toma de decisión de llevar adelante un cambio. La segunda etapa, de implementación o aplicación inicial, donde se lleva a la práctica por primera vez la idea. En la tercera etapa puede suceder la incorporación de la innovación al sistema o su desaparición. Según la citada autora, en América Latina la etapa de mayor fracaso es la inicial, debido principalmente a una toma de decisiones sobre el sistema educativo basada en cuestiones políticas. Los ciclos políticos no permiten que pueda darse un proceso de involucramiento de las comunidades docentes acorde a los ciclos escolares. Si se llega a la etapa siguiente, la de implementación, se suceden las adaptaciones mutuas de la innovación por parte de los docentes y viceversa. Aspectos tales como la percepción favorable de los docentes y las posibilidades reales del contexto material, juegan un rol protagónico en esta fase. Al final, en la tercera etapa, puede arribarse a cierta estabilización de la propuesta, aunque también está previsto que pierda el sentido original que la hacía innovadora (“burocratización”, p. 49), o que desaparezca.

Las experiencias innovadoras aquí estudiadas, se constituyen de propuestas de enseñanza de las ciencias experimentales que implican un uso de recursos y tecnologías y una puesta en juego de estrategias diferentes a lo habitual en un determinado contexto espacial y temporal. El término de “experiencias” en referencia a proyectos o propuestas de aula innovadores, ha sido utilizado por muchos autores contemporáneos, como De la Torre y Barrios (2000), Capelástegui (2003), De la

Torre, Oliver y Sevillano (2010), Lo Priore y Anzola (2010), Tojar y Mena (2011), Carvajal (2015), Moreno y Moreno (2015), Jiménez y Oliva (2016), entre otros.

## 2. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

A nivel mundial, el cambio educativo no ha sido percibido como exitoso en general, y no ha acompasado los cambios sociales, científicos y tecnológicos (Hargreaves, 2002; Hargreaves y Fullan, 2014). En el caso de la formación de docentes de Uruguay, se la ha visto enfrentada a una elevada frecuencia de reformas y renovaciones curriculares en las últimas décadas (ANEP, 1993, 1997, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007; Vaillant, 2005; CIFRA, 2012). Sin embargo, esas reformas no habrían provocado el cambio y la mejora esperables (Boado y Fernández, 2010; Marrero, 2010; CIFRA, 2012; Vaillant, 2013a). Varios son los autores que dan cuenta de la necesidad de mejora en la formación docente en Uruguay, y presentan dos problemas principales: por un lado las altas tasas de rezago y desafiliación de los estudiantes (Boado y Fernández, 2010; Calvo, Díaz, Pérez y Umpiérrez, 2012; CIFRA, 2012; MEC, 2012; UNESCO, 2015), y por el otro, los cambios sociales, científicos y tecnológicos que reconfiguran el perfil de ingreso y modifican el perfil de egreso (Marrero, 2010; Vaillant, 2013a).

Investigaciones llevadas a cabo en América Latina han constatado que en algunas oportunidades las escuelas adoptan materiales novedosos y asumen nuevos formatos institucionales, sin que se produzcan cambios en las representaciones y en las prácticas docentes (Poggi, 2011). Esta perspectiva asigna importancia al estudio sobre lo que hacen los docentes, contextualizados en sus centros, en sus comunidades. Tanto se puede concebir a los docentes como técnicos capaces de asumir los cambios y replicarlos acríticamente, o como profesionales proactivos y constructores del cambio en la educación (Randi y Corno, 2000). La innovación pedagógica es una de las fuentes de cambio y mejora que nacen desde los centros educativos, a diferencia de las reformas, que surgen desde afuera de las escuelas. En ese sentido, el interés de este trabajo gira en torno al análisis de las circunstancias en las que la innovación emerge y es sostenida. Particularmente se centra en las experiencias innovadoras.

La enseñanza de las ciencias experimentales, por la metodología y la epistemología inherente a ese conjunto de disciplinas, parecería ser bien propicia para el desarrollo de experiencias innovadoras (Flores, Caballero Sahelices y Moreira, 2009). De hecho, se han atribuido competencias sobre lo creador y lo nuevo a la idea del “hombre de ciencia” (Labarrere y Quintanilla, 1999, p. 254). Desde esta perspectiva se asume como hipótesis que la experimentación es una estrategia de aprendizaje mediante el uso de la creatividad como fenómeno de metacognición. En particular el conjunto amplio de disciplinas sobre las que se va a investigar, que reúne la Biología, la Física y la Química, tienen en común una filosofía de trabajo que en sus definiciones educativas más recientes, implican una forma de enseñar que apunta más a la metodología de la ciencia (inquire based learning) y al dominio tecnológico, que a los contenidos en sí. Por todo ello, la enseñanza en las ciencias experimentales se erige como un campo fértil de desarrollo de experiencias innovadoras. Llegar a todos los ciudadanos, y no solamente a una élite, acercar la metodología del pensamiento y el quehacer de los científicos a la educación básica, constituye un desafío a la creatividad, y debería verse reflejada en innovación de contenidos y estrategias en la formación de los docentes.

Las dificultades con que tropiezan las iniciativas innovadoras, germen del cambio y la mejora, en el marco de la organización institucional, son diversas y han sido estudiadas por muchos autores en otros países (Fullan, 2011; Gairín y Rodríguez, 2012; Marcelo, 2011; Tejada, 2000). Más aún, en las ciencias experimentales se ponen en juego dinámicas especiales, relacionadas con factores organizativos, de estructura física, de recursos materiales, debido a necesidad de laboratorios, reactivos, materiales, software, hardware, salidas de campo. Este tipo de dinámica didáctica, da cuenta rápidamente de las cualidades de la organización, pone a prueba las características del



grupo humano que las vive y/o las propone, y desafía la adquisición de variadas competencias. Se tensionan de esta forma las metas de la enseñanza y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, bajos las nuevas formas de enseñanza que se proponen.

Se encuentra en el país una cantidad considerable de programas estatales educativos implementados actualmente que responden a las líneas definidas por las políticas educativas. Dentro de ellos, algunos son programas que estimulan la innovación en la enseñanza de las ciencias experimentales. Sin embargo, se ha constatado una necesidad de mayor cantidad de trabajos de investigación sobre este campo (Rivoir, 2011). Existe un pobre registro de las experiencias que se desarrollan en las escuelas públicas y en el sistema educativo en general (Garderes, Martínez y Quinteros, 2012).

La pregunta general de la investigación entonces queda planteada de la siguiente manera: ¿Qué incide en el surgimiento y la sostenibilidad de las experiencias innovadoras en la formación inicial docente en Uruguay, en el área de las ciencias experimentales?

Se opta por la concepción de sostenibilidad aportada por Hargreaves y Fink (2008) que invoca procesos de innovación que perduran en el tiempo, y cuyas propuestas de mejora benefician los aprendizajes de todos, sin perjudicar a nadie, en el presente y en el futuro. Esta definición tiene una base ética. Parte de la concepción socio-ecológica de la sostenibilidad, que se refiere a la utilización y distribución de los recursos del presente, sin exclusiones, y sin comprometer el bienestar de las generaciones futuras.

El objetivo fue conocer los obstáculos y los elementos facilitadores que intervienen en el desarrollo de experiencias innovadoras en el área de la formación docente en ciencias experimentales, a través del análisis de las mismas, de las comunidades que las desarrollan y de las tensiones que se generan con la institución, su organización, sus recursos y el resto de la comunidad docente. Como uno de los resultados esperados, y en respuesta a la naturaleza crítica de esta investigación, se planteó la elaboración de recomendaciones y de un instrumento útil a la gestión educativa, encaminados a dar respuesta a la necesidad de apoyo y sostenibilidad de las experiencias innovadoras en los centros escolares.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

Esta investigación se enmarca en un abordaje metodológico mixto, cuantitativo y cualitativo, donde se combinan métodos de recogida de datos extensiva (con una muestra lo más amplia posible) e intensiva (muestreo reducido a unos pocos casos) (Marcelo, 1996; Lincoln y Guba, 1985): la aplicación inicial de técnicas uni y multivariadas y posteriormente la realización de un estudio de casos. Las primeras fueron fundamentales para conocer el universo de estudio. El análisis multivariado ha sido bien referenciado en investigaciones en el campo educativo por autores contemporáneos como Sierra (2002) y Benarroch y Núñez (2015) entre otros, cuando se pretende sintetizar grandes cantidades de información. Por su parte, el estudio de casos es hoy uno de los métodos más utilizados en ciencias sociales (Giménez, 2012) y se defiende su importancia en la producción de conocimiento social, ante la posibilidad de combinarlo con otras metodologías, en particular las estadísticas.

La unidad de análisis fue la experiencia innovadora. Las experiencias relevadas se desarrollaban en centros de formación de maestros de educación primaria (Institutos de Formación Docente IFD) y profesores de educación media (Centros Regionales de Profesores CeRP e Instituto de Profesores “Artigas” IPA). El resto de las condiciones que delimitaron el muestreo se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Delimitación del universo de estudio y decisiones muestrales.

CARACTERÍSTICA DE LA EXPERIENCIA	DECISIÓN
Propósitos generales	Mejora de la educación por medio de la innovación
Nivel educativo	Formación inicial docente
Contexto pedagógico curricular	Enseñanza de las ciencias experimentales
Liderazgo en el diseño e implementación	A cargo de docentes formadores
Principales destinatarios	Estudiantes de las carreras de Maestro de educación primaria y Profesor de educación media

El universo de este trabajo se extiende a 56 experiencias. A continuación se describe el procedimiento seguido:

A) Aplicación de una encuesta nacional, para relevar las cincuenta y seis experiencias didácticas innovadoras detectadas. Responden 29 de ellas.

C) Análisis multivariado (estudio de ordenamiento y estudio de agrupamiento) de los datos codificados de las encuestas. Se seleccionan estadísticamente seis casos.

D) Desarrollo del estudio de casos sobre las seis experiencias seleccionadas por el análisis multivariado. Incluyó: análisis documental del plan de estudios vigentes, cincuenta y seis programas curriculares de asignaturas, ocho libros, seis capítulos de libros, tres páginas web; entrevistas a gestores, docentes y directores de los centros involucrados en las experiencias seleccionadas (se realizaron en total 12 entrevistas).

El cuestionario contemplaba 50 variables en torno a categorías teóricas, preestablecidas siguiendo los antecedentes bibliográficos consultados y la experiencia profesional y conocimiento de campo de los investigadores (Díaz, 2015; Serrano, 2012). Ellas son: características del grupo que lleva adelante la experiencia, propuesta de trabajo, cuestiones pedagógicas contempladas, organización y gestión del centro educativo en que se desarrolla, disponibilidad de recursos y divulgación del conocimiento generado por la experiencia.

Para la realización del análisis multivariado se codificaron los posibles estados de las variables. Se construyó así una tabla de 29 unidades de análisis (las 29 encuestas respondidas) y 50 variables. Sobre esta tabla, el estudio de agrupamiento posibilitó la construcción de un dendrograma, por el método de ligamiento promedio. Es el más sencillo y comúnmente usado (Gronau y Moran, 2007) y el que produce menor distorsión (Crisci y López 1983). Permitió la representación de las similitudes entre las experiencias, agrupándolas en un total de seis clústeres. De cada clúster se tomó la experiencia central para el estudio de casos. De esta forma, se asume, (y luego se validará, en una etapa más avanzada) que la experiencia central representa bien al resto de las que integran el grupo. Ello permite lo que en la investigación cualitativa se denominan “generalizaciones menores” a la interna del universo de estudio (Glaser y Strauss, 1967).

El estudio de ordenamiento, un análisis de componentes principales (ACP) en este caso, se aplicó sobre una tabla de correlación de Pearson (n-1), entre las 50 variables. Permitió definir estadísticamente cuáles caracteres (variables) explicaban mejor las diferencias entre las experiencias, es decir cuáles variables mostraban mayor poder discriminatorio (Benarroch y Núñez, 2015). Esas variables con más valor taxonómico, se usaron en forma de categorías empíricas. Fueron utilizadas para elaborar la guía de las entrevistas y orientaron el estudio documental, para desarrollar el estudio de casos. Las categorías empíricas fueron: obstáculos y oportunidades institucionales que perciben los docentes; vigilancia de los logros del grupo y de los estudiantes; propósitos que se persiguen; historia y proyección de la experiencia; características del grupo humano; el contexto



político de desarrollo; registro y sistematización de la producción. Como puede verse, las categorías empíricas mantienen coherencia con las teóricas.

Posteriormente, se desarrolló un estudio de casos instrumental, “colectivo” (Stake 1999, p. 18). La literatura internacional y los hallazgos encontrados en diversos estudios sobre innovaciones pedagógicas (Behrendt, 2010; Domingo, 2005; Giacobbe, Moscoloni, Bolis y Díaz, 2007; Sancho, Hernández, Carbonell, Sánchez y Simo, 1993; Vazquez, 2007), muestran la relevancia y pertinencia de incluir el método de investigación con estudio de casos para conocer en profundidad los programas de cambio y mejora escolar. Estudios recientes reportan además que la metodología cualitativa multicases (Tojar y Mena, 2011) no sólo permite producir conocimiento desde múltiples perspectivas sobre la innovación, sino que admite la posibilidad del uso y combinación de diferentes técnicas de relevamiento. Por otra parte Giménez (2012) define la utilización de un estudio de casos con la finalidad de iluminar la generalidad. Solo al conocer la generalidad se identifica la particularidad de un fenómeno social. Por ello el autor citado realiza la posibilidad de basarlos en cuestionarios iniciales que den cuenta de las características generales y justifiquen las elecciones realizadas para seleccionar los casos.

El estudio de casos se construyó a partir de los datos con que se cuenta de las seis experiencias centrales a partir de:

- I) Descripción general que surge de los datos descriptivos de los cuestionarios.
- II) Comentarios provenientes de los cuestionarios, dado que los mismos tenían dos preguntas abiertas que permitieron su análisis para la descripción, validación y saturación de las categorías.
- III) Contenido de las entrevistas a gestores, docentes y directores de los centros educativos; estudio documental (programas, libros, artículos, páginas web de las experiencias).

El análisis cualitativo del material que se produjo en esta fase inductiva, se basó en un enfoque interpretativo (Taylor y Bodgan, 1987; Miles y Huberman 1994; Stake, 1999). A partir de los datos colectados, se realizaron inferencias inductivas, y se identificaron recurrencias, regularidades, particularidades, discordancias, sincronías y asincronías. Esas inferencias luego se vinculan entre sí para dar consistencia a la teoría en construcción (Miles y Huberman, 1994), o sea para dar lugar a teoría fundamentada en los datos (Glaser y Strauss, 1967). Se procedió a la síntesis desde tres categorías emergentes: planes, programas y recursos, ¿aliados o enemigos?; la institución y la innovación: ¿simbiosis u oportunismo?; el itinerario de la innovación.

Para finalizar el estudio se realizó un meta-análisis (Lo Priore y Anzola, 2010) donde se combinaron los resultados de las dos perspectivas. El diseño del meta-análisis consistió en primer lugar en contrastar cada caso central con el resto de las experiencias de cada clúster. Ello dio confiabilidad a los grupos y les aportó la categoría de conglomerados estables con coherencia interna. Conseguido esto, se continuó en busca de un patrón que indicara la trayectoria de desarrollo seguida por cada grupo. Para esto se tomaron los estadios propuestos por Aguerrondo (2006) y algunos de los retos que propone la autora para cada estadio. Eso lo permitió el conocimiento integral que se había adquirido de las experiencias, quienes las llevan adelante, sus propósitos, los contenidos de las ciencias experimentales que se enseñan, los programas estatales que las impulsan, las instituciones en que se desarrollan, las metas cumplidas, las oportunidades y las dificultades. Como resultado de esta síntesis, algunos grupos se fusionaron porque mostraban trayectorias similares, al haber superado los mismos retos. Por eso, finalmente los seis grupos del dendrograma representaron cuatro trayectorias diferentes. Se habilitó así la construcción del instrumento en forma de cuadro, que presenta una guía de seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras, y que responde a los patrones de las cuatro trayectorias identificadas.

#### 4. RESULTADOS

Las experiencias estudiadas pertenecen todas al campo de las ciencias experimentales, que, como se fundamentó en la introducción, reúne disciplinas predispuestas a la innovación por su naturaleza epistemológica. Esta afirmación se vio respaldada empíricamente en dos resultados. En primer lugar, la mayoría de ellas llevan adelante la innovación de forma correspondiente con la forma en que se genera conocimiento en el área: solo tres se llevan adelante por medio de trabajo prioritariamente de aula, mientras que 11 realizan trabajo principalmente de campo, 8 de laboratorio y 7 se centran en las tecnologías digitales. En segundo lugar, cuando se indagó acerca de los propósitos de innovar, la mayoría de las experiencias (25 de 29) refieren a atender la enseñanza de las ciencias experimentales. Los propósitos ofrecidos como opciones fueron: enseñanza de contenidos disciplinares; diversidad e integración; organización y distribución de recursos didácticos en las instituciones educativas. Los resultados mostraron que prioritariamente atienden los contenidos y los métodos para la enseñanza de la biología, química y física; priorizan la relación con el currículo, los elementos del Plan y/o los programas vigentes.

Otras características generales de las experiencias se resumen en la Tabla 2. Las variables utilizadas para describirlas fueron las empíricas, o sea las que el ACP determinó como las de mayor valor taxonómico.

Tabla 2. Caracterización de las experiencias innovadora.

VARIABLE	VALORES HALLADOS EN LA MUESTRA
- Institución donde se realiza la experiencia	- Diecisiete experiencias pertenecen a instituciones de formación de profesores en educación media y doce en educación primaria.
- Antigüedad de la experiencia	- Siete tienen menos de un año, 15 tienen entre uno y tres años, y 7 más de tres años.
- Duración prevista	- Diez experiencias tienen una corta duración prevista, de un año o menos; once se proyectan para uno a tres años, y ocho para más de tres años.
- Propósitos de la experiencia	- Veinticinco experiencias declaran como propósito atender la naturaleza científica de los contenidos y los métodos de enseñanza de las disciplinas; incluyen elementos del plan de estudios vigente, relativos a las ciencias experimentales. La interdisciplinariedad estuvo presente en 17 de las 29.
- Formas de evaluar los aprendizajes	- La forma predominante de evaluación fue la continua, en 27 de ellas, y grupal en 17.
- Obstáculos identificados	- La mayoría de las experiencias, 19, encuentran obstáculos a la interna del funcionamiento del propio grupo. Le siguen: la disponibilidad de tiempos extracurriculares y la falta de pago extra por la realización de experiencias.
- Divulgación de la experiencia	- Solamente ocho han realizado una publicación científica de los resultados.

Las veintinueve experiencias relevadas reúnen en total 89 docentes; estas comunidades docentes se caracterizan por estar constituidas exclusivamente por formadores (en veinticuatro del total) y solo cinco incluyen estudiantes en su conformación. La formación de grado de estos profesores es en docencia en el 100% de ellos, (Profesores y Maestros), un 62% tienen formación en ciencias además, y un 3% formación tecnológica/productiva (Medicina, Veterinaria, Agronomía, Informática, etc.). Diecisiete de los equipos tienen por lo menos un docente con estudios de posgrado completos, mientras que doce están compuestos por docentes con título de grado o alguna especialización. En la jornada laboral, que tiene duración total variable, estos docentes dedican una parte de sus horas a tareas relativas a la experiencia; en su mayoría no sobrepasan el 30% del total.

Solo en nueve de los equipos hay por lo menos un docente que le dedica más del 30% de su carga horaria laboral a la experiencia. Veinticuatro por ciento de los docentes tenían entre uno y cinco años de trabajo en alguna institución de formación docente, 22% tenían entre cinco y diez años, y 54% tenían más de 10 años.

El análisis de agrupamiento, considerando las 50 variables, mostró que las experiencias se distribuyeron en seis clústeres ( $p < .05$ ) (Figura 1).

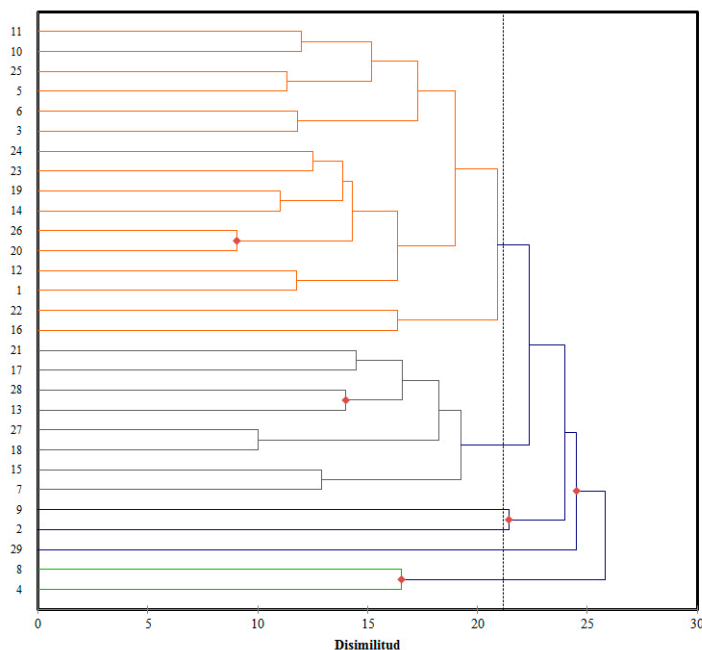


Figura 1: Dendrograma. La línea punteada indica la división de grupos marcada por valores significativos,  $p < .05$ .

De cada uno de los clústeres se tomó la experiencia central para realizar el estudio de casos. Se identifican como EDI 2, EDI 4, EDI 9, EDI 13, EDI 26 y EDI 29. Al realizar una contrastación de las cuatro etapas que propone Aguerrondo (2006) y los logros que se evidenciaron en cada grupo, de acuerdo a la información derivada de la aplicación de las técnicas cualitativas (entrevistas y estudio documental), los seis clústeres quedaron reunidos en cuatro grupos que representan las cuatro fases de desarrollo de la autora citada (ver Tabla 3 más adelante). Cada fase está marcada por una serie de retos superados que se detallan a continuación.

La fase de gestación, en la que se encuentran 16 de las experiencias, y por la que teóricamente pasaron el resto en algún momento, estaría marcada por la identificación de una oportunidad o, al decir de Aguerrondo (2006), una “brecha para innovar” (p.6). También signa esta etapa el haber detectado un problema educativo y conocer el estado de desarrollo pedagógico y didáctico en torno a él. Por último, en la fase de gestación también se produce la consolidación de liderazgo por uno o más de los integrantes dentro del grupo.

Estas tres características que marcan la fase de gestación se verificaron como presentes por estar incluidas todas las experiencias en programas estatales de innovación o en un programa curricular del plan vigente. En entrevistas a los docentes, en las cuales se relató la forma de trabajo y la toma de decisiones, se visualizaron compromisos más fuertes por parte de algunos integrantes.

Además, la postulación a los programas estatales, de acuerdo a la entrevista a sus gestores, requería la elaboración de un proyecto y la designación de uno o varios responsables, que actuaran como interlocutores frente a los gestores de aquellos. Esto moviliza en relación a la delimitación de un problema y la distribución de funciones.

En algunas de las preguntas abiertas del cuestionario, también quedó de manifiesto la atención a cuestiones pedagógicas, didácticas o a problemas educativos. Por ejemplo se consignó lo siguiente como parte de los propósitos de enseñanza:

EDI 3: Cuantización de la energía. Estructura atómica. Tomar medidas de intensidad de corriente y diferencia de potencial. Necesidad de orden y registro de avances en el trabajo, necesidad de trabajo en equipo. Uso de planillas de cálculo y sensores.

EDI 9: ...favorece la enseñanza mediante resolución de problemas y el aprendizaje significativo, fortaleciendo habilidades de pensamiento como la observación, comparación, descripción y explicación de fenómenos naturales in situ, competencias propias de la actividad científica y que se desean promover desde la Escuela.

Estas frases exponen una preocupación no solo con relación a los contenidos específicos de una ciencia experimental, sino también con una cuestión pedagógica. La innovación pretende introducir metodologías de trabajo que mejoren los aprendizajes de contenidos actitudinales y procedimentales, estrechamente relacionadas con la forma en que se genera conocimiento en estas disciplinas.

La siguiente etapa del itinerario propuesto, la puesta en marcha, muestra el avance sobre los siguientes retos, de acuerdo a Aguerrondo (2006): diseño con participación de más de un sector del colectivo institucional y ruptura de culturas institucionales. Las experiencias en esta etapa mostraron integrar a más de un sector educativo, dado que, a diferencia de las anteriores, que estaban integradas más que nada por docentes, aquí se encuentran estudiantes y/o egresados no como destinatarios sino como co-organizadores. La ruptura de culturas institucionales se observó principalmente en relación a la forma en que tradicionalmente se cumple la labor docente, en un solo centro, con determinada cantidad de horas presenciales. Reúnen profesores de más de un centro o planifican trabajos en taller en instituciones de otros niveles educativos (primario o medio). Esta metodología interinstitucional solo se encontró presente en solo en 9 de las 29. El plan vigente de formación docente impulsa a los docentes a trabajar transversalmente no solo en la interdisciplinariedad sino también con profesores de más de una institución. Para comenzar, se encuentra que el perfil del docente al cual se desea formar hace mención a que esté "formado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar, dispuesto a coordinar los diferentes ámbitos inter y extra institucionales." (ANEP, 2007, p. 18). Específicamente en la definición de los departamentos académicos, se deja bien en claro la pertinencia de la realización de actividades que involucren a más de una institución: "Proponer la realización de Convenios y Acuerdos con otras Instituciones a nivel nacional e internacional." (ANEP, 2007, p. 80). Sin embargo, la interinstitucionalidad se ve coartada por la propia implementación del Plan. La regulación laboral para investigar y realizar extensión académica queda establecida con las mismas reglas que las horas de aula: permanencia en una institución educativa. A pesar de ello, algunos de los equipos de dirección de centros de formación docente entrevistados manifiestan apoyar a los docentes que llevan adelante experiencias interinstitucionales.

Dirección I: "El cuerpo docente aquí tiene libertad. Libertad para elegir, para proponer, para gestionar. Pero es una modalidad nuestra, que no necesariamente tiene que continuar en el tiempo, ¿no?"

Dirección II: "Creo que desde la organización, lo que estaría facilitando ... es la flexi-

bilidad que se puede brindar en el tema del uso de las horas de departamento, la flexibilidad incluso, a veces, en el horario.”

La tercera etapa, de consolidación, quedó representada por una sola experiencia: EDI 2. Este caso es notablemente diferente al resto, en primer lugar de acuerdo al dendrograma, su clúster solo la contiene a ella (Figura 1). Pero se la encuentra notable también desde el análisis del material cualitativo: realizan actividades de enseñanza, investigación, extensión y formación de recursos humanos; se incluyen docentes, estudiantes y egresados; es interinstitucional e interdisciplinar; ha realizado divulgación en eventos formales, libros y publicaciones científicas arbitradas. Esto la posiciona como líder en cuanto a la validación externa de la propuesta. Sin embargo, no se la ha definido como una experiencia que haya logrado la permanencia, aún con una antigüedad de más de 4 años, porque no ha logrado la sostenibilidad material. En una pregunta abierta del cuestionario de la EDI 2 se manifestaba como mayores obstáculos:

EDI 2: Las necesidades de índole material. Las mayores dificultades son de tiempo y espacio. De tiempo: la pobre asignación de horas de departamento para los docentes y la nula financiación del trabajo de participantes honorarios. De espacio: el no contar con espacios para trabajar en grupo, como en un laboratorio donde se produce conocimiento. Los espacios son comunes e inadecuados.

De las 29 experiencias encuestadas, 24 respondieron no contar nunca con apoyo económico salarial extra por llevar adelante la innovación; tres ocasionalmente y solo una, casi siempre; una no contestó. El siguiente recurso escaso son los tiempos extracurriculares, ya que solo 15 de las 29 manifestaron contar con ellos para trabajar. Los espacios físicos no resultaron escasos para la mayoría de las experiencias (24 cuentan con ellos siempre o casi siempre) aunque tal como queda expresado en las respuestas abiertas, no siempre son adecuados a la labor que allí se pretende llevar a cabo.

La última etapa, de permanencia, se ha definido para aquellas que en su mayoría han superado los retos anteriores. La experiencia central de este clúster es la experiencia EDI 13. Su dispositivo de trabajo, creado por la profesora entrevistada, fue incorporado al plan de estudios vigente de formación de profesores de educación media. Al igual que la experiencia EDI 2, incluye actividades de investigación en la que participan estudiantes. Esta experiencia ha alcanzado la sostenibilidad económica por haber sido incorporada a la curricula. Pero no sucede lo mismo con el resto de las experiencias del cluster, de las cuales solo una ocasionalmente accede a recursos económicos extra para el desarrollo del trabajo innovador propuesto. Las características que sí comparten es la mayor presencia de otros sectores de los colectivos docente. En las 16 experiencias que se ubican en el estadio de gestación, solo dos están dirigidas a docentes egresados, y en este estadio cuatro de las ocho lo hacen. La dedicación de los docentes es mayor, ya que en este grupo solo una de las ocho experiencias tiene como máximo un 10% del total de la carga horaria de los docentes. En la fase de gestación, de las 16 experiencias, cuatro tienen esa dedicación máxima. Las expectativas de continuar desarrollándolas también son mayores en esta etapa, ya que cuatro de las ocho creen que continuarán trabajando por más de tres años y en la etapa de gestación, solo tres lo considera así, mientras el resto cree que su experiencia durará uno o dos años más. También en este grupo, los docentes de seis de las ocho, consideran excelente el desarrollo de la experiencia hasta el momento; en las de la etapa de gestación, solo dos lo consideran así, y la mayoría opina que es insuficiente o aceptable/satisfactorio. Mientras que casi todas las experiencias en permanencia contestaron saber que otros grupos han retomado su experiencia para replicarla o adaptarla, ninguna de las que están en gestación han contestado eso; responden que nadie lo ha hecho o que no lo saben. Para finalizar, siete de las ocho han realizado divulgación científica de sus resultados, mientras que de la etapa de gestación, ninguna lo ha hecho.

La fiabilidad de que los grupos conformaban verdaderos conglomerados estables se verificó de dos formas. En primer lugar como la sostenibilidad es un concepto que se relaciona con el paso del tiempo, uno de los datos recogidos en las encuestas fue la antigüedad de las experiencias. Si se adjudica un valor simbólico a la antigüedad, que puede ser 1 para las experiencias que declararon menos de un año, 2 para las que declararon tener entre uno y tres años, y 4 a las que declararon ser mayores a tres años, la suma de la antigüedad de las experiencias de cada fase, dividido el número de experiencias que lo componen, daría un promedio de antigüedad simbólico para el mismo. El resultado muestra una correlatividad entre la fase y la antigüedad promedio, excepto en la última, la de permanencia, cuestión que será analizada en la sección de discusión del presente artículo.

La ubicación de los clústeres reunidos en cada uno de las cuatro etapas se muestra en la Tabla 3. En éste también se ha consignado la antigüedad promedio y la cantidad de experiencias por grupo.

Tabla 3. Fases en que se ubican las 29 experiencias analizadas.

FASES	EXPERIENCIA CENTRAL
Gestación 16 experiencias 1,7 años	EDI 26
Puesta en marcha 4 experiencias 3 años	EDI 29
	EDI 4
	EDI 9
Consolidación 1 experiencia 4 años	EDI 2
Permanencia 8 experiencias 2,75 años	EDI 13

En segundo lugar, continuando con la fiabilidad de los grupos, se compararon las frecuencias relativas de presencia de características indicadoras de mayores posibilidades de permanencia en todas las experiencias del clúster que mostró mayor avance hacia la permanencia, el de la EDI 13, y se halló que éstas están presentes en general con una frecuencia del doble que la frecuencia promedio (Tabla 4).

Tabla 4. Frecuencia de características del total y el clúster de la EDI 13.

CARACTERÍSTICA	FRECUENCIA EN EL CLUSTER DE LA EDI 13 n/N (N=8)	FRECUENCIA EN EL TOTAL DE LAS EDI ENCUESTADAS n/N (N=29)
Nivel académico de maestría o doctorado en por lo menos un integrante del grupo	1	0,586
Realización de evaluación de aprendizaje grupal a los estudiantes	1	0,655
Afirmación de que han detectado que su EDI ha sido aplicada por otros docentes	0,875	0,344
Realización de publicación en medios científicos	0,875	0,414
Realización de divulgación en eventos formales	0,875	0,414

Los resultados obtenidos hasta aquí permitieron la identificación de un patrón, y la construcción del instrumento de seguimiento y apoyo a la sostenibilidad de las experiencias innovadoras en ciencias experimentales (Tabla 5). Se ha diseñado un cuadro que puede ser útil a los responsables de evaluar, gestionar y monitorear la innovación. El instrumento contiene una enumeración de los indicadores de progreso de una experiencia didáctica innovadora desde la fase de gestación hacia la fase de consolidación y permanencia.

Tabla 5. Herramienta de seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras para formación docente.

FASE	LOGROS ESPERABLES	INDICADORES DE LOGROS	META
Gestación	- Conformación de un grupo de trabajo de docentes, en torno a la problematización de un tema. Establecimiento de objetivos. Diseño y decisiones metodológicas. Obtención de apoyo formal institucional.	Elaboración de un proyecto formal.	Presentación de la propuesta en el centro, que incluya la adjudicación de créditos a los estudiantes que participan. Presentación a concurso de fondos o recursos de diversa índole.
Puesta en marcha	- Obtención de fondos o recursos. Establecimiento de cronograma, distribución de tareas. Adjudicación de créditos a los estudiantes participantes. Redefinición de objetivos y metodología.	Elaboración de un primer documento de avance con los progresos realizados.	Divulgación (sitio web, publicaciones no arbi-tradas). Presentación en evento académico fuera del centro donde se desarrolla
Consolidación	- Obtención de nuevos fondos o recursos para ampliar la propuesta. Incorporación de otro colectivo a la experiencia (funcionarios, estudiantes, egresados). Alianza con otras instituciones.	Documentación y registro de los resultados obtenidos.	Publicación indexada.
Permanencia	- Otras comunidades y colectivos retoman la experiencia y la adaptan en otros lugares. Oferta de pasantías para estudiantes de posgrado.	Elaboración de documento con proceso, resultados y recomendaciones para otros grupos.	Publicación de manuales y guías. Innovación de la innovación.

Este cuadro podría ser utilizado para generar o monitorear un plan de innovación en educación. Si bien no se persigue la generalización, y las experiencias que se estudiaron pertenecían todas al área de las ciencias experimentales, puede afirmarse que el mismo es un instrumento de orientación que puede ser utilizado para la innovación en otras disciplinas de la formación docente.



## 5. DISCUSIÓN

Las categorías teóricas, las empíricas y las emergentes mantuvieron vinculación. Tal como se expuso en el diseño metodológico, las primeras derivaban del marco teórico y profesional de los autores, las segundas derivaban del análisis multivariado (ACP) y las terceras del estudio de caso. Esto permite sostener la validez y la coherencia interna de la estratificación metodológica del estudio.

Se entiende que el estudio de experiencias que están contenidas en programas estatales de innovación se constituyó en una manera de evidenciar la concreción de políticas educativas en el campo y la apropiación que hacen de ellas los profesores, gestores, alumnos, entre otros (Monarca, 2015; Pérez, 2011). Como los programas de innovación nacen en el seno de entidades estatales, son la manera de que el gobierno implementa sus intenciones de cambio y mejora. Por tanto las trayectorias de las experiencias contenidas por los programas manifiestan el nivel de éxito de tal implementación. La alta cantidad de experiencias en gestación (16 de las 29) sería indicador de que los programas estatales de innovación están efectivamente cumpliendo el objetivo de impulsar la innovación. La sostenibilidad, una vez alcanzada (etapa de permanencia), parece lograr que exista una acumulación interesante de experiencias (8 de las 29) que necesitan que los retos que las sustentan se mantengan dominados. Ese grupo de experiencias sería el resultado de una selección natural muy cruda, que habría permitido la supervivencia de esas pocas, en relación a las que efectivamente se habían gestado, el doble. Coincidentemente con Vaillant (2013b), donde parece estar el nudo es en la puesta en marcha y consolidación. Si el avance por las etapas fuera más parejo, no se habría encontrado probablemente esa discrepancia; se habría encontrado una distribución más homogénea entre la cantidad de experiencias en cada etapa. Sin embargo, como una fila de autos que avanza hacia un destino común (la permanencia), en el punto de partida y de llegada se encontraron la mayor cantidad de vehículos. Entre esos puntos se ubican los obstáculos descritos en la sección de resultados, que enlentecen el avance y provoca un embotellamiento en la primera etapa. Esos obstáculos también provocan que algunos autos queden por el camino. No todos llegan a la meta. Al final del camino, se encuentran el cambio y la mejora de la educación.

La mayoría de los grupos, al tener que elegir dónde se ubicaban las principales dificultades, contestaron que en la interna del propio equipo. Cuestiones tales como hallar tiempos disponibles para trabajar juntos, o salir del centro educativo para cumplir funciones en otro lugar, resultan temas a ser propiciados por la organización institucional para aportar a la sostenibilidad de las iniciativas de innovación pedagógica.

Se destaca la ausencia de validación, como consecuencia de la falta de sistematización y registro de las experiencias didácticas. Eso podría vincularse con la falta de tradición científica en la formación docente (Marrero, 2010). No hay cultura de investigación, incluso cuando las experiencias estudiadas bien lo ameritarían. Se considera que publicar en medios científicos arbitrados es una forma de evaluación externa sobre los aspectos científicos y pedagógicos. Haber superado este punto significa que se puede conocer si se ha cumplido con los objetivos, si se ha aportado al cambio educativo, si se ha resuelto en mayor o menor medida el problema que dio génesis a la experiencia.

En esta investigación en particular, con los datos que se cuenta, puede interpretarse que mayor antigüedad no necesariamente asegura una sostenibilidad a la propuesta. Se encontraron experiencias innovadoras en la muestra encuestada, con mayor cantidad de años promedio en funcionamiento, que aún no han dado pasos importantes en relación a esto, como la divulgación, la evaluación externa y la difusión. El momento clave podría estar situado en los tres años de antigüedad aproximadamente, de acuerdo a los resultados de este trabajo.



Es prioritario que quienes diseñan las políticas y los proyectos educativos tomen conciencia de los resultados de las más recientes investigaciones desde las cuales se destaca la planificación situacional como una alternativa válida para la gestión y liderazgo del cambio y la mejora. Desde esa corriente se indica la necesidad de hacer tanto énfasis en el diseño como en la implementación y el seguimiento de las acciones necesarias para la concreción de las propuestas educativas que apuntan a aprendizajes de calidad (Aguerrondo, 2014). No alcanza con indicar cuáles son las líneas a seguir y las metas a alcanzar; es necesario acompañar las acciones con una continua re-planificación que solo será posible si hay un buen seguimiento y monitoreo de las experiencias. Y para eso podría ser útil por un lado la validación externa de las experiencias y la aplicación de la herramienta que se ha presentado en este trabajo (Tabla 5). No se pretende la generalización de los resultados hallados para experiencias en ciencias experimentales, pero los mismos pueden ser utilizados para orientar la innovación en otras áreas. Sí puede afirmarse que existen algunas cuestiones que son más propias de las ciencias experimentales: la necesidad de fondos económicos para la compra de materiales, y la publicación en medios científicos. Pero no son elementos excluyentes a otras disciplinas científicas.

## **6. CONCLUSIONES**

Uno de los principales elementos que parecería influir en lograr la sostenibilidad de las experiencias, es el tiempo que lleva superar cada fase. Las características que en esta investigación surgen como prioritarias para concretar el aporte al cambio educativo (recursos propios, difusión, divulgación, evaluación externa), no han sido logradas por las más antiguas (promedio 4 años). Pero a la vez, una experiencia fugaz, de no más de dos o tres años aproximadamente, probablemente no sea capaz de generar cambio y mejora en el nivel educativo en que se desarrolla, y mucho menos aportar a la transformación de otros niveles (Vaillant, 2013b). Por eso se concluye en primer lugar que no es suficiente solo el paso del tiempo para recoger resultados significativos en el campo educativo.

Algunas de las dimensiones sobre las cuales necesariamente debe impactar la innovación para generar cambio (García y Rabajoli, 2013) han sido asumidas por las experiencias más maduras de este estudio. Como se mostró en la Tabla 4, en ellas los docentes han logrado mayor nivel académico. La evaluación de los estudiantes, en forma grupal, los reposiciona ante nuevas formas de aprender. Se tiene consciencia de que otros grupos de docentes están retomando y adaptando la experiencia, entre otras cosas porque se han realizado esfuerzos para difundirla al resto de la comunidad. Esos esfuerzos además dan validez externa al trabajo.

Una gran dificultad son los recursos propios: espacios, tiempos y salario. La incertidumbre de los resultados es uno de los mayores retos que debe enfrentar la innovación. Resulta riesgoso para el estado invertir en materiales y espacios edilicios para experiencias innovadoras, que no necesariamente van a perdurar o a resultar exitosas (Carbonell, 2001). Al decir de Carbonell (2015) “el profesorado innovador investiga y experimenta continuamente guiado por una perspectiva bastante pragmática” (p. 16), se aprende de los errores. Si el estado invierte en una innovación y esta no da resultado o no se sostiene, los administradores se vuelven reacios y se niegan a invertir nuevamente en aventuras pedagógicas. El conservadurismo en las inversiones se vuelve lo aconsejable porque lo otro “da pérdidas”; hay que rendir cuentas de lo gastado. Pero se instala un círculo vicioso: el estado no provee de las condiciones físicas y materiales, por lo que la innovación se apaga, descende la calidad de las propuestas, se empobrecen, y sus impulsores se desestimulan. ¿Cómo salir de este círculo vicioso? Algunas de las consideraciones a tener en cuenta por las políticas educativas podrían ser:

- cautela en la evaluación de las propuestas a apoyar;
- mesura en las inversiones iniciales;

- seguimiento de las experiencias;
- escalonamiento en los apoyos a medida que la experiencia se va estableciendo;
- posibilidad de ofrecer asesoramiento académico y administrativo a los equipos de docentes que son innovadores.

Esto requiere recursos humanos en el sector evaluación y seguimiento, en el sector administrativo y en el sector académico de cada programa central, dedicados al apoyo a la innovación. Si permanece la idea romántica de la innovación como aventura, se provoca su extinción. La innovación debe ser un programa, una línea de acción con recursos materiales y personas destinadas al mismo. Y lo más importante, debe prever la evaluación continua que permita redireccionar si es necesario y aumentar la confianza de los tomadores de decisiones y los distribuidores de recursos. La identificación de resultados esperados, metas e indicadores, y el escalonamiento en los apoyos, es una de las recomendaciones más fuertes que emergen desde este trabajo.

La herramienta de seguimiento (Tabla 5) pretende ser un instrumento útil a los docentes que se embarquen en el desafío de innovar, pero sobre todo a los tomadores de decisiones, investigadores y diseñadores de políticas, dado que aporta elementos para el seguimiento y la evaluación del trabajo del equipo. Hace énfasis fundamentalmente en lograr fondos propios ya en la etapa de puesta en marcha, y sistematizar, difundir, evaluar y divulgar la experiencia, en la etapa de consolidación, antes de lo que la realidad de las estudiadas ha mostrado que sucede. Con ello es posible que el itinerario por las diferentes fases sea más fluido y no se produzca la acumulación de experiencias en la fase inicial.

A partir de este trabajo se espera haber realizado un aporte a los tomadores de decisiones y gestores que guíe la distribución de esfuerzos y apoyos específicos hacia las experiencias de innovación. Si bien se ha trabajado en formación docente y en ciencias experimentales, se considera que la herramienta que se ha presentado bien puede orientar, en otros niveles educativos y en otras disciplinas, el foco que es necesario para direccionar los recursos y la organización institucional hacia una innovación que perdure y que se renueve a la vez. La misma proporciona orientación en aspectos temporales en relación al posible orden en que pueden sucederse determinados procesos para alcanzar el éxito y aumentar el impacto de una experiencia innovadora a la mejora educativa.

## REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.

Aguerrondo, I. (2006). *Porqué sobrevive la innovación y qué hace que funcione*. Buenos Aires: OECD-OCDE CERl.

Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cuadernos de Pesquisa*, 44(153), 548-578.

ANEP (1993). *Plan de Formación de Maestros 1992*. Montevideo: CODICEN.

ANEP (1997). *Centros Regionales de Profesores*. Documento Base. Montevideo: CODICEN.

ANEP (2000). *Circular 11: Comisión de Reformulación del Plan 1992*. Montevideo: CODICEN.

ANEP (2002). *Propuesta de implementación de una nueva modalidad del Plan 86 para los cursos de formación inicial de Profesores para el interior del país*. Documento Base. Montevideo: CODICEN.

ANEP (2004). *Plan Nacional de Formación Inicial de Maestros*. Montevideo: CODICEN.

- ANEP (2005). *Diseño Curricular. Centros Regionales de Profesores*. Montevideo: CODICEN.
- ANEP (2007). *Sistema Único Nacional de Formación Docente*. Montevideo: CODICEN.
- Behrendt, A. (2010). *Educación e inclusión. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación primaria y la inclusión digital. Un estudio de casos en Uruguay*. (Tesis Doctoral). Universidad de Málaga.
- Benarroch, A., y Núñez, G. (2015). Aprendizaje de competencias científicas versus aprendizaje de contenidos específicos. Una propuesta de evaluación. *Enseñanza de las Ciencias*, 33(2), 9-27.
- Boado, M., y Fernández, T. (2010). *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El Panel PISA 2003-2007*. Montevideo: UDELAR.
- Calvo, M., Díaz, G., Pérez, S., y Umpiérrez, S. (2012). Comparación entre planes de formación de Maestros. Un aporte a la problemática del descenso de la matrícula. *Quehacer Educativo*, XXII (114), 105-112.
- Capelastegui, P. (2003). *Breve manual para la narración de experiencias innovadoras*. Madrid, España: OEI. Recuperado de [http://www.campus-oei.org/escuela\\_media/guia.PDF](http://www.campus-oei.org/escuela_media/guia.PDF)
- Carbonell, J. (2001). *La aventura del innovar: el cambio en la escuela*. (3ra. ed.). Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa (recursos educativos)*. Barcelona: Octaedro.
- Carvajal, A. (2015). Incorporación de la programación informática en el currículum de Biología. *Magister*, 27(2), 76-82.
- CIFRA (2012). *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente. Informe final*. Montevideo: ANEP - CFE.
- Crisci, J., y López, M. (1983). *Introducción a la teoría y práctica de la taxonomía numérica*. Washington DC: OEA.
- De la Torre, S., y Barrios, O. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.
- De la Torre, S., Oliver, C., y Sevillano, M. L. (Coords.) (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: UNED.
- Díaz, V. (2015). Calidad de los datos de preguntas de batería en encuestas presenciales: una comparación de un estudio con cuestionario en papel y en formato electrónico. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 152, 167-178. doi: <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.152.167>.
- Domingo, A. (2005). *TIC, Internet, innovación y cambio educativo: estudio de casos (Trabajo de doctorado)*. UOC (Trabajos de Doctorado). Recuperado de [www.uoc.edu/in3/dt/esp/domingo0605.pdf](http://www.uoc.edu/in3/dt/esp/domingo0605.pdf)
- Flores, J., Caballero, M. C., y Moreira, M. A. (2009). El laboratorio en la enseñanza de las ciencias: Una visión integral en este complejo ambiente de aprendizaje. *Revista de Investigación*, 33(68), 75-112.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 31-35.
- Gairín, J., Muñoz, J. L., y Rodríguez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, XV(4), 620-634.
- Gairín, J., y Rodríguez, D. (2012). Desarrollo educativo y desarrollo social. Los compromisos institucionales y sociales del profesorado. En A. C. Manzanares Moya (Ed.), *Temas educativos en el punto de mira*. (pp. 15-48). Madrid: Wolters Kluwer España S.A.

- García, J. M., y Rabajoli, G. (comp.) (2013). *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible. Más allá de formatos y espacios tradicionales*. Montevideo: ANEP.
- Garderes, D., Martínez, F., y Quinteros, M. D. L. (2012). *Sembrando Experiencias: trabajos educativos con inclusión de TIC*. Montevideo: ANEP.
- Giacobbe, M., Moscoloni, N., Bolis, N., y Díaz, J. (2007). La comunidad educativa y la institución escolar: un estudio de caso, mediante la combinación de distintas técnicas, de una escuela pública de tercer ciclo en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-giacobbe.pdf>
- Giménez, G. (2012). El problema de la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7(13), 40-62.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). El muestreo teórico. En B., Glaser y A., Strauss. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. (pp. 45-77). New York: Aldine Publishing Company.
- González, M. (2013). Teoría social realista y la construcción del sistema educativo estatal en España: algunas propuestas para el análisis del cambio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1213-1239.
- Gronau, I., y Moran, S. (2007). Optimal implementations of UPGMA and other common clustering algorithms. *Information Processing Letters*, 104(6), 205-210. doi:10.1016/j.ipl.2007.07.002
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change*, 3(3/4), 189-214.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Jiménez, N., y Oliva, J. M. (2016). Aproximación al estudio de las estrategias didácticas en ciencias experimentales en formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: descripción de una experiencia. *Revista Eureka Sobre Enseñanza Y Divulgación De Las Ciencias*, 13(1), 121-136. doi:10498/18018
- Juárez, H. (2011). *Marco teórico, profesional y legal*. En Ministerio de Educación, *Estudio sobre la innovación educativa en España*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Labarrere, A., y Quintanilla, M. (1999). La creatividad como proceso de desarrollo en ambientes restrictivos: ¿cómo aproximarla en la ciencia escolar? *Pensamiento Educativo*, 24, 249-267.
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Nueva York: SAGE Publications.
- Lo Priore, I., y Anzola, D. (2010). Caracterización de experiencias didácticas innovadoras. *EDUCERE Investigaciones Arbitradas*, 14(48), 85-97.
- Marcelo, C. (1996). *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo, C. (2011). Estudio de campo sobre la innovación educativa en los centros escolares. En Ministerio de Educación. *Estudio sobre la innovación educativa en España*. (Vol. 17, pp. 736-957). Madrid: Ministerio de Educación.
- Marrero, A. (2010). Formación docente y producción de conocimiento en el sistema de educación superior uruguayo: una cuestión sin resolver. *RAES*, 2(2), 111-133.
- MEC (2012). *Anuario estadístico de la Educación 2011*. Montevideo: Dirección de Educación, Ministerio de Educación y Cultura.

- Miles, H., y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*: Thousand Oaks: Sage Publication.
- Monarca, H. (2015). Políticas, prácticas y trayectorias escolares. Dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. *Perfiles Educativos*, 37(147), 14-27.
- Moreno, O., y Moreno, P. (2015). Jóvenes investigadores en las aulas universitarias: una experiencia de innovación docente en el Grado de Educación social. *Revista De Docencia Universitaria*, 13(2), 345-361.
- Pérez, G. (2011). El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10 (20), 149-165.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Recuperado de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Randi, J., y Corno, L. (2000). Los profesores como innovadores. In B. Biddle, T. Good, y I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores III. La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación*. (pp. 169-237). Buenos Aires: Paidós.
- Rivoir, A. (Coord.) (2011). *El Plan Ceibal: Impacto comunitario e inclusión social. 2009-2010*. Montevideo: CSIC- Facultad de Ciencias Sociales- Observatic.
- Rodríguez, D., y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, 24(46), 73-90.
- Sancho, J. M.; Hernández, F., Carbonell, J., Sánchez, E., y Simo, N. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid: CIDE.
- Serrano, J. (2012). Aplicación on-line y tratamiento informático de cuestionarios. *Revista Española de Pedagogía*, 70 (251), 61-76.
- Sierra, E. J. (2002). *Investigación social y el dato complejo. Una primera aproximación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2º ed.) Madrid: Morata.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2000). El docente innovador. En S. De la Torre y O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 47-61). Barcelona: Octaedro.
- Terribili, A., Bortoleto, A., y Bentancor, A. (2015). Gestión de proyectos de innovación en las instituciones educativas privadas en San Pablo. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 85-103.
- Tojar, J. C., y Mena, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y Educación Primaria. *Revista de Educación*(354), 499-527.
- UNESCO. (2015). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La educación para todos 2000-2015. Logros y desafíos*. París: UNESCO.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2013a). La inclusión de niños y jóvenes «vulnerabilizados»: un reto para el profes-

rado. *Aula de innovación educativa* (220), 35-40.

Vaillant, D. (2013b). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 45-58). Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Vazquez, M. I. (2007). *Gestión educativa en acción. La metodología de casos*. Montevideo: Universidad ORT.

VOL.16  
NÚMERO 31  
AGOSTO 2017

# rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y  
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN  
ESTUDIOS Y DEBATES



UCSC





# El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana

**Floralba del Rocío Aguilar Gordón**

Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Carrera de Filosofía y Pedagogía, Quito, Ecuador.

*Recibido: 16 septiembre 2016*

*Aceptado: 17 noviembre 2016*

**RESUMEN.** El artículo reflexiona acerca del currículo basado en competencias profesionales integradas en las carreras de educación de la universidad ecuatoriana, analiza los principios y fundamentos que orientan al quehacer educativo representado por una diversidad de concepciones ideológicas, antropológicas, sociológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas en las que se concretizan. Consta de cuatro partes: En la primera parte, presenta los antecedentes del tema desarrollado; aborda los principales problemas, necesidades de los contextos y objetivos; determina las tendencias de desarrollo local y regional incluidas en los campos de estudio; plantea los principales requerimientos de la sociedad ecuatoriana. En la segunda parte, analiza los principios generales que rigen el currículo en base a competencias profesionales, se refiere a los campos de formación del currículo; a los niveles de organización curricular; a los núcleos básicos de las disciplinas que sustentan la profesión. En la tercera parte, reflexiona acerca de la planificación curricular por competencias; revisa las orientaciones del conocimiento y los saberes que tiene en cuenta la construcción del objeto de estudio de la profesión. En la cuarta parte, presenta algunas contribuciones del currículo basado en competencias profesionales integradas para la formación profesional y para la formación del talento humano.

**PALABRAS CLAVE.** Currículo, Competencias Profesionales, Universidad Ecuatoriana, Planificación

## The curriculum based on professional competitions integrated in the ecuadorian university

**ABSTRACT.** The article reflects on the integrated curriculum based on the Ecuadorian university professional skills, he discusses the principles and foundations that guide the educational work represented by a variety of ideological, anthropological, sociological, epistemological, pedagogical and psychological conceptions which are concretized. It consists of four parts: The first part presents the background of the theme developed; it addresses the main problems, needs, contexts and objectives; determines trends including local and regional development in fields of study; it poses the main requirements of Ecuadorian society. In the second part, it discusses the general principles governing the curriculum based on skills, it refers to the fields of training curriculum; levels of curricular organization; the basic units of the disciplines that underpin the profession. The third part reflects on curriculum planning competencies; revises the guidance of knowledge and knowledge that takes into account the construction of the object of study of the profession. In the fourth part, it presents some contributions based on integrated curriculum for vocational education and training needs of human talent skills.

**KEYWORDS.** Curriculum, Professional Competitions, Ecuadorian University, Planning.

\* Correspondencia: Floralba Aguilar Gordón . Dirección: Habana Oe-902 y Bomboná, Barrio San Juan, Quito Centro - Ecuador .Correo electrónico: faguilar@ups.edu.ec

## 1. INTRODUCCIÓN

Reflexionar acerca del currículo basado en competencias profesionales integradas en las carreras de educación de la universidad ecuatoriana implica analizar los principios y fundamentos que orientan al quehacer educativo representado por una diversidad de concepciones ideológicas, antropológicas, sociológicas, epistemológicas, pedagógicas y psicológicas en las que se concretizan. En este sentido, Tyler (1986), en su obra: *Principios Básicos del Curriculum*, considera que para elaborar cualquier currículo y sistema de enseñanza es importante guiarse por cuatro preguntas fundamentales:

“¿Qué fines desea alcanzar la escuela?; de todas las experiencias educativas que pueden brindarse, ¿cuáles ofrecen mayores probabilidades de alcanzar esos fines?; ¿cómo se pueden organizar de manera eficaz esas experiencias?; ¿cómo podemos comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos?” (Tyler, 1986, p. 2).

Estas interrogantes conducen a nuevas reformulaciones para orientar la estructuración del currículo y sobre todo sugiere métodos, procedimientos, técnicas, estrategias y tácticas para responderlas de acuerdo al nivel de enseñanza, al contexto, a la diversidad de instituciones educativas, al perfil de los estudiantes, etc.

En última instancia todo currículo responde a necesidades específicas, a un telos determinado, a intereses, a actitudes, a objetivos establecidos e inclusive a filosofías de vida preestablecidas.

Además, para determinar los objetivos de la educación universitaria es preciso considerar todo el proceso dinámico que permite su ejecución en base a las preguntas fundamentales sobre ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? En este sentido, el currículo permite planificar de forma general las actividades académicas que de alguna manera determinarán las diferentes secuencias didácticas a seguirse en base a lo estipulado en los planes y programas de estudio. La construcción curricular determina la concepción de educación asumida por tal o cual institución y a su vez genera insumos para formar personal, social y culturalmente al individuo que se propone crear.

De allí que repensar el currículo basado en competencias profesionales integradas en las carreras de educación de la universidad ecuatoriana conlleva una revisión de todos los aspectos que implican la selección de contenidos, la disposición de los mismos, las necesidades de la sociedad, la tecnología disponible y consecuentemente la estructura formal de los planes y programas de estudio que contribuyen para el cumplimiento de los fines mismos de la educación superior.

El problema que orienta este trabajo es la heterogeneidad de ofertas universitarias de Carreras en Educación que no responden a las exigencias de la sociedad ecuatoriana contemporánea.

Además, los problemas que se evidencian en los niveles de organización curricular son de carácter cognitivo, praxológico y generativo expresado a través de la atomización y paralelización de las ciencias de la educación a nivel teórico y práctico, tal como se explica a continuación:

En la *Organización Curricular de Formación Básica* los problemas se relacionan con la comprensión de la educación como un hecho social que se encuentra atravesado por diversas variables económicas, sociales, culturales del sistema educativo y su política, de los sujetos que aprenden, de la pedagogía como disciplina y del uso de tecnologías.

En la *Organización Curricular de Formación Profesional* las problemáticas se relacionan con las teorías, prácticas pre profesionales y la investigación como situaciones didácticas, situaciones de aula y escolares, gestión del aprendizaje y educativa, uso y aplicación de tecnologías, transposi-

ción didáctica y adaptaciones curriculares para responder a las necesidades de los contextos y a la integración de saberes culturales.

En la *Organización Curricular de Titulación* las problemáticas que actúan como ejes de organización de los contenidos teóricos, metodológicos y técnico-instrumentales se orientan a la validación de habilidades, destrezas y competencias de la formación profesional e integran las problemáticas trabajadas.

La *idea a defender* en este documento es que la homogenización de criterios para la estructuración del currículo de las Carreras en Educación basado en competencias contribuye para la transformación de las matrices cognitiva y productiva del país.

En la estructuración del currículo de las Carreras en Educación, se debe considerar que el objetivo general y los objetivos específicos que orientan al diseño de los proyectos, se encuentran direccionados al logro de las diferentes competencias; a la transformación de la realidad del contenido lógico, ontológico, metodológico y epistemológico, predominando teorías contextuales- culturales mediados por un aprendizaje desarrollador, dirigido a sujetos que integran el conocimiento de los procesos cognitivos, de comprensión y de transformación social desde una perspectiva crítica-reflexiva y propositiva para reactivar el interés por el conocer y para potenciar el análisis y la construcción cognitiva - pedagógica, en concordancia con el contexto específico del Plan Nacional del Buen Vivir (2013-2017).

Así mismo, los objetivos específicos del currículo de las Carreras en Educación deberán vincularse al conocimiento, a la pertinencia, a los aprendizajes; y a la ciudadanía en general. Para cumplir con estos propósitos se establecen algunos requerimientos pre-formativos que permitirán desarrollar las diferentes competencias como condiciones necesarias que deberá cumplir el aspirante a este tipo de Carreras<sup>1</sup>.

En el objeto de estudio de la profesión prevalece la necesidad de reflexionar en torno a la educación general, su naturaleza, estilos y fines, con el propósito de consolidar el cambio de la matriz cognitiva, condición sine qua non para el cambio de la matriz productiva, para lograr el Buen Vivir de todos los ecuatorianos.

El tema te invita a repensar en la razón de ser del currículo por competencias y permite precisar en los horizontes epistemológicos presentes en la profesión. Se parte del criterio que las Ciencias de la Educación como todas las disciplinas científicas tienen tres horizontes claramente definidos:

**Uno de carácter cultural, social y político:** ligado al denominado aprendizaje invisible que orienta a la sociedad compleja contemporánea entendida como todo un sistema de interacciones.

**Otro ligado a la construcción científica-pedagógica:** con una orientación claramente constructivista-conectivista que articula la pedagogía con instituciones y con la profesión, es decir que tomando como referente fundamental al sujeto mira las interacciones necesarias con las instituciones, en el plano de la gestión y con el desarrollo mismo de la profesión en cuanto mira los procesos de creación/aplicación, vinculaciones necesarias para comprender el quehacer del docente en el mundo de hoy.

**Un tercer horizonte es el relacionado a los procesos cognitivos** para el cuál es imprescindible remitirse a los fundamentos filosóficos de la educación y del desarrollo del pensamiento.

---

<sup>1</sup> En este sentido, el perfil de ingreso o las características mínimas que deberán demostrar los estudiantes que se incorporan a las Carreras de Educación, entre otras, serían: habilidad verbal y lógico-numérica; aptitud para el razonamiento abstracto; apertura a las nuevas ideas, a las diversas expresiones lingüísticas y a los diversos contextos socioculturales; predisposición para captar y establecer secuencias en la realidad; capacidad de expresarse verbalmente y de interrelacionarse con los demás; curiosidad natural para explorar la realidad físico, psico-social; valoración crítica de las TIC; interés en procesos de formación y aprendizaje; predisposición y respeto de los valores institucionales; inclinación hacia el trabajo colaborativo y cooperativo; honestidad académica, respeto a la diversidad, puntualidad y tolerancia.

Es así como el proceso formativo encuentra su dinamismo triádico entre la definición de lo que es propiamente la disciplina pedagógica, la reflexión filosófica que se convierte en el eje transversal de todo el proceso y la praxis profesional.

En sentido epistémico, las Carreras de Educación involucran todo un sistema cultural y social que le da sentido y significado a la propuesta curricular.

Desde la epistemología, el profesional de las Ciencias de la Educación, se encarga de responder a las preguntas ¿Cómo conocemos el hecho educativo y a las ciencias de la educación? ¿Cuál es la naturaleza, la esencia y la existencia de las Ciencias de la Educación? ¿Cuál es la estructura misma de las Ciencias de la Educación? ¿Cuál es el telos de las Ciencias de la Educación?

En este contexto, en la construcción del conocimiento científico en las Carreras en Educación se utilizan diferentes paradigmas que proporcionarán al estudiante métodos y posiciones epistémicas para transformar objetos de la investigación. Los métodos que darán cuenta del nuevo conocimiento serían el fenomenológico-hermenéutico, el sistémico-estructural-funcional y el holístico-configuracional, los mismos que se verán reflejados en las formas de titulación de los estudiantes de estas Carreras profesionales.

## 2. ANTECEDENTES

Considerando las nuevas exigencias de la sociedad actual, a partir del año 2015, el Consejo de Educación Superior del Ecuador se propone realizar un conjunto de reformas que direccionen a las instituciones de Educación Superior del país hacia la revisión de sus currículos que por regla general estaban centrados en enfoques y paradigmas tradicionales, centrados en contenidos y en objetivos.

Es así como las carreras de las diferentes instituciones de educación superior del Ecuador, inician un nuevo proceso de rediseño y/o de diseños de los currículos por competencias profesionales que intentan articular los conocimientos globales, los conocimientos profesionales y las experiencias laborales.

A este esfuerzo de transformación educativa responden las propuestas del diseño curricular de las Carreras de Educación, propuestas que implican la revisión de los procedimientos de diseño de los objetivos educativos y de las concepciones pedagógicas que orientan las prácticas centradas en la enseñanza (y con ello, la propia práctica educativa), así como de los criterios y procedimientos para la evaluación (Hager y Becket, 2012).

Para la efectivización de las propuestas se hace indispensable determinar cuáles son los problemas de la realidad (actores y sectores vinculados a la profesión) que integran el objeto de estudio de la profesión; determinar cuáles son las tendencias de desarrollo local y regional que están incluidas en los campos de estudio y de actuación de la profesión; establecer los aportes que realizará el currículo a las necesidades de formación del talento humano considerando los aspectos detallados en el artículo 107 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), aspectos que viabilizan la pertinencia de este tipo de propuestas y que a continuación se presentan.

### **a. Identificación de problemas y necesidades de los contextos vinculados a los objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir (PNBV).**

Para los currículos de las Carreras de Educación se consideran aspectos fundamentales como la identificación de problemas y necesidades de los contextos y objetivos del Plan Nacional del Buen Vivir que abordará la profesión. Para ello se parte de lo estipulado en el art. 107 de la LOES, según el cual la configuración de una educación pertinente precisa de “la formación integral de docen-

tes que sean capaces de transformar los problemas que presenta el sistema educativo nacional, y educar al talento humano de la nación, para el cambio de la matriz cognitiva”(CES, 2010, p. 1).

La necesidad de una educación democrática, incluyente y diversa, que se fundamente en el diálogo de conocimientos y saberes para que se garantice una “producción de pensamiento y conocimiento articulado con el pensamiento universal” (CES, 2010, p. 1) es una necesidad expresada por la legislación ecuatoriana (Constitución de la República del Ecuador, 2008, art. 1, 27,28, 83, 343) y la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (CES, 2010, art. 9 y 13).

Se trata de pensar y configurar un nuevo estilo de concebir y practicar la educación, con el fin de posibilitar un verdadero cambio en la matriz cognitiva sin el cual será imposible lograr el cambio de la matriz productiva ecuatoriana. En este sentido, el Objetivo 4 del PNBV, en su política 4.6 afirma que es necesario “promover la interacción recíproca entre la educación, el sector productivo y la investigación científica y tecnológica, para la transformación de la matriz productiva y la satisfacción de necesidades” (PNBV, Objetivo 4, política 4,6).

En la educación ecuatoriana ha faltado una reflexión que promueva un verdadero diálogo de conocimientos y saberes, en el contexto de un conocimiento cada vez más trans e interdisciplinario (CES, 2015, p. 1). Ante esta carencia, Larrea (2014) delinea el nuevo rol de la educación superior ecuatoriana la cual debe promover:

“una racionalidad abierta que clausure prácticas de aprendizaje establecidas desde propuestas de unificación semántica y trabajo de forma transversal modelos pedagógicos y académicos que reinventan las formas de producir conocimiento y aprendizaje desde perspectivas en las que convergen, permean fronteras y valorizan otras formas de organización e interpretación de la realidad, que van más allá de las disciplinas” (Larrea, 2014, p. 63).

Para lograr estos objetivos, es necesario que la educación ecuatoriana reflexione sobre sí misma, sobre su ser, su quehacer y sus fines. Solo así se logrará “mejorar la calidad de la educación en todos sus niveles y modalidades, para la generación de conocimiento y la formación integral de personas creativas, solidarias, responsables, críticas, participativas y productivas, bajo los principios de igualdad, equidad social y territorialidad” (PNBV, La Política 4.4 del Objetivo 4).

Además, ante el debilitamiento en la identidad nacional y ante la incompreensión de la naturaleza plurinacional e intercultural del país, el profesional de las Carreras de Educación deberá impulsar desde su cátedra la reflexión para construir espacios de encuentro común y para fortalecer la identidad nacional, las identidades diversas, la plurinacionalidad y la interculturalidad, tal como se encuentra establecido en el objetivo 5 del PNBV.

Por otra parte, se toma en cuenta los **problemas de la realidad que integran el objeto de estudio de la profesión**. Al ser la educación un campo de conocimiento de interés público y las carreras de educación el objeto de estudio de la profesión, atraviesa a la totalidad de actores y sectores vinculados a la profesión (sector público, de servicio, organizaciones civiles, organizaciones docentes, redes investigación y de conocimiento, entre otros) ya que en sus múltiples tipos, niveles y modalidades es un derecho, una necesidad de grupos, instituciones, organizaciones y es eje fundamental para el logro del Buen Vivir.

Se asume que los problemas de la realidad que integran el objeto de estudio de la profesión en educación son múltiples y complejos; y tienen relación con:

La capacitación profesional según demandas y potencialidades del territorio (Zona de planificación 9, 2, 6, 4). Además del fortalecimiento de las capacidades y potencialidades de la ciudadada-

nía, lo que implica entre otros elementos, servicios educativos de calidad, el desarrollo científico relacionado con investigación en el campo socio-educativo. A eso se suma una formación de calidad de los profesionales de la educación que el país requiere en todos los niveles y sectores, para generar y producir conocimientos, desarrollar nuevas propuestas que permitan generar un aparato crítico que produzca ciencia.

Los conocimientos y saberes contingentes, dinámicos y complejos que requieren profesionales que puedan aprender continuamente y potencializar sus prácticas de forma integral e interdisciplinaria.

La diversidad de las características del sujeto que aprende que debe ser incluida con equidad y calidad en toda práctica y reflexión educativa.

El uso de medios, recursos y lenguajes tecnológicos que re-significan el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Las exigencias sobre la profesionalización y la capacitación continua de los docentes, que contempla las nuevas políticas educativas y los avances científicos en áreas relacionadas a los campos educativos y con las prácticas educativas en general.

Estos problemas deben ser considerados como realidades desafiantes al momento de formar a las próximas generaciones de profesionales en educación quienes a su vez, serán los que piensen, planifiquen, conduzcan, gestionen, evalúen los procesos educativos de diversos actores (adolescentes, jóvenes, adultos, docentes, autoridades educativas y líderes sociales) en distintos sectores. Y a su vez, generen desde la profesión modelos educativos, integrales e inclusivos, colaborando en el desarrollo de un hábitat sustentable y de los derechos del Buen Vivir.

## **b. Perspectivas de desarrollo local y regional incluidas en los campos de estudio y de actuación de la profesión**

La oferta académica curricular en educación por competencias tiene como finalidad la formación de profesionales que respondan a las nuevas tendencias, perspectivas y enfoques de desarrollo local, regional y nacional de educación. Es así como entre las tendencias de desarrollo que están incluidas en los campos de estudio y de actuación del profesional de las Carreras de Educación de la universidad ecuatoriana, se destacan las siguientes:

**A nivel nacional y local**, se ha considerado el nuevo rol de la educación para el desarrollo del país (Plan de Desarrollo del Buen Vivir 2007-2012; 2013-2017) en cuanto a la formación integral y de calidad del talento humano; la educación como ámbito de interés público y, como tal impulsada, orientada y regulada desde el Estado; la gratuidad de la educación; el incremento de acceso de la población a nivel superior; la inclusión educativa de estudiantes con capacidades educativas especiales; la capacitación profesional según demandas y potencialidades del territorio ( Zonas de planificación 9, 2, 6, 4); el fortalecimiento de las capacidades y potencialidades de la ciudadanía, lo que implica entre otros elementos, servicios educativos de calidad; la reducción del analfabetismo en población femenina (Zonas 6 y 4); el desarrollo de una educación intercultural, con enfoque de género, intergeneracional, en diversidad étnica y cultural e inclusiva; el desarrollo científico relacionado con investigación en el campo socio-educativo; la inclusión de tecnologías a la educación básica y bachillerato; incremento del número de docentes en las zonas rurales; la reducción de analfabetismo digital (Zonas 4 y 6).

**A nivel regional**, se ha priorizado la democratización del derecho a la educación (inclusión de personas con diferentes capacidades, grupos históricamente relegados, minorías, adolescentes, etc.); la disminución de rezago educativo y repitencia, aumentando asistencia, permanencia y

graduación; y la profesionalización docente vinculada a procesos de formación, capacitación permanente, evaluación y acreditación (Pérez, 2014g y Pérez, 2014h); para lo cual se han generado un conjunto de políticas vinculantes.

Estas perspectivas, enfoques y tendencias de desarrollo vinculadas a los procesos educativos que aquí se mencionan, implican en primera instancia decisiones de políticas públicas en distintos ámbitos y con distintos actores sociales. Se demanda un proceso de transformación radical de la educación que va más allá del mejoramiento de la infraestructura existente y la racionalización de la oferta, el proceso de transformación involucra también el tema de la formación docente y el fortalecimiento curricular establecido en las políticas de SENPLADES (2013).

Partiendo de las tendencias locales y regionales, es fundamental formar profesionales de la educación, con capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales, reflexivos, incluyentes y socialmente responsables, propositivos, investigativos y dinámicos que desarrollen la capacidad de tomar decisiones autónomas, de aprender a lo largo de la vida, de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación y que desarrollen la docencia, realicen investigación y/o proyectos educativos pertinentes y relevantes a las necesidades de los estudiantes, la comunidad y la ciudadanía en general.

### **c. Requerimientos de la sociedad ecuatoriana**

De lo expuesto, las Carreras de Educación deberán responder a los requerimientos de la sociedad ecuatoriana de la actualidad, obedecerán a la demanda social de:

- Profesionales con formación integral en estos ámbitos del conocimiento, que afronten los nuevos retos y cambios que demanda nuestra realidad.
- Docentes con capacidad de análisis crítico-reflexivo y propositivo sobre la situación nacional e internacional.
- Investigadores en el campo social y educativo, capaces de intervenir en el desarrollo social y construir un pensamiento crítico que permita cuestionar, reorientar la transformación de la realidad y contribuir para la transformación de la matriz cognitiva del país.
- Consultores, administradores y líderes de procesos de reflexión en la enseñanza, investigación y vida cultural, que contribuyan a la capacitación de ciudadanos éticamente comprometidos.
- Sujetos críticos-propositivos capaces de responder a las demandas surgidas de la sociedad del conocimiento y de las comunidades científicas.

En tal sentido, las Carreras de Educación asumen la tarea específica de profesionalizar maestros, porque consideran que la preparación del docente con una orientación definida en ciencias de la educación aportará significativamente para modificar y fortalecer la matriz cognitiva del país en todas las áreas del desempeño humano.

Considerando estos antecedentes, la formación de nuestros profesionales se dará en el marco de procesos sustantivos como son la docencia, la investigación y la vinculación universitaria con la sociedad, que se constituye en la naturaleza misma de las Carreras de Educación. Por su parte, el profesional de este tipo de Carreras, estará en capacidad de promover y articular los espacios de diálogo y de deliberación educativa, con un buen manejo de habilidades reflexivas, críticas y cooperativas para posibilitar el cambio en la matriz cognitiva y productiva.



### 3. PRINCIPIOS GENERALES QUE RIGEN EL CURRÍCULO EN BASE A COMPETENCIAS PROFESIONALES

El punto de partida de este tipo de diseño curricular se encuentra en el reconocimiento de las necesidades y de los problemas de la realidad social, la práctica de los profesionales, el desarrollo de la disciplina y del mercado laboral en general. Con lo que se efectivizaría una verdadera armonización entre lo que Argüelles (1996) denomina competencia laboral y educación basada en normas de competencia.

Lo anterior es posible determinar gracias a la ejecución del estudio diagnóstico y de demanda, mismo que permite establecer el nivel de factibilidad y de proyección de su ejecución. La combinación de los elementos antes referidos permiten identificar las necesidades hacia las cuales se orienta la formación profesional, en la que se puede identificar las competencias profesionales integrales o genéricas, indispensables para la generación del perfil de egreso del futuro profesional que para este análisis se establece considerando los siguientes resultados o logros de los aprendizajes:

- a. Aquellos que viabilizarán el desarrollo de las capacidades y actitudes para consolidar sus valores referentes a la pertinencia, la bio-conciencia, la participación responsable, la honestidad y otros similares<sup>2</sup>.
- b. Los relacionados con el dominio de teorías, sistemas conceptuales, métodos y lenguajes de integración del conocimiento, la profesión y la investigación que desarrollará el futuro profesional. De acuerdo a este resultado de aprendizaje, el perfil de egreso del futuro profesional estará determinado por los ámbitos actitudinal, teórico-conceptual y de la investigación<sup>3</sup>.

---

2 Para responder a este resultado, se considera que el estudiante trabaje cooperativamente en el marco del respeto a la diversidad; proceda guiado por principios éticos, defienda los derechos y promueve el ejercicio de la ciudadanía en libertad; encuentre en la dimensión trascendente y la opción por los marginados el sentido de la existencia humana; valore la interrelación entre ciencia tecnología y sociedad; comprenda al ser humano como ser integral y aporte al fortalecimiento de una sociedad intercultural e inclusiva para el Buen Vivir establecido como política de Estado.

3 En el *aspecto actitudinal*, el perfil de egreso del profesional de las Carreras en Educación se caracteriza porque reconoce críticamente las diversas construcciones teóricas, aplicaciones prácticas, estructuraciones epistémicas, formas comunicativas; establece consensos pertinentes sobre las diversas problemáticas surgidas de la ciencia pedagógica; asume críticamente posicionamientos propios respecto a construcciones teóricas, aplicaciones prácticas, estructuraciones epistémicas, formas comunicativas; valora críticamente el punto de vista de los demás, de los saberes ancestrales, cotidianos y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género; adopta un posicionamiento personal con convicción en torno a los ámbitos de la equidad, la solidaridad, la interculturalidad, relaciones de género y otras.

En el campo *teórico-conceptual*, el perfil de egreso del profesional, considera necesario que el estudiante determine conceptos y categorías que fundamentan las ciencias de la educación de acuerdo a las cátedras integradoras, generativas y transformadoras que conforman el currículo, la investigación y la praxis profesional; argumente los distintos posicionamientos epistemológicos de las teorías, corrientes, enfoques, tendencias y metodologías que estudian la pedagogía; asocie los contenidos pedagógicos del ser humano para lograr una visión integradora dentro de la praxis profesional que realice; identifique histórica-conceptual y praxológicamente las diversas posiciones teóricas en el campo educativo, pedagógico y psicológico; analice e interprete críticamente las diversas construcciones teóricas-conceptuales de la pedagogía; sintetice procesual e intencionadamente las diferentes posiciones teóricas y conceptuales de los procesos de la enseñanza-aprendizaje; identifique histórica-conceptualmente las diversas actitudes metodológicas en el campo educativo; incorpore en su estructura cognitiva-operativa-generacional y transformativa una metodología inductiva-hermenéutica-inferencial-generativa de acuerdo a la naturaleza de las ciencias de la educación; identifique las formas aplicativas de la educación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de gestión y de políticas educativas; interprete crítica y pertinentemente las aplicaciones educativas, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de gestión y de políticas educativas; fundamente la práctica investigativa dentro del campo educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de gestión y de políticas educativas; sintetice procesual, intencional y pertinentemente las diferentes formas investigativas en las aplicaciones educativas; aplique creativa y proactivamente las teorías, modelos y enfoques de la educación para la resolución de problemas del contexto, mediante la utilización adecuada de los procesos de investigación.



c. Los relativos a las capacidades cognitivas y competencias genéricas que son necesarios para el futuro ejercicio profesional (Larrea, 2015a)<sup>4</sup>.

d. Los relacionados con el manejo de modelos, protocolos, procesos y procedimientos profesionales e investigativos necesarios para el desempeño del futuro profesional<sup>5</sup>.

Respondiendo a este tipo de resultados o logros de aprendizaje, los nuevos requerimientos de formación del profesorado requiere que el docente provoque, acompañe, cuestione, oriente y estimule el aprendizaje de los estudiantes (Pérez, 2014a y Pérez, 2014b).

Lo anterior se convierte en los aspectos preliminares de la organización del currículo por competencias. Es preciso que se considere de manera armónica los campos de formación del currículo; los niveles de organización curricular; los núcleos básicos de las disciplinas que sustentan la profesión; la vinculación de las tecnologías de punta a los aprendizajes profesionales; la metodología del proceso de formación y la vinculación con la sociedad, como se explica a continuación.

**3.1 Campos de formación del currículo.** Se encuentran direccionados desde núcleos problemáticos previamente identificados mediante la respuesta a preguntas como las siguientes:

“¿Qué sujetos, contextos y sistemas socioeducativas?; ¿Qué enseñar y cómo enseñar?; ¿Qué procesos y resultados de aprendizaje?; ¿Qué valores y mecanismos de participación de los sujetos que aprenden y de la comunidad?; ¿Qué funciones y perfil del docente?” (Larrea, 2015b y CES, 2015, p. 15).

Estos cuestionamientos permiten evidenciar la preocupación por establecer correlaciones entre sujetos, contextos y realidades; la necesidad de clarificar lo que se debe enseñar y la forma cómo se debe enseñar; la necesidad de revisar los procesos y determinar los resultados de aprendizaje; el considerar los valores y los mecanismos de participación de los sujetos que aprenden en relación con la comunidad; y además, la necesidad de determinar las funciones y el perfil del docente, aspectos todos que permitirán desarrollar competencias y alcanzar los objetivos propios de una educación integral.

---

En el ámbito de la investigación, el perfil de egreso contempla que el estudiante proponga proyectos de investigación que respondan a la problemática social, cultural del contexto global; analice las formulaciones de las problemáticas epistemológicas de la educación a partir de teorías, enunciados y postulados pedagógicos; formule epistemológicamente propuestas educativas que atiendan a las necesidades contextuales a través de la participación ética en y con las comunidades de aprendizaje, generadas en el contexto de las prácticas pre-profesionales.

4 Algunos de estos resultados o logros del aprendizaje, se plasman mediante las asignaturas, otros se transversalizan en el currículo a través de actividades de aprendizaje y metodologías inherentes al proceso de enseñanza – aprendizaje, entre estas se considera indispensable que el estudiante use el lenguaje académico y profesional de manera oral y escrita; razone de manera lógica y matemática; utilice las tecnologías de información y comunicación; gestione proyectos innovadores para transformar la realidad desde el ejercicio de su profesión; identifique las diversas formas de producción del conocimiento; desarrolle procesos de investigación desde una perspectiva teórica, empírica y metodológica.

5 El perfil de egreso del profesional de las Carreras en Educación se encuentra determinado porque el estudiante diagnostica las situaciones educativas y los sujetos de la educación; piensa analítica, reflexiva, crítica y propositivamente la educación conforme a su realidad mediata e inmediata; planifica, ejecuta y evalúa propuestas educativas que respondan tanto a las necesidades individuales y colectivas como a los diversos contextos socioculturales para fortalecer la identidad nacional y la plurinacionalidad; diseña, organiza y desarrolla procesos didácticos (actividades y experiencias) y propuestas educativas basadas en teorías y tendencias actuales de la enseñanza y del aprendizaje que consideren el desarrollo, los dinamismos, las necesidades de los docentes, líderes de movimientos sociales integrando las perspectivas científicas, los conocimientos y los saberes propios; además incorpora las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos y en generación de redes de conocimiento y aprendizaje; evalúa el proceso de aprendizaje mediante la aplicación de técnicas e instrumentos analizando sus resultados con fines de retroalimentación y autorregulación; investiga problemas de la educación actual y sus actores en el marco de su ejercicio profesional para fortalecer su identidad docente, su propia práctica y contribuir a su solución; tutoriza el desarrollo global de los individuos y de los grupos.

Las interrogantes que preceden plantean problemáticas importantes dignas de ser consideradas en el proceso educativo universitario. Una de ellas es la relación sujeto-institución y sociedad, la misma que permite reflexionar acerca de la coexistencia que debe haber entre lo que el sujeto deberá saber y aquello que requiere saber para desempeñarse en un ámbito laboral específico, ya que generalmente, ocurre lo contrario, es decir que no siempre lo que el sujeto sabe se corresponde con las necesidades sociales reales. Por lo general, se evidencia un divorcio entre la formación recibida por el sujeto y los requerimientos establecidos a nivel social, aspecto que el currículo por competencias pretende superar estableciendo vínculos entre estos dos ámbitos de interés.

Uno de los rasgos sobresalientes de las competencias, a decir de Hager y Becket (2012) es la multireferencialidad, que consiste en la consideración de varias posibilidades de orientación de las acciones educativas intencionales en función de las características de diferentes contextos profesionales. Toda educación debe considerar la diversidad de contextos, culturas, perfiles y circunstancias de donde provienen los sujetos, así como su personalidad, sus estilos de aprendizaje y las distintas situaciones del estudiante.

Así mismo, los campos de formación se encuentran direccionados desde:

- a. Los fundamentos teóricos que sientan las bases para la comprensión, sentido y significado de las Carreras en Educación;
- b. La praxis profesional, constituida por: 1.- Cátedras Integradoras que permitirán relacionar los contenidos, los procedimientos, las experiencias y los valores adquiridos. 2.- La práctica, la misma que promueve la aplicación de la teoría y el aprendizaje adquirido durante el proceso formativo (Larrea, 2014);
- c. El ámbito de la epistemología y metodología de investigación, el mismo que direcciona científica y metodológicamente los contenidos y los procedimientos fundamentales de las Carreras en Educación (CES, 2015);
- d. La integración de saberes, contextos y cultura, que dinamizan, articulan y armonizan contenidos, contextos y situaciones socio-culturales; y,
- e. El campo de comunicación y lenguajes que funcionan como ejes transversales del currículo.

Todos estos campos de formación se encuentran en diálogo permanente que evidencian una clara interdisciplinariedad que se proyectan al logro de una educación holística.

**3.2 Niveles de organización curricular.** Se encuentran estructurados en tres momentos, considerando la formación básica, la formación profesional y la titulación ya que mediante estos tres niveles se logrará desarrollar las competencias de los sujetos involucrados.

En general, el currículo de las Carreras de Educación pretende desarrollar competencias profesionales integrales en tres niveles principales: **competencias básicas o capacidades intelectuales** indispensables para el aprendizaje de la profesión, a estas pertenecen las competencias cognitivas, las competencias técnicas y las competencias metodológicas, algunas de ellas son adquiridas en los niveles educativos anteriores (uso adecuado de los lenguajes oral, escrito y matemático); **competencias genéricas**, que son la base común de la profesión, se refieren a las situaciones concretas de la práctica profesional que requieren de respuestas más compleja; y, **competencias específicas**, que son la base particular del ejercicio profesional y se encuentran vinculadas a condiciones concretas de ejecución.

En este punto, es importante mencionar que las competencias se desarrollan en las conocidas **unidades de competencias**, las mismas que dan sentido a la integración de los saberes teóricos y prácticos que explican las relaciones necesarias entre sujetos y realidades, contenidos y prácticas,

pensamientos y acciones.

Las unidades de competencias tienen un significado integral, general y global que pueden ser apreciadas en los resultados o productos esperados, aspectos que le acercan a los objetivos propuestos en el currículo pero que no se reducen a las acciones y a las condiciones en ejecución sino que también llevan consigo el diseño, los criterios y evidencias del conocimiento y de desempeño, es decir son todo un corpus que contribuyen para alcanzar la educación integral.

El currículo por competencias integradas conecta conocimientos globales, conocimientos profesionales, experiencias laborales y se propone reconocer las necesidades y problemáticas de la realidad social, de la práctica de la profesión docente, del desarrollo de las disciplinas de las ciencias de la educación y de la demanda laboral específica. La combinación de todos estos elementos direcciona la formación profesional en su conjunto.

Además de los niveles de competencia, es importante recordar la presencia de las llamadas *unidades de aprendizaje o asignaturas*, las cuales surgen y se articulan en relación a la problemática identificada a través de las competencias genéricas o específicas y a partir de las unidades de competencia en las que se desagregan, tal como lo señala Miklos (1999).

El Currículo de las Carreras de Educación al considerar los procesos formativos como una totalidad conlleva la necesidad de un replanteamiento de la relación entre teoría y práctica para desarrollar a plenitud las competencias propuestas.

En la propuesta curricular por competencias existe una clara dinamicidad entre **saberes técnicos** que consisten en la adquisición de los conocimientos disciplinares aplicados al desarrollo de una habilidad y la adquisición de los **saberes metodológicos**, estos últimos comprendidos como la capacidad o aptitud para llevar adelante procedimientos y operaciones en diferentes prácticas. Estos tienen sentido, si interactúan con los **saberes teóricos** que definen los conocimientos teóricos adquiridos desde una o varias disciplinas; y sobre todo, si interactúan con los **saberes valorativos**, que abarcan “el querer hacer”, las actitudes que se relacionan con la predisposición y con la motivación para el autoaprendizaje, y el conocido “saber convivir”, el mismo que implica considerar los valores asociados a la capacidad para establecer y desarrollar relaciones de carácter social.

**3.3 Los núcleos básicos de las disciplinas que respaldan la profesión.** Son “los conocimientos cardinales de las disciplinas que permiten la integración de los métodos, lenguajes, procesos y procedimientos que las estructuran, su producción y aplicación está orientada a la resolución de los problemas de la ciencia y de la realidad relacionados con la profesión” (Larrea, 2014, p. 18). En el currículo de las Carreras de Educación se definen algunos núcleos básicos como los relacionados a la educación, cultura y sociedad; los sujetos, educación e instituciones educativas; la educación, medios y tecnologías; la enseñanza y aprendizaje; la filosofía, educación y política; la filosofía de la educación; el pensamiento crítico; la filosofía del conocimiento; la epistemología de la educación.

Estos núcleos permitirán integrar la formación básica con conocimientos disciplinares de la Sociología, la Antropología, la Pedagogía General, la Psicología del desarrollo y de la educación con la formación específica de las Carreras de Educación por medio de las didácticas específicas y las didácticas disciplinares, relacionadas con los núcleos transversales de las ofertas educativas: investigación, práctica pre-profesional y formación humana que se profundizarán a través del trabajo de investigación.

**3.4 Relación de las nuevas tecnologías con los aprendizajes profesionales.** Necesaria para garantizar la respuesta a los problemas que resolverá la profesión en los sectores estratégicos y de interés público, para lograr este propósito se parte del criterio de que la educación es un sector

estratégico clave del PNBV. En tal sentido, el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación en la formación de los profesionales de educación, permitirán dar respuesta a las diferentes problemáticas en el campo de la educación en general, contribuirán para la reducción del analfabetismo digital y permitirán la democratización de la información y propiciarán un mayor acceso al conocimiento.

En este contexto, para el proceso educativo la universidad ecuatoriana en general cuenta con una experiencia sustentada en ambientes y en entornos virtuales de aprendizaje colaborativo, en su mayoría con soporte moddle que se utiliza en todas las modalidades y oferta educativas. Los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA); los ambientes virtuales de aprendizaje cooperativo (AVAC); los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y similares permiten la gestión del aprendizaje mediado y autónomo con herramientas como las wikis, foros, chats, entre otros que posibilitan el aprendizaje interactivo y en red.

**3.5 Metodología del proceso de formación.** Se prioriza las experiencias significativas de aprendizaje desde la reflexión, la práctica y desde la realidad contextual propiciando la “teorización de la práctica y la experimentación de la teoría” (Pérez, 2014b, p. 11); así como también el aprendizaje colaborativo en ambientes que potencien el encuentro interpersonal de familia como resultado pedagógico de las relaciones de empatía, comprensión y confianza entre educadores y estudiantes. En la educación, la acción educativa es incompleta y poco eficaz si no desemboca en la relación personal entre educador y educando (González, 2014).

Una de las metas de la educación ecuatoriana es una educación para la democracia y el buen vivir, la generación del conocimiento que justamente busca una formación crítica y propositiva para generar un cambio que se proyecte en la búsqueda de ciencia, en el fortalecimiento de la misma, en la tecnología y por ende lleve a una innovación del conocimiento.

**3.6 Vinculación con la sociedad.** La formación profesional que ofrecen las universidades del país ha sido calificada por los propios destinatarios, por la comunidad universitaria y por el mercado laboral con una formación que vincula valores con excelencia profesional acreditada por las diversas instancias reguladoras de la educación superior. Algunos de los valores que inspiran a las universidades ecuatorianas son: la responsabilidad y sensibilidad social, el respeto por la persona, la valoración de la diversidad, el compromiso político y el trabajo como mecanismo de institución social.

La formación profesional, las líneas de investigación y los compromisos de vinculación con la sociedad están signados por la fe en las capacidades de los jóvenes y los pobres, en las posibilidades de los espacios locales y en el compromiso por poner excelencia académica en manos de las clases sociales menos favorecidas.

#### 4. PLANIFICACIÓN CURRICULAR BASADA EN COMPETENCIAS

Este componente se encuentra constituido por el objeto de estudio determinado por los aspectos que establecen lo que se estudia o se interviene en la formación profesional, al respecto las carreras de Educación, estudia la educación en su ser, su quehacer y sus fines y el campo educativo en general para la formación de profesionales de la educación (que se dediquen a la docencia, a la reflexión crítica, colaborativa y cooperativa sobre la educación, a la gestión, investigación educativa, asesorías, etc.).

Se estudian teorías filosóficas sobre la educación, historia de la educación, desarrollo del pensamiento y lógica, epistemología de la educación, corrientes pedagógicas latinoamericanas y ecuatorianas; se hace hermenéutica educativa, se “metacogniza” el proceso y la realidad educativa

para clarificar la naturaleza epistémica de las ciencias de la educación; se analizan críticamente tendencias y enfoques pedagógicos y metodológicos, sin perder de vista la ideología de género, la inclusión, los derechos, la interculturalidad.

Se analiza el hecho educativo desde un horizonte trans e interdisciplinario a partir de los aportes de lenguajes y metodologías de otras ciencias sociales y humanas (antropología, la sociología, la filosofía y la psicología), teniendo presente los últimos avances de las neurociencias con el propósito de desarrollar las potencialidades cognitivas, críticas, propositivos para la resolución de distintos problemas de la complejidad de la realidad educativa.

Con la profesión se quiere repensar los procesos educativos para contribuir a la transformación de la matriz cognitiva del país, potenciando el desarrollo de capacidades y habilidades que permitan el mejoramiento del bienestar de los ciudadanos.

El profesional en ciencias de la educación encuentra en su accionar, el sentido y el significado de su existencia, en la praxis pedagógica encuentra su proyecto de vida direccionado individual y socialmente a lograr cambios significativos para el desarrollo del país.

Al preparar docentes que piensen, repiensen y reorienten los procesos educativos, se revaloriza la profesión docente en todas sus dimensiones y se tributa para el mejoramiento de la educación del país, se contribuye para la disminución de la desigualdad social, se aporta para la inclusión, para la democratización de la educación y para hacer efectivo el cambio social propugnado en los planes de gobierno.

La pretensión final de las Carreras de Educación es formar docentes con una mirada epistémica y global de la educación, docentes con una concepción diferente e integradora de la gestión de los aprendizajes, con capacidades lógico-informativas-comunicativas-didácticas, tecnológicas, proactivas y de actualización continua. Concebido así, el profesional de las Ciencias de la Educación contribuirá para la transformación y el desarrollo de la sociedad del conocimiento en contextos inclusivos y de Buen Vivir.

**4.1 Orientaciones del conocimiento y los saberes.** Tienen en cuenta la construcción del objeto de estudio de la profesión (CES, 2015). Las principales orientaciones del conocimiento y los saberes que tiene en cuenta la construcción del objeto de estudio de la profesión son: la articulación de los ejes educativo y filosófico considerando los fundamentos propios de las ciencias de la educación y de la filosofía mediada por referentes de la antropología, la psicología y la sociología que permitirán realizar una acertada lectura, análisis e interpretación del texto y del contexto a través de la priorización del trabajo cooperativo y colaborativo.

La capitalización de los contextos científicos-sociales-culturales orientados a la reorganización y logro de los resultados de aprendizaje (aprendizaje invisible) y la sistematización del conocimiento desde la experiencia, textos y contextos permitirá la construcción de nuevos referentes de reflexión a través de la investigación, de la difusión de los resultados del proceso investigativo y de la aplicación del conocimiento a nuevos espacios.

En las Carreras de Educación se analizan las principales cuestiones epistemológicas que surgen de las ciencias sociales y específicamente en torno al estatuto científico de la pedagogía o de las ciencias de la educación, en su intento por construir un campo de investigación bien delimitado a partir de la redefinición de la especificidad de su objeto y debidamente reconocido por su rigor científico; se pretende establecer las vinculaciones entre el conocimiento, las dimensiones antropológicas, políticas y éticas en el contexto sociocultural; explicar los principios y postulados de los modelos científicos vigentes de la reflexión epistemológica contemporánea; tiende a afianzar el principio de que lo social puede ser objeto de conocimiento científico; procura interpretar en

el transcurrir histórico, el proceso por el que atravesó la pedagogía en la búsqueda de su racionalidad científica; intenta reflexionar acerca de las cuestiones epistemológicas surgidas en torno a la cientificidad del discurso pedagógico; se propone analizar las implicaciones que en la formación profesional del pedagogo y su ámbito laboral tienen los actuales planteamientos epistemológicos en el campo de la pedagogía.

De allí que, la principal orientación a tener en cuenta en la construcción del objeto de estudio de la profesión en cuanto al conocimiento tiene que ver con una ruptura epistemológica; ruptura que promueva una nueva forma de organizar el conocimiento y los aprendizajes exigiendo otras formas de integración de la ciencia y de los saberes. Esto es quebrar una lógica disciplinar y normas cognitivas, lineales y predictivas propiciando la producción de aprendizajes, prácticas e interpretaciones en contextos reales y posibilitando la integración de otros saberes, conocimientos, experiencias.

Se propone ambientes de generación y re-construcción de conocimientos y saberes científicos, tecnológicos y culturales, que preserven la cultura y la ciudadanía con abordajes inter y multidisciplinarios, la inclusión de nuevos lenguajes, métodos y procedimientos de las ciencias y de los saberes y una concepción de la gestión de los conocimientos y saberes siempre colectiva, contextualizada y significativa.

**4.2 Visión de género e interculturalidad.** Está condicionada por las metodologías pedagógicas del currículo que lograrán la incorporación del diálogo de saberes ancestrales, cotidianos y tradicionales; propiciarán la inclusión, la diversidad y el enfoque de género (CES, 2015); y, por el currículo de las Carreras de Educación que contempla campos y asignaturas, que fomentan la interacción dialógica, metacognitiva y crítica entre saberes, cosmovisiones y epistemologías desde diversas perspectivas para el desarrollo de debates, investigaciones teórico-prácticas, intervenciones educativas y producción de material didáctico. Todos estos aspectos en conjunto permitirán el desarrollo de habilidades y destrezas metodológicas, con enfoque de género, inclusión e interculturalidad.

El profesional de las Carreras de Educación adquirirá habilidades y destrezas teóricas, metodológicas y actitudinales que se expresarán en términos del fortalecimiento de la dignidad de toda persona humana, en su identidad multidimensional, en su diversidad intersubjetiva y educable.

**4.3 Habilidades y destrezas teóricas, metodológicas y actitudinales** que contempla el currículo para lograr la incorporación del diálogo de saberes ancestrales, cotidianos y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género (CES, 2015). El currículo, en los campos y asignaturas contempla la inclusión de otros conocimientos, saberes, epistemologías desde diversos enfoques para el desarrollo de diálogos, investigaciones, prácticas docentes, intervenciones educativas y producción de material didáctico, lo que permitirá el desarrollo de habilidades y destrezas metodológicas, diversas, con enfoque de género, inclusión e interculturalidad.

Las habilidades y destrezas teóricas priorizan el conocimiento, la comprensión y el análisis de la realidad y a partir de ello, la resolución de problemas de índole educativa en contextos reales. Las habilidades actitudinales como la convivencia armónica, ética y de respeto deben atravesar integralmente toda la formación profesional como parte de los proyectos de vida de estudiantes, profesores y comunidad educativa.

Estas habilidades y destrezas teóricas, metodológicas y actitudinales se expresarán en términos del fortalecimiento de la persona, sus competencias genéricas y su desempeño profesional. Todos estos aspectos son contempladas en el perfil profesional.

A nivel de organización curricular se aseguran espacios reales para el aprendizaje y desarrollo de



habilidades y destrezas profesionales.

El currículo, en los campos y asignaturas permitirá el desarrollo de **habilidades y destrezas teóricas** como la habilidad para confrontar elementos paracientíficos con una perspectiva teórica, sistemática y sistémica. Además de desarrollar la habilidad para sistematizar los aspectos dispersos e ideológicos que condicionan realmente la ciencia pedagógica; presentar teórica y didácticamente la diversidad contextual e ideológica que contienen los saberes ancestrales, cotidianos y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género y la habilidad para construir pertinentemente la ciencia con nuevos elementos.

**Las destrezas metodológicas** se expresan en la capacidad de análisis, criticidad y de reflexión; capacidad de inferir principios universales desde situaciones concretas; capacidad de dinamizar, construir, regenerar y transformar la realidad inmediata de los saberes ancestrales, cotidianos y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de saberes ancestrales, cotidianos y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género a partir de estudios de casos y otros relacionados.

**En las habilidades y destrezas actitudinales** se encuentran: la tolerancia a la diversidad antropológica, cultural e ideológica; la relatividad frente a las manifestaciones ancestrales, cotidianas y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género; la criticidad frente a la tendencia a dogmatizar los diferentes saberes referidos anteriormente; además de dinamizar cualitativa y propositivamente las diversas expresiones ancestrales, cotidianas y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género.

**4.4 Integraciones curriculares.** Estas se realizan entre asignaturas, cursos o sus equivalentes para la implementación de redes de aprendizajes, proyectos de integración de saberes, de investigación, de prácticas, y otros (CES, 2015). El currículo de las Carreras de Educación cumple funciones esenciales dentro del currículo: lo flexibiliza ya que proporciona el fundamento de la praxis profesional; lo direcciona hacia los campos de actuación del profesional mediante procesos pedagógicos y técnicas didácticas; contribuye en lo específico a la especialización a través del argumento ontológico, lógico y epistémico y orienta las prácticas pre-profesionales mediante la articulación de estos conceptos en los procesos pedagógicos y en la praxis profesional.

Las integraciones curriculares incluyen los aportes de distintas disciplinas de los campos sociales, humanos y educativos a través de estrategias didácticas que permitan analizar casos, problemáticas, contextos reales en espacios curriculares como las prácticas pre-profesionales y en las cátedras integradoras contemplando de manera permanente las relaciones teoría y práctica en los núcleos que orientan la formación profesional.

Las cátedras integradoras consideran la articulación interdisciplinaria, para encontrar los aspectos esenciales que configuran epistémicamente al profesional y su práctica. Sin perder la naturaleza de cada ciencia y gracias al enfoque trans e interdisciplinario, se logrará una integración de saberes (ancestrales, cotidianos y tradicionales, de inclusión, diversidad y enfoque de género), para esencializar los contenidos teórico-prácticos a evaluarse al final de la carrera o que desembocarán en una investigación con un producto final útil y pertinente que responda a los problemas y necesidades educativas del contexto local, regional y nacional.

Las asignaturas realizan un trabajo de armonización epistémica y praxológica orientadas bajo los siguientes criterios: fundamentos teóricos; pertinencia contextual; praxis profesional; epistemología y metodología de la investigación; integración de saberes, contextos y cultura; comunicación y lenguajes.

Las cátedras integradoras epistémicas y de praxis profesional se realizan con un contenido de síntesis, análisis, praxis y nuclearización sobre el ser, quehacer y finalidad de la educación.

**4.5 Marco de investigación que orienta el currículo de las Carreras en Educación.** La formación en investigación de los futuros profesionales de las Carreras en Educación está determinada por los problemas y ejes transversales de cada uno de los niveles de organización curricular y de los aprendizajes curriculares de formación básica, de formación profesional y de titulación.

**La metodología de investigación y los logros de aprendizajes** deberán ser aplicados y considerados a lo largo de toda la formación profesional. La metodología de investigación prevista para las Carreras de Educación será de carácter exploratorio y descriptivo en las que es indispensable acudir al auxilio de los métodos lógico-científicos, inductivo-deductivo y a los métodos filosóficos fenomenológico-hermenéuticos fundamentalmente.

Se propiciará la investigación-acción; los estudios interpretativos de casos; el análisis de textos y contextos; la observación participante-no participante y el uso de las TIC's en la construcción del aprendizaje; se fomentará la necesidad de elaborar proyectos de investigación y de desarrollo para la generación y construcción de propuestas teóricas educativas y pedagógicas.

**Los proyectos de investigación y/o integración de saberes.** Son desarrollados en los niveles de organización curricular y de aprendizajes. Están determinados por asignaturas, cursos o sus equivalentes de otros campos de estudio que realizarán la integración curricular para el desarrollo de la formación en investigación. La formación en investigación se encuentra organizada transversalmente a lo largo de toda la malla curricular. Estos espacios investigativos se nutren de forma constante en el campo de la praxis profesional y en las cátedras integradoras.

Dentro de este marco de la investigación, se encuentran las **prácticas pre profesionales**, un marco constituido por las cátedras integradoras que orientarán las prácticas durante cada una de las unidades de organización curricular básica, profesional y de titulación. Aquí se determina el objetivo de la práctica en los diversos niveles de organización curricular y orientaciones de la misma. El objetivo general de toda práctica es aplicar conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas en los escenarios propios de la educación superior y el bachillerato, en contextos reales para la formación profesional mediante actividades que permita teorizar la práctica y experimentar la teoría (Pérez, 2014c y Pérez, 2014d).

La correlación entre teoría, práctica y la reflexión de las experiencias es fundamental en la formación de los futuros docentes; la tutoría y el análisis de la realidad son espacios que se propician en las praxis pedagógica.

Y finalmente, es importante definir la modalidad y el escenario para el desarrollo de la práctica en los diversos niveles de organización de los aprendizajes curriculares. La práctica se realizará en escenarios reales, en unidades educativas, en el nivel básico superior, en el bachillerato y en otras organizaciones vinculadas con el ámbito de la educación no formal. Todas estas experiencias servirán para el desarrollo de las cualidades docentes y profesionales. En la unidad de organización curricular de titulación, la práctica pre-profesional se vincula con la evaluación y la sistematización de experiencias (Pérez, 2014h), la misma que nace de los contextos a partir de las situaciones reales para incidir en las problemáticas que se evidencian en los contextos, escenarios e instituciones educativas.

Las mencionadas prácticas permiten el fortalecimiento de las **habilidades, competencias y desempeños profesionales** a lo largo del currículo; así, **las prácticas en el nivel de organización curricular de formación básica**, permiten fortalecer las habilidades de investigación y promoción de escenarios y contextos educativos; **las prácticas en el nivel de organización curricular de formación profesional**, permiten desarrollar y fortalecer habilidades de docencia y asesoría en contextos educativos; y **las prácticas en el nivel de organización curricular de titulación** permiten la investigación, evaluación, sistematización y construcción de modelos educativos



tendientes a contribuir en el proceso de democratización, igualdad, diversidad e inclusión en la educación como ejes fundamentales para alcanzar los objetivos del PNBV.

En cuanto a las **metodologías y protocolos de la profesión** que van a ser estudiados y aplicados en los diversos niveles de organización de los aprendizajes curriculares; el currículo de las Carreras de Educación, se caracteriza por la distinción del énfasis en los conocimientos esenciales, que garanticen una formación profesional de carácter integral, eficiente y a profundidad en los campos disciplinar, investigativo y profesional. Lo anterior exige cambios y adaptaciones creativas en métodos y metodologías, modelos pedagógicos, estrategias didácticas y uso de TICs (CES, 2012). El acento en lo fundamental favorece el manejo de principios, mapas mentales y sistemas básicos, tanto de conceptos como de prácticas basadas en aplicaciones y experimentaciones teóricas sustantivas con procesos de cognición que involucren la selección, distinción, organización, explicación, estructuración e implicación con el conocimiento (CES, 2013).

En la **Organización Curricular de Formación Básica**, la metodología parte del aprendizaje experiencial que provoca autorreflexión crítica. Se parte de la experiencia y de la reflexividad, generando explicaciones teóricas y la propia experimentación de la teoría (CES, 2015). De esta manera se desarrollan competencias, capacidades y desempeños de los futuros profesionales, lo que consolida su identidad personal y profesional, así como su compromiso ético y político ciudadano.

En la **Organización Curricular de Formación Profesional**, la metodología colocará al estudiante en un proceso que permite teorizar la práctica y experimentar la teoría. De acuerdo con Ángel Pérez Gómez (2014f y 2014g), teorizar la práctica supone un proceso intenso de indagación hacia fuera que permiten describir y explicar la situación real y hacia dentro que implica autoreflexión para identificar fortalezas y debilidades propias; así como las creencias hábitos y emociones.

La experimentación de la teoría significa “la implicación activa del aprendiz de docente en el diseño, planificación, desarrollo y evaluación de nuevos modos de actuación que ayuden a reconstruir hábitos obsoletos formados en la experiencia convencional previa de la escuela no deseada” (Pérez, 2014d, p.7). La metodología utilizada desde la experimentación de la práctica implica los siguientes procesos: diseño y planificación; experimentación y gestión; seguimiento y valoración.

En la **Organización Curricular de Titulación**, la investigación y la indagación son parte integral de la formación con procesos de reflexión sobre la acción en escenarios reales. Aquí la práctica pre-profesional de investigación-acción es el eje organizador del currículo, porque dinamiza las articulaciones necesarias para el estudio y la intervención de la diversidad de problemas que presentan los sujetos, contextos, sistemas y fenómenos educativos (CES, 2015).

Los docentes deben formarse como investigadores de su propia práctica para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales (Pérez, 2014d y Pérez, 2014e). En todas las organizaciones curriculares de formación, la función tutorial académica y profesional será imprescindible.

**Metodología y ambientes de aprendizajes.** Las necesidades formativas de los estudiantes son el espacio propicio que estimula a la formación profesional, considerando una adecuada y funcional infraestructura e instalaciones de la institución de educación superior; factores físicos, afectivos, culturales, políticos, económicos, sociales, familiares e incluso ambientales; docentes capacitados humana y profesionalmente y con experiencia en el área del saber. Respondiendo a estas necesidades el proceso educativo de la universidad ecuatoriana cuenta con una experiencia de varios años sustentada en ambientes virtuales de aprendizaje colaborativo (AVAC) con una diversidad de plataformas y soportes tecnológicos (el más generalizado es moodle) que se utiliza en todas las modalidades y oferta educativas. Las diversas plataformas, soportes y herramientas

tecnológicas permiten la gestión del aprendizaje mediado y autónomo con herramientas como bibliotecas virtuales; foros virtuales; Webquest o resolución de guías didácticas virtuales; cuestionarios; Wikis; WizQ; chats; correo electrónico, redes sociales; trabajos en red: prezi; maptools; vicio; hotpotatoes; Jcllic; Clic; entre otros que posibilitan el aprendizaje interactivo y en red. El establecimiento de la zona wifi en cada universidad y en cada espacio contribuye para el fortalecimiento cada vez más los sistemas de aprendizaje.

El aprendizaje a través de diversos ambientes se ve favorecido por el apoyo de las nuevas tecnologías para realizar actividades de construcción del conocimiento y de investigación mediante la búsqueda, selección, análisis, procesamiento y sistematización de la información durante el proceso de aprendizaje y la posterior práctica profesional. Un ambiente de aprendizaje cooperativo y colaborativo que permita fortalecer las interacciones, intercambios dialógicos, reflexiones, retroalimentaciones y acompañamientos entre estudiantes, docentes, profesionales de la educación frente a temáticas y problemas que se presentan en el espacio educativo a nivel local y regional.

Los ambientes y procesos en los que se implementará el aprendizaje práctico serán los espacios de las prácticas educativas, en el campo laboral, gubernamental, no gubernamental, instituciones de educación formal y no formal, que permitan brindar una mejor calidad en la educación, que suscite procesos para garantizar la permanencia y culminación de los estudios de las personas que acceden a la educación básica y bachillerato, teniendo en cuenta una formación integral que trascienda los diferentes espacios de la sociedad con miras a la construcción del diálogo intercultural, inclusivo y diverso.

Se aplicarán variadas **metodologías de aprendizaje** para garantizar las capacidades de exploración, construcción, conectividad del conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los estudiantes. Las cátedras integradoras se guiarán por parámetros de aprendizaje mediado por el uso de las TIC. Los conocimientos de cada cátedra serán construidos dentro de la dinámica propia de una comunidad de investigación científica, responderán a telos generativos y transformativos.

El microcurrículo en toda su estructura propiciará el cumplimiento del objetivo supremo de la educación promulgado por Delors (1996) en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI: “aprender a aprender” y por el mismo Delors (1994) en los cuatro pilares fundamentales: “aprender a ser”; “aprender a conocer”; “aprender a hacer”, “aprender a vivir juntos” y consecuentemente aprender a emprender, con miras a lograr una verdadera educación integral, holística y sistémica.

El micro currículo será la columna vertebral que integra de modo dinámico la teoría y la praxis, en la ejecución de todos sus componentes, se auxiliará de los métodos deductivo-inductivo; experiencial; problémico, que capacita al estudiante para desarrollar el pensamiento crítico, creativo y potenciarla independencia cognoscitiva; método mayéutico o de interrogación y el método hermenéutico dependiendo de las temáticas, objeto de estudio de cada una de las cátedras integradoras, métodos que orientarán el proceso de construcción, transferencia y aplicación del conocimiento. Será indispensable acudir al método inferencial para la aplicación de la teoría en casos particulares y/o singulares; a su vez estos casos se convertirán en una nueva plataforma para la recreación y para la generación de nuevos conocimientos.

Con la aplicación de los métodos, las técnicas, las estrategias y los diferentes procedimientos se lograrán aprendizajes significativos, hermenéuticos e inferenciales-deductivos. Los aprendizajes significativos serán referenciales. Los aprendizajes hermenéuticos fundados en los signos son más semánticos. Los aprendizajes inferenciales-deductivos son más lógicos, generativos y transformativos.

El procedimiento para el tratamiento de las diversas cátedras integradoras que dinamizarán el currículo estará determinado por las exigencias del enfoque constructivista histórico social de Vigotsky para lo cual se pondrá especial atención en la construcción del conocimiento, en el trabajo personal, investigativo, analítico, crítico, reflexivo y propositivo realizado por el estudiante; estará mediado bajo la perspectiva conectivista que prioriza aprendizajes invisibles, proporciona sentido y significación a la era digital, de la información y del conocimiento.

Las actividades se desarrollan en base a las técnicas del aprendizaje colaborativo y cooperativo, del aprendizaje basado en problemas ABP, de la metodología “aula invertida”, permitiendo el cambio de roles para lograr una significatividad y el aprendizaje entre pares, del aprendizaje basado en proyectos, de la investigación-acción- reflexión, de trabajos de campo, de sistematización de experiencias, etc. Es importante considerar que el aula virtual y sus herramientas se constituyen en un auxiliar fundamental para la construcción del conocimiento.

Por otra parte, las Facultades de Educación de la universidad ecuatoriana se verán obligadas a adoptar una multivariada de **orientaciones metodológicas** para garantizar procesos de aprendizaje interactivo, colaborativo, autónomo, participativo, conectado y contextualizado. La organización pedagógica didáctica pretende favorecer la interacción entre teoría y práctica, el trabajo individual y grupal, así como la construcción progresiva del saber y del saber hacer. Desde esta perspectiva se privilegia una estrategia de enseñanza aprendizaje mediante la cual, la carrera permite:

La integración de la reflexión y la producción eliminando la tradicional disociación entre clases teóricas y prácticas; la priorización de las experiencias, vivencias y aprendizajes previos para articular con la nueva información; la utilización de recursos variados (bibliografía específica, material periodístico, humorístico, literario, objetos, etc.); la promoción de diferentes modos de expresión oral, escrito, audiovisual y otros.

La incorporación, construcción y sistematización de conceptos que permitan reelaborar términos y producir una nueva lectura de temas y problemas; la apertura de un espacio de intercambio y discusión en una dinámica de argumentación y contra argumentación que favorezca la formación de un criterio propio y el posicionamiento en torno a las temáticas abordadas.

Para operativizar lo afirmado, se proponen métodos, técnicas, procedimientos y estrategias de acuerdo a cada proceso de aprendizaje. Todo se inserta dentro del modelo educativo de las instituciones de educación superior, caracterizado por la tendencia constructivista, orientado por los fundamentos de la pedagogía crítica y la pedagogía liberadora, articulados por la teoría de la complejidad sistémica con miras a desarrollar aprendizajes significativos que respondan a las necesidades emergentes de la sociedad actual. Componentes que deberán reflejarse de manera integral en la reflexión, planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje; en la investigación, en la evaluación y en todas las acciones docentes.

## **5. CONTRIBUCIONES DEL CURRÍCULO BASADO EN COMPETENCIAS PROFESIONALES INTEGRADAS**

### **a. Los aportes desde la formación profesional están relacionados:**

- Al aprendizaje ubicuo (aprendizaje en todo momento y lugar) característico del ser humano de los últimos tiempos; a las redes de conocimiento y al uso de ambientes virtuales que favorecen el contacto con las nuevas tecnologías para realizar actividades de aprendizaje (foros, chats, etc.) e investigación (redes, bibliotecas virtuales, blogs, contactos con otros estudiantes y profesionales de la educación, etc.), búsqueda de información relevante en relación con

tarefas, problemas y consultas durante el proceso de aprendizaje y la posterior práctica profesional.

- Al desarrollo de diferentes competencias y habilidades, por ejemplo, competencias digitales o tecnológicas que llevan a la generación de pensamiento creativo, construcción de conocimientos, desarrollo de productos y procesos innovadores en su espacio profesional, uso de bases de datos, etc.
- A la generación de nuevos espacios y comunidades de aprendizaje en los que se interrelacionen habilidades tecnológicas, comunicativas, pedagógicas, investigativas y de gestión educativa, como elementos que favorezcan la formación de docentes.
- A un proceso de aprendizaje colaborativo que permite interacciones, intercambios dialógicos, reflexiones, retroalimentaciones y acompañamientos entre estudiantes, docentes, profesionales de la educación frente a temáticas y problemas que se presentan en el espacio educativo a nivel local y regional.
- A un proceso de autoaprendizaje, complementado con el uso de las diferentes herramientas que se encuentran en el ambiente virtual de aprendizaje que han sido orientadas por los docentes en el proceso de formación profesional.
- A la innovación de prácticas educativas a partir del uso de las TIC en el campo laboral que permitirán brindar una mejor calidad en la educación, que suscite procesos para garantizar la permanencia y culminación de los estudios de las personas que acceden a la educación básica y bachillerato, teniendo en cuenta una formación integral que trascienda los diferentes espacios de la sociedad en miras a la construcción del diálogo intercultural (ejemplos de esto es el uso de las nuevas tecnologías para la elaboración y diseño de productos y materiales educativos o para la resolución de problemas planteados durante el período de formación y las prácticas pre-profesionales).
- A la generación de ambientes de aprendizaje centrados en la reflexión, la comunicación, la interacción, el trabajo cooperativo y colaborativo donde la mediación del docente orientará los aprendizajes.
- A la implementación de horas de trabajo autónomo, prácticas y tutorías con seguimiento continuo.
- A la implementación de cátedras integradoras que incluyan las distintas asignaturas y núcleos formativos en el reconocimiento de la realidad educativa como una dinámica multidimensional.
- A la gestión del conocimiento y los saberes con modelos inter y transdisciplinarios a partir de nuevas tecnologías y acceso a la información, tomando en cuenta la misma problemática educativa, estudios de caso; potenciando la reflexión y la postura crítica y propositiva; orientando procesos de análisis de textos y contextos así como la intervención en situaciones reales a los contextos educativos, utilizando como base la metodología fenomenológica (conductista)-hermenéutica y la metodología inferencial (conectivista)-generativa-transformativo (constructivismo).
- Al fortalecimiento del desarrollo de la capacidad de aprender a aprender (aprender a lo largo de la vida) y en espacios diversos (formales y no formales) acercando al estudiante a la investigación, a la conformación de redes de aprendizaje, de conocimiento en diversos ambientes a través del uso de tecnologías de información y comunicación.
- Al fortalecimiento de las capacidades cognitivas de los sujetos expresadas en habilidades, competencias y desempeños en términos de: la persona humana (valores, identidad, cultura, ciudadanía, convivencia armónica), las competencias genéricas (pensamiento complejo,

crítico, creativo, comunicación, aprendizaje autónomo, etc.) y desempeños profesionales basados en la gestión del conocimiento (investigación, comprensión de problemas, indagación y exploración, etc.)

Además, la centralidad en el estudiante tanto desde la enseñanza como desde el aprendizaje se evidencia en la metodología aplicada, desde un trabajo autónomo o dirigido, dentro y fuera del aula, con o sin mediación tecnológica a través de los ambientes virtuales de aprendizajes cooperativos o de cualquier otro medio.

De acuerdo a los objetivos de aprendizaje y a la naturaleza de las temáticas o contenidos de estudio, la diversidad de “tareas significativas” tiene como propósito generar experiencias de aprendizaje de modo que los estudiantes puedan aplicar conocimientos y recursos que utilizará en su vida profesional.

#### **b. Aportes para las necesidades de formación del talento humano.**

Con el currículo basado en competencias de las Carreras de Educación se pretende aportar a las necesidades de formación del talento humano, respondiendo de esta manera a lo establecido en el artículo 107 de la LOES, el mismo que en resumen establece que el principio de pertinencia consiste en que la educación que brindan las instituciones de educación superior deberá responder a las expectativas y requerimientos sociales, a la planificación nacional y al régimen de desarrollo.

Y además, respondiendo al análisis de demanda ocupacional, el currículo basado en competencias de las Carreras de Educación, pretende desarrollar talento humano dedicado a construir el conocimiento y a reflexionar la educación centrado en la formación de profesionales éticos, creativos, solidarios, críticos, participativos, en coherencia con la pedagogía crítica y el modelo constructivista.

El currículo de las Carreras de Educación se orienta a la formación de profesionales, con una comprensión amplia de la historia de la educación y de las ciencias de la educación, así como de la política educativa y temas educativos centrales como la inclusión educativa, la interculturalidad, la cultura de paz, la diversificación de nuevas propuestas educativas y ambientes de acuerdo a la edad, la territorialidad, el género, entre otros. Pretende formar docentes con capacidades teóricas y prácticas para generar argumentaciones científicas, propositivas, con capacidades de aprender a lo largo de la vida y de investigar su propia práctica; formar docentes capaces de contextualizar los problemas educativos en general y de las prácticas de enseñanza en particular.

Se trata de un docente que pueda interactuar con los sujetos que aprenden, los contextos sociales, ambientales y culturales; el conocimiento y los saberes y los ambientes de aprendizaje que generen convergencia de medios educativos y la articulación de las funciones sustantivas de la educación superior y que propicien el diálogo de saberes.

Los graduados de las Carreras de Educación tendrán la capacidad de diseñar y concretar un currículo que responda a las necesidades de la realidad social local y regional, propiciando la investigación, la vinculación con la sociedad, con competencia para generar ricas experiencias de aprendizaje que produzcan una aproximación entre el conocimiento, la realidad y la producción de significados del sujeto educativo, desarrollando una serie de saberes y competencias que incidan sobre su identidad personal, profesional y ciudadana, en el marco de un contexto productivo, político, social, ambiental y cultural determinado, propiciando así su transformación.

El currículo con las características mencionadas tiene un carácter trans e interdisciplinario; con la finalidad de que el docente de estas carreras profesionales conciba, construya y practique un saber holístico e integral. Esto será posible si el diseño curricular se orienta al desarrollo de un

pensamiento lógico, crítico y creativo. Y con metodologías participativas y colaborativas con el apoyo de tutorías docentes y de herramientas comunicativas y tecnológicas.

Luego del análisis de varios estudios de demanda se evidencia que la educación ecuatoriana requiere la presencia de docentes cualificados para el ejercicio profesional en sus diversos niveles; más del 80% de los encuestados plantea que la demanda de formación docente aumentará en los próximos años.

## 6. A MODO DE CONCLUSIONES

Los últimos procesos experimentados por las sociedades contemporáneas, la globalización de las economías, los progresos científicos-técnicos, las variaciones y diversificaciones laborales exigen nuevas formas de gestionar, controlar y evaluar las diversas actividades con la finalidad de aumentar la productividad, alcanzar una mejor calidad en los productos, aspectos todos que contribuyen para la transformación tanto de la matriz productiva como para la transformación de la matriz cognitiva.

Para responder a estas exigencias, es preciso revisar y redefinir los procesos, políticas educativas, métodos, técnicas y estrategias que permitan aprovechar y formar al talento humano encargado de ejecutar las modificaciones pertinentes al interior de las organizaciones en las que se encuentran inmersos.

Los modelos por competencias serían los que de alguna manera permitan cumplir a cabalidad con los objetivos de la educación y de las sociedades actuales.

Estos modelos por competencias se convertirán en los más idóneos para alcanzar la transformación productiva, la innovación tecnológica y la transformación social en general; estos permitirán una formación integral que armonicen conocimientos, habilidades y destrezas que proporcionen la posibilidad de solucionar oportunamente problemas específicos de la realidad humana. Con los modelos por competencias se trata de establecer vinculaciones más estrechas entre institución educativa y entorno.

El modelo educativo por competencias profesionales integrales establecen tres niveles: competencias básicas, genéricas y específicas. Las competencias básicas (intelectuales) son necesarias para el aprendizaje de una profesión, a éstas pertenecen las competencias cognitivas, técnicas y metodológicas que se adquieren en los diversos niveles educativos previos (uso del lenguaje oral, escrito y matemático). Las competencias genéricas (base común de la profesión) se refieren a situaciones concretas de la práctica profesional, que requieren respuestas complejas (Villa y Poblete, 2007). Por su parte, las competencias específicas (base del ejercicio profesional) se vinculan a las condiciones particulares de actuación del profesional.

Así mismo, de las competencias se pueden desprender las unidades de competencia establecidas en la integración de saberes teóricos y prácticos que describen acciones específicas a alcanzar y que deben ser identificadas en su ejecución (Villa y Poblete, 2007).

Las unidades de competencia (tienen un significado global) pueden ser percibidas en los resultados o productos esperados, hacen referencia a las acciones; a las condiciones de actuación; a criterios y evidencias de conocimiento y de desempeño. La congregación de diversas unidades de competencia en grupos curriculares organizados adecuadamente da sentido y significado a las competencias profesionales como lo plantean Villa y Poblete (2007).

Para hacer realidad los cambios, se requiere modificaciones estructurales y de modificaciones en las prácticas educativas donde maestros, estudiantes y comunidad educativa en general par-



tipicen de manera más comprometida, que sean ellos quienes conozcan, interpreten y realicen nuevas propuestas curriculares tendientes a transformar la realidad.

De allí que el eje fundamental de la educación por competencias conlleva el desempeño visto, como decía Malpica (2006): "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (p. 133).

Lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, no es el cumplimiento de un conjunto de objetivos de aprendizaje sino el uso que se haga de ellos, esto es lo que obliga a las instituciones educativas a replantear los procesos de formación, a establecer criterios de desempeño entendidos como resultados esperados en términos de productos de aprendizaje (evidencias), establecen condiciones para inferir el desempeño, de modo que los dos elementos (criterios y evidencias) son la base para evaluar y estipular si se logró o no la competencia.

El ser competente significa considerar la unidad de teoría y de práctica; conlleva la relación entre condiciones y demandas de las situaciones concretas en el trabajo (la práctica) con la necesidad de sistematizar el conocimiento (la teoría); implica el dominio de la totalidad de elementos y no solo de una parte de ellos (Malpica, 2006).

El currículo por competencias propone una visión holística e integral que promueve una formación transformativa del sujeto, que no se reduce a la mera incorporación del sujeto a la vida productiva mediante el trabajo sino que al contrario, partiendo de su formación profesional promueve el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes y valores como atributos fundamentales del ser que se quiere lograr de conformidad con la realidad, la cultura y la temporalidad que le corresponde enfrentar.

De acuerdo a lo afirmado, es necesario tener presente las cualidades de educación por competencias profesionales. Morfín (1996), en su escrito: la nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencia, establece que:

"Una de las dimensiones de la relación entre las instituciones educativas y la sociedad se refiere a la posibilidad de asegurar que los conocimientos obtenidos en las aulas serán transferidos a los contextos concretos en los que ocurren las prácticas profesionales" (pp. 70-71).

En otros términos, una verdadera educación basada en competencias tratará de superar el mecanicismo y el puro teoricismo mediante la aplicabilidad del principio de transferibilidad, el mismo que plantea que el profesional que ha adquirido ciertas habilidades para realizar tareas o acciones intencionales a partir de determinadas situaciones educativas deberá poseer la capacidad para enfrentar y solucionar problemas de modo creativo, crítico y propositivo en contextos diferentes.

Este currículo por competencias considera importante la combinación de momentos de aprendizaje académico en situaciones de la realidad profesional, en la práctica, es una formación que integra teoría y práctica. La vinculación de los procesos formativos con situaciones reales del trabajo y de la vida es una característica importante de la educación por competencias profesionales integradas.

La finalidad de la educación basada en competencias es dirigirse con flexibilidad, objetividad, creatividad y realismo a la resolución de problemas inherentes al hombre y a la sociedad.

La educación por competencias conlleva la premisa de que la educación debe ser para toda la vida. De acuerdo a lo manifestado, deberá responder a las necesidades de la sociedad; evidenciando

una permanente dinámica entre experiencia social, práctica profesional y desarrollo disciplinar.

El estudiante deberá desarrollar la capacidad para transitar por los diferentes contextos, necesidades y momentos socio-culturales, cognitivos, procedimentales e incluso actitudinales que le permitan desaprender, romper paradigmas y esquemas tradicionales y que a su vez desarrolle la capacidad de aprender nuevas competencias para identificar, decidir, manejar, gestionar y evaluar el surgimiento de otras.

Los cambios son necesarios frente a la sociedad que cada vez se vuelve más exigente. Las instituciones educativas obedecen a lo establecido, con la finalidad de mejorar la pertinencia y la relevancia de la educación, haciendo de ella, una educación significativa y formativa; una iniciativa que conduzca a promover competencias, además del desarrollo de la teoría y práctica.

Las instituciones que adoptan un modelo educativo por competencias pretenden elevar la calidad de la educación, mejorar la calidad de los aprendizajes con miras a ayudarles a alcanzar sus propósitos de vida y de trabajo, en definitiva, en términos de Cobo y Moravec (2011) estas instituciones se direccionarán “hacia una nueva ecología de la educación”.

Durante la formación en las Carreras en Educación se priorizan las metodologías participativas y el aprendizaje colaborativo, se enfatizan en procesos didácticos que permitan la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría, para la construcción de propuestas pedagógicas y educativas.

## REFERENCIAS

Argüelles, A. (1996). *Compilador en Competencia laboral y Educación Basada en Normas de Competencia*. Editorial Limusa, Noriega. México.

Cobo, C., y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Colección Transmedia XXI. Barcelona.

Consejo de Educación Superior, CES. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES, Registro Oficial, Suplemento 298, de 12 de octubre*. Recuperado de [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Consejo de Educación Superior, CES. (2012). *Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior* (Codificación). Recuperado de <http://www.ces.edu.ec>

Consejo de Educación Superior, CES. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. Recuperado de <http://www.ces.edu.ec>

Consejo de Educación Superior, CES. (2015). *Rediseños de Carreras de Pregrado*. Recuperado de [www.ces.edu.ec](http://www.ces.edu.ec)

Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid-España, Santillana Ediciones, UNESCO.

Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación, en La Educación encierra un tesoro*. El Correo de la UNESCO, México, pp. 91-103.

González, E. (2014). *Nuevos contextos educativos y organización del aprendizaje en la educación superior: hacia la integralidad del sistema educativo y la formación de los ciudadanos del mundo*. Primer seminario internacional. Nuevas tendencias epistemológicas de los aprendizajes y modelos pedagógicos para la transformación de las carreras de educación del Ecuador. Recuperado de [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Hager, P., y Becket, D. (2012). *Bases filosóficas del concepto integrado de competencias, en Compe-*



*tencia laboral y educación basada en normas de competencia*, Limusa, México, pp. 289-318.

Larrea, E. (2014). *Nuevas tensiones y funciones de la educación a tomar en cuenta en la construcción de los perfiles de los docentes*. Cuarto Taller de las Carreras de Educación. Recuperado de [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Larrea, E. (2015a). *Capacidades cognoscitivas, perfiles y trayectorias de los sujetos que aprenden*. Cuarto Taller de las Carreras de Educación. Recuperado de [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Larrea, E. (2015b). *Propuesta del currículo genérico de las carreras de educación*. Comisión Ocasional de Educación. Consejo de Educación Superior. Recuperado de [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Malpica, M. C. (2006). *El punto de vista pedagógico*, en Argüelles, A. (Editor) *Competencia laboral, educación basada en competencias*. México. Editorial Limusa-SEP-CNCCL-CONALEP, pp.123-180.

Miklos, T. (1999). *Educación y capacitación basada en competencias. Ventajas comparativas de la formación en alternancia y de llevar a cabo experiencias piloto*, México.

Morfin, A. (1996). *La nueva modalidad educativa, educación basada en normas de competencia, en Argüelles, Competencia laboral, educación basada en competencia*, México, Editorial Limusa-SEP-CNCCL-CONALEP, pp.8-81.

Pérez Gómez, Á. (2012). *Nuevos retos para la escuela y para los docentes en la era digital*. Quinto taller para las Carreras de Educación. Recuperado de: [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Pérez Gómez, Á. (2014a). *¿Qué docente? ¿Para qué escuela? La formación del pensamiento práctico*. Universidad de Málaga. Primer Seminario para Carreras de Educación. Recuperado de: [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Pérez Gómez, Á. (2014b). *Nueva pedagogía, nueva escuela y nuevos perfiles profesionales del docente en la era digital*. Sexto taller para las Carreras de Educación. Recuperado de: [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Pérez Gómez, Á. (2014c). *Nuevos perfiles. Las competencias profesionales de los docentes*. Séptimo taller para las Carreras de Educación. Recuperado de: [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Pérez Gómez, Á. (2014d). *Nuevos perfiles docentes. Nuevas competencias profesionales*. Séptimo taller para las Carreras de Educación. Recuperado de: [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Pérez Gómez, Á. (2014e). *Modelo marco de formación de docentes en la era digital*. Octavo taller para las Carreras de Educación. Recuperado de [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Pérez Gómez, Á. (2014f). *La estructura del currículum. Los contenidos y métodos en el modelo marco de formación de docentes*. Noveno taller para las Carreras de Educación. Recuperado de [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Pérez Gómez, Á. (2014g). *Aprender en la universidad. Contenidos y métodos en el modelo marco de formación*. Noveno taller para las Carreras de Educación. Recuperado de: [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

Pérez Gómez, Á. (2014h). *La evaluación como aprendizaje*. Décimo taller para las Carreras de Educación. Recuperado de: [www.ces.gob.ec](http://www.ces.gob.ec)

SENPLADES. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo del Buen Vivir, 2007-2012*. Recuperado de <http://www.buenvivir.gob.ec/>

SENPLADES. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo del Buen Vivir 2013-2017*. Recuperado de

<http://www.buenvivir.gob.ec/>

SENPLADES (2013). *Objetivos Nacionales para el Buen Vivir*. Recuperado de <http://www.buenvivir.gob.ec/objetivos-nacionales-para-el-buen-vivir>

SENPLADES (2013). *Agendas Zonales*. Recuperado de <http://www.buenvivir.gob.ec/agendas-zonales>

Tyler, R. (1986). *Principios Básicos del Currículo* (quinta edición). Buenos Aires: Troquel.

Villa, A., y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Ediciones Mensajero. Universidad De Deusto. Bilbao. Recuperado de <https://www.upv.es/entidades/ICE/info/AprendizajeBasadoCompetencias.pdf>

VOL.16  
NÚMERO 31  
AGOSTO 2017

# rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y  
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN  
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



# UCSC



# Construção coletiva do PPC: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador (UCSAL)

**Antônio Alberto da Silva Monteiro de Freitas\***

Universidade Católica do Salvador, Faculdade de Educação, Salvador, Brasil

*Recebido: 02 dezembro 2017*

*Aceito: 20 março 2017*

**RESUMO:** Têm sido muitos os desafios que a Universidade tem assumido nos últimos anos, tanto os que se relacionam ao cumprimento dos processos externos de regulação, quanto aqueles centrados no desenvolvimento do conhecimento interno sobre o processo educativo. Este artigo enfatiza a segunda perspectiva educacional, de matriz formativa e tem por objetivo analisar o processo de construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador - UCSal, tendo como base a relação entre avaliação e planejamento e sua articulação com a dinâmica pedagógica e administrativa do curso. A metodologia adotada foi o estudo do caso, a coexistência de uma abordagem qualitativa e quantitativa e técnica da recolha de dados empíricos decorrente da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas a estudantes e professores do curso. Os principais resultados apontam para a importância de se garantirem espaços de participação social dos diferentes sujeitos, na construção do PPC, tendo em vista a formação de pessoas e a produção do conhecimento, assim como a efetiva articulação entre o ensino, a pesquisa e extensão.

**PALAVRAS-CHAVE.** Pedagogia. Avaliação; Planejamento Participativo.

## Construction of collective PPC: the experience of Pedagogy UCSAL course

**ABSTRACT.** There have been many commitments and challenges that the university has taken on in the recent years, both those related to the accomplishments of external regulatory cases, which come from the government agencies, as well as those focused on the internal knowledge development of the educational process. This article emphasizes the second modality of internal nature and the main purpose aims to analyze the process of collective construction of the Education Program of the UCSal Education Course, based on the relationship between assessment and planning and its articulation with the pedagogical and administrative dynamics of the course. In order to perform this analysis, the general strategy was adopted by the coexistence option of two approaches: qualitative and quantitative and the empirical data collection technique resulting from the application of questionnaires and interviews to the academic community. The main results of this integration point is the importance of the expansion of spaces for social participation of different subjects in the construction of PPC, with a view of effective links between education, research and extension.

**KEYWORDS.** Pedagogy. Evaluation. Participatory planning.

\* Correspondência: Antônio Alberto da Silva Monteiro de Freitas . Dirección: Rua Ubaldos Osório, n/ 252, Itaigara - Salvador, Bahia, Brasil . Correo electrónico: freitas@ucsal.br

## **La construcción colectiva de la PPC: la experiencia del curso de Pedagogía en la Universidad Católica del Salvador (UCSAL)**

**RESUMEN.** Ha habido muchos retos que la Universidad ha adoptado en los últimos años, tanto los relacionados con el cumplimiento de los procesos reguladores externos, como los que se centran en el desarrollo de conocimiento interno del proceso educativo. En este artículo se hace hincapié en el segundo punto de vista educativo, la matriz formativa y tiene como objetivo analizar el proceso de construcción colectiva del proyecto pedagógico de la Escuela de Educación de la Universidad Católica de Salvador - UCSal, basado en la relación entre la evaluación y la planificación y su relación con las dinámicas pedagógicas y administrativas del curso. La metodología utilizada fue el estudio de caso, la coexistencia de un enfoque cualitativo y cuantitativo y técnica de recolección de datos empíricos que surgen a partir de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas con los estudiantes y profesores del curso. Los principales resultados indican la importancia de asegurar espacios para la participación social de los diferentes temas en la construcción de la PPC, con miras a la formación de personas y la producción de conocimiento, así como vínculos efectivos entre la educación, la investigación y la extensión.

**PALABRAS CLAVE.** Pedagogía. evaluación; La planificación participativa.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo é resultado de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, e tem por objetivo analisar a experiência de construção coletiva do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) através das percepções da comunidade acadêmica sobre aspectos estruturantes da vida universitária, tendo como base a articulação entre avaliação e planejamento e sua relação com a dinâmica pedagógica e administrativa do curso. Pretendeu-se analisar em que medida essa experiência de construção do PPC, tendo como referência o planejamento participativo, associado aos processos de avaliação, pode definir a qualidade de um curso de graduação, tanto em relação às práticas de gestão, como às práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula.

Temos vivenciado, ultimamente, uma ampliação progressiva de compromissos e desafios da Universidade, tanto no nível externo, relacionados às macro-políticas educacionais e aos processos de regulação e de supervisão por parte dos órgãos do governo, quanto no nível interno, relacionados ao desenvolvimento de conhecimento sobre o processo educativo.

Para dar conta desses desafios postos pela sociedade contemporânea e, particularmente, aqueles relacionados ao conhecimento sobre as inter-relações entre os processos de avaliação e gestão no interior da Universidade, objeto principal deste trabalho, a reflexão sobre experiências vivenciadas no ambiente Universitário, pode se constituir num ponto de partida para uma maior compreensão sobre os pressupostos teóricos metodológicos que devem embasar a construção dos projetos político pedagógicos dos cursos de graduação e, por consequência, contribuir com sua melhoria. Eis aqui a relevância e originalidade desta pesquisa.

O artigo está organizado da seguinte forma: a primeira etapa corresponde a uma revisão de literatura sobre os conceitos de planejamento e avaliação e a relação entre eles, dando ênfase ao planejamento participativo e à gestão democrática. Em seguida, apresenta-se o histórico do curso de Pedagogia da UCSal, desde a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação até o atual processo de reformulação do PPC.

A segunda etapa refere-se à pesquisa de campo com a apresentação dos procedimentos meto-

dológicos e estratégia geral de coleta e tratamento dos dados. Na seção seguinte apresentam-se os principais resultados da avaliação realizada junto aos professores e estudantes do Curso de Pedagogia. Em seguida, são apresentadas as implicações dos resultados da avaliação na reestruturação do PPC, no que se refere às categorias de análise selecionadas no escopo deste trabalho: organização curricular, relação teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão e entre graduação e pós-graduação.

Finalmente apresentam-se as considerações finais com a retomada e ênfase na teoria e prática de planejamento participativo, associada aos processos de avaliação, como um caminho possível para uma efetiva melhoria do curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador – UCSAL e, em um plano mais geral, para ampliar os níveis de participação social no meio da Comunidade Universitária e, desta forma, contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática.

## **1. AS RELAÇÕES TEÓRICAS ENTRE PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO**

A literatura nacional e internacional referente à organização das Instituições do Ensino Superior - IES focaliza o planejamento e a avaliação, como funções relacionadas e constitutivas da Gestão das IES e dos cursos de graduação.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o planejamento consiste em ações, procedimentos e atividades a serem realizadas em razão dos objetivos traçados. Trata-se, segundo eles, de um processo de análise da realidade escolar em suas condições concretas tendo em vista a elaboração de um plano ou projeto para a instituição ou para o curso.

O ato de planejar sempre parte das necessidades e demandas que surgem a partir do conhecimento da realidade. Requer, a partir daí, a habilidade de antecipar mentalmente uma ação, com vistas à transformação dessa mesma realidade. Trata-se de um processo dialético, na medida em que uma mesma realidade é suposta, negada e transformada ao mesmo tempo. Portanto, é um processo que se preocupa com ‘para onde ir’ e ‘quais as maneiras adequadas de chegar lá’, tendo em vista a situação presente e as possibilidades futuras.

O planejamento possibilita uma previsão de tudo que se fará com relação aos vários aspectos do desenvolvimento do curso, servindo de guia para a realização das ações propostas, priorizando aquelas que necessitam de mais atenção. Toda organização precisa, portanto, de um processo de planejamento que se desdobre num plano de trabalho que indique os objetivos e os meios de sua execução, superando a improvisação, definindo um caminho a seguir. A atividade de planejamento nos Cursos de Ensino Superior resulta no que se denomina Projeto Pedagógico de Curso - PPC, particularmente importante no contexto deste trabalho.

Trata-se de um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula objetivos, prevê ações, institui instrumentos e procedimentos. O Projeto Pedagógico consiste, pois, em dar um sentido, um rumo às práticas educativas e firmar as condições organizativas e metodológicas para a sua viabilização (Libâneo, 1998).

O Projeto Pedagógico incorpora, também, o currículo que define a identidade da formação proposta. Para Libâneo et al. (2012) o currículo é o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas nele. É o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação pedagógica e uma previsão sistemática e ordenada do percurso acadêmico do estudante. Supõe-se, portanto, estreita articulação entre o Projeto Pedagógico e a proposta curricular. Os autores ainda salientam que o Projeto Pedagógico é um documento que explicita as intenções e/ou *modus operandi* da equipe docente, cuja viabilização necessita de formas de organização e de gestão. No caso específico desta pesquisa, as decisões to-

madras são resultantes do diálogo entre a coordenação do curso, professores membros do Núcleo Docente Estruturante, demais professores e estudantes.

Os autores citados se referem à importância de haver uma racionalização do uso dos recursos humanos, materiais, físicos e financeiros para viabilizar esse processo organizacional do trabalho e se referem a quatro funções constitutivas do sistema de gestão do Projeto Pedagógico: organização curricular; organização do processo de ensino, de pesquisa e de extensão; organização das atividades de apoio técnico-administrativas e organização das atividades que asseguram a relação entre a instituição e a comunidade. A coordenação e o acompanhamento de todas essas atividades envolvendo o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe e a manutenção de clima positivo de trabalho, assim como a avaliação de desempenho da equipe, é que os autores denominam de gestão e que significa, no contexto deste trabalho, assumir a responsabilidade de fazer o curso funcionar em todos os seus aspectos essenciais.

A experiência de construção do Projeto Pedagógico em cada curso é bastante diversificada e pode seguir duas perspectivas, duas lógicas distintas e até mesmo antagônicas sob o ponto de vista teórico e que levam à construção de projetos sociais diferentes. Veiga e Fonseca (2001) apresentam cada uma delas: a primeira que é o Projeto Pedagógico concebido sob o ponto de vista estratégico empresarial e a segunda, sob o ponto de vista emancipador. Enveredar pela primeira perspectiva significa, para a autora, assumir o Projeto Pedagógico como um instrumento de poder e controle, por estar atrelado a uma multiplicidade de mecanismos operacionais, de técnicas e estratégias que emanam de vários centros de decisões e de diferentes atores. Essa posição reduz o PPC à definição de normas, modelos e de práticas eficazes definidas em manuais pré-definidos a fim de aumentar o desempenho da instituição por meio do planejamento eficaz (Dias, 1999).

Ainda nessa perspectiva, segundo o autor acima citado, as palavras de ordem são eficiência, eficácia, produtividade e custos, deslocando-se o eixo de discussão dos fins para os meios e a crítica mais acirrada na literatura refere-se à incapacidade das instituições refletirem sobre a prática pedagógica desenvolvida, porque, algumas vezes, observa-se uma separação entre os que pensam e os que executam. Com isso, formaliza-se a manutenção e conservação da lógica de funcionamento do sistema, sem a possibilidade de realização de experiências significativas e inovadoras (Veiga, 2001). Ainda para esta autora o modelo estratégico empresarial está voltado para a burocratização da instituição “transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (Veiga, 2001, p. 49).

O Projeto Pedagógico, do ponto de vista emancipador, para a referida autora “pressupõe o envolvimento de diferentes instâncias que atuam no campo da educação e a consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (Veiga, 2001, p. 46).

A concepção de Projeto Pedagógico, assumida neste trabalho, segue a segunda vertente e adota a prática do Planejamento Participativo, como um processo democrático que pressupõe a participação efetiva da comunidade acadêmica e a construção de um caminho possível para a melhoria da qualidade do Curso. Nesse sentido, concordamos que:

[...] democracia é um estado de participação. A democracia participativa é aquela em que os cidadãos, ao sentirem-se fazendo parte de um grupo social, têm parte real na sua condução e por isso tomam parte na infundável construção de uma nova sociedade da qual se sentem parte (Bordenave, 1994, p. 8).

O que se espera é o desenvolvimento de práticas pedagógicas conscientes e intencionais, com vistas à transformação social, através de uma autonomia e um compromisso dos diferentes protagonistas (estudantes, professores e funcionários) nos processos de decisão.



A outra função primordial da organização das Instituições do Ensino Superior é a avaliação. Apesar de serem variadas e múltiplas as concepções e interpretações sobre o fenômeno avaliativo, muitas vezes associadas às relações de poder e ao atendimento de determinados interesses de pessoas e grupos, há na literatura um consenso de que a avaliação é uma atividade complexa, multirreferencial, que comporta três grandes momentos: o primeiro momento de pesquisa que busca informações de qualidade, o segundo momento de julgamento que leva a uma tomada de decisão e o terceiro momento que se refere ao uso dessa decisão no sentido de melhoria do processo avaliado e que caracteriza o aspecto social de avaliação (Tenório, Ferreira e Lopes, 2012). Outros autores definem o conceito de avaliação de forma correlata. Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 35) avaliação “é identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor (ou mérito), a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a esses critérios. Ainda nesse mesmo contexto, Belloni, Magalhães e Sousa (2007, p. 25) entendem avaliação “como um procedimento, sistemático de análise de atividades, fatos ou coisas que permite compreender todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento. Assim, a tomada de decisões referente ao valor de algo serve como ponto de interseção entre avaliação (que fornece as informações necessárias) e o planejamento (que propõe uma direção política e pedagógica, formula objetivos, prevê ações, atribui responsabilidades).

A avaliação, neste contexto, é vista como ação fundamental para garantia do êxito do Projeto Pedagógico, na medida em que é condição necessária para as tomadas de decisão significativas que permitem por em evidência as dificuldades surgidas na prática diária mediante o confronto entre o planejamento e o funcionamento efetivo do trabalho. Visa ao melhoramento do trabalho acadêmico, pois, conhecendo a tempo as dificuldades, podem-se analisar, coletivamente, suas causas e encontrar os caminhos para superá-las Libâneo et al. (2012). Ela é, portanto, “essencial para definição, correção e aprimoramento de rumos, sendo parte integrante do processo de construção do projeto, compreendido como responsabilidade coletiva” (Veiga, 1998, p. 27).

Nesta compreensão, a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental para o planejamento e gestão nas IES. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho, a avaliação é também um instrumento de controle e de legitimidade organizacional. As instituições de Ensino Superior (enquanto organizações complexas) têm utilizado a avaliação para esses mesmos fins. (Afonso, 2000).

Compreende-se que a dimensão de planejamento e gestão das organizações consiste, fundamentalmente, no uso dos resultados da avaliação para o direcionamento das questões de caráter institucional e específicas dos cursos, visando à retroalimentação da organização como um todo. De acordo com Polidori (2004) a preocupação com o nível em que é oferecida a Educação Superior desencadeia vários processos avaliativos de ordem Institucional na busca de obter informações acadêmicas e administrativas para auxiliar na gestão das IES.

Para Tenório et al. (2012, p. 19) a avaliação nas organizações se configura como “um elemento de controle e de negociação para a tomada de decisão, considerando os resultados obtidos nos processos implementados para o desempenho de funções específicas”.

Ainda acerca da importância da avaliação, relacionada com os processos de planejamento e gestão, Marback (2007, p. 179), afirma que “... O processo de Avaliação Institucional, por exigir alto custo, deve ser contínuo e contribuir para o planejamento estratégico a fim de efetivamente prestar contas à sociedade do que faz a Universidade”. Dias (2007, p. 15), ainda nesse contexto argumenta “[...] a relação entre avaliação e gestão é de grande importância, pois estabelece aliança entre o conhecimento, a reflexão, a negociação de sentidos e organização e operacionalização de práticas de caráter administrativo e pedagógico”.

Para que as dimensões da avaliação e da gestão se relacionem é fundamental que haja uma ampla compreensão da realidade institucional em sua totalidade e uma projeção de ações de modo a alcançar os objetivos institucionais. Isso só é possível graças ao compromisso dos sujeitos envolvidos nesse processo e à ação coordenada e organizada das atividades institucionais em face dos objetivos propostos. E isso só se dá, na nossa compreensão, através da prática do planejamento participativo e da gestão democrática.

## **2. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

Conforme o PPC (2015, p. 25), o curso de Pedagogia da UCSAL foi criado em 1952 e teve o seu reconhecimento pelo Decreto nº 39919 de 05 de setembro de 1956. A formatação do curso seguiu todas as regulamentações e leis que permearam a criação do curso de pedagogia no Brasil, a partir do Decreto-Lei 1.190/39. Portanto, vivenciou os entraves que se configuraram na estruturação do curso e na construção da identidade do pedagogo.

Essa formatação acompanhou o curso de Pedagogia durante muito tempo. O caráter tecnicista da formação do pedagogo foi alvo de críticas e reflexão nos anos 70 e 80, em decorrência da democratização da sociedade brasileira. “[...] Os especialistas começam a presenciar uma intensificação das discussões em torno do seu papel nas escolas, interferindo assim na sua formação que passou a ser objeto de estudo”. (Araújo, 2006, p. 3).

Em complemento à Lei 9.394/96, a resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, finaliza as incertezas em relação à permanência e objetivos do curso, que assume a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, como campo de atuação do pedagogo.

Recentemente a Resolução CNE/CP n.2 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, estabelece que:

O currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho. (CNE/CP, 2015, p. 2).

Em seu art. 13 a carga horária total do curso é mantida em relação as diretrizes curriculares, porém altera a sua distribuição. Ocorreu uma redução nas atividades formativas de 2.800 horas para 2.200 horas e determina a inclusão de 400 horas para as disciplinas práticas. No caso das disciplinas de estágio supervisionado, estas ganham 100 horas a mais, passando de 300 para 400 horas e as atividades de aprofundamento são ampliadas de 100 para 200 horas. Os cursos de Licenciaturas devem ter duração de, no mínimo, oito semestres ou quatro anos.

Esta resolução procura definir com mais clareza uma preocupação histórica em estabelecer um diálogo constante entre teoria e prática, promovendo uma formação integral próxima da realidade social em que os futuros profissionais de educação estão inseridos. O currículo precisa acompanhar as demandas sociais, precisa ser atualizado de maneira a oferecer disciplinas que viabilizem uma formação de qualidade e que cumpra com os objetivos da formação inicial de

professores.

Com a responsabilidade de oferecer um Curso de Pedagogia de qualidade, sintonizado com estas políticas e macro referências legais e institucionais, bem como a de formação de seus quadros de professores, a universidade foi instigada a propor um novo PPC com uma estrutura curricular capaz de contemplar todos os aspectos ligados à área.

Assim, a Universidade empreendeu, no período de 2014/2015, sob liderança da coordenação do curso de Pedagogia e apoio do Núcleo Docente Estruturante – NDE, um processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - PPC e a sua matriz curricular, a partir de uma escuta democrática e seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia de 2006 e das Diretrizes Curriculares para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica de 2015. Essa escuta proporcionou um conhecimento aprofundado sobre as expectativas, impressões e sugestões de toda a comunidade acadêmica acerca do processo de mudança em curso, com ênfase na organização curricular e nos aspectos didático-pedagógicos relacionados ao curso de Pedagogia, considerando a dinâmica da sociedade contemporânea e as demandas do campo da formação dos professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **3. ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS**

Esta seção tem como objetivo descrever as opções metodológicas que nortearam o estudo. Na primeira etapa é apresentada a estratégia geral que foi adotada para o desenvolvimento do trabalho. A segunda etapa refere-se aos procedimentos de coleta de dados e divulgação dos resultados e finalmente, na terceira etapa, apresenta-se a estratégia geral de tratamento dos dados com base nas categorias selecionadas e de acordo com o objetivo de investigação.

#### **3.1 Estratégia geral de pesquisa**

Do ponto de vista metodológico, a estratégia geral adotada foi a utilização do estudo de caso e a opção pela coexistência de uma abordagem qualitativa e quantitativa e técnica de recolha de dados empíricos decorrente da aplicação de questionários e entrevistas com os professores e estudantes do curso, com valorização das representações e percepções dos sujeitos envolvidos com a dinâmica pedagógica e administrativa do curso.

#### **3.2 Procedimentos de coleta de dados**

##### **3.2.1 Entrevistas**

Para o processo de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, com todo o corpo docente do Curso de Pedagogia (15 professores), com um roteiro, previamente elaborado, em que os professores responderam a um formulário, explicitando as potencialidades, fragilidades e sugestões do curso de Pedagogia. Além dessas respostas, por escrito, houve bastante abertura e flexibilidade, por parte dos pesquisadores, para que os professores pudessem se posicionar oralmente. Esta opção foi bastante importante porque, além da parte objetiva e de um 'fio condutor' previamente estruturado, para avaliação do curso, os professores tiveram oportunidade de expressar seus sentimentos e anseios como possibilidade de terem suas expectativas atendidas e colocadas em prática, através da formulação de um novo PPC.

Os formulários foram digitados, organizados e sistematizados; considerando todas as respostas dos professores, assim como as considerações orais e, em seguida, através de planilhas de Excel, estes insumos foram agrupados por categorias temáticas, considerando a maior ou menor frequência de respostas. Por último foi feita a análise de conteúdo com ênfase nas respostas que

tiveram maior frequência, principalmente aquelas relacionadas às fragilidades do curso, por representarem aspectos estruturantes da organização curricular e que, na ótica dos professores, precisariam ser melhorados.

Foram constituídos grupos de trabalhos – GTs que ficaram responsáveis pelo aprofundamento de cada temática relacionada às categorias de análise definidas. Os textos produzidos por cada grupo foram apresentados e discutidos em plenária com o coletivo de professores.

### 3.2.2 Questionários

Para um maior aprofundamento das discussões relacionadas à organização curricular do curso de Pedagogia, foram coletados dados da comunidade acadêmica, relacionados ao PPC e à matriz curricular vigente. Para a constituição dessa base de dados, foram aplicados dois questionários para professores e estudantes. O questionário dos professores foi composto por cinco questões fechadas e uma aberta e foi aplicado a todo o universo dos professores (15 professores). Foram oferecidas entre três e cinco proposições de respostas relacionadas ao PPC em funcionamento; aos componentes curriculares e suas variáveis; à relação do perfil do egresso e a metodologia de ensino adotada pelos professores, às competências e habilidades previstas para o curso e sua relação com os processos de avaliação e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, assim como entre graduação e pós-graduação. Para a questão aberta, foi feita a leitura de todas as respostas, a categorização por eixos temáticos e a análise do conteúdo, considerando a incidência das respostas, com a utilização da planilha Excel.

O outro questionário composto também por cinco questões objetivas foi aplicado para todo o universo de estudantes do curso (130 alunos), envolvendo questões gerais relacionadas à Pedagogia e à docência, contribuição da matriz curricular para o alcance dos objetivos propostos, relação entre teoria e prática, articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão e perspectivas de atuação dos estudantes após a conclusão do curso.

Uma equipe de redação integrante do NDE, a partir da leitura do material proposto pelo coletivo dos professores, junto com uma estudante do PIBIC do curso de Pedagogia, ficou com a responsabilidade de organização e sistematização dos resultados apresentados e todas essas informações serviram de referencial básico para a elaboração e escrita do novo PPC.

Para concluir a seção que trata do percurso metodológico, podem-se resumir e sintetizar as etapas e fases da pesquisa relacionadas aos procedimentos metodológicos no quadro a seguir:

Quadro 1: etapas, fases e procedimentos de pesquisa.

Etapas/fases	Procedimentos
1ª Etapa: estratégia geral de pesquisa.	Abordagem quantitativa Abordagem qualitativa
2ª etapa: Instrumento de coleta de dados	Entrevistas semiestruturadas e questionários
3ª etapa: Estratégia geral de tratamento dos dados	Análise de conteúdo das entrevistas e da questão aberta do questionário dos professores, tomando com base as seguintes categorias de análise: a organização curricular do curso, a relação teoria e prática e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e entre graduação e pós-graduação.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

#### **4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Apresentam-se, a seguir, os principais resultados e análises, decorrentes das entrevistas e questionários realizados com o corpo docente e, em seguida, do questionário aplicado aos estudantes do curso de Pedagogia, no contexto da elaboração do PPC e das novas matrizes curriculares.

##### **4.1 A percepção dos professores sobre o curso de Pedagogia: potencialidades e fragilidades**

O corpo docente do curso de Pedagogia (15 professores), manifestou nas entrevistas, sua opinião sobre o curso e explicitaram alguns aspectos positivos sobre o desenvolvimento do trabalho e também aspectos que precisavam ser melhorados, considerando a vivência de cada um na docência e diretamente nas matrizes curriculares em curso. Em relação às potencialidades do curso, e considerando a frequência das respostas, os professores se referiram à qualidade dos docentes com experiência e boa titulação (17,65%); às possibilidades que o curso tem de empregabilidade nas áreas de Gestão e de Recursos Humanos, além da docência, onde há bastante carência de profissionais nas instituições de Educação Básica (14,71%) e à atitude de alguns estudantes que demonstram curiosidade de aprender e de realizar pesquisas na área (8,82%). Outras manifestações também foram explicitadas de forma positiva que merecem destaque a exemplo da prática da apresentação pública dos TCCs dos estudantes de Pedagogia, com a presença de uma banca examinadora, diferentemente dos outros cursos (14,71%); troca de experiências entre estudantes e alunos egressos do curso de Pedagogia (8,82%); apoio e incentivo à qualificação docente através do oferecimento de cursos lato e stricto sensu na própria Universidade (20,59%) e finalmente a tradição do curso da UCSAL e o conceito positivo nas avaliações realizadas pelo Ministério da Educação (14,71%).

Em relação às fragilidades apontadas, no momento da coleta, pelos professores, estão: a falta de divulgação do curso levando a uma diminuição progressiva do número de alunos (4,44%); dificuldades de se mudar uma cultura organizacional arraigada na Universidade há muitos anos (4,44%); pouca motivação do corpo docente em relação ao compromisso de mudanças em decorrência do baixo número de professores com tempo integral (TI) dedicado à Universidade (13,33%); burocracia e demora nos processos de assinaturas de parcerias e convênios do curso de Pedagogia com a rede pública de ensino (15,56%); baixo grau de articulação entre as Matrizes Curriculares vigentes e as Diretrizes Curriculares Nacionais, dificultando a formação de professores com ênfase na docência da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (8,89%); desconhecimento do corpo docente em relação às macro políticas educacionais, oriundas dos órgãos do governo, assim como as dos cursos de Pedagogia (8,89%); desconhecimento dos documentos institucionais a exemplo do PDI e PPI e do próprio PPC, dificultando a compreensão dos objetivos e metas institucionais a médio e longo prazo (6,66%); ausência de componentes curriculares de Avaliação e Gestão no PPC vigente, em cumprimento às Diretrizes de Pedagogia (11,11%); pequeno número de pesquisas científicas no curso (13,33%); pouca integração entre a teoria e a prática (13,33%) assim como entre graduação e pós-graduação (13,33%).

Estes dados indicam a existência de lacunas do curso e apontam uma série de indicadores e proposições relacionados, por exemplo, a questões legais, considerando que a matriz curricular em curso não se encontrava em sintonia com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, sobretudo pela ausência de componentes curriculares ligados à dimensão da Gestão, para além daqueles ligados à docência. Os dados ainda revelam fragilidades em relação ao baixo número de professores de tempo integral dedicados à pesquisa científica, à baixa articulação do currículo nas dimensões teoria e prática e à pouca integração entre graduação e pós-graduação.

Em relação ao questionário aplicado aos professores apresentam-se, a seguir, os principais resultados articulados às categorias de análise selecionadas. Pelas respostas à questão 01 'Reformular o

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia significa propor que tipo de mudanças?, evidencia-se a vontade do corpo docente que o curso passe a ser “Licenciatura de Pedagogia”, sem habilitações ou ênfases, levando-se em consideração as seguintes reflexões: o ensino possa contemplar a formação em educação inclusiva, EAD, educação ambiental, interdisciplinaridade e projetos sociais com 56,75% das respostas; a pesquisa seja uma forma de superação da dicotomia teoria- prática, permeando todas as áreas de conhecimento, ao tempo em que o aluno pesquisa, reflete a sua prática e promove a mudança na realidade do campo de pesquisa (32,25%) e a extensão seja uma dimensão que permeie o curso em todas as suas fases, através de programas e projetos articulados com os outros cursos, desenvolvidos pelo núcleo de extensão (11,00%).

As respostas à questão 02 ‘Quando você planeja a sua disciplina que variável considera?’ apresentam a compreensão dos professores no que se refere às variáveis que são consideradas no processo de planejamento dos componentes curriculares: variáveis contextuais como limitações do curso noturno, número de alunos, perfil dos estudantes ingressantes com 26,80% das respostas; articulação entre a teoria e prática, através de metodologias que possibilitem a reflexão e ações de superação das dificuldades da realidade apreendida (30,25%); avaliação diagnóstica e implementação de metodologias ativas que possam contribuir para a superação das dificuldades encontradas (25,75%); valorização dos conhecimentos prévios dos alunos como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens (17,20%).

As respostas dos docentes à questão 03 ‘Qual é a relação entre o perfil do estudante do curso de Pedagogia e a metodologia de ensino que você utiliza?’ para 36,84% dos professores essa metodologia de ensino deve considerar trabalhos em equipe, exposições, feiras, seminários, palestras. Para 14,26% deve considerar o diálogo entre as áreas educacionais e as demais áreas do conhecimento, enquanto que para 5,59%, os modos de ensinar em diferentes linguagens. Para 31,58% a metodologia deve considerar o domínio das tecnologias de informação, enquanto que para 11,63%, habilidades e competências na expressão oral.

Na questão 04 ‘Que relação você estabelece entre a avaliação dos estudantes na sua disciplina e as competências e habilidades previstas para o curso?’, os professores apontam a necessidade de consideração da avaliação de habilidades e competências dos estudantes e não apenas do conteúdo (28,95%); auto e hetero avaliação<sup>1</sup> (21,58%), mecanismos de acompanhamento da aprendizagem dos alunos (29,20%) e proposição de novas dinâmicas de avaliação para os alunos que demonstram dificuldade de aprendizagem (20,27%).

Na questão 05 ‘Como articular o ensino, a pesquisa e a extensão e a graduação e a pós-graduação a partir da sua disciplina?’, os professores apresentaram diversos mecanismos de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, a partir dos componentes curriculares e foram explicitadas ações que podem ser implementadas no curso como formar professores para as redes municipais através de convênios com prefeituras (7,89%) ; oferecer cursos de extensão e de *lato sensu* (44,21%) e estruturar uma linha de pesquisa em educação, articulada com a Pós-graduação, tomando como base as produções dos alunos nos trabalhos de conclusão do curso (47,89%).

---

<sup>1</sup> Compreende-se por autoavaliação a avaliação que os estudantes fazem de seu desempenho no curso, a cada semestre, com enfoque nas seguintes variáveis: assiduidade e pontualidade às aulas; participação e contribuição durante as aulas; acompanhamento das disciplinas com leituras prévias; tempo dedicado aos estudos.

Por hetero avaliação entende-se avaliação que os estudantes fazem do corpo docente do seu curso: conhecimento atualizado dos conteúdos das disciplinas; utilização de procedimentos didáticos e metodológicos adequados às disciplinas; assiduidade e pontualidade às aulas; apresentação e discussão do plano de ensino; proposição de questões avaliativas condizentes com o conteúdo abordado em sala.



Na questão aberta os professores se referiram, preponderantemente, à necessidade do novo PPC contemplar rigorosamente a legislação, à oportunidade da participação da comunidade, através do debate sobre a formação docente e principalmente à possibilidade de revisão das concepções de: escola, sujeitos, conhecimentos e currículo, além da incorporação de conhecimentos referentes às relações étnico-raciais e indígenas. Boa parte dos professores que responderam à questão aberta também se referiram à importância de utilização de metodologias ativas em sala de aula e à definição de uma avaliação que considere o desenvolvimento de conceitos, procedimentos e atitudes, assim como a análise de situações-problema.

As respostas de um modo geral indicaram a necessidade de uma revisão geral do PPC de Pedagogia considerando os eixos estruturantes do curso ligados ao ensino à pesquisa e extensão, levando o curso para um novo direcionamento, com prioridade para a participação da comunidade na implementação e acompanhamento do novo PPC, para o incremento da produção docente, com ampliação da titulação docente e tempo dedicado ao curso, para a utilização das metodologias ativas pelos professores e finalmente para a necessidade de se implantarem programas de apoio aos estudantes para que eles possam prosseguir na aprendizagem e conseqüentemente permanecerem e concluírem o curso com êxito.

#### **4.2 A percepção dos estudantes sobre a organização curricular do Curso de Pedagogia**

Com o objetivo de obter informações relativas ao perfil do egresso e organização curricular do Curso de Pedagogia foi aplicado um questionário junto ao corpo discente (130 estudantes), com cinco questões objetivas.

Em relação à primeira questão: Reformular o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia significa propor que tipo de mudança?, para 46,95% dos estudantes significa oferecer disciplinas associadas à inserção no mercado de trabalho; para 33,47% significa a possibilidade de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de iniciação científica e para 19,58% representa a possibilidade de ter suas reivindicações atendidas no que se refere à metodologia dos professores e processos de avaliação da aprendizagem.

No que tange à segunda questão, referente às contribuições da matriz curricular do curso para o alcance dos objetivos iniciais, na opinião de 43,68% dos respondentes, a matriz curricular tem contribuído integralmente para o alcance dos objetivos propostos; 52,32% afirmam que esta contribuição é parcial e 4,00% alegam que não tem contribuído em nada para o alcance dos objetivos iniciais, indicando a necessidade de revisão e acompanhamento do PPC proposto.

Já no que se refere à terceira questão, que trata das possibilidades oferecidas pelo curso para articulação entre teoria e prática, a partir dos conteúdos teóricos e metodológicos: componentes curriculares, estágios supervisionados, e atividades complementares, 42,55% dos respondentes afirmaram que sim, que há essa integração, 26,20% afirmaram existir parcialmente, 22,15% não responderam e 9,10% afirmaram que não há integração. Os percentuais, de um modo geral, parecem revelar certa fragilidade na articulação entre essas dimensões do processo formativo dos pedagogos.

Na quarta questão, que trata das oportunidades que o curso tem oferecido com experiências de pesquisa e extensão, vinculadas ao ensino, 41,63% dos respondentes afirmaram que não tem havido essa oportunidade de oferecimento de experiências nas áreas de pesquisa e extensão; 26,37% afirmaram que sim, que tem havido essa oportunidade e 23,00% afirmaram que ela tenha ocorrido apenas parcialmente. O conjunto das respostas dadas pelos estudantes no item “não oferece oportunidades” ou “oferece parcialmente”, com um percentual total de 64,63%, indica que deve haver mais investimentos nessas áreas por parte da Universidade e particularmente do curso de pedagogia, com políticas de apoio ao desenvolvimento de grupos de pesquisa, à participação de

alunos e professores em eventos de cunho científico, apresentação de trabalhos, bolsas de estudos, bolsa-auxílio, garantia de desenvolvimento de projetos de pesquisa, e extensão e/ou iniciação científica.

A quinta e última questão, que trata das perspectivas de atuação do estudante na área de formação, após a conclusão do curso, 24,75% dos respondentes afirmaram que pretendem dar continuidade à formação acadêmica; 19,63% desejam atuar como docente, sendo necessário que o currículo contemple núcleos de formação pedagógica; 14,25% desejam fazer concurso público e 10,37% desejam atuar na gestão educacional. As respostas dadas revelam que os estudantes compreendem a docência como o principal campo de atuação do pedagogo, e apontam a necessidade de implantação de um núcleo de estudos de formação pedagógica, básica e específica e permanente qualificação e formação continuada do corpo docente.

Apresentam-se, a seguir, as principais implicações e ações que foram implementadas no processo de reestruturação do PPC do Curso de Pedagogia, a partir dos resultados da avaliação.

## **5. IMPLICAÇÕES DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NA ELABORAÇÃO DO NOVO PPC**

Nesta seção são apresentadas as principais mudanças no novo PPC do curso de Pedagogia da UCSal relacionadas aos resultados empíricos apresentados no capítulo 4. A apresentação dessas mudanças estão organizadas por categorias de análise assim definidas: organização curricular e relação teoria e prática; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; articulação entre graduação e pós-graduação.

### **5.1 Organização curricular e relação teoria e prática**

De um modo geral, as respostas atribuídas pelos professores e estudantes à organização curricular do curso de Pedagogia, serviram de referencial básico para a reformulação do novo PPC do curso, que teve a sua matriz curricular estruturada, com base na consideração e valorização dos problemas apontados pela comunidade acadêmica.

Estes referenciais levaram à proposição de um currículo baseado em Núcleos de Estudos Gerais, Básicos e Específicos. O Núcleo de Estudos Gerais, no novo PPC, constitui o alicerce do processo formativo para o exercício teórico prático da docência e da gestão pedagógica, considerando a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira. Compreende o conhecimento sobre a construção do homem, em seus aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos, sociais, filosóficos, sociológicos, biológicos e antropológicos da educação. Este Núcleo é constituído pelos componentes curriculares do Eixo de Formação Geral: Iniciação à Vida Universitária, Iniciação ao Pensar, Teologia e Humanismo, Cultura e Sociedade e Educação Socioambiental, de modo a garantir uma formação humanística e atenta às questões ambientais.

O Eixo de Formação Básica, foi organizado por áreas de formação, prevendo os seguintes componentes curriculares: História e Política da Educação no Brasil, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Didática, Educação em Direitos Humanos e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. A definição desses componentes curriculares considerou a importância de valorização das experiências sociais dos estudantes e a reflexão em torno da formação de professores, bem como o desenvolvimento do compromisso social, político, ético, cultural, o contexto socioprofissional, apontadas na avaliação, por parte dos professores do curso, como aspectos de grande relevância na construção do percurso formativo dos estudantes.

O Núcleo Específico de Aprofundamento de Estudos, voltado para a atuação profissional, procurou atender a diferentes demandas sociais, oportunizando a investigação sobre processos edu-



cativos e de gestão, em diferentes situações institucionais escolares e não escolares, bem como a criação e avaliação de materiais didáticos, procedimentos, processos de aprendizagem e propostas educacionais consistentes e inovadoras.

O conjunto de componentes curriculares que integram esse núcleo incorpora a docência e a pesquisa como dimensões do processo formativo. A dimensão relacionada à docência foi organizada em áreas do conhecimento a fim de facilitar a gestão do processo formativo e o acompanhamento da implementação da nova matriz curricular, de modo que estudantes e professores possam construir uma visão mais sistêmica do currículo proposto. Assim, foram organizadas as seguintes áreas do conhecimento neste núcleo: Fundamentos da Docência; Educação e Linguagens; Trabalho Docente; Gestão; e Pesquisa, cada uma delas contendo componentes curriculares atualizados e inovadores, que consideram a relação teoria prática, a formação para a cidadania, os valores éticos, a construção e reconstrução do conhecimento e a possibilidade de utilização de metodologias participativas, aspectos apontados por professores e estudantes no processo de avaliação como de grande importância na formação de professores para a Educação Básica.

Ainda em relação ao Núcleo Específico de Aprofundamento de Estudos destaca-se ao Núcleo de Estudos Integradores que proporciona enriquecimento do currículo do curso, por meio dos componentes curriculares Projetos Integradores I e II, desenvolvidos no segundo e no terceiro semestres, com vistas à análise de um determinado espaço educativo, e estabelecendo relações entre os conhecimentos já desenvolvidos no curso e a realidade prática. Os projetos Integradores possibilitam a participação dos estudantes em projetos de intervenção pedagógica, que visam ao mesmo tempo a definição de categorias conceituais a serem aprofundadas pelos estudantes, bem como prevê a transformação da realidade. Cada empreendimento construído por eles conta com o apoio, orientação e diálogo com os demais professores do semestre. Além disso, estes componentes curriculares propõem a ampliação dos espaços formativos, incluindo o cinema, o teatro, a praça, os museus, as bibliotecas, as escolas, creches, orfanatos, asilos, como espaços públicos diversificados de formação, onde se pode aprender a partir das experiências sociais dos sujeitos em processo formativo.

O objetivo é desenvolver atividades práticas nas mais diferentes áreas do campo educacional, em seminários, atividades de iniciação científica, monitoria, cursos de extensão, atividades de comunicação e expressão cultural, assegurando o aprofundamento e a diversificação de estudos, de experiências e a utilização de recursos pedagógicos.

## **5.2. Articulação entre ensino, pesquisa, e extensão e entre graduação e pós-graduação**

O novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, construído a partir dos resultados da avaliação realizada com professores e estudantes, privilegia atividades curriculares que consideram os diferentes contextos para o processo de ensino-aprendizagem e busca uma formação que articula diferentes dimensões da realidade. Percebidas desta forma, a pesquisa e a extensão e a articulação da graduação com a pós-graduação se constituem em condições necessárias à implementação do Projeto Pedagógico proposto.

Neste projeto, as atividades de pesquisa e da extensão e a articulação entre a graduação e a pós-graduação estão incorporadas ao currículo, e tem por desdobramentos o desenvolvimento de projetos, seminários, exposições, feiras, cursos, oficinas, estágios e outras atividades que podem emergir do contexto externo, decorrentes do diálogo da universidade com a sociedade, aproximando as práticas pedagógicas das necessidades e interesses da comunidade.

### 5.2.1 A Pesquisa

As atividades de pesquisa passaram a ser pensadas e estruturadas, no novo PPC, a partir das ações empreendidas por dois grupos de pesquisa cadastrados na base de dados do CNPq, que têm como objetivo promover encontros e reflexões sobre a pesquisa e a iniciação científica dos estudantes. Em parceria com a Pós-graduação, o curso passou a contar com a disponibilização de bolsas de iniciação científica financiadas pela FAPESB e CNPq. Nos encontros dos Grupos de pesquisa, há participação de estudantes bolsistas e professores do quadro docente.

Um dos grupos reestruturados em 2015 e que está pleno funcionamento é denominado Grupo de Pesquisa em Docência e Gestão Educacional e tem como finalidade a investigação de práticas docentes na educação infantil e nos iniciais do Ensino Fundamental e no Ensino Superior, bem como o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da avaliação e gestão educacional. No primeiro semestre de 2016, os alunos do terceiro semestre do curso de Pedagogia, bolsistas do PIBIC, desenvolveram uma pesquisa, financiada pela Fabesp, com orientação de professores do curso, estabelecendo relações entre as representações dos estudantes e a organização didático pedagógica proposta no novo PPC do curso e o perfil de egresso. Os principais resultados dessa pesquisa demonstraram que o curso de Pedagogia está alcançando seus objetivos e embora a reestruturação do PPC tenha ocorrido há pouco tempo, o novo projeto vem colhendo resultados positivos, a avaliar pelo grau de satisfação dos estudantes do terceiro semestre que classificaram o curso de Pedagogia como ótimo e bom.

### 5.2.2 A Extensão

Ao interagir com a comunidade acadêmica, o curso de Pedagogia encontrou, a partir desta pesquisa, um espaço privilegiado de aprendizagem, reflexão crítica e produção do conhecimento, gerado a partir do contato direto com outras realidades, culturas e classes sociais.

Os cursos de Extensão propostos na área de Pedagogia passaram a ser destinados à comunidade acadêmica em geral, mas com um foco maior nas comunidades carentes dos bairros mais pobres da cidade e que têm por objetivo atender às demandas e necessidades dessa população carente. Ao mesmo tempo, passou a oferecer aos estudantes da rede pública de ensino, oportunidade de formação continuada através de cursos e atividades práticas, garantindo dessa forma uma formação complementar voltada para a realidade dos estudantes.

No ano de 2015 diversas ações foram realizadas, neste contexto, pelo curso de Pedagogia, a exemplo de parcerias dessa Universidade Católica com a Rede Municipal de Educação através do projeto Agentes da Educação, com o objetivo de melhorar o desempenho escolar dos estudantes da escola pública municipal, mediante o fortalecimento de vínculos entre família e comunidade. Todas essas ações de extensão propostas no PPC e algumas já em andamento, vão ao encontro dos anseios da comunidade acadêmica, apresentados nos processos de avaliação do curso.

## 5.3 Articulação entre graduação e pós-graduação

Como elemento integrante do PPC de Pedagogia, a articulação com a Pós-Graduação representa a oportunidade de ampliação de espaços de aprofundamento e de produção de conhecimento novo, a partir do estreitamento de vínculos entre o ensino e a pesquisa, o que requer uma vinculação orgânica entre os dois níveis de ensino.

Dessa forma, o Curso de Pedagogia, procurou, na sua nova proposição de projeto pedagógico, investir no fomento à pesquisa a partir do diálogo permanente com professores da pós-graduação, inclusive ampliando o número de estudantes bolsistas de Iniciação Científica, considerando que a intervenção adequada é resultante da formação de uma consciência crítica, enriquecida pelo

compromisso social, pelo conhecimento científico e tecnológico e pelo processo democrático como metodologia de gestão do curso em suas diversas dimensões.

O curso de Pedagogia, no seu novo desenho curricular, teve no ano de 2015 uma nova organização didático científica capaz de garantir a integração do curso com a pós-graduação lato e stricto sensu e promover a indissociabilidade entre graduação e pós-graduação, “assegurando uma maior interação interdisciplinar e verticalizada no desenvolvimento das atividades pedagógicas” (PPC Pedagogia, 2015).

Diversas ações foram realizadas nesse período pelo curso de Pedagogia, a exemplo de: valorização dos docentes envolvidos na condução dos trabalhos acadêmicos; contratação de professores doutores em regime de tempo integral e com titulação de doutor; inserção de atividades de pesquisa no PPC; produção colaborativa em rede com parcerias institucionais; abertura de cursos Lato Sensu como Docência do Ensino Superior e Psicopedagogia, assim como estudos preparativos para a implantação do Mestrado em Educação; e motivação e apoio para publicações e participação dos professores e alunos em eventos técnicos e científicos.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo foi desenvolvido com o objetivo de analisar o processo de construção coletiva do PPC de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador, tecendo relações entre Avaliação e Planejamento, no contexto geral de mudança de gestão da Universidade e do curso de Pedagogia, no período 2014-2015.

O processo de construção coletiva do novo PPC, reflete um novo olhar da comunidade acadêmica sobre o curso de Pedagogia, que sofreu impacto direto dos processos avaliativos que foram desenvolvidos, no contexto deste trabalho, relacionados ao curso e à matriz curricular vigente.

Fica evidente, pela análise e discussão das respostas dos estudantes e professores do curso de Pedagogia da Universidade Católica que há uma estreita relação entre avaliação e planejamento e que os processos avaliativos se consolidaram como ferramenta de gestão e melhoramento do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Com a realização da autoavaliação institucional referente ao curso de Pedagogia, o processo de tomada de decisão pôde ocorrer de maneira segura, transparente e com a participação de todos os segmentos da comunidade acadêmica.

A reformulação do currículo do curso de Pedagogia dessa Universidade e elaboração do seu novo PPC, buscou efetivar mudanças que proporcionaram a oportunidade da comunidade acadêmica participar ativamente de seu processo formativo. Os resultados dessa integração e participação levaram, sem sombra de dúvida, a uma qualificação maior do curso, a um reconhecimento, confiança e credibilidade da comunidade acadêmica nos efeitos positivos desse processo, traduzidos nas boas avaliações que o curso tem tido nas pesquisas de opinião mais recentes e no número significativo de alunos novos que ingressaram no curso nos últimos vestibulares e que praticamente duplicou o número de alunos em relação a 2013.

Desta forma a Universidade torna pública a concepção teórico-metodológica que foi adotada nesse processo de reestruturação do PPC do curso de Pedagogia, no período 2014-2015, sintonizada com as boas práticas desenvolvidas em alguns cursos de licenciaturas no Brasil e em outros Países (Nóvoa, 2009), relacionadas, entre outros aspectos, a uma sólida fundamentação teórica no campo educacional, ao compromisso com a formação docente, à valorização do profissional de Educação, à concepção do professor como pesquisador, e à adoção de práticas de gestão democrática e planejamento participativo.

O modelo de planejamento pedagógico discutido neste artigo e aplicado no contexto de construção do PPC de Pedagogia é a concepção de planejamento que nos inspira e nos leva a acreditar que só assim é que haverá participação social capaz de gerar reflexão e ação permanentes no ambiente acadêmico. Foi a comunidade educativa que participou diretamente da elaboração e avaliação de problemas comuns ao Curso de Pedagogia onde o diálogo, a participação e o espírito de grupo tornaram-se elementos essenciais no processo de intercâmbio de vivências e experiências significativas. A partir de pontos convergentes, fruto de reflexões e estudos aprofundados, o grupo se lançou em busca de novos conhecimentos, ampliando horizontes, trocando experiências, substituindo a competição pela colaboração e estimulando constantemente o trabalho em equipe, o compromisso e, principalmente, a confiança e a abertura para o novo. O planejamento participativo, assumido nesse enfoque de um processo de crescimento pessoal e grupal, talvez seja o único caminho viável e possível para se conseguir uma transformação social e uma renovação profunda das estruturas e das relações na educação formal.

Foi este caminho que nos levou à ideia de um PPC amplo, global, único e entendido pela comunidade acadêmica como um instrumento teórico-metodológico capaz de ajudar a resolver os problemas do dia a dia de forma consciente, sistemática e intencional. O que prevaleceu, acima de tudo, foi a integração e a formação de pessoas, assim como a possibilidade de produção de conhecimento conjunto, elementos fundamentais e que passaram a integrar a cultura e a dinâmica pedagógica e de gestão do curso de Pedagogia.

Cabe a nós, educadores, inspirados na criação de códigos éticos de respeito e de propósitos, ampliar esses espaços de participação social dos diferentes sujeitos que atuam na Universidade, o que exige de seus gestores uma constante revisão de suas práticas, no sentido de viabilizar as transformações necessárias ao cumprimento de sua função social.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (2000). *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez.
- Arantes, A. P. P. (2011). *Trajetórias e Saberes dos Professores atuantes no Curso de Pedagogia em uma Instituição Privada*. 180f. Dissertação de mestrado, Universidade do Oeste Paulista - Unoes-te, Presidente Prudente.
- Araújo, S. C. L. G. de. (2006). *Formação do Pedagogo: Fundamentos Legais e Atribuições no curso de pedagogia (1939-2006)*, Anais do VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente da UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, pp. 1-9.
- Belloni, I., Magalhães H. de, & Sousa, L. C. (2007). *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*, São Paulo: Cortez.
- Bordenave, J. D. (1994). *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil Lei n. 9.396 de 20 de Dezembro de 1996 (1996). *Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Brasília DF 23/12/1996.
- Brasil, Diretrizes Curriculares Nacionais. (2006). *Curso de Pedagogia*. Brasília.
- Brasil, Resolução n. 2 CNE/CP - *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica*. (2015)
- Dias, J. S. (1999). *Avaliação e privatização no Ensino Superior*. In Trindade, Héglio. (Org.). Universidade em Ruínas: na República dos Professores. (pp. 61-72). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dias, J. S. (2007). *Prefácio*. In Marback Neto, Guilherme. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. (pp. 11-16). Vila Velha, ES: Hoper.

- Libâneo, J. C. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F. de & Toschi, M. S. (2012). *Educação escolar: políticas, estruturas e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- Marback, Neto. (2007). *Avaliação: instrumento de gestão Universitária*. Vila Velha, ES: Editora Hoper.
- Nóvoa, A. (2009, setembro e dezembro). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educação. Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação*. Lisboa. Portugal, p. 350.
- Polidori, M. M. (2004). *Construindo políticas educacionais com o suporte da avaliação da educação superior*. Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, 8.
- Senado Federal do Brasil. (2015). Resolução N° 2, de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. *Brd. Diário Oficial da União, Brasília*, 2 de julho de 2015 – Seção 1, pp. 8-12.
- Tenório, R. M., Ferreira, R. A. & Lopes, U. de M. (2012). *Avaliação e resiliência: diagnosticar, negociar e melhorar*. Salvador: EDUFBA.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R. & Fitzpatrick, J. L. (2007). *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Veiga, I. P. A. & Fonseca, M. (2001). Projeto Político Pedagógico: Novas trilhas para a escola. In Veiga, I. P. A. & Fonseca, M. (orgs.) *As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. A. & Fonseca, M. (1998). Perspectivas para reflexão em torno do projeto político pedagógico. In Veiga, I. P. A. & Fonseca, M. (orgs.). *Escola: Espaço do projeto político pedagógico*. Veiga, I. P. A., Resende, L. M. G. de. (Orgs). 10. ed. Campinas: Papirus.



**PROGRAMAS DE POSTGRADO**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN**



**UCSC**

## PROGRAMA DOCTORADO EDUCACIÓN EN CONSORCIO - ACREDITADO

### Objetivo General

Generar conocimiento contextualizado sobre la cultura escolar en el marco de la investigación educativa desde una perspectiva interdisciplinaria con el fin de producir innovación y cambio social.

### Requisitos de postulación

- Debe poseer Grado de Magíster en el área de Ciencias Sociales y/o Humanidades. En el caso de estudiantes extranjeros eventualmente se admitirá el Grado de Licenciado, siempre y cuando: sus programas tengan un mínimo de horas que lo hagan homologable a un Magíster, evidencien productividad, etc.
- Demostrar potencial investigativo mediante la presentación de un Pre-Proyecto de Investigación que explicita su tema de interés acorde a las líneas de investigación declaradas en el consorcio. Es importante señalar que ese esbozo no necesariamente será el proyecto definitivo de la tesis doctoral.
- Demostrar la suficiencia de inglés necesaria para desarrollar estudios de postgrado. Para ello se debe rendir una prueba específica centrada principalmente en comprensión lectora. Si el nivel alcanzado no es el adecuado se dará un plazo que no excederá el 4º semestre del plan de formación para demostrar haber adquirido esta capacidad.
- Presentarse a una entrevista personal para evaluar la consistencia de la postulación con la oferta académica del programa. Se tomará en cuenta la Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa.
- Demostrar solvencia económica y disponibilidad de 44 horas semanales para los estudios presenciales.

### Documentos de postulación

- Currículum Vitae actualizado que dé cuenta de la trayectoria académica y profesional, siguiendo el formato propuesto.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: su interés por ingresar al programa; las razones que lo llevan a postular; qué espera del programa; sus competencias para este programa y; su proyección con este programa.
- Pre- Proyecto de Investigación siguiendo el formato propuesto.
- Dos cartas de referencias de académicos que evidencien formación previa satisfactoria a las exigencias del programa. Una de ellas debe pertenecer a un académico de la institución donde se graduó.
- Fotocopia del RUT por ambos lados.
- Certificado legalizado del grado académico de Magíster, Licenciatura y Título Profesional.
- Certificado de Notas de Pregrado y de Postgrados.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes presentados en el Currículum Vitae (Postítulos, Diplomados, Participación en Proyectos, Congresos, Artículos, Ayudantías, Premios, etc.).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.

### Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: [postgradoseduccion@ucsc.cl](mailto:postgradoseduccion@ucsc.cl)



## MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN – ACREDITADO

### Objetivo del Programa

Desarrollar en los docentes las capacidades de reflexión e indagación sobre las áreas de la educación: curriculares, didácticas y evaluativas, según las distintas menciones- centradas en el mejoramiento de la calidad del sistema educativo actual.

### Objetivo General según Mención

**Evaluación Curricular:** Desarrollar la capacidad de indagación en problemáticas claves del campo temático de la evaluación curricular, así como su comprensión teórica y manejo operativo, formando un especialista de alto nivel y con capacidad de asumir los desafíos actuales que surgen desde el interés nacional por el mejoramiento de la calidad de nuestro sistema educativo. **Didáctica e Innovación Pedagógica:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas esenciales del quehacer didáctico de aula, diseñar proyectos de intervención pedagógica con sentido innovador, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de educación. **Evaluación de los Aprendizajes:** Desarrollar, en los participantes del Programa, la capacidad de investigar científicamente en problemáticas referidas a los aprendizajes de los estudiantes en el sistema educativo formal, diseñar proyectos de indagación e intervención en este ámbito pedagógico, aplicarlos en contextos específicos y sistematizarlos en cuerpos teóricos, con el objeto de aportar significativamente, desde la condición de expertos, en el mejoramiento de la calidad de la educación.

### Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.

### Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Proyectos, Congresos, Artículos...).
- Certificados o constancias de experiencia profesional académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo sí trabaja).

### Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: [postgradoseduccion@ucsc.cl](mailto:postgradoseduccion@ucsc.cl)

## MAGÍSTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR MENCIÓN PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA – ACREDITADO

Dirigido a:

Profesionales de diferentes disciplinas que se desempeñan en universidades, institutos profesionales o centros de formación técnica, o bien, que tengan proyectado desempeñarse en la educación superior en el corto plazo.

Objetivo General

Este programa de formación tiene como objetivo desarrollar la capacidad de comprender y manejar operativamente los campos disciplinares de la pedagogía y de generar, aplicar y evaluar proyectos de intervención centrados en el mejoramiento de la calidad de los procesos de formación profesional.

Requisitos de Postulación

Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Curriculum Vitae actualizado.
- Copia legalizada de Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración.
- Copia legalizada del grado académico de Licenciado /Otro.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Documentos necesarios para presentar en la entrevista

- Copia de Certificado de Notas de Pregrado.
- Copia de certificado de ranking (opcional).
- Copias de certificados de antecedentes académicos relevantes en sus estudios de pre-grado (constancias de ayudantías, certificados de participación en congresos o seminarios u otros).
- Copias de Certificados de cursos de perfeccionamiento, post títulos y/o posgrados.
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: [postgradoseduccion@ucsc.cl](mailto:postgradoseduccion@ucsc.cl)

## MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL

### Objetivo

Formar post-graduados en Psicopedagogía y Educación Especial con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina y para integrar equipos interdisciplinarios que contribuyan a su desarrollo.

### Requisitos de Ingreso

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado en Educación y/o de un Título Profesional obtenido con un plan mínimo de 400 créditos (8 semestres) como mínimo.
- Experiencia profesional y/o académica en el área de la Psicopedagogía y Educación Especial.

### Documentación necesaria para postular en Formato PDF

- Currículum Vitae actualizado.
- Título profesional con un mínimo de 8 semestres de duración (legalizado).
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado /Otro.
- Certificado de Notas de Pregrado.
- Ranking de Pregrado.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes (Ayudantías, Proyectos, Congresos, Artículos publicados).
- Certificados o constancias de experiencia profesional y/o académica.
- Certificados legalizados de postgrados realizados (opcional).
- Certificado o Carta de la Institución Educacional o de Trabajo que respalde su postulación al programa (optativo si trabaja).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

### Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: [postgradoseduccion@ucsc.cl](mailto:postgradoseduccion@ucsc.cl)

## MAGÍSTER EN INFORMÁTICA EDUCATIVA Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO

### Objetivos Generales

- Formar profesionales de postgrado, capaces de promover la integración curricular de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los distintos niveles educacionales, para actualizar e innovar los enfoques epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, didácticos y evaluativos, con la finalidad de influir favorablemente en mejorar la calidad de la Educación, vinculándola con los nuevos desafíos de la Sociedad del Conocimiento.
- Incorporar las TIC como un elemento activo en el desarrollo del currículo, estableciendo las connotaciones culturales, antropológico-filosóficas, sociológicas, epistemológicas, éticas y morales de su uso en Educación.
- Incorporar las TIC en el marco de la formación de la persona humana, del cuidado y promoción de su dignidad y sociabilidad, según los principios de la Doctrina Social de la Iglesia Católica.

### Modalidad del Programa

La modalidad de estudio se basa en una pedagogía mixta (tipo b-learning). Considera sesiones presenciales quincenales o mensuales (según las características de los cursos). Todos los cursos complementan el trabajo académico presencial con trabajo pedagógico colaborativo, soportado en una Plataforma Virtual de Comunicaciones organizada como Comunidad Virtual de Aprendizaje.

### Antecedentes Necesarios para Postular en Formato PDF

- Curriculum Vitae actualizado.
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado o de Título Profesional.
- Certificados de antecedentes académicos relevantes en sus estudios de pregrado.
- Certificados legalizados de postgrados (opcional).
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

### Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: [postgradoseducacion@ucsc.cl](mailto:postgradoseducacion@ucsc.cl)

## MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

### Objetivos

- Formar graduados con conocimientos disciplinares y competencias investigativas que les permitan contribuir al desarrollo de nuevo conocimiento en el área de la lingüística aplicada.
- Formar graduados con un sello en la valorización de los aspectos éticos, legales, interculturales de su profesión y de la investigación en el área de las lenguas, a la luz de los principios católicos de la fe cristiana.
- Formar graduados con una capacidad de reflexión sobre el papel que desempeñan las lenguas como vehículo de comunicación internacional en el panorama multicultural y plurilingüe contemporáneo.
- Formar graduados con la capacidad de proyectar su formación avanzada hacia nuevas formas de comunicación, intervención social y generación de conocimiento.

### Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Demostrar habilidad lectora en inglés mediante la aprobación de un examen de comprensión de lectura de textos del ámbito de la Lingüística Aplicada. Si el candidato reprueba el examen, cuenta hasta fines del primer año del programa para rendir la prueba nuevamente.
- Demostrar disponibilidad horaria para ingresar al programa, los Viernes desde las 14:00 a las 21:00 horas y Sábados desde las 08:00 a las 14:00 horas.

### Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.
- Currículum Vitae actualizado.
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado o de Título Profesional.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

### Cursos Electivos

El Programa de Magíster en Lingüística Aplicada ofrece los siguientes cursos electivos que se dictan según las preferencias de cada cohorte:

- Fonética y Fonología General.
- Lenguas y Sociedad.
- Análisis del Discurso.
- Introducción a la Neurolingüística.
- Conciencia gramatical y producción.
- Sociolingüística.
- Semántica Ideativa.

### Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: [postgradoseduccion@ucsc.cl](mailto:postgradoseduccion@ucsc.cl)

## MAGÍSTER EN DIDÁCTICA DE LA MATEMÁTICA

### Objetivo

Formar post-graduados en Didáctica de la Matemática, según las menciones por nivel educativo, con alta capacidad para realizar investigación, innovación y gestión en la disciplina en el aula.

### Perfil Académico

El Magíster propone dos líneas de trabajo fundamentados en la Didáctica de la Matemática: investigación y desarrollo. En ambas modalidades el Programa de Magíster en Didáctica de la Matemática propone tres menciones: Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, según la elección del postulante.

### Perfil de ingreso

El programa está dirigido a profesores de educación básica, educación media, licenciados y profesionales afines del área de la Matemática que deseen especializarse en Didáctica de la Matemática, tanto en el ámbito investigativo como en el desarrollo de proyectos para la enseñanza de la Matemática.

### Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del Grado Académico de Licenciado y/o de un Título Profesional con un plan mínimo de estudios equivalente a 400 créditos (8 semestres).
- Completar Formulario de Postulación en línea.

### Documentación en formato PDF

- Currículum Vitae.
- Fotocopia de carné por ambos lados.
- Certificados legalizados de grados y/o títulos profesionales.
- Certificado de notas de pregrado.
- Certificados de participación en actividades académicas y experiencia profesional.
- Carta personal fundamentando la postulación: a) Su interés por ingresar al programa y las razones que lo llevan a postular. c) Las expectativas que tiene Ud. del programa. d) Sus competencias para este programa. e) Su proyección con este programa.

### Informaciones:

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: [postgradoseduccion@ucsc.cl](mailto:postgradoseduccion@ucsc.cl)

## 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: Trimestral (abril, agosto, diciembre)

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 debates.

REXE has an editorial committee integrated by: a) Editorial Board composed by national and international 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) 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. c) 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.

Frequency: thrice each year (April, August, Dezember).

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

## SECCIÓN INVESTIGACIÓN

---

MARIA GISELA ESCOBAR DOMÍNGUEZ Y MARIANELA REINOZA DUGARTE  
Acoso Escolar: Un análisis contextual en escuelas secundarias venezolanas desde el reporte de víctimas y perpetradores 15

---

RICELIANA MORENO SANTAFÉ  
Estrategias de intervención ante la violencia verbal, en estudiantes adolescentes del estado Mérida – Venezuela 43

---

JORGE MALUENDA ALBORNOZ, GRACIA NAVARRO SALDAÑA Y MARCELA VARAS CONTRERAS  
Asertividad: Diferencias de sexo en estudiantes universitarios chilenos medidas a través del Inventario de Gambrell y Richey 55

---

GUILLERMO RODRÍGUEZ MOLINA  
Liderazgo en las Unidades Técnicas Pedagógicas: sus prácticas e influencia en el trabajo docente 69

---

OLGA LAGOS GARRIDO Y CARLOS OYARZÚN BURGOS  
Relación entre los argumentos dados en tareas de conservación de la cantidad y las estrategias de solución utilizadas al resolver problemas verbales de estructura aditiva 95

---

SILVIA UMPIÉRREZ OROÑO Y EDUARDO RODRIGUEZ ZIDAN  
Aportes para el diseño de una herramienta para el seguimiento y evaluación de experiencias innovadoras 107

## SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

---

FLORALBA DEL ROCÍO AGUILAR GORDÓN  
El currículo basado en competencias profesionales integradas en la universidad ecuatoriana 129

## SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

---

ANTÔNIO ALBERTO DA SILVA MONTEIRO DE FREITAS  
Construção coletiva do PPC: a experiência do curso de Pedagogia da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) 157