

VOL.16
NÚMERO 30
ABRIL 2017

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN



UCSC

Indexación

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

Secretaría canje y suscripciones

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

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

Abril 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, Nº 30, enero - abril, 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 30

Carolina Pilar Villagra (Universidad Católica de Temuco, Chile), Marcela Betancourt Sáez (Universidad Central, Chile), Verónica Cobano-Delgado Palma (Universidad de Sevilla, España), Juan Mansilla Sepúlveda (Universidad Católica de Temuco, Chile), Manuel Bastías Urrea (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Osbaldo Turpo Gebera (Pontificia Universidad Católica del Perú-PUCP, Perú), Roberto Baelo Álvarez (Universidad de León, España), Víctor Perera Rodríguez (Universidad de Sevilla, España), Marcela Gaete Vergara (Universidad de Chile, Chile), Eugenio Saavedra Guajardo (Universidad Católica del Maule, Chile), Myriam Díaz Yáñez (Universidad Católica del Maule, Chile), Miguel Friz Carrillo (Universidad del Bío-Bío, Chile), David Hortigüela Alcalá (Universidad de Burgos, España), Ángel Pérez Pueyo (Universidad de León, España), Manuel Hijano del Río (Universidad de Málaga, España), Diego Sevilla Merino (Universidad de Granada, España), Patricia Castañeda Pezo (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Ana María Soto Bustamante (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Santiago Pérez-Aldeguer (Universidad de Zaragoza, España), Nilo de la Parra Jara (Universidad de las Américas, Chile), José Miguel Somoza Rodríguez (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Omar Turra Díaz (Universidad del Bío Bío, Chile), Irina Salcines Talledo (Universidad de Cantabria, España), Sergio Manosalva Mena (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Raúl Bustos González (Universidad de Tarapacá, Chile), Ángel Flores Samaniego (Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México), Víctor López Pastor (Universidad de Valladolid, España), Alberto Gómez Mármol (Universidad de Murcia, España), Antonio Granero Gallegos (Universidad de Almería, España), Alejandro Lara San Martín (Universidad de Concepción, Chile), Christian Miranda Jaña (Universidad de Chile, Chile), Graciela Rubio Soto (Universidad de Valparaíso, Chile), Judith Adaros Rojas (Universidad Católica del Norte, Chile), Carolina Becerra Sepúlveda (Universidad de Santiago de Chile, Chile), Luis Ortiz Jiménez (Universidad de Almería, España), Ester López Donoso (Universidad de Playa Ancha, Chile), Alejandro Sepúlveda Sariego (Universidad de Antofagasta, Chile).

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

LUIS GABRIEL PORTA Y GRACIELA NELIDA FLORES
La hospitalidad en profesores memorables universitarios 15

GRACIA NAVARRO SALDAÑA, MARCELA VARAS CONTRERAS, MARÍA GRACIA GONZÁLEZ NAVARRO Y ROCÍO CATALÁN VELÁSQUEZ
Percepción de académicos sobre efectos a nivel personal e institucional de su participación en un programa de formación para desarrollar competencias genéricas en la Universidad de Concepción 49

ALEJANDRO SEPÚLVEDA OBREQUE, HÉCTOR PAYAHUALA VERA, FERNANDO LEMARIE OYARZÚN Y MARGARITA OPAZO SALVATIERRA
¿Cómo evalúan el aprendizaje los profesores de matemática?: percepción de los estudiantes de escuelas básicas municipalizadas de la décima región 63

PABLO SALDOVAL VILCHES
Institutos profesionales en Chile. Tendencias actuales y heterogeneidad institucional 81

MARÍA INÉS PÉREZ AGUILAR
Aproximación a la descripción de las prácticas de escritura vernácula en Internet de estudiantes chilenos de enseñanza superior 99

ANDRÉS ROSA GUILLAMÓN, ELISEO GARCÍA CANTÓ Y JUAN JOSÉ PÉREZ SOTO
Diferencias en la condición física en escolares de entornos rurales y urbanos de Murcia (España) 115

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

JUAN ASPEÉ CHACÓN
Gestión de recursos en los sistemas educacionales de Cuba y Chile 131

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ALEJANDRO GARCÍA ESPARZA Y CECILIA MÉNDEZ SÁNCHEZ
El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria 151

CONTENTS

PRESENTATION

RESEARCH SECTION

LUIS GABRIEL PORTA Y GRACIELA NELIDA FLORES
Kindness in memorable university teachers 15

GRACIA NAVARRO SALDAÑA, MARCELA VARAS CONTRERAS, MARÍA GRACIA GONZÁLEZ NAVARRO Y ROCÍO CATALÁN VELÁSQUEZ
Professors' perception about personal and institutional effects of their participation in a training program to develop generic competencies in the University of Concepción 49

ALEJANDRO SEPÚLVEDA OBREQUE, HÉCTOR PAYAHUALA VERA, FERNANDO LEMARIE OYARZÚN Y MARGARITA OPAZO SALVATIERRA
¿How mathematics teachers assess the learning?: perception of municipal primary school students of the tenth region 63

PABLO SALDOVAL VILCHES
Professional institutes in Chile. Current trends and institutional heterogeneity 81

MARÍA INÉS PÉREZ AGUILAR
Approach to the description of the practices of vernacular writing on the Internet in higher education students Chilean 99

ANDRÉS ROSA GUILLAMÓN, ELISEO GARCÍA CANTÓ Y JUAN JOSÉ PÉREZ SOTO
Rural-urban differences in schoolchildren's physical fitness from Murcia (Spain) 115

STUDY AND DISCUSSION SECTION

JUAN ASPEÉ CHACÓN
Management of Resources in the educational systems of Cuba and Chile 131

SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES

ALEJANDRO GARCÍA ESPARZA Y CECILIA MÉNDEZ SÁNCHEZ
Training in social skills and its impact on school coexistence in a group of primary 151

PRESENTACIÓN

La revista REXE, tiene el agrado de presentar su Vol. 16, N° 30, correspondiente al año 2017 desde enero-abril. 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 (Argentina, España, México y Chile). Además las investigaciones están asociadas a distintas temáticas como: formación para desarrollar competencias genéricas, profesores memorables, evaluación de aprendizajes, tendencias actuales de institutos profesionales, prácticas de escritura, condición física, sistemas educacionales y habilidades sociales.

La sección Investigación, presenta en el primer artículo un estudio realizado por los argentinos Luis Gabriel Porta y Graciela Nelida Flores que tuvo como objetivo dar a conocer los hallazgos obtenidos sobre las “buenas prácticas de enseñanza” de una profesora de la cátedra Introducción a la Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La docente integra el grupo de “profesores memorables” elegidos como ejemplos de buena enseñanza por estudiantes avanzados. En sus clases, el vínculo con los estudiantes presenta dimensiones éticas peculiares, a partir de las cuales la hospitalidad se revela como categoría propia de su modelo didáctico. A partir de registros etnográficos de clases, entrevistas, encuestas y materiales referenciales, intentamos avanzar en el conocimiento de la buena enseñanza universitaria, en el marco del trabajo que desarrolla el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la mencionada universidad.

El segundo artículo de los autores chilenos Gracia Navarro Saldaña, Marcela Varas Contreras, María Gracia González Navarro y Rocío Catalán Velásquez presenta un estudio en marcado en la reforma curricular que implica la incorporación de competencias genéricas en asignaturas disciplinares. Los autores señalan que para el proceso curricular, la participación de los académicos es fundamental. De ahí, el interés por conocer su percepción sobre los efectos que ha tenido o tendrá su participación en un programa de formación para el desarrollo de competencias genéricas, esperando efectos positivos y asociados a su bienestar y salud mental. Se realizó una entrevista a 10 académicos (H=5 y M=5) y los resultados fueron procesados por medio de un análisis cualitativo. Luego, a partir de los resultados se diseñó y aplicó un cuestionario a 30 académicos. Los resultados muestran que los académicos perciben que su participación en el programa de formación genera efectos en su salud mental en la medida que impacta en su motivación laboral (enseñanza e investigación); en el clima social universitario; en la percepción de autoeficacia y calidad de la docencia; en la percepción de gratificación de las relaciones interpersonales con los estudiantes y colegas y, en la percepción de la responsabilidad social de la organización y su compromiso con ésta.

El tercer artículo de los chilenos Alejandro Sepúlveda Obreque, Héctor Payahuala Vera, Fernando Lemarie Oyarzún y Margarita Opazo Salvatierra presenta un estudio centrado en la evaluación del aprendizaje de la matemática desde la percepción de 768 estudiantes de séptimo y octavo año básico de once escuelas municipalizadas de dos provincias de la Décima Región de Los Lagos, Chile. Los estudiantes tienen una valoración positiva de sus profesores de matemática, los consideran exigentes, dispuestos al diálogo, comprensivos y que no son aburridos. Como también, observan que dominan la matemática. Dan cuenta de percepciones positivas hacia sus profesores respecto de los procedimientos de evaluación que promueven en el aula, como también, manifiestan que su bajo rendimiento escolar, en matemática, se debe, fundamentalmente, entre otras explicaciones, a sus malas prácticas de estudio y la falta de compromiso con la asignatura. Respecto al enfoque de evaluación de la matemática aplicado por el profesor, se pudo advertir que está centrado, fundamentalmente, en el aprendizaje y la ayuda hacia el estudiante.

El cuarto artículo del chileno Pablo Sandoval Vilches desarrolla un diagnóstico de la situación actual de los Institutos Profesionales (IP-s) existentes en el país, con énfasis en la heterogeneidad que presentan entre sí. Para ello, se realiza un análisis de los indicadores del sistema ÍNDICES del CNED, utilizando técnicas estadísticas de clasificación multivariante. Los resultados muestran la existencia de importantes diferencias entre los IP-s actualmente vigentes, como son el número de áreas de conocimientos ofertadas, procedencia de la matrícula, infraestructura y la tasa de resultado del ejercicio/patrimonio. A partir de éstas, fueron identificados 4 conglomerados de IP-s en los cuales tiende a coincidir el ámbito de formación que ofrecen con las características institucionales internas. Se concluye que el reconocimiento de esta diversidad puede contribuir a la mejora de los mecanismos de evaluación dispuestos para la acreditación institucional de este tipo de instituciones.

El quinto artículo realizado por la chilena María Inés Pérez Aguilar presenta un compendio del estudio interpretativo de naturaleza cualitativa –denominado “Prácticas de escritura vernácula en Internet: Estudio cualitativo de las competencias comunicativas en estudiantes de enseñanza superior”–, que tuvo como objetivos describir las prácticas letradas vernáculas en el ámbito de las comunicaciones digitales escritas, de un grupo de estudiantes de la educación superior chilena, y caracterizar las competencias comunicativas implicadas en estas prácticas. Mediante un diseño de investigación narrativa, el estudio se basó en entrevistas y el acceso a espacios personales en Internet de cuatro jóvenes, entre 18 y 22 años, quienes, dentro de un grupo de 124 estudiantes, presentaron el perfil de productores de contenidos en Internet y manifestaron su voluntad de participar. Los resultados permitieron identificar dos grandes divisiones en la categorización de los datos obtenidos: los significados y las formas. La primera correspondiente a los contextos, contenidos y finalidades que motivan estos escritos. La segunda, que alude a las formas de estos mensajes y que confluyen con las funciones del lenguaje. De la interpretación y análisis de lo anterior, se identificaron las prácticas letradas en estudio, como un espacio de manifestación de los procesos de subjetivación de los sujetos de estudio, instaladas en el marco de las denominadas ciberculturas juveniles, advirtiéndose la inminente diversificación del concepto de competencia comunicativa. A modo conclusivo se describió el estado de estas prácticas y se caracterizaron las competencias comunicativas en el marco de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en el uso de la lengua, requerido para consumir, producir, compartir y difundir contenidos en los escenarios virtuales.

El sexto artículo de los españoles Andrés Rosa Guillamón, Eliseo García Cantó y Juan José Pérez Soto tuvo como objetivo analizar las diferencias en la condición física en función del contexto poblacional (rural y urbano) en un estudio descriptivo-transversal realizado con 303 escolares españoles de 8-11 años. Después de recibir el consentimiento informado, se valoró su salud relacionada con la condición física a través de la Batería ALPHA-Fitness. La prueba T detectó diferencias significativas en la fuerza muscular, capacidad aeróbica, condición física general e IMC en función del área de residencia, y que estas diferencias se mantienen cuando se realiza el análisis diferenciado por sexo. Los resultados de este estudio sugieren que los escolares que viven en áreas urbanas presentan un mejor estado de condición física, así como también un índice de masa corporal superior que los escolares de áreas rurales.

En la sección de Estudios y Debates se presenta el artículo del chileno Juan Aspeé Chacón que tuvo como objetivo realizar un análisis comparativo entre los sistemas educacionales de Cuba y de Chile, sistemas que otorgan limitaciones y también espacios de acción en la gestión de recursos. Del análisis, se concluye la importancia de entender a la educación como tarea país (como sucede en Cuba) y no como un proceso entregado al mercado académico y laboral principalmente (como sucede en Chile).

En la sección de Experiencias Pedagógicas se presenta el artículo de los mexicanos Alejandro García Esparza y Cecilia Méndez Sánchez quienes describen la aplicación y el diseño de dos estrategias elaboradas bajo la técnica del Entrenamiento en Habilidades Sociales, las cuales tienen como objetivo impactar en la convivencia escolar en un grupo de 12 niños de cuarto año de primaria. Se procedió primeramente con observaciones realizadas dentro del aula, después se elaboraron las actividades y se implementaron a los niños seleccionados, evaluando su eficacia con preguntas reflexivas y ensayos conductuales y mediante una entrevista semiestructurada con la maestra titular. En los resultados obtenidos se observó que durante las sesiones los niños no tenían problemas para distinguir entre conductas socialmente positivas y negativas pero hubo dificultad a la hora de los ensayos de conducta. La entrevista con la maestra titular evidenció un cambio en la convivencia escolar dentro del salón de clases, sin embargo las habilidades adquiridas sólo fueron implementadas en situaciones específicas por lo que se vuelve indispensable la integración de elementos o la modificación de las actividades para la generalización y formación de competencias sociales.

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 30
ABRIL 2017

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
INVESTIGACIÓN



UCSC

La hospitalidad en profesores memorables universitarios

Luis Gabriel Porta^{*a} y Graciela Nelida Flores^b

Universidad Nacional de Mar del Plata, Investigador categoría independiente de CONICET^a,
Facultad de Humanidades^b, Mar del Plata, Argentina.

Recibido: 21 abril 2016

Aceptado: 25 julio 2016

RESUMEN. En el presente artículo ofrecemos hallazgos obtenidos en nuestra investigación en torno a las “buenas prácticas de enseñanza” de una profesora de la cátedra Introducción a la Filosofía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. La docente integra el grupo de “profesores memorables” elegidos como ejemplos de buena enseñanza por estudiantes avanzados. En sus clases, el vínculo con los estudiantes presenta dimensiones éticas peculiares, a partir de las cuales la *hospitalidad* se revela como categoría propia de su modelo didáctico. A partir de registros etnográficos de clases, entrevistas, encuestas y materiales referenciales, intentamos avanzar en el conocimiento de la buena enseñanza universitaria, en el marco del trabajo que desarrolla el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la mencionada universidad.

PALABRAS CLAVE. Hospitalidad, Vínculo Pedagógico, Profesores Memorables, Didáctica del Nivel Superior.

Kindness in memorable university teachers

ABSTRACT. The article presents some insights derived from research on ‘good teaching practices’ in the context of the School of Humanities, Mar del Plata State University, Argentina. The professor in charge of the ‘Introduction to Philosophy’ course has been described as ‘memorable’ by her advanced students, and thus became part of the investigation. In her classes, the relationship with the students entails peculiar ethical dimensions, and hospitality is one of the categories involved in her didactic proposal. A lot of data has been gathered through ethnographic reports of classwork, interviews, surveys and analysis of reference materials, which aims to bring light to good teaching at university, as part of the investigation conducted by the Research Team on Education and Cultural Studies (GIEEC) in this University.

KEY WORDS. Hospitality – Pedagogic Bond – Memorable Professors – Higher Education Didactics.

*Correspondencia: Luis Gabriel Porta. Dirección: Calle 16 (ex 3) N° 4104, Barrio Alfar, Mar del Plata, Argentina. Correos electrónicos: luporta@mdp.edu.ar^a, gracielaflares9-1@hotmail.com^b

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo nos proponemos profundizar hallazgos relacionados con nuestra indagación en torno a las prácticas de enseñanza de C, la profesora memorable¹ protagonista de nuestra investigación. Litwin (2008) a partir de su investigación en torno a la buena enseñanza identificó “persistencias” en las prácticas de los profesores, que “generan una buena configuración didáctica” (p. 99). En ese sentido, hemos podido relevar a partir de nuestros registros que en el estilo didáctico de C hay un constructo peculiar, la hospitalidad, que se sostiene diacrónicamente durante la secuencia de clases que conforman el cuatrimestre observado.

La categoría “hospitalidad” en la enseñanza, resultante de nuestros hallazgos, se enmarca en la dimensión ética constitutiva de las buenas prácticas de enseñanza. Específicamente, la problemática que nos motiva a la reflexión, es el vínculo pedagógico, nos interrogamos acerca de cómo se concreta el encuentro entre seres humanos en el acto pedagógico. En la enseñanza, la manera en que el docente concibe al alumno incide directamente en su posicionamiento pedagógico. Si el sujeto que aprende es considerado a partir de la falta, de la ausencia de algo, en este caso, de la falta de conocimiento, puede suceder que las prácticas de enseñanza se limiten a transmisión de información, en un marco tecnocrático. En la actualidad los enfoques eficientistas están siendo superados al redimensionar aspectos que no eran tematizados, como la provisoriedad del conocimiento, la imposibilidad de una neutralidad y objetividad absolutas, y se consideran las dimensiones subjetivas, contextuales, históricas, así también se abandona la visión esencialista que fija de manera estática la enseñanza y mantiene una separación artificial entre teoría y práctica. Cuando hablamos de “vínculo pedagógico” no estamos otorgándole a esa relación calidad de esencia, de fundamento, porque de ser así, estaríamos situando el esencialismo en otro lugar. Esta aclaración coincide con la advertencia de Adorno (1986) cuando sostiene que los intentos de reducir, simplificar la realidad a un concepto unificador es una totalización, no hay un concepto “primero” hay mediación, pero si se entiende el “estar mediado” como un principio originario, se estaría confundiendo un concepto de relación con un concepto de sustancia.

Existen diversas maneras de entender la relación con el otro. Desde un enfoque gnoseológico, que por supuesto tiene derivaciones éticas, Husserl (1986, 1988) atribuye al ego la instauración del alter ego. Si lo pensamos en términos de polaridades, en el otro extremo estaría el pensamiento levinasiano, puesto que para Levinas (2002), la ética precede a la ontología, lo que se da “antes” es la presencia del otro, que reclama reconocimiento, que inscribe una huella en la propia persona.

IncurSIONAMOS en la dimensión ética de la enseñanza, porque coincidimos con Mèlich (2006) en que la educación no es meramente “conformar”, adaptar al alumno según modelos preestablecidos, sino que es principalmente transformar y transformarse en el acontecimiento educativo, que como relación pedagógica es expresión de la relación humana en sentido amplio. Ahora bien: “la ética es una relación de alteridad, pero no cualquier relación de alteridad es ética” (Mèlich, 2006, p.28), de modo que “es precisamente la ética lo que distingue la acción educativa de la adoctrinadora” (p. 21).

La ética de las últimas décadas tiene la potencia de permitir pensar la relación pedagógica de una manera renovada. Nos interesa particularmente la ética de la finitud, que Mèlich (2006) plantea a partir de la postulación de una “razón narrativa”, así como la ética de la hospitalidad de Innerarity (2008) que prioriza las exigencias de una ética de la salvaguarda, el cuidado y la protección, ante la fragilidad general del mundo actual, así se genera una sensibilidad a favor de la solicitud, se trata de una fragilidad que comienza por el mismo sujeto que se siente menos protegido, expuesto al desarraigo y la perplejidad. En un marco de “ontología débil”, los actos filosóficos fundamentales

¹ Los profesores memorables son aquellos que han dejado huellas en el recuerdo de sus alumnos por su buena enseñanza. Es posible identificar prácticas específicas que conforman el quehacer habitual de los profesores memorables, pero también se trata de una cuestión de principios, creencias e interpretaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje que se manifiestan en las formas de intervención que los profesores extraordinarios fomentan en sus clases (Porta, Sarasa & Álvarez, 2011, p. 195).

son la receptividad, la disponibilidad y la atención porque el ser se ofrece como una realidad que se desvela, no como un fundamento metafísico. De modo que “el imperativo moral frente a la fragilidad ya no es tanto construir como socorrer” (Innerarity, 2008, pp. 25- 26).

En nuestro análisis en torno a la categoría “hospitalidad” en la enseñanza, articulamos la perspectiva de la profesora con la de los estudiantes, puesto que, precisamente, si omitiéramos las voces de los mismos, estaríamos sesgando la mirada, eludiríamos la relación que acontece en las clases. Nos ocupamos de la alteridad, y el vínculo pedagógico no es monádico. Recurrimos también a nuestros registros, porque la voz del investigador refleja la tarea hermenéutica, interpretativa, reflexiva, que procede de nuestro trabajo de campo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La enseñanza puede asumir diversas modalidades según la concepción de ser humano que sustente el docente, que se traduce en su praxis. En nuestro caso, compartimos la concepción compleja del género humano de Morin (2009) que involucra la triada individuo-sociedad-especie, que no podrían comprenderse de manera disociada; de sus interacciones emerge la cultura, que las religa y les da valor. Morin habla de una “antropoética” que involucra los tres términos, y supone algunas decisiones conscientes: respetar en el otro, a la vez, tanto la diferencia como la identidad consigo mismo, desarrollar la ética de la solidaridad, desarrollar la ética de la comprensión y enseñar la ética del género humano (p. 106).

Para comprender la relación entre personas en el ámbito educativo, en primer lugar reconocemos que conceptos que hoy integran el vocabulario educativo con sentido compartido, como ocurre con “alteridad” albergan en sí mismos su historicidad. Algunos aportes filosóficos manifiestan esta historicidad. El desarrollo fenomenológico de Husserl (1986, 1988) es un aporte, pero a la vez es insuficiente a los fines de nuestro estudio porque su autoexplicitación del ego filosofante y su inclusión del *alter ego*, se mantienen en instancias que se registran en el interior del yo. Es a partir de ese yo que el otro cobra sentido, el otro es un sentido con valor derivado: es un otro subsumido. Tampoco bastan los aportes de la hermenéutica heideggeriana porque se mantienen en la región de la exterioridad, el *Dasein* es extático, ser arrojado en el mundo, los sentidos y significados provienen de la relación que mantiene con lo externo. Dada su precomprensión originaria el *Dasein* es intérprete de sus interacciones o inter-eses. Heidegger (1998) se ocupa de lo ontológico, pero no de lo ético, el “otro” no se destaca en su construcción teórica, sin embargo, rescatamos la potencia de su noción de *sorge*, como preocupación o cuidado, que es la determinación esencial de la existencia humana. Ricoeur (1996) resignifica ambos aportes, plantea una dialéctica entre el yo “constituyente” de Husserl y el yo “interpretante” de Heidegger. El resultado no es sólo una conclusión dialéctica, el “sí mismo como otro” es un sentido renovado, se aparta del paradigma conciencialista, porque la conciencia es tarea moral en la que el *sí* se recupera con el otro, es decir, la alteridad es una construcción conjunta, el eje está en la relación, no exclusivamente en el yo, ni en la exterioridad del otro. También ofrece aportes la ética de la responsabilidad jonasiana. Se trata de una ética más ontológica que deontológica, porque la diferencia entre el deber hacia alguien, es que éste requiere la igualdad entre sujetos, en cambio la responsabilidad hacia alguien se sustenta en la desigualdad, hay una debilidad del otro que requiere protección, pero la mayor diferencia entre el deber y la responsabilidad, está en que la responsabilidad responde a un “sentimiento” hacia “la fragilidad del ser” (Jonas, 2005, p. 40). Ocurre que el principio de responsabilidad de Jonas se orienta a la preservación del mundo y de las generaciones futuras, ante los riesgos que afronta la humanidad, debido a los avances tecnocientíficos que atentan contra la calidad de vida y contra la vida misma.

Con ciertas consonancias con la ética jonasiana, los aportes actuales que estimamos más significativos en el campo de la educación, proceden de la ética de la hospitalidad (Innerarity, 2008) y de la ética de la finitud de Mèlich (2006), quien entiende que “educar es un ejercicio de hospitalidad” (p. 67). Lo que ambas éticas comparten, es la consideración de los problemas de la actualidad, de la vulnerabilidad de las personas, la fragilidad de los vínculos, la fragmentación, el individualismo, la finitud humana, la temporalidad como aspecto ineludible, ambos entienden las relaciones interpersonales como acontecimientos en los que hay transformaciones en cada ser porque se influyen mutuamente. No adoptan ninguna metafísica, desechan la racionalización cerrada de la modernidad con su razón monológica, su certeza, su fundamento último, su yo omnipotente, su previsibilidad, puesto que reconocen que estos estandartes modernos han sido desplazados por la incertidumbre, lo imprevisible, lo plural, lo diverso, la apertura, la contingencia, la inseguridad, lo cambiante de la vida misma. Dicho brevemente, se trata de éticas de la alteridad, en palabras de Mèlich (2006): “Somos lo que somos por las relaciones que creamos con los otros” (p. 62). Y en palabras de Innerarity (2008): “La idea de hospitalidad nos recuerda algo peculiar de nuestra condición: nuestra existencia quebradiza y frágil, necesitada y dependiente de cosas que no están a nuestra disposición”, por eso “necesitamos de los otros, buscamos su reconocimiento, aprobación o amistad” (p. 38).

3. ANTECEDENTES

El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales de la Facultad de Humanidades de la UNMDP indaga en las autobiografías de los profesores memorables con el fin de analizar las historias de vida asociadas al desarrollo y la identidad profesional. Estos proyectos desde el año 2003 han aportado conocimiento acerca de la buena enseñanza en el marco de la Formación del Profesorado y de la Didáctica del Nivel Superior. El primero, “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica” (2003/5) identificó estas prácticas, y se analizaron las concepciones sobre la buena enseñanza. El segundo, “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza” (2006/7), profundizó el rol de la narrativa en la enseñanza y la investigación. El tercero, “Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables” (2008/9), de carácter biográfico-narrativo, estudió los relatos de vida de docentes de los profesorados de la Facultad, cuyos alumnos avanzados señalaron como notables. El cuarto, “Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes” (2010/11), retomó conceptos emergentes en las continuidades y rupturas de las historias de vida obtenidas. El quinto proyecto: “Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional” (2012/13), reconstruyó categorías ya trabajadas y se centró en las pasiones intelectuales de los profesores memorables. El proyecto en curso denominado “Formación del profesorado VI. (Auto) Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada descolonial” aborda cuatro grandes líneas de trabajo vinculadas al campo de la teoría y la práctica en las aulas de Educación Superior: la primera, asociada a una mirada teórico-conceptual que nos permite articular aspectos vinculados a la crítica del campo descolonial a la didáctica y los estudios sobre la narrativa, para pensar formas alternativas que rupturicen la matriz moderna de educabilidad y que se centren en la “urdimbre” ética que conjuga intelecto y afecto²; la segunda genera el análisis de biografías institucionales de espacios alternativos de escolarización en formato comparado (Argentina-Brasil); la tercera aborda aspectos vinculados a las pasiones, las emociones y los afectos que aparecen en las tramas (auto) biográficas de profesores memorables universitarios y la cuarta, se centra en narraciones de estudiantes de la formación del profesorado en relación a las formas de enseñanza de los profesores y de su propio aprendizaje.

2 Categoría nativa de nuestras investigaciones. Pueden encontrarse sus desarrollos en publicaciones específicas del equipo de investigación.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

Dentro de los Objetivos amplios de nuestras investigaciones la propuesta reflexiona sobre categorías del campo de la Didáctica, como forma de ruptura con la matriz moderna de educación en relación al papel de las emociones, los afectos y las pasiones en la enseñanza a la vez que, interpreta categorías emergentes de diferentes modalidades de registros de clases de docentes memorables (entrevista a docentes, encuestas y entrevistas a estudiantes) y entrevistas autobiográficas a esos profesores.

En este trabajo, pretendemos dar cuenta de una de las categorías anidadas en diferentes registros, asociada a la práctica de aula de una profesora memorable: la hospitalidad, en la línea de la dimensión ética de la enseñanza y la creación de “entornos de aprendizaje crítico natural” (Bain, 2007).

En cuanto a los métodos y técnicas empleados, abordamos un enfoque interpretativo, en el marco de la investigación cualitativa. El diseño de la investigación adoptó inicialmente la perspectiva biográfico-narrativa, a la que le sumamos el registro etnográfico micro y macro de clases, que permite un registro detallado y profundo de lo cotidiano de las aulas, ya que coincidimos con Litwin (2012) en destacar la importancia y el valor de estudiar las clases en su transcurrir, esto implica tener en cuenta las acciones, decisiones e intervenciones de los docentes en sus clases (p. 37).

Hemos utilizado registros de observación, autorregistros, diario de campo, entrevistas y encuestas. Los registros se refieren a la observación no participante consecutiva de todas las clases del primer cuatrimestre 2013, a cargo de la profesora titular de la cátedra Introducción a la Filosofía, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. La asignatura es obligatoria para las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía y se sitúa en el primer cuatrimestre del primer año del Plan de Estudios. También se ofrece como materia optativa para los profesados en Letras, Inglés, Historia y Geografía.

En cuanto al grupo de estudiantes que conformó las clases observadas, estuvo integrado por ochenta alumnos de ambos sexos. Realizamos encuestas a un total de 51 de esos estudiantes: 32 de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Filosofía, 17 de Profesorado en Letras, 1 de Profesorado en Historia y 1 de Profesorado en Geografía. La edad de 33 de ellos corresponde a una franja etárea entre los dieciocho y veinticuatro años, 8 entre los 25 y 30 años, 4 entre los 30 y 40 años, 6 entre los 40 y 50 años. Todos los alumnos de Filosofía eran cursantes de primer año de la carrera. Entre los demás estudiantes, el alumno de Geografía cursaba su cuarto año, el alumno de Historia no ofreció esta información, entre los alumnos de Letras, 5 cursaban primer año de la carrera, 2 segundo, 5 tercero, 2 cuarto y 3 quinto año. Es decir, 37 de 52 estudiantes cursaban su primer año de formación universitaria.

En la encuesta se solicitaba a los alumnos en el ítem 1.a. que mencionaran conceptos que en su opinión caracterizaran las clases de Introducción a la Filosofía, en 1.b, que ampliaran con frases breves esos conceptos, en 2.a., que proporcionaran palabras clave que caracterizaran la enseñanza de la profesora C, y en 2.b., que sintéticamente explicitaran el punto anterior.

La codificación del material que hemos seleccionado para este trabajo es la siguiente: EB (Entrevista biográfica a la profesora); EC (Entrevista a la profesora durante el cuatrimestre observado); EA (Entrevista a adscripto a la cátedra); R (Registros de observaciones no participantes, con el número correspondiente al orden cronológico de las clases, por ejemplo: R1); EE (Encuestas anónimas a estudiantes). Las últimas figuran con el número que empleamos en nuestro análisis, por

ejemplo: EE 23, seguido de una letra que indica la carrera (F, L, G, H) a continuación un número que indica el año que cursa, y por último un número que indica su edad.

El formato que elegimos para dar cuenta de los resultados y discusiones que ofrece el tratamiento de la categoría, pretende entamar en el relato lo que surge de todos y cada uno de los instrumentos como una forma de saturar y triangular las categorías emergentes en diálogo con los marcos referenciales.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 La “hospitalidad” en la praxis desde la profesora memorable

Ya en la entrevista biográfico-narrativa, la profesora memorable de nuestro estudio (C) expresaba: “Me costaría mucho trabajar en la frialdad y en la impersonalidad de ámbitos o de instituciones sin generar como urdimbres afectivas que de algún lado me sostengan en la tarea” (EB). Tiempo después, en la entrevista realizada durante el período de clases observadas, cuando se le pregunta a acerca de su concepción de enseñanza, C inicia su respuesta de la siguiente manera:

Para mí la enseñanza es un acto vincular. Para poder lograr la posibilidad de que el otro se incorpore a una experiencia de aprendizaje, es necesario construir una urdimbre vincular, una trama, una red. Casi lo podríamos pensar desde la metáfora del tejido...Para que en esa urdimbre podamos todos estar incluidos (EC).

Esta intención manifiesta de inclusión de la alteridad se funda en un posicionamiento ético donde se destaca una categoría: la hospitalidad, que además de la inclusión, involucra también la empatía y la responsabilidad como dimensiones éticas constitutivas.

Para Innerarity (2008) la hospitalidad es una categoría ética que se revela principalmente como una categoría antropológica. “La competencia ética fundamental consiste en la apertura hacia lo otro y los otros, en estar accesible a los requerimientos del mundo, atento a lo diferente de uno mismo”(p.19) se entiende como encuentro con el otro, se trata de una dialéctica huésped-anfitrión, alejada rotundamente de una subjetividad autosuficiente. La identidad en un mundo complejo, no se conquista en un acto enfático de autoafirmación, el hombre suele fabricarse su propia “coreografía de autoconfirmación” buscando espacios de reconocimiento sin ninguna problematización, pero no basta con esta corroboración sin crítica, también el ser humano necesita la discrepancia, la corrección, la interpelación del otro. “Esta experiencia ambigua de sentirse interpelado y saberse a la vez finito es el umbral por el que se accede a un tipo de deberes que ya no utiliza el lenguaje imperativo del poder sino el de la solicitud” (Innerarity, 2008, p.26).

Como dice C: “Los años de la práctica de enseñanza me han dado la razón en este modelo de instalación y los mejores resultados se dan o se obtienen allí cuando la relación de aprendizaje ha estado mediada por el *vínculo afectivo*” (EC).

El “vínculo afectivo” mencionado por C tiene un significado ambivalente, puede entenderse como los sentimientos que se van generando a partir de la relación interpersonal, en el sentido de “cariño”, “aprecio”, “respeto” hacia los otros, pero también como “afección” en sentido griego, como manifestación del *pathos* propio de la condición humana, es decir, sentirse afectado, sería un modo de “padecer” en cada acontecimiento, en este caso, en el encuentro que es cada clase. Se trataría de un com-padecer, de una resonancia afectiva. Por esto la ética de la hospitalidad permite acercarse a una mayor comprensión de la relación entre seres que se encuentran en la escena pedagógica. Como dice Innerarity, esta ética puede entenderse como ética de los aconteci-

mientos, que se apoya más en la pasión que en la acción, puesto que destaca la vida humana como experiencia que “es menos un conjunto de iniciativas soberanas que de respuestas a invitaciones que el mundo nos hace, frecuentemente sin nuestro consentimiento” (p.18). Entendemos que C, precisamente, no intenta imponer acciones sobre sus alumnos, sino interactuar con ellos, de manera que sus prácticas de enseñanza configuren acontecimientos donde el hacer y el padecer, o dicho de otro modo, donde la acción y la pasión se imbriquen. En palabras de C: “Yo creo que hay algo del cuerpo que enseña. Una especie de vigor, de pasión, de *pathos* en el sentido griego de la afección. No hay que escatimar el sentimiento humano de *sentirse afectado* por la clase” (EC).

5.2 La “hospitalidad” en la praxis desde los estudiantes

Los estudiantes también llegan a sentirse “afectados” por las clases, en tal sentido, las palabras de un adscripto a la cátedra contribuyen a dilucidar los sentidos del concepto:

C como docente, creo que una de las cosas más valorables que tiene, no sólo es la contundencia académica, por un lado, sino también la capacidad afectiva que tiene, afectiva en el sentido de posibilidad de afección con lo que dice, lo que ella transmite no lo transmite sólo con la fuerza del contenido, sino lo hace generando una relación emotiva, afectiva (...). Me parece valorable eso porque no todos los docentes lo hacen, hay docentes que trabajan con muy buena capacidad teórica, muy buena conceptualización, pero no hay una relación afectiva, no hay relación afectiva significa que no producen una relación de experiencia de los conceptos, simplemente lo que hacen es una relación bilateral de mente a mente y acá en lo que yo he visto durante mucho tiempo al lado de C, lo que ella transmite es una cuestión de *resonancia afectiva*. *Esa es la diferencia* (EA).

Esa “diferencia” de la que habla el adscripto, se inscribe en el *ethos* de la hospitalidad. Como veremos, C es crítica de cierto posicionamiento didáctico que no establece un vínculo adecuado con el alumno:

Uno no sabe exactamente a quién le está hablando ese profesor que no muestra gestos tendientes a tender puentes de comprensión con el alumno. Hay una frase habitual: ‘sabe mucho pero no sabe transmitirlo’. Yo desconfiaría de eso que está tan naturalizado. El que sabe mucho sabe cómo transmitirlo. Hay complementariedad entre la instalación sólida, teóricamente sólida en un tema y el cómo transmitirlo, la didáctica de ese tema. Yo pondría entre signos de pregunta ese: ‘sabe mucho pero no sabe transmitirlo’. Me parece que ahí hay algo que encierra ciertas cuestiones del deseo de que el otro no llegue a poder conocer lo que yo conozco. Algunas *disimetrías* que la práctica docente suele dibujar y que tienen que ver precisamente con juegos de poder *que posicionan a profesores y alumnos en roles muy cristalizados*. *El que sabe lo sabe transmitir y si no lo sabe transmitir encuentra cómo transmitirlo. Porque ahí adelante hay alguien que espera conocer* (EC).

5.3 Relatos entramados en torno a la hospitalidad

Como afirma Candelero (2010) cuando los alumnos no comprenden, se produce un “*fatal desencuentro*” entre docente y alumno³ (p. 102). El autor señala que es concreta la necesidad del alumno de que se le explique, en el sentido de describir, de dar las causas y razones de algo, pero también el alumno necesita que se desplieguen los modos, las relaciones entre causas y razones, y puede ocurrir que el docente no sepa esos “modos”, así se puede inculpar al alumno por no en-

³ La cursiva es del autor.

tender, o se puede pensar que al profesional “le falta la parte educativa”. En tal sentido, el docente “tiene la obligación profesional de saber enseñar” porque la enseñanza es parte de la ciencia o de la teoría que enseña, y este tema involucra aspectos morales, no sólo epistemológicos; ante la idea difundida de que alguien “sabe, pero no sabe enseñar”, ocurre que ese docente debería reconocerse como aprendiz y alcanzar ese saber (Candelero, 2010, pp.102-105).

Consideramos que en el estilo didáctico de un docente, además de la formación pedagógica, es la inclusión de una postura ética lo que evita los fatales desencuentros antes mencionados. En el polo opuesto de la hospitalidad, que consiste en invitar y acompañar al alumno en su construcción de conocimiento, se encuentra la actitud de docentes que muestran indiferencia ante la incompreensión, que involucra cierta falta de respeto a la condición de los sujetos que aprenden. Sería un modo de hostilidad, plasmado en prácticas de enseñanza que revelan signos de arrogancia y/o soberbia, más que una muestra de “ignorancia” didáctica. Al respecto C opinaba en la entrevista biográfico-narrativa: “Yo creo que la filosofía ha pecado, y a veces en algunas élites sigue pecando de una cierta *arrogancia* epistémica en cuanto a mos de la verdad” (EB).

Desde la perspectiva de Morin (2009) la comprensión mutua entre humanos es vital para salir del estado actual de incompreensión (p. 17). El autor entiende a la ética de la comprensión como un arte de vivir que pide comprender de manera desinteresada y requiere esfuerzo ya que no espera reciprocidad; pero esa comprensión hacia los demás necesita la conciencia de la complejidad humana (p. 99). Es decir, en el campo educativo, consistiría en comprender que el alumno no es sólo un aprendiz, un extraño disociado de la condición humana que lo une al docente. El autor entiende la comprensión como un problema epistemológico, porque “para que pueda haber comprensión entre estructuras de pensamiento se necesita poder pasar a una metaestructura de pensamiento que comprenda las causas de la incompreensión de las unas con respecto a las otras y pueda superarlas” (Morin, 2009, p.102). Según hemos podido relevar, C entiende la comprensión en sentido epistemológico, pero también en sentido ético, como puede interpretarse en los siguientes retazos narrativos: “Es necesario el acompañamiento de la materia, y mi mayor objetivo es que [los alumnos] la acompañen efectivamente incorporados, transitándola incluidos. Y la incorporación depende de la apropiación del objeto en cuestión, que es complejo” (EC). El mencionado acompañamiento favorece la comprensión de los temas abordados (sentido epistemológico), en un clima de trato comprensivo (sentido ético). De modo que ese acompañamiento imbrica lo cognitivo y lo afectivo en un marco de hospitalidad ética: “La comprensión forma parte de la trama vincular, los alumnos captan el esfuerzo de quien despliega trabajo, trabajo constante, para que ellos se apropien de los objetos problemáticos (...). Esto va generando la *confianza de sentirse reconocido...*” (EC).

Como se ha visto anteriormente, C es conciente de que: “ahí adelante hay alguien que espera conocer”. De tal modo, responde al otro que con su sola presencia la interpela. Esa frase no alude a su compromiso ante las preguntas o requerimientos de los alumnos, que cabe aclarar, responde siempre, así consta en nuestros registros, y así lo expresan y valoran positivamente los alumnos. Mencionar a ese alguien que está adelante y espera conocer, alude a algo previo, a la misma *presencia* del otro, que la interpela y la afecta. Como dice Levinas (2002) en el marco de su ética de la alteridad, la ética comienza con la *presencia* del otro, es el rostro del otro, su demanda, lo que provoca la respuesta moral.

Los estudiantes valoran el posicionamiento ético-epistemológico de C que converge en su enseñanza, como puede verse en el ítem 2.b de nuestra encuesta: “La profesora posee la sencillez de los grandes, la cercanía que sólo puede poseer alguien que se reconoce, eternamente, como aprendiz” (EE 34- F1- 19). “C es profesional porque demuestra su compromiso con su profesión.

Ante todo su conocimiento *no demuestra soberbia* en la relación alumno-profesor y es didáctica en el sentido de que responde a las preguntas de manera clara y concisa de manera que se pueda entender” (EE 40- L4- 21). “La profesora siempre se encuentra disponible y predispuesta a las consultas de los alumnos. Está siempre atenta y es paciente ante nuestros requerimientos” (EE 13- L1- 42). “La profesora se dirige a los alumnos de una manera clara, afable y muy amena, creando así un ambiente pacífico en donde es mucho más fácil seguir el hilo de la clase. Se muestra abierta y receptiva ante las necesidades de los alumnos y siempre dispuesta a cooperar con los mismos” (EE 14- F1- 46).

En el ítem 1.b de la encuesta también encontramos la valoración conjunta de la experticia docente y del estilo didáctico hospitalario de C: “En las clases hay diálogo y un ambiente favorable para exponer dudas. La profesora se caracteriza por su *erudición*: es una profesora extremadamente capacitada en su tarea, y por su *accesibilidad*: presenta apertura para acercarnos y consultar por diferentes medios” (EE 46- L3- 21). (La cursiva nos pertenece). “Las clases se caracterizan por: Claridad de conceptos, la profesora explica claramente. Respeto: muestra un trato respetuoso con la materia y hacia los alumnos. Pasión: se nota que le gusta enseñar y lo que enseña, explica hasta que TODOS entienden y con AMOR” (EE 23- F1- 25). (La mayúscula es del alumno). “Las clases son didácticas, la profesora tiene mucha experiencia, dedicación y amor por la enseñanza de la filosofía, da los temas con soltura y gracia resultando así amena y lleva a la práctica la teoría por medio del debate y la problematización” (EE 1- F1- 29). “Son clases entretenidas por como la docente desestructura la concepción de clase magistral donde sólo se escucha al profesor, además, sin dejar de ser profesional muestra los contenidos desde una manera coloquial, cuando es necesario para la mayor aprehensión de los contenidos (EE 40- L4- 21).

5.4 Lo que revelan las clases: la hospitalidad como afecto, inclusión, empatía y responsabilidad

La hospitalidad de C ya se plasma en el primer minuto de la primera clase, cuando le dice al grupo:

Antes que nada, una bienvenida, una bienvenida afectiva. Una bienvenida que empieza siendo afectiva más que académica. Las instituciones suelen ser dispositivos bastante perversos en lo que es el vínculo con los sujetos, las universidades no escapan a esto por lo tanto el primer mimo es una cuestión afectiva, lo académico viene después. Por lo tanto siéntanse bien recibidos a este teórico de Introducción a la Filosofía (R1).

Todo el fragmento es altamente afectivo para los estudiantes porque indudablemente los “afecta” logopáticamente, es decir, intelectual y emocionalmente. El empleo de la palabra “mimo” en ese contexto tiene un significado relevante, porque como dice Mèlich: “La relación ética es *caricia*”⁴ pero no tiene que ver con lo táctil, sino con los sentimientos, porque la relación ética es un encuentro sensible con los otros (p. 133).

El reconocimiento de la alteridad es el punto de partida del vínculo pedagógico, esto se puede identificar cuando en esa misma primera clase C dice: “Conmigo se van a presentar los que serán *mis compañeros* de la cátedra que serán los adscriptos, yo en un rato voy a explicar cuál es la función de los adscriptos, y otra persona, [nombre de la investigadora] que lunes a lunes van a ver y les puede llamar la atención qué papel cumple, y es que cumple una función particular” (R1). Al decir “compañeros de la cátedra” está mostrando a los presentes su consideración de que todos son semejantes. El gesto es de hospitalidad en sentido de considerar a los involucrados en la anterior presentación, como pares en su condición de sujetos presentes y activos en un mismo acontecimiento, independientemente de cuál fuera la “función” de cada uno. Los adscriptos en-

4 La cursiva es del autor.

tonces no son considerados en una situación jerárquica inferior, y el gesto muestra al grupo de estudiantes que todo les es contado, que nada está oculto, éste es el punto de partida para gestar un clima de confianza. En la entrevista biográfico-narrativa, C se estaba refiriendo a la importancia de la confianza en los estudiantes cuando aclaró: “Pero de confianza en el sujeto que uno tiene enfrente, algo así como un contrato en los afectos. Creo que ése es el clima que vehiculiza las posibilidades de aprendizaje” (EB). Es decir, nuevamente, es esa inicial presencia del otro la que inspira su confianza en ese ser. Como dijera en su bienvenida: “lo académico viene después”. Y como nos dijera posteriormente: “Creo que a partir de la trama afectiva, que es una trama de seguridad fundamentalmente y de *confianza* mutua, se pueden aprender aun cosas de gran envergadura en su dificultad” (EC).

Durante el transcurso de las clases la confianza se volvió recíproca. Los estudiantes expresan en el punto 2.b de la encuesta (donde la cursiva nos pertenece): “La profesora siempre se encuentra predispuesta a evacuar las dudas y eso me genera confianza como alumna y como curiosa intelectual” (EE 3- F1- 23). “La profesora posee entusiasmo y humor para explicar los temas que no son llevaderos para todos. Se preocupa por evacuar dudas y está abierta a interrogaciones. *Inspira confianza*” (EE 8- L5- 22).

Como puede inferirse de las palabras de los alumnos, no se sienten ignorados sino incluidos, tenidos en cuenta, por lo que podría decirse que la profesora consigue superar lo que Morin (2006) denomina “anonimización” y “laxismo de la indiferencia” como características propias del individualismo contemporáneo (p. 103).

Ante la presencia de esos “otros” en esa misma primera clase ella se presenta de un modo que también revela su hospitalidad. Su presentación no se limita a ofrecer datos o información básica. En un extenso relato les ofrece detalles de su trayectoria académica, con gestos y tono de voz cordial y lenguaje coloquial, sin ningún gesto de superioridad que pueda establecer una barrera afectiva. En cierto momento les dice: “En realidad, me dedico a dos cosas en la vida, a la Filosofía Antigua y a Foucault”, continúa con su relato y luego de descripciones pormenorizadas de su barrio, de sus viajes, de sus trayectos formativos, del relato de algunas anécdotas y de sus experiencias en los viajes desde la ciudad de Buenos Aires, que es donde reside, a Mar del Plata, donde dicta esta cátedra, dice: “Por lo tanto ahí está, esa cocina, esa mezcla que uno va armando en sus “*historias intelectuales, que son historias de vida antes de historias intelectuales*”, y finaliza diciendo: “*Y por ahí anda la vida*”. Escribo libros, voy a los congresos, tengo una vida enteramente dedicada a lo académico” (R1). Puede comprenderse cómo su “profesión” no es entendida como un “empleo” ni como un “agregado” a su vida personal, sino como algo inherente a su condición vital. Esta presentación revela que su identidad imbrica acciones y pasiones, en un *ethos* dinámico pero no por eso disgregado o indecible, porque como dice Mèlich (2006), el ser humano se mueve en una tensión nunca resuelta del todo “entre viaje, trayecto, éxodo y asentamiento, instalación y estabilidad (p. 45). En este segmento de la clase manifiesta una “razón narrativa”, denominación propia del mencionado filósofo, quien piensa que el ser humano es un *homo narrans*, un ser enredado en historias, porque vive en la tensión entre “lo que hace” y “lo que le sucede”, y mediante el relato de su existencia cada ser humano inventa el sentido de su vida, configura su identidad, “siempre en devenir, siempre provisional” (p. 43). Ocurre que como dice Innerarity (2008), una ética de la hospitalidad al implicar generosidad, apertura y disposición favorable hacia lo complejo, es “una ética de la inestabilidad, como vulnerable resulta la situación del anfitrión cuyas previsiones están siempre amenazadas por la inoportunidad de una visita” (p. 20). Es decir, esta presentación de C inicia su instalación junto a ese grupo, pero lo que habrá de acontecer es aún incierto, el tiempo irá tejiendo esa urdimbre que C pretende. El primer paso de apertura, de receptividad, está dado mediante la narrativa de “quién” es la profesora, y aquí tiene sentido la metáfora del anfitrión, que

recibe a los huéspedes, de una manera que patentiza que su persona no sólo conlleva autoridad pedagógica.

5.5 El vínculo pedagógico en el que la alteridad es paridad antropológica

A continuación ofrecemos un fragmento de la entrevista realizada a C sin recortes, para luego incorporar nuestras consideraciones analíticas y reflexivas.

Gestar una trama vincular (...) es un principio de instalación ética, por lo tanto, generar un espacio vincular no significa gesto demagógico, significa el verdadero reconocimiento del otro como un otro. *El afecto se construye a partir de esa primera percepción del alumno como un par, como un par antropológico*, lo cual no disuelve las jerarquías iniciales en el sostenimiento de la práctica. Indudablemente, yo sé más filosofía que aquellos que tengo enfrente, lo cual no implica que el primer posicionamiento no sea el reconocimiento de esos alumnos como pares, como pares en su condición de sujetos, *sin prejuicios*, sin algunas imágenes frecuentes en los tiempos que corren, de presuponer la juventud desde cuestiones como la improductividad, el escaso bagaje que traen en algunos casos, la criminalización de los jóvenes, una serie de *preconceptos* que me consta que nos atraviesan como profesores, de los cuales resulta difícil sustraerse, porque *esas miradas generalmente de sesgo negativizado en torno a los jóvenes, son las que nos hablan como profesores*. El tiempo histórico los criminaliza, por lo tanto, construir el entramado afectivo, es poner en marcha la voluntad. Es un principio de la voluntad, *es un principio ético de enfrentarse con los alumnos con la menor carga de preconceptos* que hay sobre ese segmento que tiene que ver con la juventud: que están en otra cosa, que no les interesa... Y no hace falta que abunde, todos sabemos... La compleja visión que se tiene de los jóvenes, sobre todo de los jóvenes que uno recibe en un primer año de una carrera universitaria como son las materias iniciales que yo doy. A lo mejor, cuando terminan los estudios universitarios, la mirada de la sociedad sobre el joven egresado de una universidad cambia, pero en esa difícil transición entre el secundario y el primer año de la universidad, *somos hablados colectivamente por una visión muy negativizada de los jóvenes. Crear ese suelo vincular, es limpiar el terreno de todo eso dicho*, de 'eso que se dice', en términos de Heidegger, para respetar al otro en el rol, en el espacio en el aula que ocupa, que en este caso, es el vínculo que lo conecta conmigo y con el objeto del saber (EC).

Primera consideración: Con respecto a la afirmación de C de que sabe más que sus alumnos, es clara su conciencia de que esta paridad antropológica mencionada, no significa mismidad ni identidad en sentido matemático, no se trata de $A=B$. Su identidad no es disuelta por la alteridad reconocida, justamente, una característica de la complejidad humana es ser iguales y diversos simultáneamente.

Segunda consideración: La superación de prejuicios en torno a la juventud es condición de posibilidad para "crear ese suelo vincular". Pero allí es donde la responsabilidad cobra lugar relevante. Como dice Innerarity (2008): "Desfatalizar la realidad tiene como precio la responsabilidad del hacedor". Ocurre que cuando el hombre se siente capaz o competente para mejorar la realidad, más responsable se hace de la realidad no mejorada, así el fatalismo propio de algunas posturas ante las situaciones adversas, proporcionaría una exoneración del propio compromiso ante las situaciones negativas y permitiría apelar a las dificultades propias de las cosas o culpabilizar otras instancias (p. 42). Esta podría ser la postura de docentes que se instalan en el terreno de lo negativo eludiendo su compromiso de transformación. No es el caso de C, quien opta por comprometerse.

terse activamente con la transformación de las situaciones negativas, y así lo postula:

Nadie ignora las precariedades, sin que esto se convierta en un prejuicio, nadie ignora las precariedades metodológicas que los jóvenes traen a partir de sus trayectos de formación, con eso hay que luchar y uno lucha eventualmente desplegando todas las armas, olvidando a quién culpabilizar: al sistema, a la escuela media, a ellos que no les interesa... No importa, no importa... Es decir, *si nos quedamos en el eterno diagnóstico negativizado de cómo vienen no se genera transformación alguna*. Hay que poner el cuerpo. Eso es salirle al cruce a las condiciones materiales que los alumnos traen y si son precarias hay que revertirlas y se revierten explicando, explicando con discurso claro, lo cual no quiere decir fácil, quiere decir encontrar los intersticios a partir de los cuales los alumnos comprenden (EC).

C conoce las “condiciones materiales” “precarias” que los alumnos traen a un primer año universitario, pero no los estigmatiza ni rebaja su condición ontológica. C no elude afrontar mediante su enseñanza esas condiciones. Interpretamos que en esta posición, además de su compromiso docente, interviene la empatía, como dimensión constitutiva de la hospitalidad.

Es necesario aclarar que el término “empatía” parece albergar una pluralidad semántica que suscita controversias filosóficas. En sentido lato puede remitir al término “simpatía” de Hume, como tendencia humana a participar y revivir las emociones de los demás, siendo la causa de la simpatía la semejanza entre los seres humanos, y pudiendo significar altruismo porque hace naturales sentimientos como la compasión y la solidaridad, suscitados por las desgracias ajenas (Flores, Yedaide y Porta, 2013, p.179). En tiempos más cercanos, la empatía se ha considerado como concepto epistemológico, como concepto ético, incluso como concepto con derivaciones políticas. En el contexto de nuestro trabajo no nos referimos a la empatía como fuente de conocimiento, sino como concepto que contribuye a la comprensión de los vínculos pedagógicos, porque los constituye. La crítica que Carnap (1990) realiza de la *Einführung* husserliana⁵ por carecer de valor epistemológico, porque Carnap considera que la empatía no es conocimiento, contribuye a esclarecer nuestra concepción del concepto “empatía”:

La empatía es un hacer, no un conocer; más precisamente, es un hacer que produce un sentimiento con el otro y por eso puede conducir a otra actitud práctica, y como consecuencia de ello a una manera diferente de actuar hacia el exterior. Pero todo esto es asunto de la práctica, no de la teoría. Aquí juegan un papel los valores éticos; pero esto no tiene nada que ver con verdadero o falso. (Carnap, 1990, p. 38).

Más allá de toda divergencia que podamos tener con el pensamiento carnapiano, coincidimos en que la empatía tiene que ver con los valores éticos, que no es un “conocer”, y que es un “hacer” que provoca sentimientos compartidos. Sin embargo, agregamos que la empatía también es un “padecer” es sentirse afectado por las afecciones del otro. Por su parte, Breithaupt (2011) cree que la empatía se produce porque se sobreestima la similitud entre el sujeto que observa y el que es observado, esta sobreestimación es condición para que se produzca la empatía, pero ésta a su vez requiere cierto control para no concebir a los otros como similares, de modo que “el desafío de la

5 Husserl (1988) se dedica a una mostración de “cómo el alter ego, por cuanto se da en la experiencia, se manifiesta y se verifica en el ego” (p. 15) para lo cual emplea el término alemán *Einführung* (p. 16) cuya traducción es intrafección, empatía, endopatía, impatía, considera que no se puede exponer el sentido “otro que existe”, sin consultar la propia esfera fenomenológica, donde emerge el problema de los otros, como tema de una experiencia trascendental de la experiencia del otro, de la endopatía, pero según dice: “experimento el mundo no meramente como mi mundo privado, sino como mundo intersubjetivo” (p. 16). Husserl (1986) profundiza el tema de la intersubjetividad, a partir de una exposición fenomenológica del alter ego, el propósito es mostrar cómo se manifiesta el alter ego en el propio ego.

empatía consiste en producir la no similitud” (p. 87). C ha dejado en claro que su concepción del alumno como par antropológico no significa pérdida de su identidad docente al afirmar: “yo sé más filosofía que aquellos que tengo enfrente”. De tal modo, la simetría y la disimetría interfieren mutuamente, no coincidimos con la idea de sobreestimación de la semejanza en la empatía.

Ante las apreciaciones filosóficas anteriores, optamos por recurrir al término “compatía” cuyo significado es “compasión”, pero en el sentido que le asigna Mélich (2006), es decir, involucrar el *pathos*, la afección, no permanecer impasibles ante los sentimientos del otro, que pueden ser tanto de angustia, sufrimiento, como de alegría o felicidad (pp. 96-97). La hospitalidad involucra entonces la compatía.

Recurrimos nuevamente a una situación de aula para profundizar lo expuesto más arriba, porque la empatía se demuestra en la comunicación. En una clase C explica al grupo el significado que Jaspers otorga a la comunicación, en el marco del tema ¿Qué es la Filosofía? Allí C incluye su propio posicionamiento:

Mi modo de entender esta comunicación de corazón a corazón (...) tiene que ver con el *reconocer al otro como par antropológico, reconocer al rostro del otro, como formando parte de una comunidad de pares*. Eso no es meramente intelectual. Eso es existencial. (...) Y entonces, a mi criterio, esta comunicación, es en el sentido de reconocimiento del otro, sino, no hay comunicación de ningún tipo, si el otro se me pierde de vista, es porque estoy demasiado distraída o demasiado concentrada en un retorno narcisístico que no veo al otro. Desde comunidades de hombres hasta de países, de lo micro a lo macro va lo que estoy diciendo. Esto tiene que ver con la Ética (R3).

Aquí podemos reconocer que la comunicación en el marco de la hospitalidad no está plasmada en una recepción apropiatoria de la alteridad de lo extraño que mantiene al sujeto centrado sobre sí, sino que permite al sujeto no permanecer de manera solipsista en sí mismo. Como dice Innerarity (2008) la receptividad de la alteridad aleja al sujeto de su “tendencia natural a la propia redundancia, a parecerse demasiado a sí mismo” (p. 21) es decir, la hospitalidad evita el mencionado “retorno narcisístico” al que aludía C. Minutos más tarde un alumno dice que no entendió bien el significado de la comunicación “de corazón a corazón”. C responde:

Bien. Significa reconocerlo al otro como un par antropológico, como un ser humano, *y en nuestra mutua dependencia, interdependencia. Porque yo soy, por ustedes (...). Ella* (señalando a una alumna), *su alteridad, su no ser C, me devuelve mi ser C, como a ella, mi ser, mi alteridad, porque no soy ella, la confirma en su existencia. Esta cosa antropológica primera, que no tiene nada que ver con el amor al prójimo, es el reconocimiento en la alteridad del otro* (R3).

La compatía también se revela en el reconocimiento de que sus alumnos son principiantes en la vida universitaria: “La materia no se vuelve fácil porque el objeto es complejo, con más razón para alumnos de primer año, *para alumnos principiantes*. Me parece entonces que *es necesario que todos los elementos que faciliten el acompañamiento sean desplegados*” (EC).

Consideramos que exponer un segmento de una clase, nos permite ejemplificar todo lo expuesto hasta aquí de manera concreta, teniendo en cuenta la perspectiva de los estudiantes, quienes en el ítem 1.b. de nuestra encuesta expresan su opinión con respecto a las clases: “Las clases son una verdadera introducción a esta disciplina. Resume conceptos fundamentales y logra transmitirlos con claridad. Si bien es una síntesis, no reduce los temas a simplezas. Abre puertas para seguir investigando. Y el humor no falta, eso hace que la concentración siga operando a lo largo de toda

la clase” (EE 35- L3- 20). “La sucesión de las clases está perfectamente conectadas. Los temas que se plantean están claramente explicados, haciendo que no haya lugar a dudas. La metodología es brillante” (EE 2-F1- 23).

Aunque contamos con una vastedad de situaciones registradas, seleccionamos el siguiente fragmento discursivo de C:

El teocentrismo es un tipo de pensamiento que hace centro, que hace eje en la figura de Dios. Muy bien. ¡Cuidado con esto! Es un Dios que va a tener características muy particulares, que no es aquel campo de *ta theoi* que hemos dejado hace tiempo, no es el plano de la divinidad que el mito ponía en escena (...). Estoy marcando las diferencias. (...) Tengan presente esto: es un Dios padre. Esta instancia del padre es inédita. Que Dios sea padre, que sea creador... Tengan en cuenta esto: padre y guía. Esto que estoy trayendo, es propio de este esquema mental, no de este pedazo de catecismo en que ha entrado la cátedra hoy a la tarde porque a mí se me chifló el moño...⁶

Esta expresión provoca risas generalizadas. Como expresa un alumno: “La profesora tiene sólida formación intelectual. Apela al humor como disruptor de lo solemne en la clase pero con enseñanza seria” (EE 51- F1- 21).

Al cesar las risas C continúa:

No. No es catecismo porque el discurso que estoy trayendo es el que corresponde a este teocentrismo. Estoy hablando del Dios agustino, que es Dios padre, Dios creador (...). Dios es razón explicativa que explica todo lo demás, que es lo explicado. Entonces Dios representa ese principio último, ese principio rector, ese principio que *arkhein*... Muy bien (...). Ese origen no tiene que ver exactamente con una cuestión temporal, sino que pensamos “origen” como la condición de posibilidad de todo lo existente. La condición de posibilidad de todo ser. Del ser. De todo lo que es (...). Se trata de un Dios que es principio de creación, de una creación *ex nihilo*. ¿Qué es esto? Latín... creación desde... la nada, desde una nada de ser... Esta inteligencia voluntariosa, crea porque quiere. ¿Cómo es esa creación? Por amor. A Dios nadie lo obliga a crear. Si alguien lo obligara a crear, no sería perfecto, porque en realidad, habría una instancia otra, que lo obliga a hacer algo. Dios crea por amor. Dios crea por voluntad. No por necesidad. Los que tienen necesidades son los hombres, porque son precarios. Pero si Dios es un ser pleno, un ser ontológicamente pleno, que no le falta nada, no puede crear por necesidad. Crea porque se le canta. Crea por amor. Crea por voluntad. Crea por libertad. No por coacción. No porque alguien lo obligue. ¿Por qué? Insisto porque esto es importantísimo para entender una estructura perfecta como es la de Dios. Si necesita algo, no es perfecto. Si alguien lo obliga, no es perfecto. Yo necesito cosas, comer, abrigarme, para no morir... porque soy precaria. Yo, actúo por coacción. El Estado es mi empleador y vengo todos los lunes a Mar del Plata con una forma de coacción, que tiene que ver con este contrato que establezco con mi empleador. Aquí no hay nada que lo obligue, porque si hubiera un alguien que lo obligase, habría una contradicción ontológica. Habría algo en el ser de Dios, que no hablaría de su ser pleno. (...) ¿Cómo es Dios? Perfecto. ¿Cómo es Dios? Inengendrado. ¿Qué quiere decir? Vamos a trabajar arriba de la palabra, “in”, su prefijo negativo, nadie lo ha engendrado, nadie lo ha parido, porque sino sería limitado. Yo soy engendrada. Mi límite, es mi viejo y mi vieja. Cada uno de ustedes tiene un límite, porque el ser se lo ha dado alguien y al mismo tiempo lo limita en el plano de una existencia absoluta. Dios es tres “omni”: omnipre-

⁶ El significado de esta expresión popular es que alguien ha perdido el juicio, la cordura.

sente, onnisciente, omnipotente. Y entonces es ser pleno. Esto es saber pleno. Esto es poder pleno. Mientras Dios está en todos los lugares presente, yo estoy en esta baldosa y no puedo estar simultáneamente en otro lugar (R9).

Consideramos que mediante esta narración se puede comprender el esfuerzo de C para que los alumnos comprendan, no da por supuesto que todos son católicos y conocen estas ideas, emplea lenguaje coloquial, incorpora expresiones de humor para sostener la atención y mantener el clima distendido, busca ejemplos de la vida cotidiana, repite conceptos para que la percepción auditiva pueda registrarse, en definitiva, responde al llamado del otro que espera conocer. Y lo hace con sensibilidad pedagógica y humana, con responsabilidad ante su rol y con la empatía suficiente como para ponerse en lugar de quien escucha por primera vez expresiones, por ejemplo, como *ex nihilo*.

Concluimos con la significativa perspectiva de un alumno: “El carisma con que se desenvuelve C es admirable para algunos que venimos de ‘otro mundo’” (EE 20- F1- 18). No podríamos definir con certeza a qué se refiere con “otro mundo”. Sin embargo, su apreciación demuestra que se siente incluido al mundo de la vida de la clase. Por sus dieciocho años, principiante en la vida universitaria, muy joven, sorprendido por la enseñanza de la profesora que considera “admirable”, es probable que ese mundo que ya pertenece a su pasado, haya estado poblado por profesores que no practicaban la hospitalidad en su enseñanza.

6. CONCLUSIONES

Nuestro trabajo de investigación no pretende generalizar datos que impliquen reproducir la matriz racionalista dominante en cuanto a los procesos iniciales de la formación docente. Sí tiene, como objetivo central otorgar voz a los docentes que, a partir de los que dicen los estudiantes, son consignados como aquellos profesores que dejan huella. Esta voz es otorgada a partir de una significativa variedad de instrumentos metodológicos que nos permiten entrar a las subjetividades más profundas en contextos (diacrónicos y sincrónicos) en que la enseñanza y el aprendizaje se ponen en juego. La pretensión de que esto que pasa en las aulas actúe como plataforma de lanzamiento para mejorar las prácticas, se pone en juego en la visibilidad que la publicación de estos trabajos otorga, y en el sostenimiento de una línea de trabajo que modifica sustancialmente la vida de los sujetos que están con-viviendo en tramas que configuran afectividades potentes que nos permiten transformar prácticas, para otorgarles un potente sentido antropológico. La dimensionalidad afectiva, emocional y amorosa que implicó definir desde la hospitalidad las prácticas docentes de esta profesora, nos ubica performativamente en la transformación y el cambio que la enseñanza universitaria nos llama realizar.

En este sentido, las prácticas de enseñanza de la profesora memorable de nuestro estudio logran la efectiva inclusión de los estudiantes en la dinámica de la clase, mediante las peculiares características que logra imprimir al vínculo pedagógico como construcción conjunta, sustentada en una posición ética, no excluyente de lo epistemológico, que asume la subjetividad del estudiante como alguien cuya calidad ontológica es la misma de quien enseña. No se trata de ninguna homogeneización que subsumiría al otro en una mismidad, sino que incluye a los alumnos en una misma trama vincular sin estratificación jerárquica que los menosprecie. La docente está al tanto de ciertas visiones difundidas que negativizan a la juventud, a las que analiza y critica, pero actúa en consecuencia, para transformar situaciones de posible desinterés o falta de compromiso de los estudiantes, así como de contribuir a superar condiciones desfavorables basadas en ciertas problemáticas que emergen de su previa formación en el Nivel Medio. La vida en el aula está imbuida por la hospitalidad, en analogía con la hospitalidad en otras relaciones humanas, puesto

que como dice Innerarity (2008) la vida humana “supone una racionalidad que no se identifica con el dominar sino con la apertura, la receptividad y el asombro” (p. 39). El acontecimiento de la clase ofrece apertura de posibilidades, sin la cual serían poco probables tanto las innovaciones como la evolución cultural.

La hospitalidad involucra el orden de la afección, no sólo es un hacer, sino también un padecer con el otro. Es decir, implica la sensibilidad suficiente como para aceptar la interpelación de la alteridad, en un interjuego complejo entre afecto e intelecto, donde la inclusión, la empatía y la responsabilidad tejen esa trama vincular. Tal es así, que los estudiantes caracterizan la enseñanza de C mediante términos sensibles y morales, que simultáneamente expresan sus vivencias: disponibilidad, apertura, cordialidad, respeto, no-soberbia, atención, simpatía, sencillez, confianza y además incluyen su reconocimiento de la experticia profesional de la profesora.

Concluimos con una expresión poética ya que, la hospitalidad se ha revelado como ética que configura también una estética de la enseñanza: “Dar amparo, recibir, es recibir lo que nadie puede darse a sí: la alteridad.” (Mujica, 2004, p. 126).

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1986). *Sobre la metacritica de la teoría del conocimiento*. Barcelona: Planeta.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz.
- Candelero, N. (2010). *Observaciones filosóficas sobre la palabra. Y algunas otras cosas*. Rosario: Ciudad Gótica.
- Carnap, R. ([1928]1990). *Pseudoproblemas en la filosofía. La psique ajena y la controversia sobre el realismo*. México: UNAM
- Flores, G., Yedaide, M., y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 4 (5), 173-188.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y Tiempo*. Chile: Ed. Universitaria.
- Husserl, E. ([1942] 1986). “*Meditación V. En que la esfera trascendental del ser se revela como intersubjetividad monádológica*” en *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. ([1950]1988). *Las conferencias de París. Introducción a la Fenomenología Trascendental*. México: UNAM.
- Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- Jonas, H. (2005). *Poder o impotencia de la subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Mèlich, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morin, E. (2006). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mujica, H. (2004). *Poéticas del vacío*. Madrid: Trotta.

Porta, L., Sarasa, M. C., y Álvarez, Z. (2011). “Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior”. *Revista de Educación*, 2 (3), 181-210.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Kindness in memorable university teachers

Luis Gabriel Porta^{*a} and Graciela Nelida Flores^b

Universidad Nacional de Mar del Plata, Independent Researcher of CONICET^a,
Facultad de Humanidades^b, Mar del Plata, Argentina.

Received: 21st of April 2016

Accepted: 25th of July 2016

ABSTRACT. The article presents some insights derived from research on ‘good teaching practices’ in the context of the School of Humanities, Mar del Plata State University, Argentina. The professor in charge of the ‘Introduction to Philosophy’ course has been signaled as ‘memorable’ by her advanced students, and thus become part of the investigation. In her classes, the relationship with the students entails peculiar ethical dimensions, and hospitality is one of the categories involved in her didactic proposal. Much data has been gathered through ethnographic reports of classwork, interviews, surveys and analysis of reference materials, which aims at throwing light into good teaching at university, as part of the investigation conducted by the Research Team on Education and Cultural Studies (GIEEC) in this University.

KEY WORDS. Hospitality – Pedagogic Bond – Memorable Professors – Higher Education Didactics.

1. INTRODUCTION

The present article proposes to analyse the findings of our inquiry related to C’s teaching practice, the main memorable¹ teacher of our investigation, in greater detail. From Litwin’s (2008) investigation regarding good teaching, “perseverance” in teachers’ practices were identified and considered to “generate a good teaching platform” (p. 99). In this respect, we have been able to identify that C’s teaching style has a distinctive characteristic; the kindness which is extended throughout the four-month period of observed classes.

According to our inquiry, the term “kindness” in teaching refers to the ethical aspects built in good teaching practices. In particular, what incites us to reflect about this issue is the pedagogical context; we questioned ourselves how human beings interact in a pedagogical situation. In teaching, the way in which the teacher intends that his or her teaching has a direct impact on the student can limit information transfer in a technocratic framework if the subject who is learning is considering to be lacking in something, in this case, knowledge. Currently, efficiency-focused research is being led by remodelling identified aspects such as temporary knowledge, the impossibility of neutral and absolute objective and contextual historical subjective dimensions, in this way the essential idea which establishes teaching and maintains an artificial separation between theory and practice is left out. A “pedagogical context” is not referred as a fundamentally essential quality relationship, if that were the case we would be focusing on essentialism in another context. This statement corresponds to the warning issued by Adorno (1986) in support that the

^{*}Contact: Luis Gabriel Porta. Address: Calle 16 (ex 3) N° 4104, Barrio Alfar, Mar del Plata, Argentina. Email: luporta@mdp.edu.ar^a, gracielafloras9-1@hotmail.com^b

efforts made to reduce and simplify the reality of a unifying concept is a generalisation. There is no “primary” concept, there is intervention, but if “intervention” is understood as an original principal, then the relationship concept would be confused with a substantial concept.

There are several ways to understand the relationship between them. From a gnoseological point of view, which of course has ethical derivations, Husserl (1986, 1988) gives attribute to the implementation of alter ego. If we think about it in terms of polarity, on the other extreme there would be Levinas’ (2002) ideas, which according to him ethics proceeds ontology; what is given “before” is the presence of the other that claims recognition which creates a print in the person themselves.

We made an incursion related to the ethical context in teaching. Given that we agree with Mèlich (2006) who states that education is not merely “conforming” or adapting the student according to established frameworks, but instead is it fundamentally about transforming oneself and adapting to developments in education. In that case “ethics have an alterity relation, but not every alterity relation is ethical” (Mèlich, 2006, p.28), in this way “it is ethics which precisely distinguish educational action from teaching” (p.21).

In the last decades, ethics have allowed the pedagogical context to be seen under a new light. We are particularly interested the finitude of ethics which Mèlich (2006) contemplates beyond the “narrative reason” nomination, so that it generates an awareness in support of the enquiry. Just as Innerarity’s (2008) kindness ethics which prioritises the demands of safeguarding ethics and the care and protection of the current people’s general vulnerability. It is about a vulnerability which starts with the subject who feels less protected, exposed to estrangement and bafflement. Within the framework of a “weak ontology”, the fundamental philosophical acts are receptive because the availability and attention that is offered as a reality is revealed, but not as a metaphysical basis so that “the moral imperative facing vulnerability is no longer developed but assisted” (Innerarity, 2008, pp. 25-26).

Our analysis related to the “kindness” category in the teaching context, empathises the teacher’s perspective with the students’ perspectives, because if we omit their voices we would be distorting their views and eluding the interaction that happens in class. We will also turn to our records because what the researcher’s say reflect the hermeneutic, interpretive and reflective task of our fieldwork.

2. THEORETICAL FOUNDATIONS

Teaching can take on diverse modalities according to the person that supports the teacher, which results in their practice. In our case, we agree with Morin’s (2009) complex concept of humankind which involves an individual-society-kind triad which could not be comprised in a separate manner; from its interactions which it relies on and gives it value to, a culture emerges. Morin talks about “antropoetic” which involves three terms and implies some conscious decisions; respecting each other in terms of differences as well as individual identity, develop solidarity ethics, develop the understanding of ethics and teach ethics to humankind (p.106).

In order to understand the relation between people in the education sector, we have to firstly recognise today’s concepts which intergrade educational vocabulary with a sense of sharing, as it occurs with “alterity” which houses in itself historicity. Some philosophical contributions manifest this historicity. Husserl’s (1986, 1988) phenomenological development is one of these contributions, but at the same time it is insufficient to meet the ends of our study due to its self-explanation of philosophical ego and inclusion of *alter ego*. In some instances, it is sustained as

1 Memorable teachers are those who have left their students’ memories with prints of their good teaching. It is possible to identify specific practices which make up the habitual actions of memorable teachers, but it is also a matter of principles, beliefs and interpretations regarding the teaching and learning that manifest in intervention methods which extraordinary teachers foment in their classes (Porta, Sarasa & Álvarez, 2011, p. 195).

it is ingrained in self-ego. It is from that self-ego that the other makes sense, the other is a sense of derived value: it is another subsumed. The Heideggerian hermeneutic is not in itself sufficient as it supports the exteriority area, such as that the *Dasein* is ecstatic, fearless in the world. These feelings and meanings come from the relation which is maintained with the outside. Given its pre-comprehension originating from the *Dasein*, it is interpreted by its interactions and its inter-self. Heidegger (1998) deals with the ontological side, but not the ethical side, the “other” does not stand-out in its theoretical construction, however, we recovered its potential notion of *Sorge*, with precaution or care, which is the essential human existence determination. Ricoeur (1996) redefines both contributions, as he considers a dialectic between Husserl’s “component” of self-ego and Heidegger’s “interpreting” self-ego. The result is not only a dialectic conclusion, the “oneself with another” is a renewed sense, but it also deviates from the conscientious paradigm, as consciousness is a moral task in which *one-self* recovers with the other. In other words, alterity is a combined construction, the axis is in the relation, not exclusively in self-ego, nor in the exteriority of the other. It also offers support to Jonas’s responsibility ethics which deal with a more ontological ethic than deontological, due to the difference between someone’s duty, which requires equality between subjects, instead this type of responsibility is sustained by inequalities, there is a weakness in the other which requires protection, however, the biggest difference between duty and reasonability is that responsibility refers to a “human weakness feeling” (Jonas, 2005, p. 40). Jonas’s responsibility principal is directed at preserving the world and future generations who face humanity threats due to the technical and scientific developments which threaten the quality of life and life itself.

Together with some of Jonas’s statements regarding ethics, the current contributions that we give more significant value to in the educational field proceed the kindness ethics (Innerarity 2008) and Mèlich’s (2006) finitude ethics, who believes that “to educate is a kindness task” (p. 67). Both ethics consider current problems: people’s vulnerability, the weakness in links, fragmentation, individualism, human finitude and temporality as an inaudible concept. Both understand that interpersonal relationships are events in which there are changes in every being because they mutually influence each other. They do not take on any metaphysical concepts; they dispose of a closed modern rationalisation with its monologic reasoning, certainty, ultimate basis and the all-powerful self-ego which acknowledges that these modern standards have been displaced by uncertainty, unpredictability, diversity, openness, contingency, insecurity and the shifting of life itself. In short, it is about ethics and alterity, as according to Mèlich (2006) “We are what we are because of the relations we create with others” (p. 62), and according to Innerarity (2008) “The idea of kindness reminds us of something distinctive about our condition: our brittle and fragile existence is needy and dependent on things that are not at our disposal”, therefore, “we need from others their acknowledgment, approval or friendship” (p. 38).

3. BACKGROUND HISTORY

The Education and Cultural Studies Investigation Group from the Humanities Faculty at Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) looks into memorable teacher’s autobiographies with the aim of analysing their life stories associated with development and professional identity. Since 2003, these projects have contributed to the understanding of good teaching within the framework of Teacher Training and Higher Level Teaching Approaches. The first project was “Buenas prácticas y formación del Profesorado de Inglés: Aportes para la nueva agenda de la didáctica” (Good practices and training of English Teachers: Contributions to new teaching approaches) (2003/5), which identified these practices and its conceptions about good teaching were analysed. The second one was “Formación del Profesorado II: La narrativa en la enseñanza” (Teacher Training II: The teaching narrative) (2006/7), which goes into detail about the teaching narrative

role and investigation. The third one has a narrative-biographical characteristic, "Formación del Profesorado III: (auto) biografías profesionales de los profesores memorables" (Teacher Training III: professional autobiographies of memorable teachers) (2008/9) which studies teachers' life accounts from the faculty, whose advanced students declared them as significant. The fourth one was "Formación del Profesorado IV: biografías de profesores memorables. Vida profesional, mentores y prácticas docentes" (Teacher Training IV: memorable teachers' biographies, professional life, mentors and teaching practices) (2010/11), which summarises emerging concepts in the continuity and ruptures of obtained life stories. Finally, the fifth project was "Formación del Profesorado V: Biografías de profesores memorables. Grandes Maestros, Pasiones Intelectuales e Identidad Profesional" (Teacher Training V: Memorable teachers' biographies, Great teachers, Intellectual passions and professional identity) (2012/13), which reconstructs already established categories and focuses on memorable teachers' intellectual passions. The on-going project titled: "Formación del profesorado VI. (Auto)Biografías y Narrativas de Instituciones, Estudiantes y Profesores Memorables. Conocimiento, Pasiones, Emociones y Afectos desde una mirada descolonial" (Teacher Training VI. (Auto)Biographies and Narrative Institutions, Students and Memorable teachers. Knowledge, Passions, Emotions and Effects from a decolonising view), addresses four big lines of work related to the theory and practice in Higher Education classes. The first is associated with a conceptual-theoretical view, which allows us to organise aspects linked to the decolonising critic towards teaching and narrative studies in order to think about alternative ways that rupture the modern educability mould and that focuses on the ethical "relationship" which combines intellect and affection². The second one, generates institutional biographies of alternative schooling spaces analysis in a comparison format (Argentina-Brazil); the third one address aspects related to passions, emotions and the affection that is manifested in university memorable teachers' (auto)biography relationships regarding the teachers' teaching approaches and their own learning.

4. METHODOLOGICAL DESIGN

Within our ample objectives of our investigations, the proposal reflects about the Teaching field categories as a way to rupture the modern educational mould in relation to the emotional, affection and passion role of teaching. It interprets emerging categories from different memorable teachers' record types modalities (interviewing teachers, surveys and student interviews) and autobiographical interviews to those teachers.

During this project, we intend to account one of the nestled categories in different records associated with the practice of a memorable teacher: kindness, in line with the ethical teaching dimension and the creation of "natural critical learning environments" (Bain, 2007).

In terms of the methods and techniques put in place, we addressed an interpretative focus within the framework of the qualitative investigation. The investigation design initially adopted the narrative-biographical perspective, to which we add the ethnographic micro record and macro classes, which give us detailed and thorough record of the class routine. Since we agree with Litwin (2012) with making the importance and value of study stand out in classes as they develop, this implies taking into account the actions, decisions and interventions by the teachers in their classes (p. 37).

We have used observation records, author records, a field diary, interviews and surveys. The records refer to the non-consecutive participant observations during the first quarter of classes of the year 2013, in charge of this course is a professor in *Introducción a la Filosofía* (Introduction to Philosophy) from the Humanities Faculty at Universidad Nacional de Mar del Plata. This

² Narrative category of our investigations. Their developments can be found in specific publications from the investigation team.

module is obligatory in Philosophy and Teaching degrees which take place in the first quarter of the first semester according to the curriculum. It is also offered as an optional module for the Teaching degrees in Literature, History and Geography.

In terms of the group of students who took part in the observed classes, there were 80 students of both sexes. We surveyed a total of 51 of those students: 32 from the Philosophy and Teaching degree, 17 from the Literature Teaching degree, 1 from the History Teaching degree and 1 from the Geography Teaching degree. The age group of 33 students was between 18-24 years old, 8 students were from the age group of 25-30 years old, 4 students were between 30-40 years old and 6 students were between 40-50 years old. All students were in their first year of the Philosophy degree. Among the others, the Geography student was in fourth year, the History student didn't provide this information, among the Literature students, 5 were in first year, 2 in second, 5 in third, 2 in fourth and 3 in fifth year of their degrees. In other words, 37 students out of 52 were in their first year of their university studies.

Question 1.a. of the survey asked students to mention which concepts in their opinion categorised the Introduction to Philosophy classes, in 1.b. they were asked to extend their opinions with brief sentences, in 2.1. they were asked to provide key words which categorised C's teaching and in 2.b. they were asked to synthetically make explicit their previous point.

The coding of the material we selected for this project are the following: BI (Biographical Interview of the teacher); IQ (Teacher interview during the first observed Quarter); SI (Student interviews); R (observation Records of non-participants with a correspondent number in chronological order of classes, for example: R1); AS (Anonymous student Surveys). The last one belongs to a number used in our analysis, for example: AS 23 followed by a letter which indicated the degree studied (P (Philosophy), L (Literature), G (Geography), H (History)) then a number which indicates the year of study and lastly a number which indicates the student's age.

The format chosen is to account for the results and discussions which offer the category treatment with the intention of framing the relation that emerges from each and every one of the instruments as a way of saturating and triangulating the emerging categories in the dialogue within the referential framework.

5. RESULTS AND DISCUSSION

5.1 "Kindness" in the praxis of the memorable teacher

In the narrative-biographical interview, the memorable teacher of our study (C) expressed that: "It would be hard for me to work with indifference and with impersonality environments or institutions without generating affective relationships that in some way would support my work." (BI). Afterwards, in the carried-out interview during the period of observed classes, when she was questioned about her conception of teaching C began her response in the following manner:

Teaching to me is an act of engagement. In order to attain the possibility that others are incorporated in a learning experience, it is necessary to build a bonding relationship, a correlation, a connection. We can almost think about it as a weaving metaphor... so that we can all be included in that relationship (IQ).

This stated intention of inclusion and alterity is based on an ethical approach in which the "kindness" category stands out, which besides inclusion, also involves empathy and responsibility as constitutive ethical dimensions.

According to Innerarity (2008), kindness is an ethical category which is revealed as mainly an anthropological category. “The fundamental ethical competence consists of an opening towards the other and the others, by being accessible to the world requirements, aware of one’s difference” (p.19), this is understood as a meeting with the other, it is about guest-host reasoning, strongly cut off from a self-sufficient subjectivity. Identity in a complex world is not conquered with an empathetic act of self-affirmation, humankind often produces its own “self-confirmation choreography”, looking for acknowledgement without any problems, but this corroboration is not sufficient without critics, humankind also needs the discrepancy, correction and interpellation of others. “This ambiguous experience of feeling apprehended and knowing that finite is the threshold for who accesses a form of tasks which no longer use imperative language of power but instead request it” (Innerarity, 2008, p.26).

As it were, C said that “years of teaching experience have given me the reason for this institutional model and the best results are given or obtained when the learning relation has been mediated with an *emotional bond*” (IQ).

The “emotional bond” that C mentioned has an ambiguous meaning as it can be understood as feelings that are generated from an interpersonal relationship, in this sense “care”, “appreciation” and “respect” towards others, but also as “affection” as a Greek sense, manifested as *pathos* in the human condition. That is to say that feeling affected would be a way of “suffering” in every event, in this case, attending each class. This would then constitute a way of feeling pity, an affective resonance. For this reason, ethics in kindness allow for a greater relationship comprehension to be closer between beings who meet in an educational environment. As Innerarity said, this ethic can be understood as an ethic of events which support each other more in passion than in action, since it emphasises human life as an experience which “is less a combination of sovereign initiatives than answers to invitations that the people frequently make without our consent” (p. 18). We understand that C, indeed, does not try to impose actions on her students but instead to interact with them in a way that her teaching practices form events in which the doing and the suffering, or in other words, in which the action and passion overlap. To quote C: “I believe that teaching is something from within. A type of vigour, passion, *pathos* in the Greek sense of affection. We do not have to skim on human feelings of feeling affection by the class” (IQ).

5.2 Kindness in the students’ praxis

Students also feel “affection” by classes, to that effect, the students’ words contribute to the clarification of the concept’s meaning:

I believe that C as a teacher has one of the most valuable things, not only is she an academic forcefulness, but on the hand she also has the affective ability in the sense of possibility and affection with what is said, what she transmits is not only with strength of the content, but also generates an emotive, affective relationship (...). To me, this seems valuable because not all teachers are like this, there are teachers who work with a very good theoretical ability, with a very good conceptualisation, but there is no bilateral relation of mind to mind and from what I have seen for a long time is that C transmits a question of *affective resonance*. That is the difference (SI).

That “difference” that the student talks about is a part of the kindness ethics. As we will see, C has a critical approach about certain teaching that does not establish an appropriate bond with the student:

One does not exactly know who the teacher is talking to if there are no prone gestures

that show comprehension towards the student. There a common saying which is 'he/she knows a lot but does not know how to transmit it'. I was sceptical that this is very natural, who knows a lot knows how to transmit it. In the teaching field of this matter, solid knowledge and theory complement each other on how it is transmitted. I would end such phrase with a question mark ('he/she knows a lot but does not know how to transmit it?'). It seems to me that there is something that encloses certain desired questions that others will not be able to know what I know. Some *dissymmetry* in the teaching practice that draws on and has precisely power games *which put teachers and students in crystallised roles. Who knows, knows how to transmit it and if he/she does not know how to transmit, he/she finds a way of how to do so. Because from there on there is someone who awaits to know* (IQ).

5.3 Interlinked reports about kindness

Candelerio (2010) states that when students do not understand, a "*lethal disagreement*" is produced between the teacher and student³ (p. 102). The author points out that students need explanations, in the sense of describing, giving causes and reasons for something, but also students need to be shown ways, links between causes and reasons, and it might be the case that the teacher does not know those "ways". In this way, the student can be blamed for not understanding or it can be thought that the professional "is lacking in training". To that effect, the teacher "has a professional obligation to know how to teach" because teaching is part of the science or theory that is taught and this issue involves moral aspects, not only epistemological; in the light of widespread idea that someone "knows but does not know how to teach", means that the teacher should recognise himself or herself a trainee and should achieve that way of teaching (Candelerio, 2010, p. 102-105). Let's consider that the teaching style of a teacher, in addition to the teacher training, is the inclusion of an ethical posture which avoids lethal disagreements as mentioned before. At the other end of the spectrum, kindness consists of inviting and accompanying the student in their knowledge building and we find that the teachers' attitudes that show indifference towards incomprehension involve a certain lack of respect towards the way in which the subjects learn. It would be a way in which kindness is captured in the teaching practices which reveal signs of arrogance and/or pride, rather than an example of teaching "ignorance". Thereon, C gave the following opinion in the narrative-biographical interview: "I believe that philosophy has sinned and sometimes elites still commit sins of certain epistemological arrogance in terms of masters of the truth" (BI).

From Morin's (2009) perspective, mutual comprehension between human beings is vital in order to leave the current state of incomprehension (p. 17). The author understands comprehension ethics as a living art which requires understanding in a disinterested way and requires effort since it does not aspect reciprocity; but that comprehension towards other needs the conscious of the human complexity (p. 99). In other words, the educational field would consist in understanding that the student is not just a learner or a dissociated stranger of the human condition which unites the teacher. The author believes that comprehension is an epistemological problem because "in order for there to be comprehension between thought structures, it is necessary to be able to have a meta-structure thought which comprises the causes of incomprehension of some issues with the respect of others and can overcome them" (Morin, 2009, p.102). As we have been able to reveal, C understands comprehension as an epistemological sense, but also in an ethical sense as we can see in the following narrative statement: "it is necessary to follow the curriculum and my biggest objective is that the students follow it effectively and transmitting it incorporeally. And the incorporation depends on the object's in question appropriation of what is complex" (IQ). The mentioned accompaniment favours the addressed issues about comprehension (as an

³ The italics are from the author.

epistemological sense), in a comprehensive understanding environment (as an ethical sense). In this sense, the accompaniment overlaps with cognitive and affective aspects in the framework of ethical kindness: “Comprehension forms part of a bonding relationship, students gain the effort of who unfolds the work, constant work, so that they dominate the problematic objects (...). This will generate the *confidence of being recognised...*” (IQ).

As we have seen previously, C is conscious that “from then on there is someone waiting to know”. In this way, it replies to the other which its only presence is questioned. This sense does not allude the commitment of the students’ questions or requirements, to clarify, it always corresponds, as our records show, it is expressed and positively valued by the students. Mentioning that person who is ahead and is waiting to know, alludes to something previous, that *presence* of other which is questioned and affected. As Levinas (2002) said in his ethical framework of alterity, ethics begin with the presence of the other, it is the face of the other, his claim is what provokes a moral response.

The students value C’s epistemological-ethical positioning which coincides with her teaching, as we can see in the answer 2.b. of our survey: “the teacher possesses a great simplicity, the closeness that only someone can possess by recognising, everlastingly as an apprentice” (AS 34- P1- 19). “C is a professional because she demonstrates her commitment towards her profession. Despite all her knowledge *she does not demonstrate arrogance* in the student-teacher relationship and teaches in the sense of answering questions in a clear and concise manner which can be understood” (AS 40- L4- 21). “The teacher is always accessible and predisposed to students’ queries. She is always aware and is patient towards our requirements” (AS 13- L1- 42). “The teacher addresses the students in a clear, affable and very pleasant manner, creating a calm environment in which it is much easier to follow the class. She is open and receptive towards students’ needs and is always willing to co-operate with them” (AS 14- P1- 46).

In question 1.b of the survey, we also found a combination of value with the teacher’s expertise and C’s kindness teaching style: “During classes there is dialogue and a favourable environment to explain any doubts. The teacher is characterised for her *knowledge*: she is an extremely able teacher with her work, and because of her accessibility, she is open in order for us to become close and query through different methods” (AS 46- L3- 21). (The italics belong to us). “The classes are characterised for their clarity of concepts; the teacher clearly explains them. Respect: she deals with the syllabus in a respectful way towards the students. Passion: it is clear that she enjoys teaching what she teaches, she explains everything until EVERYONE understands and with LOVE” (AS 23- P1- 25). (The capital letters are from the student). “the classes are educational, the teacher has a lot of experience, dedication and love towards the philosophy of teaching, she teaches the syllabus with skill and with ease, resulting in a calm environment which take the practice and the theory away from a debate and a problematic method” (AS 1- P1- 29). “The classes are entertaining as the teacher breaks down the idea of a Master’s class in which only the teacher talks, furthermore, leaving the fact that she is a professional to one side, she presents the content in an informal way when it is necessary for a greater understanding of the content” (AS 40- L4- 21).

5.4 What the classes reveal: kindness as affection, inclusion, empathy and responsibility

C’s kindness is expressed in the first minute of class when she says to the group:

Before we go any further, I would like to welcome you, an affectionate welcome. A welcome which begins to be more affectionate than academic. Institutions tend to be a fairly wicked device in which the link with the subjects and universities do not escape

this, therefore, the first caress is affective, academia comes afterwards. Therefore, feel welcomed in this theoretical course in Introduction to Philosophy. (R1).

The whole fragment is highly affective towards the students because they undoubtedly feel “affection”, in other words, intellectually and emotionally affection. By using the words “caress” in this context, it has a relevant meaning because as Mèlich said: “The ethical relation is a *caress*”⁴ but it does not refer to tactile caress, but instead with feeling because the ethical relation is a responsive encounter with other (p. 133).

The recognition of alterity is the starting point of a teaching bond, this can be identified when in that first class C says: “Along with me you will present yourselves as *my colleagues* of the course who are the students, in a moment I will explain what is the function of the students and another person [name of the investigator] which from Monday to Monday will see you and will make you aware of the role they play and will fulfil a particular function” (R1). By saying “colleagues of the course” she is showing her consideration that all present are fellows. The gesture is of kindness in a sense of considering the involved people in the previous presentation like pairs in their condition of present subjects and active in the same event, independent of what their individual “function” may be. The students are therefore not considered to be in an inferior hierarchy situation and the gesture tells the group of students that nothing is hidden, this is the starting point of developing an environment of trust. In the narrative-biographical interview, C was referring to the importance of trust in the students when she clarified: “But the trust in the subject that one is facing, is something like a contract of affection. I believe that, that environment vehicles learning opportunities” (B1). In other words, once again, it is that initial presence of the other that inspires trust in beings. As she said in her welcome talk: “I believe that from the affective relationship, which is a fundamentally *secure* and *mutual trust* relationship, we can learn even more things of great importance in its difficulty” (IQ).

As the classes went on, trust became mutual. In question 2.b of the survey, students expressed (the italics belong to us) that: “The teacher is always willing to clarify any doubts and to me, this generates *trust* as a student and as a curious intellectual” (AS 3- P1- 23). “The teacher is enthusiastic and humorous when explaining topics that are not manageable to everyone. She cares about clarifying doubts and is open to questions. She *inspires trust*” (AS 8- L5- 22).

As we can conclude from the students’ words, they do not feel ignored, but instead included, borne in mind, therefore, we can say that the teacher is able to overcome what Morin (2006) refers to as “anonymisation” and “laxity indifference” as characteristics of modern individuality (p. 103).

In the presence of those “others” in that same first class, she presents herself in a way which also reveals kindness. Her presentation is not limited to offering data and basic information. In an extensive account, she offers details of her academic career with gestures and a cordial tone of voice and colloquial language without any superiority gesture which might establish an affection barrier. At a certain moment she says: “In actual fact, I dedicated myself to two things in life, the Ancient Philosophy and Foucault”, she continues with her account and then gives detailed descriptions of her neighbourhood, her travels, her training paths, some anecdotes of her experiences while traveling in Buenos Aires, which is where she lives, at Mar del Plata where she runs this course, she says: “Therefore, there it is, that cuisine, that mixture of experiences that one puts together in one’s *intellectual stories, which are life stories in the face of intellectual stories*”, she ends by saying: “*And life goes on*. I write books, I go to conferences, I have an entire life dedicated to academia” (R1). It is understood that her “profession” is not a “job” nor as something “extra” in her personal life, but instead as something attached to her vital condition. That presentation

4 The italics are from the author

reveals her identity as an overlap of her actions and passions, in a dynamic ethos but not because of dispersed or unspeakable accounts, because like Mèlich (2006) says, human beings move in a tension which never results in everything “between traveling, stories, exodus and settling down, getting established and being stable” (p. 45). In this section of the class, a “narrative reason” is manifested, own denomination of the mentioned philosopher who thinks that the human being is a *homo narrans*, a tangled being in stories because he lives in tension between “what he does” and “what happens” and throughout the story of his existence, every human being invents their own meaning of life, configure their identity, “always becoming, always provisional” (p. 43). As Innerarity (2008) said, a kindness ethic which implicates generosity, openness and favourable availability towards complexity, is “an unstable ethic that is vulnerable, results in a host situation which previsions are always threatened by the inappropriateness of a visit” (p. 20). In other words, C’s presentation initiates her settling in with that group, but what has to happen is still uncertain, time will develop that relationship that C intends to. The first step of openness, of receptivity, is given during the narrative of “who” is the teacher, and there is a sense of the host’s metaphor that the guests receive in way that make evident that C does not just implies teaching authority.

5.5 The teaching bond which alterity is anthropologically equal

We would like to mention a section of C’s interview without any cuts in order to incorporate our analytical and reflective considerations.

Managing a relationship (...) is an ethical principal of settling-in, therefore, generating a bonding space does not mean that it is a demagogic gesture, it means a true *acknowledgement* of the other as another. *The affection that is built from that first student perception like a pair*, an anthropological pair, dissolves the initial hierarchy in supporting the practice. Undoubtedly, I know more about philosophy than those that are in front of me, which does not imply that the first approach is not to recognise those students as pairs, like pairs in their subject condition, *without prejudice*, without any frequent images at this time, anticipating youth from questions such as unproductiveness, the limited background knowledge in some cases, the criminalisation of young people, a series of *preconceptions* that seem to me that us as teachers go through which are difficult to avoid because *those views of general negative bias among young people are spoken about among teachers*. The historical context criminalises them, therefore, building an affective relationship means initiating that willingness. It is a willingness principal, *an ethical principal to deal with students with the smallest load of preconceptions* that there are about this segment which have to do with youth: that their mind is somewhere else, that it does not interest them... And we lack in being plentiful, we all know that... The complex view that we have about young people, especially the young people we receive for the first year of a university degree as it is me who teaches the initial syllabus. Ideally, when they finish their university studies, society’s view about young graduates changes, but in that difficult transition between secondary school and the first year of university, *we collectively see them with a very negative view*. *Creating that bonding base, is to start fresh from the saying: “what is said” according to Heidegger is to respect the other in their role* in the classroom space in which the lesson takes place, which in this case is the bond that connects them with me and with the purpose of knowledge (IQ).

First consideration: In relation to C’s confirmation that she knows more than her students, it is clear in her conscious that this mentioned anthropological parity does not mean selfhood nor identity in mathematical sense, it is not about that $A=B$. Her identity is not dissolved by recog-

nised alterity, in fact, a characteristic from human complexity is to be equal and simultaneously diverse.

Second consideration: Overcoming prejudices related to youth is a possible condition to “create that bonding base”. However, here is where responsibility has a relevant place. As Innerarity (2008) said: “untwisting reality has a responsibility price to the maker”. It happens that when the human being feels able or competent to make reality better, he/she becomes more responsible for the reality that did not get better, in that way self-fatalism occurs in some positions in adverse situations, it would provide an exoneration of one’s own commitment in negative situations and it would be able to appeal to one’s difficulties about things or blame other instances (p. 42). This could be the teachers’ approach who settle in the negative environment, eluding their commitment of transformation. This is not C’s case, who opts to actively commit in negative situation transformation, as she puts it:

No-one ignores the insecurities without it becoming prejudice, no-one ignores methodological insecurities that young people bring beyond their training journeys, we have to fight with this and one eventually fights deploying all weapons, forgetting who to blame: the system, secondary school education, that it does not interest them... It does not matter, it does not matter... In other words, *if we remain in the enteral negative diagnostic of how they live, no transformation is generated*. One should put the body into it. That is, leaving behind material conditions that students bring and if they are uncertain, one must revert them and they are reverted by explaining, explaining with a clear discourse which does not mean that it is easy, it means that one must find interstices from which students understand (IQ).

C knows the “material conditions” that students bring and how “precarious” they are in their first year at university, but she does not stigmatise them nor lower their ontological condition. C does not elude these conditions through her teaching. We interpret that in this position, in addition to her teaching commitment, empathy takes part as a constructive kindness dimension.

It is necessary to clarify that the term “empathy” seems to refer to a semantic diversity which provokes philosophical controversies. In a broad sense, this can follow Hume’s “friendliness” term with a human tendency to participate and relive others’ emotions, being the cause of friendliness and similarity among human beings and it could mean altruism as it creates natural feelings such as compassion and solidarity, caused by external misfortunes (Flores, Yedaide and Porta, 2013, p. 179). More recently, empathy has been considered as an epistemological concept, as an ethical concept, even as a concept with political derivations. In the context of our work, we do not refer to empathy as a knowledge source, but instead it consists of a concept which contributes to comprehension of teaching bonds. Carnap’s (1990) critique about husserlian *Einfühlung*⁵ for the absence of an epistemological value, because Carnap considers that empathy is not knowledge, it contributes to clarify our conception of the “empathy” concept:

Empathy is a doing, not a knowing; more precisely, it is a doing which produces a feeling with the other and therefore it can drive another practical attitude and as a consequence of it, a different way of acting towards the exterior. But these are all related to practice, not theory. Here, ethical values have a role to play; but this has nothing to do with it being true or false (Carnap, 1990, p. 38).

5 Husserl (1988) devotes himself to a reflection about “how the alter ego, however much experience, is manifested and verified in ego” (p.15) to which he uses the German term *Einfühlung* (p. 16) which is translated as intrafection, empathy, endopathy, impathy, considering that it is not possible to expose the sense “other that exists” without consulting the phenomenological sphere itself where the problem of others emerges as a significant experience topic of the other’s experience, as endopathy, but according to what is said: “world experience is not merely like my private world, but instead like an intersubjective world” (p.16). Husserl (1986) goes in depth with the intersubjective topic from a phenomenological explanation about alter ego, the purpose is to show how that alter ego is manifested in ego itself.

Beyond all the divergence that we may have with Carnap's thinking, we agree that empathy involves ethical values, that it is not a "knowing" and that it is a "doing" which causes shared feelings. However, we would add that empathy is also a "suffering", it is feeling affected by the affections of the other. Breithaupt (2011) believes that empathy is produced, because it is the similarity of the subject that observes and the one which is observed is overestimated. This overestimation is a condition which produces empathy, but in turn, it requires a certain control in order not to conceive others as similarities, in a way that "the empathy challenge consists in producing similarity" (p. 87). C has made it clear that her conception of the student as an anthropological pair does not mean the loss in her teaching identity by declaring: "I know more about philosophy than those in front of me". In this way, the symmetry and the dissymmetry mutually interfere, we do not agree with the idea about overestimating similarity in empathy.

In the light of the previous philosophical evaluation, we opt for the term "compathy" which its meaning is "compassion", but in the sense that Mélich (2006) assigns, in other words, it involves the *pathos*, affection, not remaining apathetic towards others' feelings which can be anguish as well as suffering or such as joy or happiness (pp. 96-97). Kindness therefore involves compathy.

Let's look again at the classroom situation in order to go into more detail about what was explained above, because empathy is demonstrated in communication. In a class, C explains to the group the meaning that Jaspers gives to communication. Related to the topic, C asks: What is Philosophy? And she includes her own views:

The way in which I understand communication from heart to heart (...) has to do with *recognising the other as an anthropological pair, recognising the other's face, as forming a part of a pairing community*. This is not merely intellectual. It is existence. (...) And so, I believe that this communication is the sense of recognising the other, if not there is no communication of any kind, if the other is lost out of my sight it is because I am too distracted or too focused on a narcissistic feedback that does not see the other. From human communities to countries, from the micro to the macro goes with that I am saying. This has to do with Ethic (R3).

Here we can see that communication in the kindness framework is not expressed in an appropriate alterity reception of how oddly it maintains the subject centred on oneself, but instead, it allows for the subject to not remain enclosed in oneself. As Innerarity (2008) says, receptiveness about alterity moves away from the subject, from their "natural tendency of own redundancy, by resembling too much to oneself" (p. 21), in other words, kindness avoids the mentioned "narcissistic feedback" that alludes C. A few minutes later, a student says that he did not understand well the meaning of communication from "heart to heart", to which C replies:

Well. It means recognising the other as an anthropological pair, as a human being, *and in our mutual dependence, interdependence. Because I am, for you (...). She (pointing at a student), her alterity, her not being C, gives me back me being C, like as her, my being, my alterity, because I am not her, she confirms her existence. This anthropological first thing, which has nothing to do with loving your neighbour, is recognising the alterity in the other* (R3).

Compathy is also revealed in recognising that her students are beginners in their university life: "The syllabus does not become easy because the object is complex, with even more meaning for

the first year students, *for beginner students*. It seems to me then, that *it is necessary that all the elements that facilitate accompaniment are unfolded*" (IQ).

Let's consider that exposing a section of a class will allow us to exemplify everything explained until now in a concrete manner, taking into account the students' perspective, whom in question 1.b. of our survey express their opinion about classes as: "a true introduction to the subject. It summarises fundamental concepts and succeeds in transmitting them with clarity. While it is a good synthesis, it is not reduced to simple topics. It opens doors to continue investigating further. And it does not lack in humour, this helps us to stay concentrated throughout the class" (AS 35-L3- 20). "The succession of classes are perfectly linked together. The topics that are exposed are clearly explained, so that there are no doubts. The methodology is brilliant" (AS 2-P1- 23).

Even though we have a wide range of recorded situations, we selected C's following discourse section:

Theocentricism is a type of thinking that makes centre, which forms an axis in the figure of God. Great, be careful with that! It is a God that will have very particular characteristics, that is not from that field of *ta theoi* that we left a while ago, it is not a divine plan that myth was put in scene (...). I am making the differences (...). Keep this in mind: a God is a father. This father statement is unpublished. That God is a father, that he is a creator... Keep this in mind: father and guide. What I am bringing is precisely this mental scheme, not a piece of Catechism which has appeared on the course this afternoon just because I have gone mad...⁶

This expression causes general laughter, as a student expresses: "the teacher has a solid intellectual training. She engages with humour as a solemn disruptor in class but who teachers seriously" (AS 51- P1- 21).

Attempting to control the laughter, C continues by saying:

No. It is not Catechism because the discourse that I am bringing is the one that corresponds to this theocentricism. I am talking about the Augustinian God, who is the father, the creator (...). God is the explanatory reason that explains everything else that is not explained. Therefore, God represents that principal, a guiding principal, that principal that *arkhein*... Very good (...). That origin does not exactly have to do with a temporary question, but instead we think about "origin" as a condition of possibility of all existence. The condition of possibility of all beings. Of being. Of everything that is (...). It is about a God what is the principal of creation, of an *ex nihilo* creation. What is that? Latin... creation from... nothing, from nothing to a being... That wilful intelligence creates because it wants to. What is that creation like? It is for love. No one forced God to create. If someone had forced him to create, it would not have been perfect because, in reality, there would be another pressure which would force something on. God creates love. God creates willingness. Not for necessity. The ones who have necessities are men, because they are precarious. But if God is a fulfilled being, an ontological being who is not lacking in anything, he cannot create for necessity. He creates because it is chanting to him. For love. For willingness. For freedom. Not for compulsion. Not because someone forces him. Why? I insist because this is very important to understand such a perfect structure as God's one. If something is needed, then it is not

⁶ The meaning of this expression is to mean that someone has lost mind, their sanity.

perfect. If someone forces him, it is not perfect. I need things, to eat, to shelter myself in order to not die... because I am precarious. I act because of compulsion. The State is my employer and every Monday I come to Mar del Plata as a compulsion that has to do with this contract that I have established with my employer. Here there is nothing that forces you, because if there was someone who would be forced to be here there would be an ontological contradiction. There would be something in God's being that would not be a fulfilling being (...). How is God? Perfect. How is God? In-engendered. What does that mean? We are going to work above the word "in", its negative prefix, no one has engendered him, no one came up with him, because if so it would be limited. I am engendered. My limit is my mother and father. Every single one of you have a limit, because by being you were given by someone and at the same time it limits them in an absolute existence plan. God is three "omni": omnipresent, omniscient, omnipotent. And so is a fulfilling being. This is knowing to be fulfilling. This is the fulfilling power. While God is everywhere, I am in this floor tile and I cannot simultaneously be somewhere else (R9).

Let's consider that this narrative can be understood as an effort that C has made in order that her students understand, she does not assume that everyone is catholic and knows about these ideas, she uses a colloquial language, incorporates humorous expressions in order to keep everyone's attention and maintain a relaxed atmosphere, she uses real life examples, she repeats concepts so that auditory perception can be registered, ultimately, she responds to the call of the other that awaits to know. And she does it with teaching sensibility and as a human responsible for her role and with sufficient empathy as if she puts herself in the place of someone who is listening to such expressions, for example *ex nihilo*, for the first time.

We conclude with a student's significant perspective: "The charisma that C unwraps is admirable for some of us that comes from the 'other world'" (AS 20- P1- 18). We could not define with certainty what "the other world" is referred to. However, the student's appreciation shows that he feels included in the classroom life world. Due to his eighteen years of age, especially in university life, he is very young and surprised by the teacher's teaching that he considers "admirable". It is likely that this world that already belongs to his past, would have been populated by teachers that did not have a kindness ethic in their teaching.

6. CONCLUSION

Our investigation project does not have the intention to generalise data which would involve recreating the dominating, rational matrix in terms of the initial process contributing to teacher training. It has the intention of granting teachers' voices as a main objective which students have said that are those teachers who leave prints. This voice is granted from a significant variety of methodological instruments that allow us to access more profound subjectivities in contexts (diachronic and synchronic) related to teaching and learning that is at stake. The aspiration that happens in class, acts as a launching platform to improve practices, it compromises the clarity that the publication of these essays grant and support a line of work that substantially modify the subjects' lives that are going through relationships that configure potent affection which allows us to transform practices in order to grant a powerful anthropological sense. The affectionate, emotional and loving dimension that involves defining kindness in the teaching practices of this teacher, leave us in a place to analyse the performance in the university's transformation in teaching.

In this sense, the memorable teacher's teaching practices of our study achieve an effective student inclusion in the classroom dynamic by the means of distinctive characteristics that succeed in imprinting a teaching bond as a combined construction, sustained in an ethical approach, not excluding epistemological factors that take on the students' subjectivity as someone who's ontological quality is the same of that of someone who teaches. It is not about any homogenisation that would subsume the other in itself, but instead, it includes students in the same bonding relationship without hierarchy stratifications that would underestimate them. The teacher keeps up with certain widespread views that see youth negatively, the ones that analyse and criticise, but as a consequence she acts in way to transform situations of students' possible lack of interest or lack of commitment by contributing in overcoming unfavourable conditions based on certain problems that emerge from her previous training in secondary school. The classroom life is filled with kindness, in an analogy with kindness in other human relations, as Innerarity (2008) says that human life "involves rationality that is not identified as dominating, but instead as an opening, receptiveness and astonishment" (p. 39). The classes offer a window of opportunities and without this innovation and cultural evolution would not be possible.

Kindness involves a sequence of affection; it is not only a doing but also a concern with the other. In other words, it implies sufficient awareness in order to accept alterity questioning in a complex interplay between affection and intellect in which inclusion, empathy and responsibility create that bonding relationship. Therefore, the students characterise C's teaching with sensitive and moral terms which simultaneously express their experiences, such as: accessibility, openness, friendliness, respect, non-arrogant, kind, simplicity and trustworthy. They also recognise the teacher's professional expertise.

We will conclude with a poetic expression, since kindness has revealed to be an ethic that also configures a teaching aesthetic: "Dar amparo, recibir, es recibir lo que nadie puede darse a sí: la alteridad" (Giving protection, receiving, is receiving what no one give themselves: alterity) (Mujica, 2004, p. 126).

REFERENCES

- Adorno, T. (1986). *Sobre la metacrítica de la teoría del conocimiento*. Barcelona: Planeta.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Breithaupt, F. (2011). *Culturas de la empatía*. Madrid: Katz.
- Candelero, N. (2010). *Observaciones filosóficas sobre la palabra. Y algunas otras cosas*. Rosario: Ciudad Gótica.
- Carnap, R. ([1928]1990). *Pseudoproblemas en la filosofía. La psique ajena y la controversia sobre el realismo*. Mexico: UNAM.
- Flores, G., Yedaide, M. y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 4 (5) 173- 188.
- Heidegger, M. (1998). *Ser y Tiempo*. Chile: Ed. Universitaria.
- Husserl, E. ([1942] 1986). *Meditación V. En que la esfera trascendental del ser se revela como intersubjetividad monádológica*. Meditaciones cartesianas. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. ([1950]1988). *Las conferencias de París. Introducción a la Fenomenología Trascenden-*

tal. Mexico: UNAM.

Innerarity, D. (2008). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.

Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

Jonas, H. (2005). *Poder o impotencia de la subjetividad*. Barcelona: Paidós.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca: Sígueme.

Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2012). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Mèlich, J.C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Morin, E. (2006). *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Morin, E. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mujica, H. (2004). *Poéticas del vacío*. Madrid: Trotta.

Porta, L. Sarasa, M. C., y Álvarez, Z. (2011). Una experiencia en torno a la investigación sobre la enseñanza en el nivel superior. *Revista de Educación*, 3 (2), 181- 210.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Percepción de académicos sobre efectos a nivel personal e institucional de su participación en un programa de formación para desarrollar competencias genéricas en la Universidad de Concepción

Gracia Navarro Saldaña^{*a}, Marcela Varas Contreras^b, María Gracia González Navarro^c y Rocío Catalán Velásquez^d

Universidad de Concepción, Facultad Ciencias Sociales^a, Facultad de Ingeniería^b, Vicerrectoría^{cd}, Concepción, Chile.

Recibido: 12 noviembre 2015

Aceptado: 20 octubre 2016

RESUMEN. En la Universidad de Concepción de Chile, se está llevando a cabo una reforma curricular que implica la incorporación de competencias genéricas en asignaturas disciplinares. Es fundamental para el proceso curricular, la participación de los académicos. De ahí, el interés por conocer su percepción sobre los efectos que ha tenido o tendrá su participación en un programa de formación para el desarrollo de competencias genéricas, esperando efectos positivos y asociados a su bienestar y salud mental. Se realizó una entrevista a 10 académicos (H=5 y M=5) y los resultados fueron procesados por medio de un análisis cualitativo. Luego, a partir de los resultados se diseñó y aplicó un cuestionario a 30 académicos. Los resultados muestran que los académicos perciben que su participación en el programa de formación genera efectos en su salud mental en la medida que impacta en su motivación laboral (enseñanza e investigación); en el clima social universitario; en la percepción de autoeficacia y calidad de la docencia; en la percepción de gratificación de las relaciones interpersonales con los estudiantes y colegas y, en la percepción de la responsabilidad social de la organización y su compromiso con ésta.

PALABRAS CLAVE: Académicos, Programa de Capacitación, Competencias Genéricas, Salud Mental, Universidad.

Professors' perception about personal and institutional effects of their participation in a training program to develop generic competencies in the University of Concepción

ABSTRACT. The University of Concepción (Chile) is carrying out a curricular reform that involves the incorporation of generic competencies in disciplinary courses. This process requires the involvement of professors by voluntarily enrolling themselves in a training program in teaching and assessment of generic skills. From there, the interest in knowing their perception of the effects that has had or will have their participation in the training program, hoping for positive results associated with their well-being and mental health. Interviews were made to 10 professors (M=5, W=5) and the results were processed by qualitative analysis. Afterwards and considering the prior result, a questionnaire was constructed and applied to 30 different professors from the University.

*Correspondencia: Gracia Navarro Saldaña. Dirección: Víctor Lamas 1290. Correos electrónicos: gnavarro@udec.cl^a, mvaras@udec.cl^b, mgonzalez@udec.cl^c, rociocatalan@udec.cl^d

Results show that according to professors' perception, enrolling themselves in the training program generates effects on their mental health by affecting: their work motivation (regarding teaching and research), their perception of social climate in the university, self-efficacy and quality of teaching. They also perceive that it has affected their interpersonal relationships with students and colleagues, their perception of the institution social responsibility and their commitment to it.

KEY WORDS: Professors, Training Program, Generic Competencies, Mental Health, Higher Education.

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad de Concepción de Chile (UDEC), ha asumido la misión de formar profesionales integrales que muestren en su actuar profesional excelencia en lo disciplinar y una actitud orientada hacia el bien común (Universidad de Concepción, 2011). De lo anterior y considerando la compleja realidad social actual, desde el año 2013 la UDEC implementa un modelo educativo para la formación de cuatro competencias genéricas (CCGG) consideradas fundamentales en la educación de los futuros profesionales: pensamiento crítico, comunicación, emprendimiento y trabajo en equipo interdisciplinario, y responsabilidad social.

Las competencias genéricas son entendidas como un sistema complejo de conocimientos, integrado por las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual, el cual puede ser observable en el desempeño e implementado y transferido a diferentes contextos (Navarro, Vaccarezza, González, & Catalán, 2015). Por lo tanto, la metodología escogida para desarrollar las competencias genéricas en los estudiantes, responde a aquella tridimensionalidad. El modelo educativo desarrollado en la Universidad de Concepción para su formación es un modelo mixto (Corominas, 2001), el cual integra aspectos genéricos y disciplinares en asignaturas curriculares, incorpora cursos específicos y complementarios para el desarrollo de competencias genéricas e implementa acciones institucionales formales a las cuales los estudiantes pueden acceder de forma frecuente y voluntaria y que son promovidas por servicios de ayuda al estudiante (Corominas et al., 2006).

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

2.1 Modelo educativo universitario para la formación de competencias genéricas

El modelo educativo propuesto desarrolla las competencias genéricas en tres niveles que consideran la estructura de las mallas curriculares y las tres dimensiones que componen una competencia (Navarro et al., 2015). El primer nivel está destinado a estudiantes del ciclo básico, es decir, primer y segundo año de pregrado e introduce las competencias en su dimensión cognitiva. Se espera que los estudiantes conozcan y comprendan los fundamentos teóricos de las CCGG y la forma en que aquellas se expresan en el comportamiento profesional. En este nivel se utilizan principalmente estrategias pedagógicas basadas en la entrega de información y en el uso de resolución de problemas que consideren contextos profesionales hipotéticos e incentiven la aplicación de las competencias genéricas en su solución. El segundo nivel está destinado a estudiantes del ciclo licenciatura, es decir tercer y cuarto año de pregrado y pone énfasis en generar cambios afectivos o actitudinales/valóricos, incluyendo el desarrollo de una predisposición positiva hacia la incorporación de cada competencia en el propio comportamiento profesional, implicando a su vez una mayor autonomía en cuanto al aprendizaje de aquellas. Por otra parte, el profesor acompaña y facilita este aprendizaje, a través de estrategias como la supervisión de grupos pequeños.

El desarrollo de este nivel supone que los resultados de aprendizaje correspondientes al nivel cognitivo han sido alcanzados y, por tanto, los estudiantes manejan los aspectos correspondientes a la dimensión cognitiva de cada competencia. El tercer nivel está destinado a estudiantes del ciclo profesional, es decir en práctica profesional, seminarios de investigación y proceso de titulación e implica la transferencia de los aprendizajes obtenidos en los primeros niveles a contextos profesionales. Es decir, aplicar lo aprendido durante la carrera, fuera de la universidad y poniendo en práctica contenidos, actitudes y acciones asociadas a cada competencia genérica. Es la parte más compleja del proceso, pues supone que el estudiante haya comprendido y valorado las CCGG para luego desempeñarlas profesionalmente, considerándolas tanto en sus acciones como omisiones.

Además de lo anterior y para hacer efectiva la formación integral de los estudiantes en la Universidad, se incorporan asignaturas integradoras al final de cada uno de los tres ciclos de formación. En estas asignaturas se busca que los estudiantes integren los aprendizajes disciplinares adquiridos hasta ese momento, en el nivel más complejo de las competencias genéricas en sus dimensiones cognitiva, afectiva o conductual según corresponda a cada etapa del ciclo educativo. El académico a cargo de esta asignatura debe utilizar estrategias de enseñanza y evaluación que promuevan la integración de lo disciplinar en el marco de los aspectos genéricos de más alto nivel del ciclo, generando en sus estudiantes un proceso cognitivo de alto nivel que no habían desarrollado hasta el momento en el ciclo formativo: integrar.

2.2 Formación de los académicos para el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes

La implementación de las competencias genéricas en las asignaturas curriculares (integradoras o no) implica un gran desafío para la institución y principalmente para los académicos que dictan aquellos cursos, ya que son ellos quienes deben implementar el modelo en sus propias asignaturas usando estrategias de enseñanza y evaluación coherentes con el modelo educativo. Para apoyar el proceso que deben realizar los académicos de la Universidad, se ha generado un programa anual de perfeccionamiento en el modelo de enseñanza para la formación de competencias genéricas. El programa está compuesto por tres etapas que en total tienen una duración anual. La primera, corresponde a un curso presencial de 20 horas con énfasis en la dimensión afectiva del aprendizaje de los académicos, es decir, se espera que ellos se den cuenta y valoren la necesidad de formar a sus estudiantes en competencias genéricas y desarrollen una disposición positiva a hacerlo. La segunda etapa corresponde a 60 horas de profundización teórica on-line en estrategias de enseñanza y evaluación para las competencias genéricas, con énfasis en los contenidos teóricos y su aplicación. Por último, la tercera etapa de implementación de lo aprendido con los estudiantes, tiene énfasis en la integración cognitiva, afectiva y conductual. Los académicos llevan a cabo una asignatura en la que desarrollan las competencias genéricas con sus estudiantes, mientras que son asesorados por profesionales dispuestos por la UDEC para realizar esta tarea. Una vez que los académicos han finalizado el curso de formación en competencias genéricas, son invitados a participar en la Comunidad de Competencias Genéricas, en la cual se ofrecen encuentros periódicos para continuar en formación de estos aspectos y acompañar los procesos de implementación en los que siguen trabajando una vez diplomados.

El rol docente en este contexto es activo en la formación de los futuros profesionales de la Universidad, ya que se busca que los académicos contribuyan en el desarrollo de contenidos, entrenamiento de habilidades y juicios valóricos que se espera sean sello distintivo de los egresados de esta universidad. Así, este modelo promueve que el académico se reconozca a sí mismo como un agente activo en la co-construcción de las competencias genéricas y desarrolle disposición

positiva hacia el desarrollo de estos aspectos. Lo anterior se lleva a cabo por medio de instancias periódicas y planificadas de formación en las que se consideran las variables que intervienen en el proceso de aprendizaje de los académicos para lograr resultados de aprendizaje en las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual y, se prioriza el logro de vínculos entre ellos y con el equipo de personas responsable de su formación (Navarro et al., 2015).

2.3 Comunidades de aprendizaje para promover la salud mental positiva de los académicos que implementan innovaciones educativas

De acuerdo a Furco y Moely (2012), los académicos y académicas a menudo muestran resistencias a los procesos de cambio pedagógicos y por sobre todo a aquellos que implican adecuaciones en las metodologías que han estado utilizando. Como se mencionó anteriormente, en el caso de la Universidad de Concepción, el proceso de reforma curricular implica un largo programa de formación para los académicos y, por lo tanto, cambios en sus planificaciones, resultados de aprendizaje, contenidos a desarrollar y estrategias de enseñanza y evaluación. De lo anterior, existen altas posibilidades de encontrar resistencias institucionales al proceso de implementación de esta reforma, pero además de que los mismos docentes que han decidido implementar las iniciativas encuentren resistencias en sus propias facultades. El proceso en sí puede ser estresante para los académicos, por lo que quienes gestionen la implementación de las reformas o innovaciones educativas deben velar también por los aspectos personales y afectivos de los académicos que se involucren en ellas. En el caso de la Universidad de Concepción, la cual se define como una institución socialmente responsable (Universidad de Concepción, 2011), existen especial atención a la conciliación de necesidades de todas sus partes involucradas. En el caso de una reforma curricular de este tipo, sus impactos afectan a la sociedad y a empleadores por medio de los profesionales que reciben, a los padres y apoderados por medio de la formación de sus hijos, a los estudiantes por medio de la formación recibida, a las autoridades por medio de los logros de la institución y la consecuente toma de decisiones y a los profesores a través de todos los elementos desarrollados hasta el momento. Por lo tanto, el procurar conciliar las necesidades de todos los grupos, implica en este caso cuidar el bienestar de los académicos involucrados en el proceso entre otros.

Dentro de las diferentes alternativas que se proponen en la bibliografía especializada para enfrentar los efectos personales/sociales en la implementación de reformas de este tipo, Furco y Moely (2012) proponen el uso de comunidades de aprendizaje. Las comunidades de aprendizaje pueden ser entendidas como un conjunto de personas autónomas e independientes, que se reúnen de forma voluntaria en torno a la mejora educativa, a aprender y trabajar juntos, comprometiéndose, influyéndose y apoyándose los unos a otros dentro del proceso de aprendizaje (Richmond & Manokore, 2010). Algunos de los beneficios de las comunidades de aprendizaje son que permiten que los participantes adquieran mayor aprendizaje individual y crecimiento personal, tengan acceso a múltiples perspectivas y experiencias, valoren el aprendizaje compartido a través de una experiencia de trabajo colaborativo, aumenten su satisfacción personal y moral con el proceso de cambio, tengan una red de apoyo que facilita el uso de las oportunidades para las reformas e innovaciones y disminuye las amenazas externas. En relación a los aspectos afectivos generados por este tipo de procesos, las comunidades de aprendizaje permiten disminuir el aislamiento y tensión, promover apoyo emocional entre sus miembros y contruir esfuerzos comunes en pro de los cambios que se buscan lograr (Orellana, 2001; Molina, 2005; Richmond & Manokore, 2010; Thessin & Starr, 2011; Furco & Moely, 2012). El programa de formación ofrecido a los académicos interesados en desarrollar competencias genéricas en sus estudiantes, busca que los docentes capacitados constituyan una comunidad de aprendizaje y se los orienta hacia ello.

Coherente con el interés de la Universidad en ser una institución socialmente responsable, está la

preocupación por convertirse en un agente promotor de salud generando espacios que favorezcan el bienestar de sus miembros y les permita alcanzar una mejor calidad de vida; sean estudiantes, académicos, directivos y/o trabajadores en general.

Considerando el interés de la Institución por promover el bienestar de todos los miembros de la comunidad educativa y la importancia de los académicos declarada anteriormente, es necesario prestar atención a la formación que recibe el profesorado como parte de la implementación del modelo educativo para la formación de competencias genéricas de los estudiantes. Aquella formación debería incluir el desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales que contribuyan a la calidad de vida y el bienestar personal, teniendo directa incidencia en la generación de entornos de enseñanza-aprendizaje más saludables y fructíferos (Rodríguez, Velasco & Terrón, 2014) y contribuyan también a la formación transversal que reciben los estudiantes, la que es mediada por los académicos/docentes.

Una forma de establecer criterios al discutir sobre entornos saludables es refiriéndose a la salud mental. De acuerdo a lo planteado por la Organización Mundial de la Salud (Organización Mundial de la Salud, 2007) la salud mental se entiende como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades; la persona es consciente de sus propias capacidades, logrando afrontar las tensiones normales de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera y contribuir con la comunidad. La Salud Mental Positiva (SMP) corresponde a una salud mental psicológicamente sana, es decir, personas que no padecen y no padecerán trastornos psiquiátricos (Amar et al., 2008). Las personas podrían desarrollar una salud mental positiva cuando encuentran equilibrio entre las expectativas sobre la vida y lo que la vida les ofrece, generándoles un sentimiento de felicidad y bienestar desde el cual pueden contribuir con otros seres humanos y, por tanto, pueden educar para la salud mental positiva a seres humanos y contribuir así a una cadena de salud mental positiva.

En la Tabla 1, se describen factores asociados a la salud mental positiva (Amar et al., 2008), los cuales deberían ser promovidos cuando el objetivo es generar comunidades educativas que propicien salud mental.

Tabla 1. Factores asociados a la Salud Mental Positiva

| | |
|---|---|
| Satisfacción personal | Implica un alto autoconcepto, sentirse satisfecho con la vida y optimismo frente al futuro. |
| Actitud prosocial | Es la predisposición altruista, de ayuda, apoyo y aceptación de los demás a pesar de las diferencias. |
| Autocontrol | Es la capacidad para afrontar el estrés y las situaciones conflictivas guardando un equilibrio sobre sus emociones, lo cual permite afrontar mejor los conflictos. |
| Autonomía | Se refiere a la capacidad para tener razonamientos y juicios personales, enfatizando en la independencia y control de la propia conducta, y en la confianza de las capacidades personales |
| Resolución de problemas y actualizaciones | Es la capacidad de análisis ante situaciones difíciles que se presentan en la autoactualización vida, abarcando la destreza para tomar decisiones y la adaptación ante situaciones de cambio. |
| Habilidades de relación interpersonal | Implica la habilidad para entender los sentimientos de los demás, brindando interpersonal apoyo emocional. |

Extraída de (Amar et al., 2008, p. 393)

3. PROBLEMA DE ESTUDIO

La evaluación de un programa tiene dos finalidades fundamentales: juzgar el alcance de los objetivos y determinar si las intervenciones, o en este caso, innovaciones educativas han tenido algún impacto (Fernández-Ballesteros, 1996 citado en Scharager & Aravena 2010). La percepción de los académicos, en tanto actor clave en las universidades y en la implementación de cualquier innovación educativa en las instituciones de educación superior, será esencial durante la toma de decisiones relacionadas al mismo proceso.

En el caso de este estudio se espera, como parte de un sistema de evaluación de un programa institucional para el desarrollo de competencias genéricas, conocer la percepción de los académicos de la Universidad de Concepción en relación a efectos a nivel personal e institucional a partir de su participación en el programa de formación para educar en competencias transversales a los estudiantes.

4. MÉTODO

4.1 Objetivo

Identificar efectos percibidos por los académicos universitarios de su participación en el programa de formación en enseñanza y evaluación de competencias genéricas de la Universidad de Concepción de Chile.

4.2 Hipótesis

Los académicos tienen disposición positiva hacia la formación de competencias genéricas y perciben efectos positivos en su salud mental y en la organización a partir de su participación en un proceso de formación docente que prioriza el desarrollo de conocimientos y herramientas técnicas y la generación de comunidades de aprendizaje.

4.3 Muestra

La población corresponde a 237 académicos que han participado en alguna de las tres etapas del programa de formación en enseñanza y evaluación de competencias genéricas de la Universidad de Concepción. Se trabajó con dos muestras: la primera muestra quedó constituida por 10 académicos, cinco hombres y cinco mujeres que participaron en al menos una de las tres etapas del programa de formación durante los años 2013 y/o 2014 y que aceptaron ser entrevistados. La segunda muestra quedó constituida por 30 académicos, a partir de una población de 58 que han realizado las tres etapas del programa de formación y que aceptaron voluntariamente participar.

4.4 Procedimiento

Entre agosto y noviembre del año 2014 se realizó una entrevista semiestructurada a 10 académicos de la institución. La entrevista contempló dos temas: percepción en relación a los efectos personales sobre la participación en el programa de formación y, percepción en cuanto a efectos institucionales a partir de la participación en el programa de formación. La entrevista fue realizada por una psicóloga en las oficinas de los diez profesores que aceptaron participar. Los datos fueron transcritos y analizados cualitativamente, estableciéndose categorías de respuestas a partir de las cuales se construyó un cuestionario que fue aplicado vía correo electrónico a 58 académicos, obteniéndose respuesta de 30 de ellos.

4.5 Instrumentos

Entrevista Semiestructurada de dos temas:

Tema 1: Percepción de efectos personales a partir de la participación en el programa de formación en enseñanza y evaluación de competencias genéricas de la Universidad de Concepción de Chile.

Tema 2: Percepción de efectos institucionales a partir de la participación en el programa de formación en enseñanza y evaluación de competencias genéricas de la Universidad de Concepción de Chile.

Cuestionario:

Construido a partir de las categorías encontradas en las entrevistas y compuesto por 20 ítems que miden la percepción de los académicos en relación a: *dónde perciben los efectos: dimensión institución/dimensión persona y cuándo perciben los efectos: inmediatos/futuros.*

La validación de ambos instrumentos se llevó a cabo a través de la participación de jueces expertos, quienes tuvieron acceso a las preguntas de la entrevista, al cuestionario y al procedimiento antes de su aplicación y procuraron que el vocabulario utilizado fuera adecuado a los participantes y que las preguntas e ítems permitieran recoger la información buscada. Respecto de la entrevista, los jueces coincidieron en la necesidad de plantear temas amplios, sin especificar posibles efectos.

5. RESULTADOS

5.1 Resultados entrevista

A partir de los datos obtenidos y del análisis respectivo se construyó dos grandes categorías de respuestas: percepción de efectos actuales (59% del total de respuestas) y percepción de futuros efectos (41% del total de respuestas). En cada una de las categorías, las respuestas fueron clasificadas en relación al lugar en el cual son percibidos los efectos: Dimensión Persona o Dimensión Institución.

Los efectos percibidos en la Dimensión Persona se clasificaron en: 1.1) efectos en el ámbito personal, 1.2) efectos en el ámbito interpersonal y 1.3) efectos en las cuatro competencias genéricas del modelo educativo. Los efectos en la Dimensión Institución se clasificaron en: 2.1) efectos en la calidad de procesos de gestión, 2.2) efectos en la calidad de la formación profesional, 2.3) efectos en el compromiso y valoración de la Institución, y 2.4) efectos en el clima social organizacional. La Tabla 2 grafica la información recién descrita.

En la Tabla 3 se ilustran algunos ejemplos de las respuestas clasificadas en la Dimensión Persona y en la Tabla 4, ejemplos para la Dimensión Institución.

Tabla 2. Categorías y subcategorías determinadas a partir del análisis de los datos

| | Efectos actuales | Efectos futuros | |
|---|---------------------------|---------------------------|------|
| Dimensión persona 1.1. Personal: satisfacción personal, autocontrol, percepción de autoeficacia, motivación laboral, actitud prosocial, autonomía, autocontrol. 1.2. Interpersonal 1.3. Competencias genéricas del modelo | 230 respuestas (41,3%) | 87 respuestas (15,6%) | 59% |
| Dimensión institución 2.1. Calidad procesos de gestión 2.2. Calidad formación profesional 2.3. Compromiso y valoración 2.4. Clima de la organización | 98 respuestas (17,7%) | 141 respuestas (84,4%) | 41% |
| | | | 100% |

Tabla 3. Ejemplos de respuestas clasificadas en la subcategoría Dimensión Persona

| | | |
|---|-----|--|
| Personal: Satisfacción personal | E6 | "...si bien en mi asignatura implementé las competencias genéricas en el nivel cognitivo, al desarrollar distintas estrategias para trabajar en el aula las competencias y ver la motivación y entusiasmo de los estudiantes sin duda ha generado un impacto en la satisfacción personal de poder sentir que quizás en algo muy menor, un pequeño granito de arena hemos contribuido a formar mejores profesionales y personas". |
| Personal: Percepción de autoeficacia | E28 | "..hago mejores clases, más interesantes para los alumnos, me relaciono mejor con ellos y creo que aprenden más" |
| Personal: Actitud prosocial | E15 | "..He tenido la ocasión de participar en actividades que me han permitido ejercer mi profesión para servir y aportar constructivamente a poblaciones vulnerables conciliando el bien propio y el de los demás". |
| Personal: Motivación laboral | E24 | "..la participación en competencias genéricas me ha llevado a volver a interesarme en la docencia; a volver a tener ganas de enseñar y formar profesionales; a retomar el sentido de mi trabajo" |
| Personal: Autonomía | E22 | "..manejar información sobre competencias genéricas y saberlas en profundidad me permite planificar lo que voy a hacer en clases y crear formas variadas de hacerlo...". |
| Personal: Autocontrol | E29 | "..participar en estos procesos sirve para organizarse mejor; para regular las actividades, no solo con los alumnos, también lo que uno hace en otros ámbito. Por ejemplo, ahora que se lo que es la responsabilidad social, me preocupo de ejercerla...". |
| Interpersonal: Habilidades de relación interpersonal | E23 | "..la capacitación, el poder implementar, ejercitar, compartir con otras personas, me han permitido tener una visión más amplia, respecto de la forma en que me estaba relacionando, de tal modo que he intentado aplicar todo lo adquirido en beneficio de mejorar las relaciones interpersonales y creo que poco a poco he ido incorporando algunos cambios que permiten evidenciar lo positivo que todo esto ha significado". |
| Responsabilidad Social | E8 | "...me ha ayudado a reafirmar mi compromiso conmigo mismo y con el resto de la comunidad. Sopesando cada una de las acciones y teniendo siempre presente el bien común". |

| | | |
|----------------------------|-----|--|
| Pensamiento crítico | E25 | <i>"ahora estoy más flexible, cuando discuto un tema me preocupo de entender qué piensa la otra persona e intento integrar su postura con la mía".</i> |
|----------------------------|-----|--|

Tabla 4. Ejemplos de respuestas clasificadas en la subcategoría Dimensión Institución

| | | |
|--|-----|---|
| Calidad de procesos institucionales | E12 | <i>"Asumiendo que la docencia es un proceso fundamental, masivo, pero es la sumatoria de quehacer diario de los docentes, el desempeño personal sumado a tanto profesor que se está empapando de esta concepción educativa, entiende su papel y que su docencia responsable y de calidad, está contribuyendo a uno de los pilares de la UdeC, su docencia".</i> |
| Calidad en la docencia y formación de profesionales | E22 | <i>"...Una mejor docencia y más completa formación, pues las competencias genéricas son un sello que identifica a los profesionales egresados de nuestra Universidad, que le llevarán a distinguirse de los demás y a tener mejores oportunidades laborales".</i> |
| Clima social universitario | E26 | <i>"...este proceso ha sido determinante para el clima social, puesto que se ha generado un mejor ambiente entre las personas, que sirve tanto al académico, especialmente a los de jornada completa, como a los estudiantes, quienes pasan la mayor parte del tiempo en la universidad".</i> |
| Valoración de la Universidad en tanto institución | E5 | <i>"...Al analizar los comentarios de los alumnos respecto del proceso de implementación de competencias genéricas me di cuenta lo importante que es para los estudiantes sentir que la Universidad se preocupa de ellos no solo en formar en el ámbito de la profesión sino de entregarles herramientas para que puedan ser profesional más integrales con otras competencias necesarias en el ámbito profesional y personal. Esto nos permite valorar nuestra institución dado que es una gran apuesta por nuestros estudiantes".</i> |
| Percepción de la responsabilidad social de la Universidad | E30 | <i>"...Me doy cuenta que estoy en una universidad socialmente responsable y en la medida que estoy más preparada puedo aportar más a la responsabilidad social de la universidad ...</i> |
| Compromiso del académico con la institución | E8 | <i>"...He fortalecido mi compromiso institucional y personal, al alinearme con los desafíos universitarios, y cada día perfeccionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes".</i> |

5.2 Resultados cuestionario

Los datos muestran que al considerar los efectos actuales percibidos por los académicos a partir de su participación en el programa de formación, el 90% de ellos percibe efectos directos en su satisfacción personal y motivación laboral, 83% en las relaciones interpersonales y 80% en la satisfacción con la calidad del trabajo académico y en el compromiso con la universidad. Si bien, sólo un 40% percibe efectos actuales en el clima social universitario, 23% en la calidad de los procesos institucionales y 47% en la calidad de la formación profesional; el 70% percibe que habrá efectos futuros en el clima social, 87% que los habrá en la calidad de los procesos institucionales y 70% en la calidad de la formación profesional. La tabla 5 ilustra esta información e identifica si el efecto en cada dimensión es percibido mayormente de forma actual o en el futuro.

Tabla 5. Porcentaje de académicos que percibe un impacto actual o futuro en cada una de las dimensiones del cuestionario a partir de su participación en el programa de formación

| Dimensiones | % Impacto actual (n=30) | % Impacto futuro (n=30) |
|---|----------------------------|----------------------------|
| 1. Satisfacción personal | 90% | 23% |
| 2. Motivación laboral | 90% | 33% |
| 3. El clima social universitario | 40% | 70% |
| 4. Satisfacción con la calidad del trabajo académico | 80% | 43% |
| 5. Autoestima | 50% | 13% |
| 6. Habilidades de liderazgo | 47% | 50% |
| 7. Fortalecimiento del pensamiento crítico | 63% | 20% |
| 8. Relaciones interpersonales (con estudiantes, colegas, familia) | 83% | 43% |
| 9. Sensación de bienestar | 53% | 37% |
| 10. Autoconocimiento | 50% | 13% |
| 11. Autocontrol | 43% | 3% |
| 12. Habilidades de comunicación interpersonal | 67% | 43% |
| 13. Habilidades para trabajar en equipo | 17% | 43% |
| 14. Responsabilidad social | 21% | 50% |
| 15. Compromiso con la Universidad | 80% | 57% |
| 16. Valoración de la Universidad en tanto institución | 18% | 53% |
| 17. Calidad de procesos institucionales | 23% | 87% |
| 18. Calidad de la formación de profesionales | 47% | 70% |

6. DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos se acepta la hipótesis planteada: Los académicos tienen disposición positiva hacia la formación de competencias genéricas y perciben efectos positivos en su salud mental y en la organización a partir de su participación en un proceso de formación docente que prioriza el desarrollo de conocimientos y herramientas técnicas y la generación de comunidades de aprendizaje.

Hay acuerdo en que la formación de competencias genéricas de los estudiantes requiere de la participación activa del cuerpo académico (Mashitoh, 2012). Sin embargo, en relación a aquella, se ha indagado principalmente en la percepción de este grupo sobre la eficacia de la implementación y los efectos en los estudiantes (Corominas et al., 2006; Mashitoh, 2012), sin profundizar en la experiencia personal y en la dimensión afectiva del proceso de desarrollo.

La disposición individual y positiva hacia un asunto particular tiende a cambiar el marco operacional de la persona, guiando su toma de decisiones y acciones (Thweatt & Wrench, 2015), en este caso, la percepción de efectos positivos en sí mismos y en la organización y, por lo tanto, el valor que se le entrega a aquella, tenderá a influir positivamente en la actitud y disposición a actuar favorablemente (Rodríguez 2013) en relación al proceso de formación en competencias genéricas y contribuirá a aumentar el involucramiento de los académicos con el modelo educativo.

Los resultados de la entrevista, muestran que los efectos inmediatos son percibidos principal-

mente a nivel personal (70% los académicos) y relacionados con la metodología de trabajo del curso de perfeccionamiento: encuentro con académicos de otras carreras y con ideas similares. Los participantes de este proceso de formación son académicos interesados en formar a estudiantes en aspectos en los cuales tradicionalmente una universidad no educa formalmente: principios y valores. Es esperable y de acuerdo a sus reportes así ocurre, que se encuentren con diferentes resistencias entre sus colegas de trabajo, lo cual muchas veces puede terminar en agotamiento o angustia. Al ingresar a este programa de formación, se encuentran con un grupo de profesores con ideas similares y con quienes tienen la opción de formar comunidades de aprendizaje, las cuales contribuyen a disminuir el aislamiento y tensión provocadas por situaciones como la recién descrita (Furco & Moely, 2012). Otra función cumplida por las comunidades de aprendizaje y que es percibida como un impacto personal positivo por los académicos entrevistados son las relaciones interpersonales que se generan (Furco y Moely, 2012), las cuales se dan en un contexto de colaboración y les permiten profundización en el aprendizaje y crecimiento personal asociado a esfuerzos comunes.

Al indagar en los aspectos personales indicados se encuentran elementos como la satisfacción personal, autoestima, autoconocimiento y autoconcepto, los cuales han sido relacionados con el desarrollo de una salud mental positiva (Amar et al., 2008). De lo anterior, es posible inferir que existen aspectos del curso de formación en el que participan los académicos que afectan y contribuyen positivamente a variables psicológicas esenciales en el desarrollo de ambientes saludables. Es necesario entonces profundizar en esta línea e identificar las metodologías utilizadas durante el programa de capacitación y que se relacionan con estas variables para poder implementarlas en los demás programas de capacitación docente.

En relación a los efectos percibidos a nivel institucional (D3: El clima social universitario, D17: Calidad de los procesos institucionales y D20: Calidad de la formación de profesionales), la mayoría de los académicos (70%, 87% y 70% respectivamente) considera que serán observables en el futuro, lo cual podría tener relación con el tiempo que llevan los cambios culturales en las organizaciones.

El programa de formación docente que se está implementando en la Universidad de Concepción para capacitar en estrategias de enseñanza y evaluación para el desarrollo de competencias genéricas en los estudiantes, estaría cumpliendo una función en la promoción del bienestar psicológico de uno de los agentes claves del proceso educativo y, por consiguiente, la salud en tanto bien social que se desarrolla en los diferentes espacios y contextos de participación humana. Lo cual, tendría efectos en diferentes aristas: las relaciones académico-estudiante; académico-académico, académico-institución, y en la medida en que cumple el rol de modelo de sus estudiantes, estudiante-estudiante.

Los académicos son un actor esencial en la implementación de un modelo educativo, por lo que su percepción y experiencia en relación a su participación debe de ser considerada y tomada en cuenta al momento de tomar decisiones. Este estudio permite identificar que la implementación de un modelo educativo para la formación de competencias genéricas en los estudiantes contribuye al desarrollo y bienestar personal de los académicos en la medida que opta por estrategias como la formación de comunidades interdisciplinarias de aprendizaje para ofrecer oportunidades de apoyo en lo emocional y técnico mientras se implementan innovaciones educativas de este tipo. Académicos con salud mental tienen mayores posibilidades de persistir en un modelo educativo de este tipo y además de transformarse en modelos ante sus estudiantes en la formación de competencias genéricas que se enmarcan en la búsqueda del bien común.

Por otra parte, la percepción de impactos positivos y bienestar personal, genera disposiciones y valores positivos hacia el programa de formación y el contenido del mismo: competencias genéricas. De esta forma, es esperable que se involucren más en el proceso y que su conducta tienda a ser consistente con esos valores y por tanto, con lo que promueve el modelo educativo. Es necesario identificar cuáles son las estrategias concretas utilizadas durante el programa de formación con los académicos que estarían siendo percibidas como promotoras de satisfacción personal, motivación laboral, satisfacción con la calidad del trabajo académico, compromiso con la universidad y relaciones interpersonales (con estudiantes, colegas, familia), las cuales fueron percibidas como impactos positivos inmediatos por más del 70% de los académicos. En la medida que se sistematicen podrán ser transferidas.

Como se mencionó a lo largo de la discusión, la modalidad utilizada permite dar respuesta al objetivo propuesto y, por lo tanto, conocer la percepción de uno de los agentes claves en el proceso de implementación de una innovación educativa en una institución de educación superior, los académicos. Una limitación importante de este estudio es la imposibilidad para discriminar las metodologías concretas que estarían contribuyendo al desarrollo de un ambiente saludable, y que el cuestionario fue elaborado a partir de las respuestas de los académicos, por lo tanto, es atingente a la realidad de la Universidad de Concepción, sin embargo, la metodología puede ser transferida a cualquier contexto.

Una proyección interesante sería explorar la relación entre la información obtenida en este estudio y aquella que corresponde al propósito principal del programa de formación, el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes universitarios ¿existe relación entre la percepción de académicos de efectos personales o institucionales del programa de formación y el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes?

7. CONCLUSIONES

La participación en el programa de formación docente para el desarrollo de competencias genéricas es percibida por los académicos como un factor que contribuye a proteger su salud mental. Se esperaría que, en la medida que éstos eduquen en competencias genéricas a sus estudiantes, aporten a la construcción de redes de salud mental positiva y alianzas para el fortalecimiento de conductas prosociales motivadas por el bien común. Por consiguiente, es preciso destacar la importancia de evaluar cuáles son los aspectos concretos del curso de perfeccionamiento y de la implementación del modelo en general, que generan los impactos positivos en los académicos. Así, será posible transferir estrategias a otros procesos organizacionales y aportar en el desarrollo de una institución saludable; para ello, se necesita realizar investigación que permita profundizar el trabajo presentado en esta publicación.

REFERENCIAS

Amar, J., Palacio, J., Llinás, H., Puerta, L., Sierra, E., Pérez, A., & Velásquez, B. (2008). Calidad de vida y salud mental positiva en menores trabajadores de Toluviéjo. *Suma Psicológica*, 15 (2), 385- 403.

Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 325, 299-321.

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., & Cortada, R. (2006). Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, 341, 301-336.

- Furco, A., & Moely, B. (2012). Using learning communities to build faculty support for pedagogical innovation: a multi-campus study. *The Journal of Higher Education*, 83 (1), 128-153.
- Mashitoh, Y. (2012). Integrating generic competencies (GCs) into University's compulsory courses: perspectives of lecturers and students. *Procedia*, 59, 574 – 583.
- Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- Navarro, G., Vaccarezza, G., González, M-G., & Catalán, R. (2015). *Construcción de conocimiento en educación superior: Educación de competencias genéricas en la Universidad de Concepción* (Chile). (G. Navarro, Ed.) Concepción: Universidad de Concepción.
- Orellana, I. (2001). La comunidad de aprendizaje en educación ambiental: Una estrategia pedagógica que abre nuevas perspectivas en el marco de los cambios educacionales actuales. *Tópicos en Educación Ambiental*, 3 (7), 43-51.
- Organización Mundial de la Salud, (2007). *¿Qué es la Salud Mental?* Recuperado de <http://www.who.int/features/qa/62/es/>
- Richmond, G., & Manokore, V. (2010). Identifying elements critical for functional and sustainable professional learning communities. *Science Teacher Education*, 543-570.
- Rodríguez, M. (2013). Actitud de los profesores hacia el Bachillerato General por Competencias en la Escuela Nacional Preparatoria Regional de Colotlán, módulo Huejuquilla. *Revista Mexicana Orientación Educativa*, 10 (24), 11-20.
- Rodríguez, R., Velasco, P., & Terrón, M. (2014). Construyendo universidades saludables: conciencia corporal y bienestar personal. *Revista Iberoamericana de educación*, 66, 207-224.
- Scharager, J., & Aravena, M. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior. *Revista Calidad de la Educación*, 32, 16-42.
- Thessin, R., & Starr, J. (2011). Supporting the growth of effective professional learning communities. *The Phi Delta Kappan*, 92 (6), 48-54.
- Thweatt, K., & Wrench, J. (2015). Affective learning: evolving from values and planned behaviors to internalization and pervasive behavioral change. *Communication Education*, 64 (4), 508-510.
- Universidad de Concepción (5 de mayo de 2015). *Plan estratégico institucional 2011-2015*. Recuperado de http://www.udec.cl/intranet/documentos_oficiales/PEI_2011_2015_web.pdf

¿Cómo evalúan el aprendizaje los profesores de matemática?: percepción de los estudiantes de escuelas básicas municipalizadas de la décima región

Alejandro Sepúlveda Obreque^a, Héctor Payahuala Vera^b, Fernando Lemarie Oyarzún^{*c} y Margarita Opazo Salvatierra^d

Universidad de Los Lagos, Departamento de Educación^a, Departamento Gobierno y Empresa^b, Departamento de Ciencias Administrativas y Económicas^c, Osorno, Chile. Universidad de Playa Ancha, Facultad de Educación^d, Valparaíso, Chile.

Recibido: 22 julio 2016

Aceptado: 29 noviembre 2016

RESUMEN. El presente estudio centra su atención en la evaluación del aprendizaje de la matemática desde la percepción de 768 estudiantes de séptimo y octavo año básico de once escuelas municipalizadas de dos provincias de la Décima Región de Los Lagos, Chile. Los estudiantes tienen una valoración positiva de sus profesores de matemática, los consideran exigentes, dispuestos al diálogo, comprensivos y no son aburridos. Como también, observan que domina la matemática. Dan cuenta de positivas percepciones hacia sus profesores respecto de los procedimientos de evaluación que promueven en el aula, como también, manifiestan que su bajo rendimiento escolar, en matemática, se debe, fundamentalmente, entre otras explicaciones, a sus malas prácticas de estudio y la falta de compromiso con la asignatura. Respecto del enfoque de evaluación de la matemática aplicado por el profesor, se pudo advertir que está centrado, fundamentalmente, en el aprendizaje y la ayuda hacia el estudiante.

PALABRAS CLAVE. Evaluación del Aprendizaje; Matemática; Estudiantes; Profesores; Educación Básica.

¿How mathematics teachers assess the learning?: perception of municipal primary school students of the tenth region

ABSTRACT. The present study focuses on learning assessment in mathematics from the perspective of 768 students in seventh and eighth grade of primary school in eleven municipals schools in two provinces in Region de Los Lagos, Chile. The students have a positive appraisal towards their mathematics teachers, they consider them to be demanding, willing to dialogue, understanding and not boring. And also, note that they dominate mathematics. They account for positive perceptions towards their teachers about the assessment procedures that are promoted in the classroom, but they also express that their low educational performance in mathematic is due to bad study habits and the lack of commitment with the subject. Regarding the evaluation approach that the teacher uses, it was found that it focuses on learning and assistance towards the student.

*Correspondencia: Fernando Lemarie Oyarzún. Dirección: Avenida Ricardo Fuschlocher 1305, Osorno, Chile. Correos electrónicos: asepulve@ulagos.cl^a, hpaya@ulagos.cl^b, rlemarie@ulagos.cl^c, mopazos@gmail.com^d

KEYWORDS. Learning assessment; Mathematics; Student; Teachers; Primary education

1. INTRODUCCIÓN

Indagar sobre el desempeño del profesor en su práctica docente, puede ayudar a interpretar mejor el trabajo del estudiante, encontrar maneras de ayudar al profesor a desarrollar competencias necesarias para ejercer de mejor forma su profesión y, también, puede facilitar la elaboración de planes de formación más acordes con las características de los docentes (Blanco, 1997).

Durante años los docentes hemos sometido a los alumnos a frecuentes procesos de evaluación y calificación, algunos de los cuales se podrían valorar como adecuados, atingentes a los propósitos, rigurosos, arbitrarios y sin ningún fundamento pedagógico, irrelevantes y sin sentido. Siendo así, hacemos nuestras las palabras de Santos Guerra (1998).

Llevamos ya unos años haciendo evaluaciones [...]. Es hora de iniciar un discurso sobre estos procesos. ¿Qué está pasando? ¿Cómo se está haciendo? ¿Qué se está consiguiendo? ¿Qué efectos secundarios está provocando? ¿Que se promueve en las evaluaciones? ¿Qué piensan de las evaluaciones los protagonistas?

Pues bien, de acuerdo a lo anterior, se ha decidido investigar el proceso de evaluación del aprendizaje usado por los profesores porque hay evidencias que permiten afirmar que, los instrumentos que emplean los docentes, afectan la calidad de dicho aprendizaje, llegando a considerar que las intervenciones para mejorar los procedimientos de aprendizaje de los estudiantes y su nivel de calidad, deberían empezar por cambiar los sistemas de evaluación. En consecuencia, los instrumentos son determinantes en la calidad del aprendizaje de los alumnos dicen (Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Pérez Cabaní, Carretero, Palma y Rafel, 2000; Pérez Cabaní y Carretero, 2003; Pérez Cabaní y Juandó Bosch, 2009; Juandó y Pérez Cabaní, 2010).

El presente estudio se centra, específicamente, en la evaluación del aprendizaje de la matemática ya que es fundamental para el desarrollo intelectual de los estudiantes, les ayuda a ser lógicos, a razonar ordenadamente y a tener una mente preparada para el pensamiento, la crítica y la abstracción. La matemática configura actitudes y valores en los alumnos pues garantizan una solidez en sus fundamentos, seguridad en los procedimientos y confianza en los resultados obtenidos (OEI, 2015).

La importancia de estudiar matemática no radica únicamente en que está presente en la vida cotidiana, sino que además es una ciencia que tiene una serie de beneficios tales como favorecer el desarrollo del razonamiento y el pensamiento analítico (OEI, 2015).

A su vez, la matemática contribuye a la formación de valores en los niños, determinando sus actitudes y su conducta, y sirviendo como patrones para guiar su vida, como son, un estilo de enfrentarse a la realidad lógico y coherente, la búsqueda de la exactitud en los resultados, una comprensión y expresión clara a través de la utilización de símbolos, capacidad de abstracción, razonamiento y generalización y la percepción de la creatividad como un valor (Reimers, 2006).

Asimismo, la enorme cantidad y variedad de información que hoy debemos manejar plantea nuevos problemas como la transmisión de dicha información, su protección, su comprensión, su codificación, su clasificación, etc., los cuales sólo pueden tener un tratamiento efectivo a través de los algoritmos matemáticos que se han desarrollado bajo la exigencia de las nuevas necesidades planteadas (Reimers, 2006).

A pesar de su importancia, necesidad de conocerla y comprenderla, es ampliamente sabido que los aprendizajes escolares en el área de la matemática son insuficientes y que los estudiantes, en general, no consiguen construir conceptos matemáticos complejos y utilizarlos en situaciones nuevas como lo expresan Badano y Dodera (1999); Bolea, Bosch y Gascón (2001); Corica (2007); Gascón, Bosch y Bolea (2001); Miguez (2003); Otero, Fanaro y Elichiribehety (2001), sus investigaciones confirman el elevado índice de estudiantes que fracasan en matemática.

De acuerdo a lo dicho precedentemente, cabe preguntarse ¿Por qué la matemática se ha considerado por bastante tiempo como la debilidad de muchos estudiantes? Son varias las razones, según Salazar (2012), las ciencias básicas se han percibido como rígidas y aburridas; algunos profesores consideraban que el conocimiento debía ser compartido solo con aquellos alumnos que demostraban talento para el aprendizaje de esta ciencia, pues los demás quizás no habrían nacido para aprenderla. Expresa también que la sociedad ha creído que muchos de los procesos matemáticos son inútiles para la vida cotidiana. Considera que no todo necesita de la aplicación de números; con las operaciones básicas es suficiente. Se presenta como un conocimiento inerte, que no evoluciona; pareciera que la escuela todavía pensara que las fuentes de conocimiento son las de hace siglos y no disponen de las nuevas herramientas.

Junto a lo anterior, el rechazo a la matemática está determinado, entre otros factores, por el nivel educativo de los alumnos comenta Hidalgo, Maroto y Palacios (2004). Continúa diciendo que en los que han terminado el primer ciclo de básica se hace difícil encontrar rechazos; probablemente, se está ante una de las asignaturas preferidas. Esta situación no se modifica sustancialmente, al final del segundo y tercer ciclo de este mismo nivel de básica, aunque se aprecia una tendencia descendente en el grado de aceptación. Sin embargo, a partir de la educación media se produce un claro descenso en dicho gusto y un aumento en el número de alumnos quienes no gustan de la matemática.

Los estudiantes tienen baja resistencia a la frustración dicen Corica y Otero (2007). Es decir, no son colocados en situaciones cuya solución es laboriosa, no inmediata, no trivial. Les agrada la matemática siempre y cuando no existan obstáculos, así, frente a la primera dificultad se sienten frustrados y abandonan su intento o acuden al profesor, quien "salva" la situación entregando, generalmente, la respuesta en lugar de reorientar las preguntas. De esta manera, la escuela ofrece una visión muy empobrecida de la actividad matemática en particular y de la ciencia en general.

Hay un conjunto de características de los profesores de matemática que son especialmente valoradas por parte de sus alumnos, y se refieren principalmente a las capacidades didácticas para comunicar y transferir el conocimiento, junto con aspectos actitudinales y relacionales con los estudiantes (Corica, 2007). El buen manejo del campo disciplinario en el que se desempeñan los docentes es también un factor destacado. Por ejemplo, en el estudio de Brookfield (2006) sobre competencias de los maestros en escuelas secundarias de Estados Unidos, los estudiantes señalan que la credibilidad y la autenticidad de los profesores/as son los dos aspectos más valorados.

Esta investigación, recaba información sobre la evaluación del aprendizaje de la matemática, de qué naturaleza son los instrumentos usados por el profesor, entre otros. Respecto de la evaluación Eisner (1993), expresa que este proceso debe: reflejar los requerimientos del mundo real, aumentando las habilidades de resolución de problemas y de construcción de significado, dar cuenta cómo los estudiantes resuelven problemas y no solamente atender al producto final de una tarea, ya que el razonamiento determina la competencia para transferir aprendizaje, reflejar los valores de la comunidad intelectual, no debe ser limitada a ejecución individual ya que la vida requiere de la habilidad de trabajo en equipo, promover la transferencia de tareas que requieran

que se use inteligentemente las herramientas de aprendizaje, demandar que los estudiantes comprendan el todo, no sólo las partes.

El estudio se realiza a partir de la evaluación que hacen los estudiantes ya que los alumnos son una importante fuente de información, particularmente en la evaluación del desempeño docente. Expertos como Tejedor (2003) opinan que es el mejor procedimiento para evaluar pues el alumno es el permanente observador de la actuación docente. Los datos aportados por ellos permiten observar e inferir características importantes de lo que ocurre en el aula, del funcionamiento de la institución de la que ellos mismos forman parte y determinar la medida en la que se alcanzan los fines preestablecidos (Rojas y Cortés, 2002).

En este caso hay que subrayar un límite que es difícil de superar, relativo al hecho de que se empuja al estudiante a considerar a los profesores como única entidad, dando un juicio colectivo, cuando bien sabemos hasta qué punto se diferencian los profesores entre sí en cuanto a su estilo didáctico y relación con los estudiantes.

Junto a lo anterior, se espera que esta investigación sirva para apoyar la necesaria reflexión sobre la evaluación de los estudiantes en matemática en la educación básica y, sobre todo, para comenzar a cambiar la forma en que ésta se desarrolla en la práctica y lo que se promueve en los procedimientos de evaluación.

2. DISEÑO TEÓRICO DEL ESTUDIO

2.1 Planteamiento y formulación de la pregunta problema

No hay duda que la matemática está presente en la vida diaria de todas las personas y, además, que tiene una serie de beneficios. Por otro lado, los malos resultados que obtienen los estudiantes de básica y media del sistema educativo chileno (SIMCE, PISA, TIMSS, PSU), nos lleva a preguntarnos ¿Qué piensan de las evaluaciones los protagonistas? ¿Qué explicaciones dan para su rendimiento escolar en matemática?, entre otras preguntas que se pretende responde en este trabajo.

En este contexto, la pregunta que orienta el estudio es la siguiente:

¿Cuál es la percepción, de su evaluación del aprendizaje, que tienen los estudiantes de matemática de séptimo y octavo año de escuelas básicas municipalizadas, urbanas, de la ciudad de Osorno y Frutillar?

De la pregunta principal se desprenden los siguientes objetivos:

2.2 Objetivos específicos:

1. Determinar la percepción que tienen los estudiantes respecto de las características del proceso evaluativo que realiza su profesor de matemática.
2. Determinar las razones que argumentan los estudiantes para explicar su rendimiento en la asignatura de matemática.
3. Identificar qué tipo de evaluación se emplea en las clases y con que se relaciona esta.
4. Determinar cuáles son las características de los instrumentos para evaluar el aprendizaje.

5. Conocer causas de las equivocaciones que comete, generalmente, al responder las pruebas de matemática.

6. Identificar a qué se deben los resultados que obtienen en las pruebas de matemática.

3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se clasifica como no experimental de carácter descriptivo, de corte transversal y de procedimiento metodológico cuantitativo según Hernández, Fernández y Baptista (2010). La investigación corresponde a un estudio de tipo Encuesta de acuerdo a Labarca (2001).

3.1 Población y Muestra

La muestra estuvo constituida por 768 estudiantes de séptimo y octavo año de once (11) escuelas de las ciudades de Frutillar y Osorno con alta vulnerabilidad.

Se optó por el segundo ciclo de educación básica por considerar que estos estudiantes ya cuentan con experiencia suficiente para dar un juicio sobre su realidad escolar y es un ciclo de término de su enseñanza. Además, han tenido un número importante de profesores en sus aulas.

Se eligieron estas comunas por ser representativas de la región de Los Lagos, accesibles a la aplicación de los instrumentos y contar con la autorización de ingreso por parte de los directores de las escuelas. La muestra correspondió a un 49.0% de estudiantes de séptimo y un 51.0% de octavo; de ellos, 48,4% mujeres y un 51,6% hombres. El tipo de muestra fue probabilística de carácter accidental, esto significa que se administró el instrumento a los estudiantes que se encontraban en el momento de aplicar el cuestionario en las salas de clases.

3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Dada la naturaleza del estudio y los objetivos del mismo, se definió como técnica para la recolección de la información la Encuesta y su instrumento el Cuestionario. Se diseñó, en primera instancia, un listado de preguntas que, a nuestro criterio, nos darían indicadores sobre las ideas de evaluación del aprendizaje de la matemática que tienen los estudiantes.

En forma definitiva, el cuestionario quedó diseñado con veintiocho (28) preguntas, mayoritariamente de alternativas con una sola respuesta. Contempla también, preguntas con más de una respuesta correcta (2-6). Los ámbitos temáticos del instrumento fueron:

- I. Características del profesor(a) de matemática en el aula.
- II. Proceso enseñanza aprendizaje de la matemática en aula.
- III. Razones para no aprender matemática en clase.
- IV. Percepción de las matemáticas en el aula.
- V. Compromiso, del estudiante, con el aprendizaje de la matemática en aula.
- VI. Proceso evaluativo e instrumentos utilizados en la enseñanza-aprendizaje.

En esta investigación solo se consideraron los ámbitos, características del profesor y los vinculados con el proceso evaluativo.

3.3 Análisis de Fiabilidad y Consistencia del Cuestionario

Para conocer la Fiabilidad del Cuestionario se empleó el método de consistencia interna basado en el Alfa de Cronbach. Cuanto más cerca se encuentre el valor de Alfa a 1 mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. El cálculo del Coeficiente de Fiabilidad (Alpha de Cronbach) y de los índices de homogeneidad de los ítems, fue excelente ($,803$), considerando a los 28 elementos incluidos en el instrumento.

Se está consciente que el Alfa de Cronbach mide la consistencia entre las preguntas al interior del instrumento (correlación interna), pero no asegura que éstas realmente midan lo que se plantea en las preguntas de investigación, para ello existe el Índice de Validez de Contenidos (IVC), que “*pretende determinar si los ítems o preguntas propuestas reflejan el dominio de contenido (conocimientos, habilidades o destrezas) que se desea medir*” (López, Roperó, & Peralta, 2011; García & Cabero, 2011). Para ello, se optó por el Método Basado en el Juicio de Expertos y en forma específica el IVC Lawshe (1975), pero modificado, que se caracteriza porque independiza al número de panelistas (Tristán & Molgado, 2007).

Este método consiste en la revisión o juicio que realizan un grupo de expertos sobre el tema. Particularmente en este caso, las preguntas se ensayaron con expertos colaboradores (5) a quienes se les hizo llegar el instrumento con los objetivos, para que evaluaran la correspondencia entre las preguntas y el objetivo, la claridad y el lenguaje de las preguntas. Se corrigieron aspectos de forma y contenidos y permanecieron aquellas preguntas definidas como esenciales, para luego ser aplicados en una prueba piloto a estudiantes (35) de los niveles propuestos en el estudio. El IVC obtenido en esta parte fue de $0,87$ considerando las evaluaciones de los 5 expertos.

3.4 Trabajo de campo

Se inició con el consentimiento de las Direcciones de las Unidades Educativas adscritas al estudio, y de los estudiantes para aplicar el instrumento. Seguidamente, se comunicó a ellos el propósito de la investigación, lo importante de sus respuestas para proponer mejoras educativas; lo fundamental para levantar propuestas con una base sólida de conocimientos e información. Una vez creado un ambiente cordial y de confianza se aplicó el instrumento.

El instrumento fue aplicado por los investigadores y los docentes de cada curso, en las respectivas salas de clases de los alumnos, en las horas libres, entre los meses de abril y agosto de 2015. El tiempo de duración de la aplicación del instrumento fue de 25 minutos aproximadamente.

Ya finalizado el periodo de trabajo de campo, se inició una labor exhaustiva de sistematización que confluía con la transcripción de los datos.

3.5 Presentación y análisis de datos

En correspondencia a lo expresado, se seleccionó la vertiente de análisis de datos cuantitativos para obtener la información. Se elaboró un sistema de archivo con los datos, desarrollado principalmente por un procedimiento manual con apoyo de estadística básica. Posteriormente, se ordenaron y clasificaron los datos por pregunta, determinando la frecuencia, para luego diseñar Tablas y Figuras.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos se exponen agrupados por temas inclusores. Ellos son: características del profesor de matemáticas; en este tema se incluyen como es el profesor de matemáticas y su nivel de dominio de la disciplina. El segundo tema es la meta evaluación vinculada con el estudiante: Subyacen aquí, por qué te sacas bajas notas en matemáticas, a qué se debe cuando te va bien en matemáticas, por qué te equivocas al responder en las pruebas. Finalmente, el tema proceso evaluativo e instrumentos incluye: instrumentos utilizados, características de las pruebas, como son respondidas las pruebas, tipos de instrumentos, con que se relacionan las pruebas y como se perciben.

4.1 Características del profesor de matemática: según los estudiantes

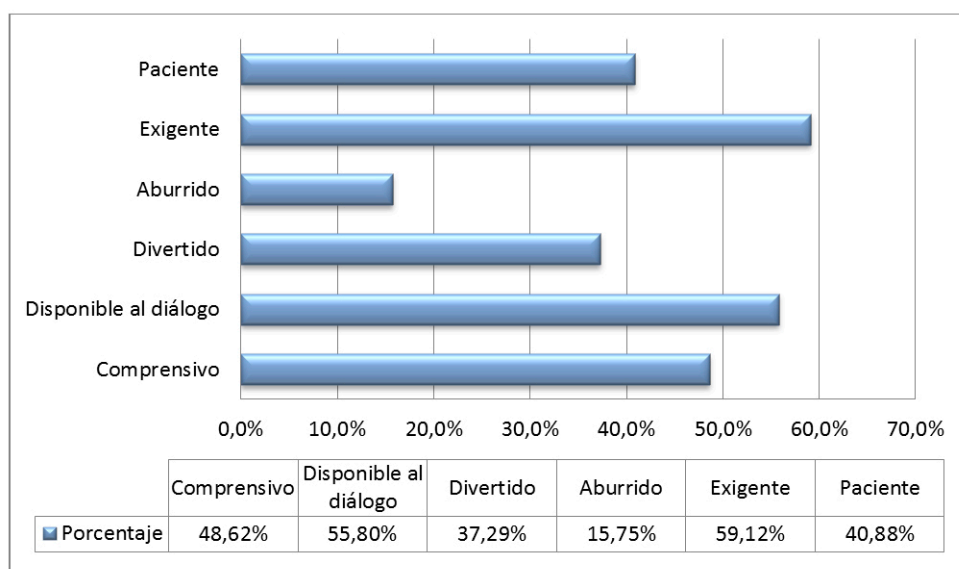


Figura. 1. Características del profesor de matemática

Hay consenso en señalar que los estudiantes son una importante fuente de información. Sus opiniones permiten observar e inferir características claves de lo que ocurre en la sala de clase. En este caso en particular, interesa conocer su opinión respecto de cómo percibe a su profesor: paciente, exigente, aburrido, divertido, dialogante, comprensivo.

Se observa que las opiniones son positivas, como persona y como profesional (Figura 1). Destacan que es un persona que está disponible al diálogo 55,8% y vinculado con esta característica es que lo definen como comprensivo 48,6%, cualidades importantes en la enseñanza. Lo perciben también como una persona paciente 40,88% característica, que se estima, muy importante para enseñar matemática. Destacan los estudiantes que el profesor de matemática es exigente 59,12%. Se podría decir que “exige pero, comprensivo y paciente”. La cualidad que menos se destaca es ser aburrido 15,75% más estudiantes lo definen como divertido 37,29%. En consecuencia, la variable características del profesor de matemática, en opinión de los estudiantes es positiva. Por lo tanto, su influencia en el aprendizaje de la asignatura no sería del todo la causante de los resultados logrados.

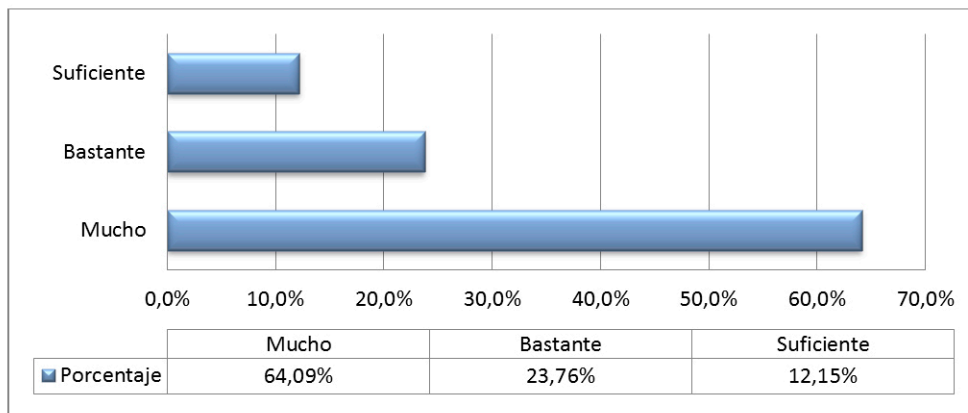


Figura 2. Nivel de dominio de la matemática del profesor

Respecto del dominio de los temas de matemática por parte del profesor, se observa (Figura 2) que es evidente que el docente, según el alumno, domina las temáticas, indistintamente que sea suficiente, bastante o mucho. En relación a los niveles de dominio el 87,7% manifiesta que domina mucho y bastante los tópicos de la disciplina.

La variable dominio de contenido es fundamental para un docente. Las investigaciones dan cuenta que el manejo de los contenidos y la metodología es lo principal para hacer clases (Sepúlveda, 2014; García-Valcárcel, 1992). En consecuencia, el profesor de matemática de séptimo y octavo año básico de escuelas municipalizadas de las comunas de Osorno y Frutillar, es percibido positivamente por los estudiantes: domina el contenido de la especialidad, disponible al diálogo, exigente y comprensivo.

4.2 Metaevaluación del aprendizaje de las matemática, percepción de los estudiantes

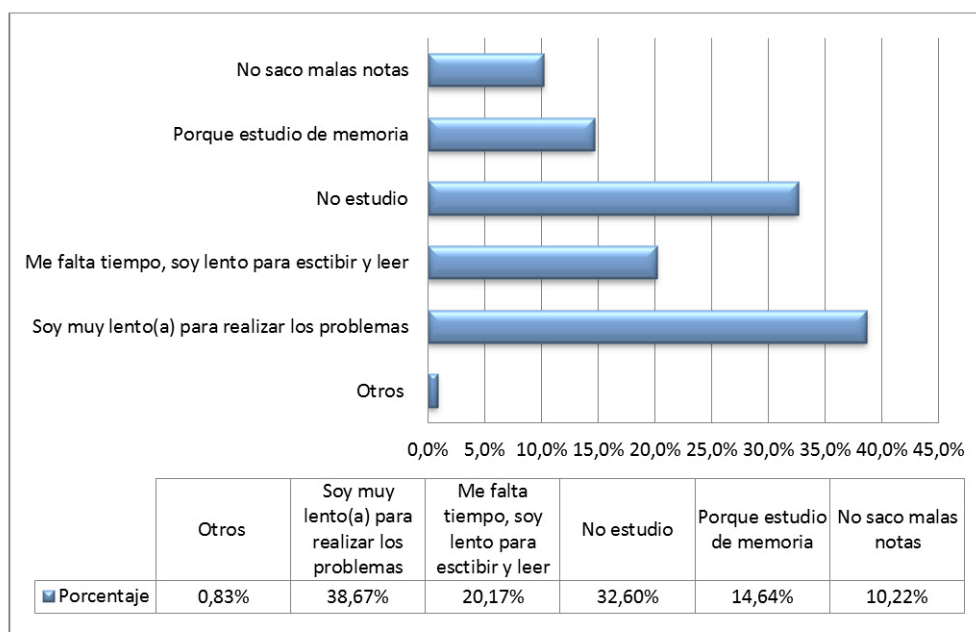


Figura 3. Razones que justifican las malas notas en matemática

Los estudiantes reconocen que sus bajos rendimientos en matemática son atribuibles a ellos mismos, destacando principalmente que son muy lentos para realizar los problemas de la prueba 59% y un grupo importante que dice simplemente no estudiar 32,6%.

Se puede inferir de esto que los bajos rendimientos no son atribuibles al menos de manera importante al profesor, podríamos decir, que estos son factores fundamentalmente intrínsecos al alumnos que, en gran medida, influyen en su rendimiento.

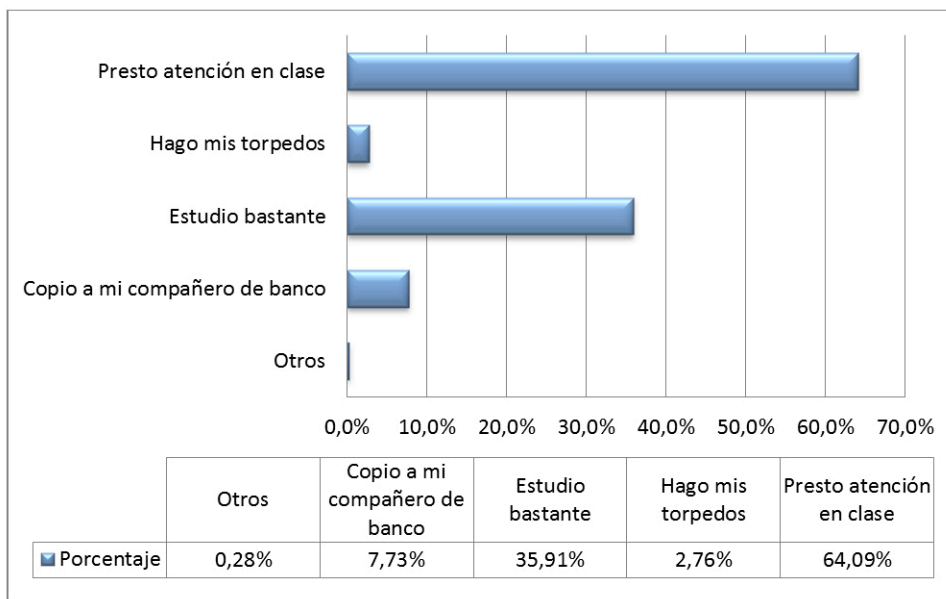


Figura 4. Razones cuando te va bien en matemática

Todo maestro espera que cuando sus estudiantes pongan atención en las clases y estudien lo suficiente, en consecuencia, sus rendimientos en las evaluaciones deberían ser buenos o muy buenos, por eso es frecuente y reiterativo, que los maestros estén permanentemente diciendo: “niños y niñas, pongan atención a la clase, estudien, hagan los ejercicios”, etc.

Los buenos resultados en la asignatura de matemática, están dados fundamentalmente porque los estudiantes 64,09% prestan atención en clase y estudian bastante 35,91%. Por lo tanto, podríamos decir, que cuanto más atención ponen los alumnos en clase y estudian lo suficiente, tendrían que mejorar su rendimiento.

Hay un reconocimiento claro de parte de los estudiantes, que sus resultados en las evaluaciones de matemática, están siendo afectados principalmente porque se confunden o no leen bien las instrucciones. Aquí hay que destacar la importancia de la comprensión lectora por parte de los estudiantes, es decir, al parecer, leen pero no comprenden o no entienden lo que están leyendo, podríamos afirmar, entonces, que para obtener buenos resultados en matemática, no solo hay que dominar los contenidos y tecnicismos de la especialidad, si no que también, tener buena comprensión lectora.

Las equivocaciones o errores que cometen los estudiantes en las pruebas (Figura 5) se deben fundamentalmente 59,67% a que se confunden o porque no leen bien las instrucciones 27,62% o no saben interpretar lo que se les pregunta.

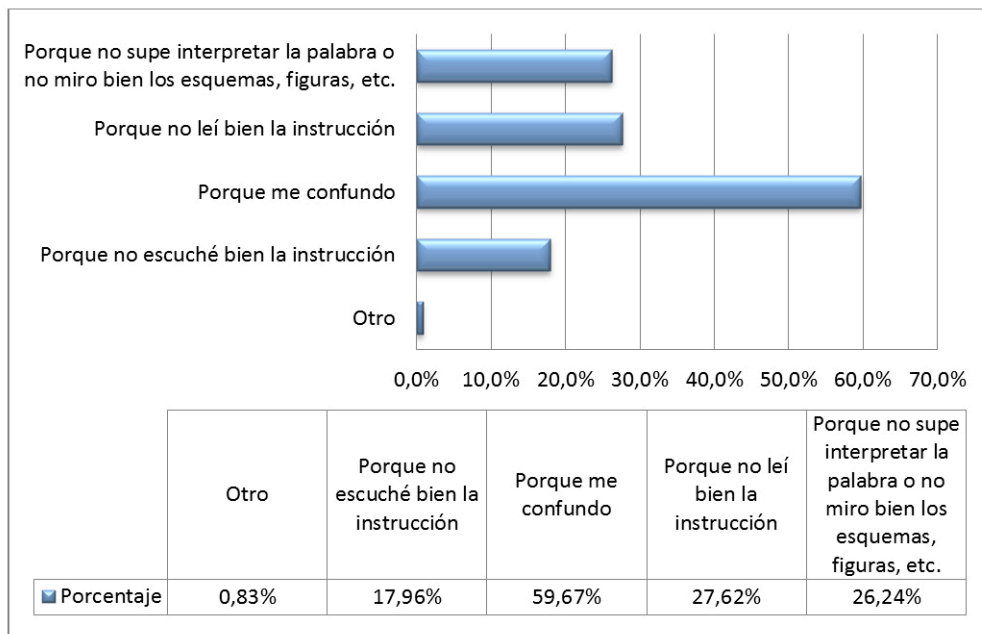


Figura 5. Justificación de las equivocaciones en las pruebas de matemática

4.3 Instrumentos de evaluación del aprendizaje, opinión de los alumnos

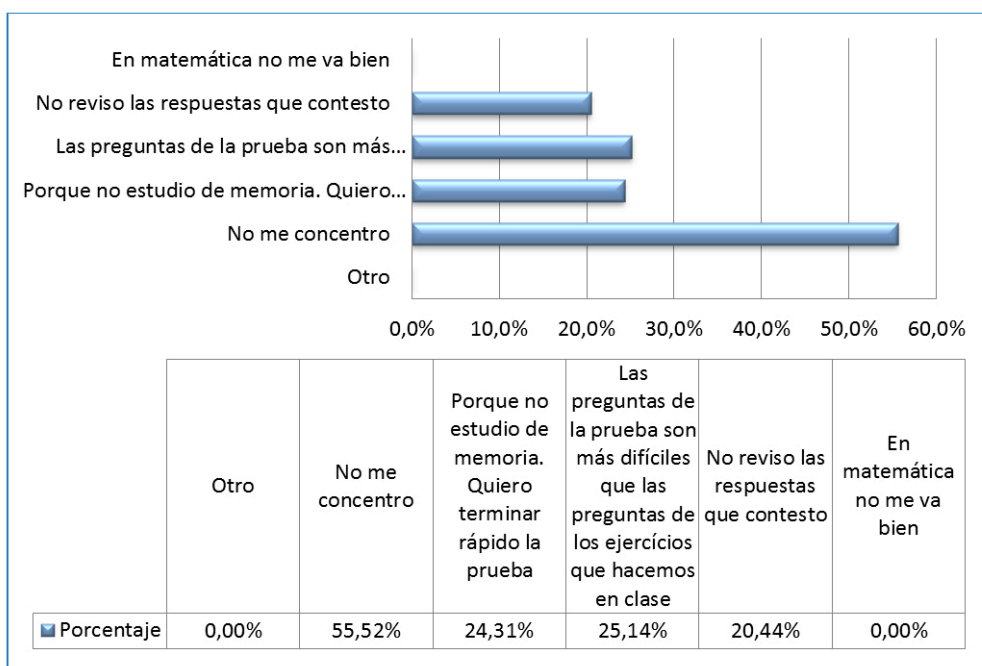


Figura 6. Justificaciones porque no rinden en matemática

Los estudiantes reconocen que aunque logran aprender en clases, sus bajos rendimientos se deben a que no se concentran en las pruebas 55,52% y, como consecuencia de ello, quieren termi-

nar rápido el control 24,31%. Podríamos afirmar que este hecho tiene estrecha relación con los resultados de la Figura anterior, es decir, dado que se confunden o que no leen bien las preguntas, terminan desconcentrándose y con esto quieren terminar cuanto antes la prueba.

Junto a lo anterior, un 25,14% considera que las preguntas de las pruebas son más difíciles que los ejercicios que se hacen en clases (Figura 6). Aunque este porcentaje no es alto, el profesor debería en las pruebas hacer preguntas similares o con el mismo grado de dificultad que los ejercicios desarrollados en la clase o que da de tarea.

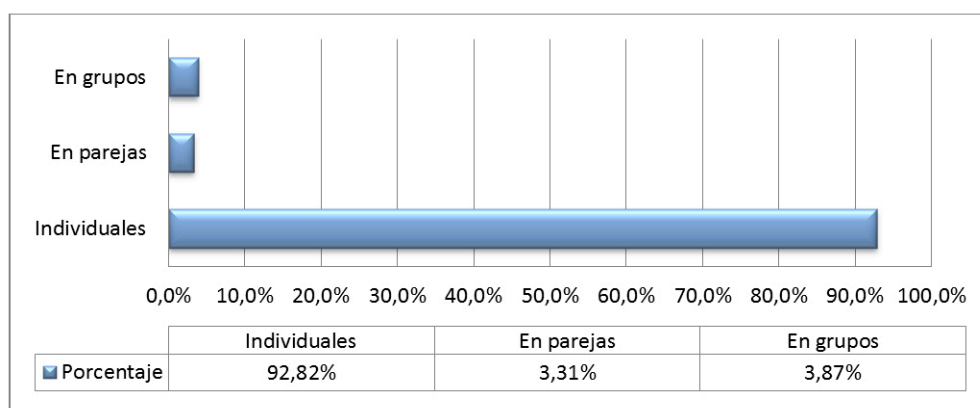


Figura 7. Forma de responder la prueba de matemática

Las pruebas de matemática, generalmente, son individuales, en casos excepcionales se ha hecho en parejas y en grupos (Figura 7). Probablemente, si el profesor optara por otras formas de evaluación, ya sea en parejas o grupales, los estudiantes tendrían la posibilidad de demostrar que los aprendizajes logrados en las clases de matemática, se vean reflejados en la evaluación.

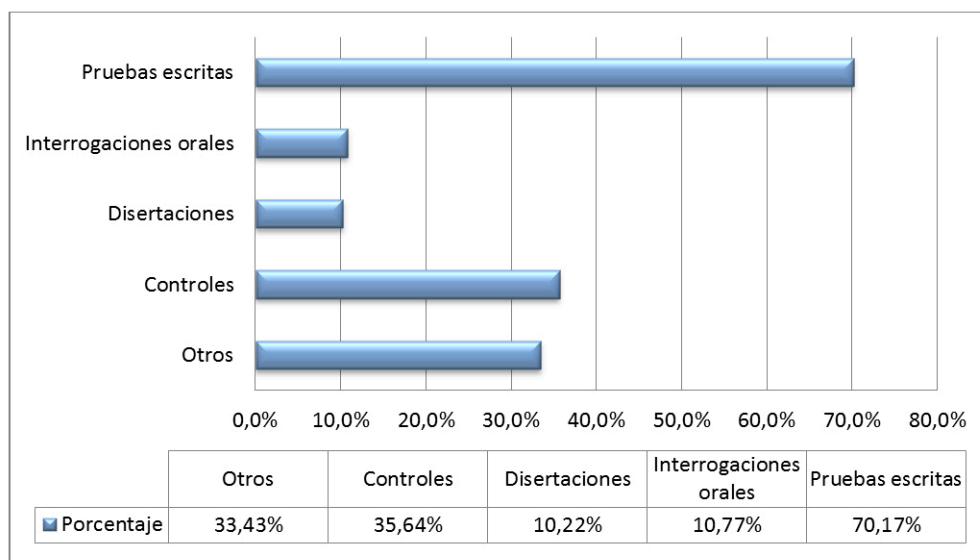


Figura 8. Tipos de instrumentos para evaluar los contenidos de matemática

Es de suma importancia, para que la evaluación sea una herramienta que favorezca los aprendiza-

jes, que el profesor utilice diversas formas y distintos instrumentos de evaluación. De los resultados del estudio, se aprecia que fundamentalmente el instrumento de evaluación utilizado es la prueba escrita 70.17% y el control 35,64 las disertaciones e interrogaciones orales son utilizadas en muy pocas ocasiones 10,2%.

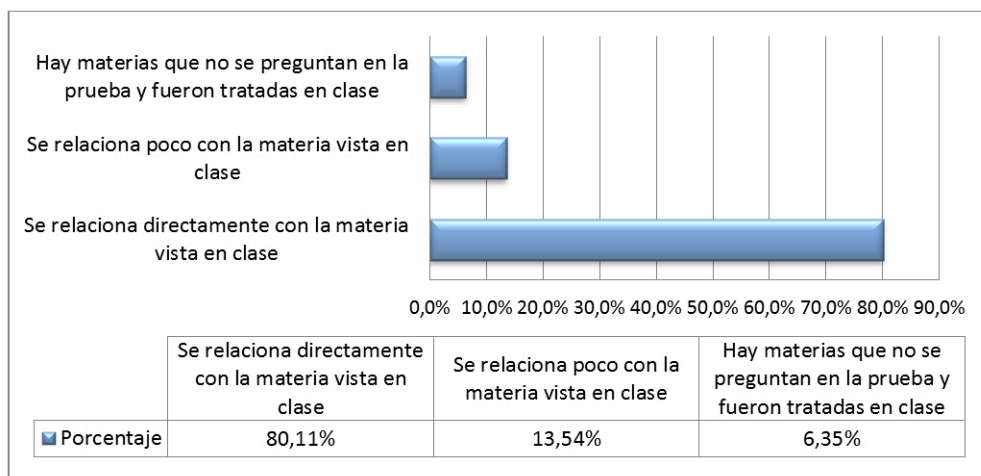


Figura 9. Relación entre las pruebas y la materia vista en clases de matemática

En este ítem, se da o refrenda lo que debe ser una evaluación, es decir, que los contenidos o preguntas se relacionen directamente con la materia vista en clases. Un 80% de los encuestados dice que, los contenidos o preguntas que se incluyen en las pruebas, se relacionan directamente con la materia vista en clase, un porcentaje menor 13,5% dice que se relaciona poco con la materia vista en clase y un 6,4% que existen contenidos tratados en clase y que no se preguntaron en las pruebas (Figura 9).

Se sabe que las pruebas son una oportunidad para lograr aprendizajes, especialmente cuando el maestro una vez que ha efectuado la revisión de las pruebas, analiza los resultados en la clase y les hace ver a sus alumnos los errores cometidos en el desarrollo de esta, de modo, que la retroalimentación le permita apropiarse del aprendizaje no logrado en la prueba.

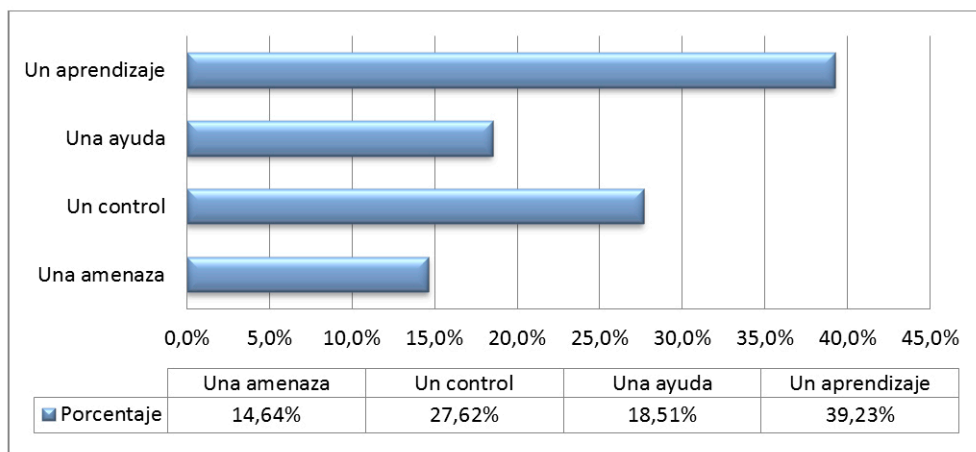


Figura 10. Enfoque de la evaluación de la matemática

Un importante porcentaje de estudiantes 39,23% considera a las pruebas como una oportunidad de aprendizaje y otros 18,51% como una ayuda, sin embargo un porcentaje menor 14,64% ve a la evaluación como una amenaza (Figura 10). Por lo tanto, el profesor debería hacer un esfuerzo para revertir la opinión que tiene este grupo y transformar así, la evaluación como una oportunidad de aprendizaje para todos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hay consenso en señalar que la evaluación es una herramienta que contribuye a mejorar el proceso enseñanza aprendizaje. Las evidencias permiten afirmar que, las estrategias de evaluación que emplean los docentes afecta a la calidad del aprendizaje, llegando a concluir que las propuestas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y su calidad, deberían empezar por cambiar las estrategias de evaluación (Marton, Hounsell y Entwistle, 1984; Biggs, 1993; Pérez Cabaní, 2001; Pérez Cabaní y Carretero, 2003).

El estudio pone en evidencia que en los establecimientos educacionales existen espacios para que los estudiantes evalúen su educación; el desempeño de sus docentes, cómo evalúa el aprendizaje el profesor, por qué no aprende, como es su método de enseñanza, entre otros aspectos. En consecuencia, se cree necesario considerar la evaluación de los estudiantes como uno de los indicadores serios que hay que tener en cuenta en la investigación sobre la calidad de la educación.

La histórica y generalizada exclusión de los alumnos de los procesos de evaluación del desempeño docente es una preocupante realidad que la política y los sistemas educativos no pueden seguir ignorando. Marginal del análisis y evaluación de la enseñanza a estos protagonistas es sin duda insostenible, toda vez que son ellos quienes de manera directa e incuestionable pueden aportar elementos y criterios que den cuenta no solo de cómo enfrentan y realizan el proceso de enseñar de sus maestros, sino también de cómo han de hacerlo para que el aprendizaje sea significativo y efectivo (Román, 2010).

La investigación, además de aportar hallazgos, también puede ser una evaluación formativa para relevar la manera en que los estudiantes llegan a decir lo que les gusta, lo que vale, lo que resulta difícil, lo que constituye un problema y lo que como docentes no se corresponde con su propia experiencia. Se trata, ciertamente, de una lógica evaluativa interpretativa y subjetiva, pero puede ser la ocasión para promover operaciones implícitas de evaluación (Román, 2010).

5.1 Características del profesor de matemática en el aula

A la luz de los resultados, se advierte que, en general, los estudiantes tienen una valoración positiva de sus profesores de matemática, los consideran exigentes, dispuestos al diálogo, comprensivos y no son aburridos. Como también, están satisfechos con lo que sabe el profesor de los temas de matemática y el dominio que tiene de ella. Sobre este punto, no se tiene duda alguna que los estudiantes están en proceso de formación, que no tienen conciencia clara de lo que el docente puede suministrarle, a pesar de ello, es muy importante conocer su percepción. En consecuencia el profesor, en este aspecto y según la percepción de los estudiantes, es idóneo para enseñar matemática.

5.2 Meta-evaluación del aprendizaje de la matemática, percepción de los estudiantes

Según lo manifestado por los estudiantes se puede deducir que el bajo rendimiento en matemática obtenido se debe a razones intrínsecas y extrínsecas. Las primeras, en orden de impor-

tancia, manifiestan que la dificultad para “concentrarse en las preguntas de las pruebas”, “se confunden”, se consideran “muy lentos para realizar los problemas”, no estudian y cuando estudian se “aprenden la materia de memoria”, “no revisan en detalle las respuestas elaboradas”, “desean finalizar rápido la prueba”, “no leen bien” o “escuchan sin poner atención a las instrucciones dadas por el profesor”.

De hecho, esto queda refrendado dado que, algunos maestros han manifestado que cuando ellos leen las instrucciones de la prueba y/o se las explican, los resultados en las evaluaciones son mejores, que cuando él no lo hace.

Junto a lo anterior, los buenos resultados o logros obtenidos en la asignatura de matemática, obedecen a razones intrínsecas al estudiante. Específicamente, destacan poner atención en clase y estudiar mucho. En sus logros no se destaca la función didáctica del docente. En resumen, los estudiantes reconocen que, parte importante de los malos resultados obtenidos en matemática se debe a ellos, sus malas prácticas de aprendizaje, hábitos de estudios, entre otros. En consecuencia, desde la perspectiva de los alumnos, la responsabilidad mayor de los bajos niveles de logro en el aprendizaje de la matemática no recae directa ni únicamente en los profesores. Aspecto no menor de considerar desde la política educativa.

5.3 Instrumentos de evaluación del aprendizaje, opinión de los alumnos

Los instrumentos de evaluación del aprendizaje más usados por los docentes de matemática son del tipo tradicional o convencional, en su gran mayoría. Los más usados son la prueba objetiva y los controles escritos, para calificar contenidos disciplinares. No son muy utilizados los instrumentos de evaluación que demandan tareas auténticas; definidas estas como aquella que examinan directamente la ejecución del aprendiz, revela si los estudiantes reconocen aquello que han aprendido en las aulas o fuera de ellas (Monereo, 2009). Requiere que los estudiantes apliquen el saber adquirido a situaciones de la vida diaria, se evalúan a la vez un conjunto de competencias y contenidos necesarios para resolver aquella situación. Por lo tanto, las demandas a través de tareas auténticas, movilizan aprendizajes multidimensionales, es decir, evalúan conocimientos, habilidades y actitudes y valores (Condemarín y Medina, 2000).

En consecuencia, la evaluación que desarrollan los docentes, en su mayoría, se aleja de los principios de la evaluación auténtica, ya que, por un lado, se limitan a la realización de controles y pruebas y, por otro, no es integral, ya que no consideran procedimientos y actitudes, hacen énfasis en el dominio disciplinar. Autores como Monereo (2009); Condemarín y Medina (2000) abogan para que los docentes, generen estrategias diversas para lograr un enlace entre los saberes conceptuales y procedimentales en la asignatura de matemática con la realidad e intereses de los escolares.

Otras estrategias de evaluación utilizadas son las disertaciones e interrogaciones orales, las cuales son usadas de manera infrecuente, según los estudiantes. Respecto de la relación entre la temática que se pregunta en las pruebas y la materia vista en clase, los alumnos dan cuenta, mayoritariamente, que se corresponden directamente, esto significa que las pruebas administradas reflejan lo que se enseña en clase, pero las preguntas de las pruebas son de una exigencia mayor que los ejercicios realizados, previamente, en clase.

Las pruebas de matemática, mayoritariamente, son respondidas de manera individual por el estudiante. El trabajo en equipo para esta actividad, prácticamente, no se considera por los docentes, en consecuencia que, en las Bases Curriculares para matemáticas, está declarado (MINEDUC, 2013).

Respecto del enfoque de enseñanza que subyace en la evaluación del aprendizaje de la matemática, se pudo observar que está centrado, mayoritariamente, en el aprendizaje y la ayuda, esto significa que los estudiantes saben en qué consisten las metas del aprendizaje, saben bajo qué prisma se observarán sus trabajos, tienen modelos de lo que constituye un buen trabajo y, quizás lo más clave de todo, reciben retroalimentación para que mejoren su desempeño a partir del trabajo realizado (MINEDUC, 2006). Sin embargo, según los estudiantes, también existe un enfoque de enseñanza con énfasis en lo punitivo, control y la amenaza pero, es menos usado por el docente de matemática.

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario interesar, motivar y persuadir al estudiante por la matemática para que vea la utilidad, necesidad de entenderla, aprenderla y aplicarla. El reto está, entonces, en desarrollar estrategias de evaluación que respondan, en concreto, a una integración e interpretación del conocimiento y a una transferencia de dicho conocimiento a otros contextos. Como también, promover el perfeccionamiento y capacitación de los docentes en temas como estrategias auténticas de evaluación del aprendizaje y desempeños, instrumentos para evaluar competencias genéricas, estrategias para desarrollar la comprensión y el pensamiento matemático en docentes y estudiantes que permita generar la reflexión.

REFERENCIAS

- Badano, C., y Dodera, M. (1999). Un estudio de la influencia de la representación de la matemática en el rendimiento académico del alumno de primer año de la Universidad. *Educación matemática*, 11(3),79-88.
- Biggs, J. B. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Blanco, L. (1997). Tipos de tareas para desarrollar el conocimiento didáctico del contenido. En L. Rico y M. Sierra, (eds), *Primer simposio de sociedad española de investigación en educación matemática* (pp. 34-40). Zamora: SEIEM.
- Bolea, P., Bosch, M., y Gascón, J. (2001). La transposición didáctica de organizaciones matemáticas en proceso de algebrización: el caso de la proporcionalidad. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23 (1), 79 -136.
- Brookfield, S. (2006). *The Skillful Teacher: On Trust, Technique and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco: Jossey-Bass, Forthcoming.
- Condemarín, M., y Medina A. (2000). *Evaluación Auténtica de los Aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago, Chile: Andrés Bello.
- Corica, A., y Otero, M. (2007). Las ideas de algunos estudiantes acerca de la enseñanza –aprendizaje de la matemática en el nivel medio. *Revista electrónica de investigación en educación y ciencias*, 2 (1), 40 - 68.
- Corica, A. (2007). *El saber matemático, su enseñanza y su aprendizaje: la mirada de alumnos y profesores*. (Tesis de licenciatura UNICEN, Argentina).
- Cronbach, L. J. (1996). Coefficient Alpha and the internal structure of tests. IN: Mehrens, W. A. e Ebel, R. L. (org.). *Principles of educational and psychological measurement*. Chicago: Rand McNally, 1967.
- Eisner, E. (1993). Remodelación de la evaluación en la educación: Algunos de los criterios en la búsqueda de la práctica. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (3), 219 - 233.

- García-Valcárcel, A. (1992). Características del "Buen profesor" universitario según estudiantes y profesores. *Revista de investigación educativa, RIE*, 10 (19), 31-50.
- García, E., & Cabero, J. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *Edutec-e*, 35, 1-26.
- Gascón, J., Bosch, M., y Bolea, P. (2001). ¿Cómo se construyen los problemas en didáctica de las matemáticas? *Educación matemática*, 13(3), 22-63.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hidalgo, S., Maroto, A., y Palacios, A. (2004). ¿Por qué se rechazan las Matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las Matemáticas. *Revista de Educación*, 334, 75-95.
- Juandò, J., y Pérez Cabaní, M. L. (2010). *La Evaluación de los resultados de aprendizaje*. Simposio Internacional Evaluación y Calidad en la Universidad. Huelva, España: 27-28/09/2010 Proceeding.
- Labarca, A. (2001). *Métodos de investigación en educación*. Santiago: UMCE. FID.
- Lawshe, C. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- López, A., Roperio, J., & Peralta, J. (2011). Estudio de Validez del examen de Estado Saber 11 de Inglés. *FOLIOS*, 32, 77-91.
- Marton, F., Hounsell, D. J., y Entwistle, N. (1984). *The experience of learning*. Edimburgo: Scottish Academic Press.
- Miguez, M. (2003). El rechazo hacia las matemáticas, una primera aproximación. *En Acta latinoamericana de matemática educativa*, 17, 292-298.
- Ministerio de Educación (2006). *Evaluación Para el Aprendizaje: Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor*. Unidad de Currículum y Evaluación. Chile.
- Ministerio de Educación (2004, 2006, 2007). *Resultados Nacionales SIMCE*. Santiago de Chile: SIMCE- MINEDUC.
- Ministerio de Educación (2013). *Bases curriculares: matemáticas séptimo a segundo medio*. 126 Pp.
- Monereo, C. (2009). *La autenticidad de la evaluación*. Recuperado de <http://www.sinte.es/web-sinte/images/pdf/monereo14.pdf>.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2015). *Cosas de la educación*. Universia Costa Rica.
- Otero, M., Fanaro, M., y Elichibehety, I. (2001). El conocimiento matemático de los estudiantes que ingresan a la universidad. *Revista latinoamericana de investigación en matemática*, 4 (39), 267-287.
- Pérez Cabaní, M. L. (2001). El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (edit) *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la Educación Escolar*. Pp. 285-307. Madrid: Alianza Editorial.
- Pérez Cabaní, M. L., y Carretero, M. R. (2003). La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coord.) *La Universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Pp.173-190. Madrid: Síntesis-ICE de la UAB.

- Pérez Cabaní, M. L., Carretero, R., Palma, M., y Rafel, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y Aprendizaje*, 91, 5-30.
- Pérez Cabaní, M. L., y Juandó Bosch, J. (2009). Using Concept Mapping to Improve the Quality of Learning. En Lupion Torres y Veiga Marriot (edit.) *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping*, 316-337. Hershey, Pennsylvania EEUU, IGI Global.
- Reimers, F. (2006). *Aprender más y mejor. Políticas, programas y oportunidades de aprendizaje en educación básica en México*. México: SEP- FCE.
- Rojas, G., y Cortés, J. (2002). La calidad académica vista por los estudiantes. *Revista de la Educación Superior*, 122, 49- 63.
- Román, M. (2010). *La voz ausente de estudiantes y padres en la evaluación del desempeño docente*. Documento N°49. Chile: PREAL.
- Salazar, C. (2012). *¿Los niños no aprenden matemáticas porque no les interesa? Centro virtual de noticias de la educación*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-306251.html>
- Santos, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio del río de la Plata.
- Sepúlveda, A. (2014). El docente universitario: Capacidades pedagógicas para hacer clases, percepción de sus protagonistas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 13(1), 67-79.
- Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de investigación Educativa*, 21, (1), 157-182.
- Tristán, A., & Molgado, D. (2007). *Tablas de Validez de Contenido (TVC)*. Instituto de Evaluación e Ingeniería Avanzada, S.C.: México.

Institutos profesionales en Chile. Tendencias actuales y heterogeneidad institucional

Pablo Sandoval Vilches*

Instituto Profesional Guillermo Subercaseaux, Santiago, Chile.

Recibido: 11 enero 2016

Aceptado: 25 julio 2016

RESUMEN. El artículo desarrolla un diagnóstico de la situación actual de los Institutos Profesionales (IP-s) existentes en el país, con énfasis en la heterogeneidad que presentan entre sí. Para ello se realiza un análisis de los indicadores del sistema ÍNDICES del CNED, utilizando técnicas estadísticas de clasificación multivariante. Los resultados muestran la existencia de importantes diferencias entre los IP-s actualmente vigentes, como son el número de áreas de conocimientos ofertadas, procedencia de la matrícula, infraestructura y la tasa resultado del ejercicio / patrimonio. A partir de éstas, fueron identificados 4 conglomerados de IP-s en los cuales tiende a coincidir el ámbito de formación que ofrecen con las características institucionales internas. Se concluye que el reconocimiento de esta diversidad puede contribuir a la mejora de los mecanismos de evaluación dispuestos para la acreditación institucional de este tipo de instituciones.

PALABRAS CLAVE. Chile, Educación Superior Técnico Profesional, Institutos Profesionales.

Professional institutes in Chile. Current trends and institutional heterogeneity

ABSTRACT. This article provides a an analysis of the current situation of Professional Institutes (IP-s) in Chile, with an emphasis on the heterogeneity present among them. To do this, an analysis of higher education system indicators using multivariate statistical techniques classification was conducted. The results show that there are significant differences among the IP-s currently in force, as is the number of areas of expertise offered, origin of enrollment, infrastructure and financial condition. From this, there were four IP-s clusters identified in which it tends to match the scope of training offered to domestic institutional characteristics. It concludes that the recognition of this diversity can contribute to improve evaluation mechanisms ready for institutional accreditation of these institutions.

KEYWORDS. Technical and vocational education and training, Chile, Higher Education, Professional Institutes.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se realiza un diagnóstico de la situación de IP-s actualmente existentes en Chile, centrado en la heterogeneidad que estas instituciones presentan entre sí. Este propósito es relevante por tres motivos. En primer lugar, porque provee información que permite actualizar el análisis de ciertas tendencias derivadas de los indicadores del Consejo Nacional de Educación (CNED), cuya última referencia corresponde al análisis realizado por MINEDUC (2012)¹. Desde entonces, como se verá en los resultados presentados más adelante, algunas tendencias se han acentuado.

¹ Posteriores trabajos se han basado en las cifras presentadas en el estudio de MINEDUC.

*Correspondencia: Pablo Sandoval Vilches. Dirección: Agustinas 1470, piso 10, Santiago, Chile. Correo electrónico: psandoval@ieb.cl, psandoval@isubercaseaux.cl

En segundo lugar, se trata de un tema escasamente estudiado en el medio nacional, ya que el foco del debate, así como la mayor parte de los trabajos realizados sobre educación superior en Chile durante las últimas dos décadas se han concentrado en la situación de las instituciones universitarias, dejando de lado las especificidades de la Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) (Arias, Farías, González-Velosa, Huneeus & Rucci, 2015).

En tercer lugar, los trabajos previos sobre la ESTP en Chile no se han detenido en la heterogeneidad institucional presente al interior de este sistema, sino que se han limitado a presentar las tendencias que caracterizan a estas instituciones a nivel general. En la composición de tales tendencias tienen mayor peso las características de las instituciones que cuentan con más estudiantes. Sin embargo, como se desprende también de los resultados de este trabajo, los IP-s más grandes no son representativos de la situación del resto de estas instituciones en todos los campos relevantes. A modo de ejemplo, una característica bastante conocida de los IP-s en Chile es el hecho de que estas instituciones, en particular las tres más grandes, concentran un alumnado en su mayoría procedente de establecimientos de enseñanza media de dependencia municipal o particular subvencionada (CEFECHE, 2014; IDEAPAI, 2013; MINEDUC, 2012; Vargas, 2014). Sin embargo, de acuerdo con los hallazgos de este trabajo, existen también algunos IP-s donde se presenta la tendencia inversa. Otras diferencias relevantes se hacen presentes en ámbitos como el tamaño de la matrícula, número de áreas de conocimiento en que se imparte formación, disposición de infraestructura y situación financiera, como se verá más adelante.

Estudiar la heterogeneidad presente al interior del sistema de IP-s equivale a situar el análisis a nivel de las características de las instituciones que lo conforman. La generación de evidencia en torno a este tema puede contribuir al mejoramiento de los instrumentos dispuestos en el sistema de acreditación de estas instituciones y sus carreras. Al respecto, una crítica recurrente desde la ESTP es que dichos instrumentos han tendido a evaluar a IP-s y Centros de formación técnica (CFT-s) bajo estándares más pertinentes para universidades (Vargas, 2014). En este sentido, el trabajo busca también contribuir a la mejora de los instrumentos del sistema de acreditación de instituciones de ESTP, labor que ya ha sido iniciada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile).

Los resultados que se exponen en el documento fueron obtenidos a partir de la recolección y análisis estadístico de los indicadores presentes en el sistema ÍNDICES del Consejo Nacional de Educación (CNED), los que se encuentran disponibles en el sitio web de este organismo. Con base en esta información, fueron calculados promedios y medidas de heterogeneidad de los datos. El énfasis del estudio estuvo en la identificación de indicadores con alta variabilidad en torno a las medidas de tendencia central. Posteriormente, estos indicadores fueron utilizados como criterios para la identificación de conglomerados de IP-s, utilizando para ello el algoritmo jerárquico de clasificación multivariable de Ward (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1999; Peña, 2002).

2. ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y OBJETIVOS

La Educación Técnico Profesional (ETP) juega un rol central en las posibilidades de desarrollo económico y social de los países. La competitividad internacional y capacidad de innovación científica y tecnológica dependen cada vez más, y en mayor medida, de contar con un capital humano especializado y altamente capacitado para desempeñarse de manera eficiente en los diversos sectores del aparato productivo (CEDEFOP, 2009). Del mismo modo, se reconoce en este nivel de formación un alto potencial para la promoción de movilidad social, especialmente en los países en vías de desarrollo (Tripsey & Hombrados, 2013).

La ETP se define como aquella enfocada en la transmisión de un saber técnico específico, así como las competencias y herramientas necesarias para la inserción en un ámbito determinado del sector económico (UNESCO, 2012). Por esta razón es conocida también como formación de tipo “vocacional”. En inglés se le abrevia bajo la sigla “TVET” (*Technical and vocational education and training*).

En Chile, la relevancia económica de la ESTP, se refleja en un consenso público en lo relativo a la carencia de técnicos especialistas en variados ámbitos del quehacer económico. De acuerdo con la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA), en el país existe un déficit de alrededor de 600 mil técnicos profesionales (IDEAP AIS, 2013, p. 47). En términos de Meller y Brunner (2009):

“Hoy se valora de manera particular este nivel educacional por el aporte que puede hacer a la democratización de la educación terciaria y su contribución a la formación de un capital humano especializado, de especial relevancia para la competitividad de la economía y para impulsar una creciente sofisticación del aparato productivo” (p.4).

A partir de 1981, la ESTP se organiza en Chile bajo un sistema de carácter eminentemente privado, compuesto por IP-s, CFT-s y Universidades (públicas y privadas). De acuerdo con esta institucionalidad, los dos primeros se encuentran habilitados para funcionar con fines de lucro, no así las universidades. Por otra parte, los IP-s y las universidades están facultados para impartir carreras de nivel profesional (sin grado de licenciatura) y técnicas de nivel superior, mientras que los CFT-s sólo pueden ofrecer el segundo de este tipo de programas.

En Chile, la matrícula en el sistema de ESTP se ha incrementado considerablemente en el transcurso de las últimas dos décadas (Arias et al., 2015; OCDE, 2009). A partir de 2010, inclusive, el número de estudiantes matriculados en primer año en la ESTP supera a la del sistema universitario (MINEDUC, 2012). Este crecimiento ha ido de la mano con el surgimiento de mecanismos como el Crédito con Aval del Estado (CAE) y la Beca Nuevo Milenio, a mediados de la década anterior, lo que ha permitido incrementar considerablemente el acceso a la educación superior en los primeros quintiles de ingreso (IDEAP AIS, 2013).

En contraposición, el número de Instituciones de Educación Superior (IES) que ofertan este tipo de programas se ha reducido; si en 1990 se contaban 161 CFT-s y 81 IP-s, el año 2011 esta cifra correspondía a 73 y 45, respectivamente (MINEDUC, 2012). Esta tenencia puede explicarse tanto por una condición de volatilidad propia del sistema, así como también a partir de una elevación de los estándares de acreditación institucional que rigen el sistema de becas y créditos. Desde el año 2006, el acceso al CAE y otros beneficios se supedita a que la institución se encuentre acreditada, lo que parece haber tenido el efecto de direccionar la demanda hacia las instituciones que cuentan con esta condición.

La obligatoriedad de la acreditación institucional para acceder a los mecanismos de financiamiento públicos tuvo el efecto de incentivar la participación de las IES en el sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior (Vargas, 2014). En el caso de los IP-s, de los 50 existentes en 2010, 45 contaban con autonomía, mientras que los 5 restantes se encontraban en proceso de licenciamiento (MINEDUC, 2012). A la misma fecha, 15 de los 45 IP-s autónomos se encontraban acreditados. De acuerdo con Vargas (2014), el sistema de aseguramiento de la calidad en la ESTP “ha tenido un impacto positivo y profundo en la gestión de la calidad de las instituciones”; sin embargo, a su juicio, también existe una falta de adecuación con las especificidades de este nivel educativo, lo que en parte se originaría en “la praxis de un sistema dominado desde los paradigmas de las universidades tradicionales, consciente o inconscientemente” (p. 223).

El mismo autor ha hecho referencia a una serie de rasgos distintivos de la ESTP en el país. Dentro de ellos menciona los siguientes.

- Naturaleza de los programas de estudio: orientado a satisfacer las necesidades formativas del mundo del trabajo, por lo cual se enfrentan al desafío de adecuar sus programas hacia un modelo de formación por competencias.
- Docencia: se busca contar con docentes con experiencia laboral en sus respectivos campos profesionales. Como consecuencia de ello, “una alta proporción tiene dedicación de jornada parcial, de modo de compatibilizar la docencia con el ejercicio profesional” (2014, p. 220).
- Recursos para el aprendizaje: al tener un menor énfasis en contenidos teóricos, la infraestructura y el equipamiento figuran con mayor relevancia que los recursos bibliográficos.
- Creciente articulación de carreras de nivel técnico y profesional al interior de IP-s y CFT-s. Sin embargo, se carece de un mayor grado de articulación con la EMTP.
- Alumnado: proveniente de los primeros quintiles de ingreso; de establecimientos de enseñanza media de dependencia municipal o particular subvencionado; insertos en el mundo laboral; parte importante estudia en jornada vespertina; no han rendido la PSU o han obtenido puntajes bajo el promedio en esta prueba; y reciben una proporción menor de apoyo económico por parte del Estado.

Tales características han sido refrendadas por una serie de estudios realizados durante los últimos años (Arias et al., 2015; CEFECH, 2013; CHILECALIFICA, 2006; Ditborn, 2007; IDEPAIS, 2013; Meller y Brunner, 2009; MINEDUC, 2012; OCDE, 2009). A ello se agrega una creciente concentración de la matrícula en un número reducido de instituciones. Así, por ejemplo, el año 2011 tres IP-s concentraban el 52% de la matrícula, mientras que los 10 más grandes agrupaban a cerca del 86% del total de estudiantes (MINEDUC, 2012).

Por otra parte, también existen marcadas diferencias entre estas instituciones, entre las que figuran: tamaño de la matrícula, número de sedes, grados de articulación vertical y estatus regulatorio (Vargas, 2014). Con respecto a esta heterogeneidad, no obstante, se carece de mayores antecedentes empíricos, dado que los estudios previos se han abocado a estudiar las características generales, o existentes en estas instituciones a nivel promedio.

El objetivo general de este trabajo es estudiar la heterogeneidad existente entre los IP-s actualmente vigentes por medio de la actualización de un diagnóstico de estas instituciones sobre la base de las estadísticas disponibles en el sistema INDICES de CNED. Las preguntas a responder son las siguientes: ¿Cuáles son las características que definen actualmente la situación de los IP-s vigentes? ¿Cuáles son las principales diferencias que se hacen presente entre estas instituciones?

3. DATOS Y MÉTODO DE ANÁLISIS

El análisis que sigue se centra en la situación de los IP-s actualmente vigentes en Chile. Los datos fueron recogidos desde el sistema de indicadores de instituciones de educación superior, “INDICES”, del CNED. Los indicadores disponibles para IP-s se encuentran clasificados en siete dimensiones².

² Los indicadores correspondientes a datos de matrícula, infraestructura, retención, indicadores financieros y situación de acreditación se encuentran actualizados hasta el año 2014. Los demás indicadores presentan información correspondiente al año 2013.

- Estudiantes: contiene indicadores que permite caracterizar la matrícula, tales como tasa de matrícula proveniente de establecimientos de enseñanza de media de dependencia municipal.
- Planta académica: información que permite caracterizar a la planta docente.
- Fuente y uso de los recursos: entrega indicadores sobre financiamiento y utilización de recursos.
- Infraestructura (y recursos para el aprendizaje): dispone de indicadores relacionados con la disposición de infraestructura y disponibilidad de recursos educativos (libros, computadores, etc.).
- Retención: información sobre retención al primer y segundo año.
- Financieros: presenta indicadores que relacionan variables tales como patrimonio, activos, pasivos y resultado del ejercicio.
- Acreditación: información relativa a la condición de acreditación institucional y de las carreras impartidas en la institución.

Integrando toda esta información, se elaboró una base de datos de IP-s nacionales, a la cual fueron añadidos otros indicadores recogidos desde el sitio web del Sistema de Información de Educación superior (SIES), correspondientes a los siguientes campos: vigencia de la institución, matrícula total año 2015 y número de áreas de conocimiento diferentes en que se imparte formación, de acuerdo con la clasificación CINE-UNESCO.

Para el análisis estadístico fueron calculadas medidas de tendencia central (media, mediana) y de variabilidad (rango total e intercuartil). La presentación de estos resultados se realiza mediante tablas y gráficos de caja (boxplot)³.

Adicionalmente, se llevó a cabo un análisis de conglomerados multivariante, utilizando para ello los indicadores que mostraron mayor variabilidad dentro de cada dimensión. La variable tamaño de la matrícula no fue incorporada en esta fase, con la finalidad de mayor peso a los otros criterios de clasificación. La inclusión de dicha variable tendería a primar en la formación de conglomerados, dada su alta varianza, disminuyendo con ello la capacidad de clasificación de los demás criterios. Por el contrario, el foco de esta etapa se centra, precisamente, en las características internas que se hacen presentes en estas instituciones, independientemente del tamaño de la matrícula, y cómo a partir de ella se pueden identificar grupos de IP-s con características similares entre sí.

Para llevar a cabo lo anterior se utilizó el algoritmo de clasificación jerárquica de Ward, adoptándose como medida de disimilitud la distancia *euclídea* al cuadrado sobre el conjunto de variables estandarizadas. Este método consiste en la aglomeración en pasos sucesivos del conjunto de elementos que forman la unidad de análisis (en este caso, IP-s), bajo el criterio de minimizar en cada paso la suma de cuadrados dentro de los grupos (Hair et al., 1999; Peña, 2002). Esto quiere decir que casos con un perfil multivariante similar se ubicarán contiguamente en el espacio vectorial n dimensional generado por las variables de clasificación, y en consecuencia, habrán de aglomerarse tempranamente. Para graficar este resultado se utiliza el formato de “dendograma”, el que permite representar los sucesivos pasos que adopta la aglomeración. Las variables que forman parte de la base de datos elaborada y que fueron incluidas en el análisis se indican en la siguiente tabla.

3 Un boxplot es una herramienta que permite resumir en un mismo diagrama valores de tendencia central (mediana) y de variabilidad (rango, cuartiles) que caracterizan a una variable. Los bordes inferior y superior de la caja corresponden al valor del primer y tercer cuartil, respectivamente; dentro se presenta la mediana, y hacia afuera, dos líneas verticales representan un “paso”, equivalente a 1,5 veces el rango intercuartil (Correa y González, 2002, p. 19). De observarse casos fuera de ambos pasos, éstos se representan por medio de puntos.

Tabla 1. Variables utilizadas en análisis de conglomerados

| Dimensión | Variable |
|---------------------------------------|---|
| Matrícula | % Matrícula procedente de educación media de dependencia municipal y particular subvencionado |
| | % Matrícula procedente de EMTP |
| | % Matrícula de 1er año |
| | % Matrícula de entre 15 y 24 años |
| Docencia | Horas promedio por docente |
| Fuente y uso de los recursos | Ingresos aranceles / Total de ingresos |
| | Remuneraciones docentes y administrativos / Total gastos |
| Infraestructura y recursos educativos | M2 construidos / Total matrícula |
| | N° títulos / Total matrícula |
| Retención y duración | Retención al 1er año |
| | Retención al 2do año |
| Financieros | Activo corriente / Pasivo corriente |
| | Resultado del ejercicio / Patrimonio |
| Oferta curricular | N° de áreas de conocimiento en que imparte formación |

Cabe señalar que de acuerdo con la información presente en los registros del SIES, a octubre de 2015 existe un total de 43 IP-s vigentes. No obstante, de ellos, tres presentan una matrícula inferior a 10 estudiantes, por lo cual no fueron incorporados en el análisis. En el cálculo de las medidas de tendencia central y dispersión por indicador fueron excluidos los valores perdidos, no así en el análisis de conglomerados, donde, para efectos de no reducir el número de casos presentes en el análisis, se utilizó un método de imputación multivariante.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

Un primer resultado relevante dice relación con el número de instituciones que integran el sistema. En total, 43 IP-s se mantienen vigentes en la actualidad, cifra que conserva la tendencia a la baja observada a partir del año 1990. Se mantiene también la concentración de la matrícula en los tres Institutos más grandes: AIEP, DuocUC e INACAP. Estas instituciones acaparan el 58% de la matrícula del sector (versus un 52% del año 2011). Por su parte, los 10 IP-s de mayor tamaño concentran el 87,6% del total de estudiantes que estudian en este nivel de enseñanza, lo que significa un incremento de cerca de 1.5% respecto del año 2011. En el otro extremo, se hacen presentes IP-s con una matrícula considerablemente más baja: así, el 25% de los IP-s actualmente vigentes no cuentan con más de 309 estudiantes (Q1) y tres cuartas partes no superan una matrícula de 6.740 alumnos (Q3). De este modo, en términos del tamaño de la matrícula, se hace presente una alta variabilidad en torno al promedio, el que corresponde a 9.232 estudiantes por institución.

La Tabla número 2 presenta un conjunto de medidas descriptivas de tendencia central y variabilidad respecto de los indicadores de **matrícula y áreas de formación ofertadas**. Estas instituciones imparten carreras inscritas, en promedio, en 3,7 áreas de conocimiento diferentes (de un total de 10 categorías utilizadas por SIES y CNED a partir de la clasificación CINE

UNESCO). Un cuarto de estos IP-s se especializa en sólo un área de conocimiento y la mitad aborda hasta 2,5 áreas de enseñanza (mediana). Los institutos más grandes son aquellos que tienden también a ofrecer una mayor diversidad de disciplinas, abarcando en algunos casos hasta nueve áreas diferentes de formación.

Tabla 2. Características matrícula y oferta de carreras IP 2015

| | N | Media | Mín. | Máx. | Mediana | Q1 | Q3 |
|--|----|-------|-------|--------|---------|-------|-------|
| Total matrícula 2015 | 40 | 9.232 | 25 | 94.444 | 1.258 | 309 | 6.740 |
| Áreas de conocimiento | 40 | 3,65 | 1 | 9 | 2,5 | 1 | 6 |
| Matrícula municipal y particular subvencionado / Matrícula total | 40 | 88.0% | 13.0% | 100.0% | 96.0% | 88.0% | 98.0% |
| Matrícula 1er Año / Matrícula total | 38 | 38.0% | 11.0% | 65.0% | 38.0% | 30.0% | 45.0% |
| Matrícula EMTP / Matrícula total | 40 | 38.0% | 0.0% | 81.0% | 43.0% | 24.0% | 49.0% |
| Matrícula entre 15 y 24 años / matrícula total | 40 | 54.0% | 5.0% | 85.0% | 54.0% | 38.0% | 70.0% |
| Retención 1er Año | 37 | 61.0% | 41.0% | 80.0% | 64.0% | 53.0% | 69.0% |
| Retención 2do Año | 36 | 45.0% | 21.0% | 76.0% | 47.0% | 33.0% | 55.0% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

Otro resultado sobresaliente, en función de nuestro foco en la heterogeneidad de la situación de los IP-s, corresponde a la composición de la matrícula según nivel de dependencia del establecimiento de egreso de la enseñanza media. Como se aprecia en la tabla anterior, en promedio, al interior de los IP-s el 88% de la matrícula proviene de establecimientos de dependencia municipal o particular subvencionado, mientras que en algunos de éstos, inclusive, dicha cifra alcanza el 100%. No obstante, también se hacen presentes otros institutos cuya matrícula proviene mayoritariamente de colegios particulares pagados. En tres de los 40 IP-s incluidos en el análisis, más del 65% de los estudiantes proviene de este último tipo de establecimientos, alcanzando en un caso incluso al 87% del total de matriculados.

Por otra parte, los resultados presentados en la misma tabla muestran una importante heterogeneidad en lo relativo a la matrícula procedente de la EMTP. En promedio, el 38% de la matrícula al interior de los IP-s proviene de este tipo de establecimientos, aunque existen marcadas diferencias entre algunos institutos, donde la presencia de este tipo de estudiantes es incluso nula, y otros donde llega a alcanzar hasta el 81%. Asimismo, existen diferencias en el peso de la matrícula de primer año y de estudiantes de entre 18 y 24 años en la composición del total del alumnado. En cambio, los IP-s se muestran relativamente más similares en lo referido a las tasas de retención al primer y segundo año de matrícula, las que alcanzan en promedio al 61% y 45%, respectivamente.

Los siguientes dos gráficos de boxplot resumen los resultados obtenidos para cuatro de las variables analizadas: total matrícula 2015, porcentaje de matrícula procedente de establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionada, porcentaje de matrícula proveniente de EMTP y número de áreas de conocimiento en que se imparte formación.

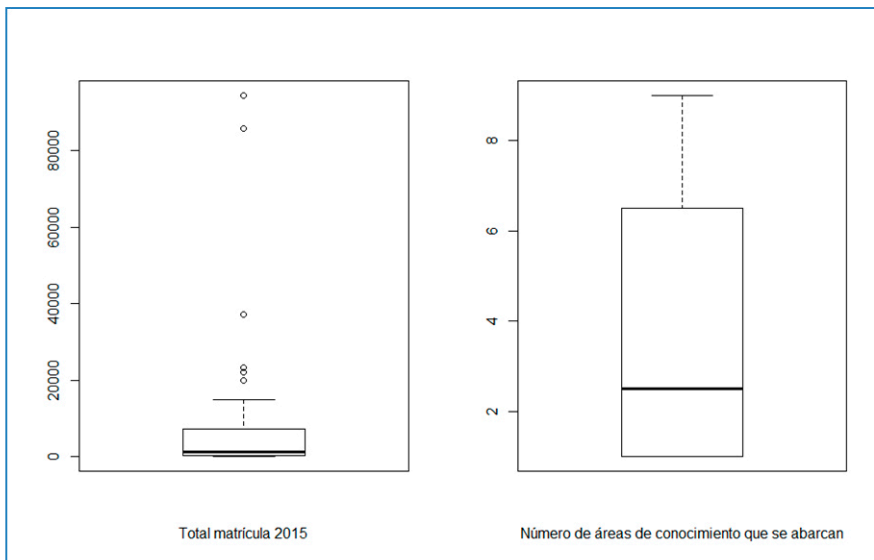


Figura 1. Tamaño matrícula y Áreas de enseñanza
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

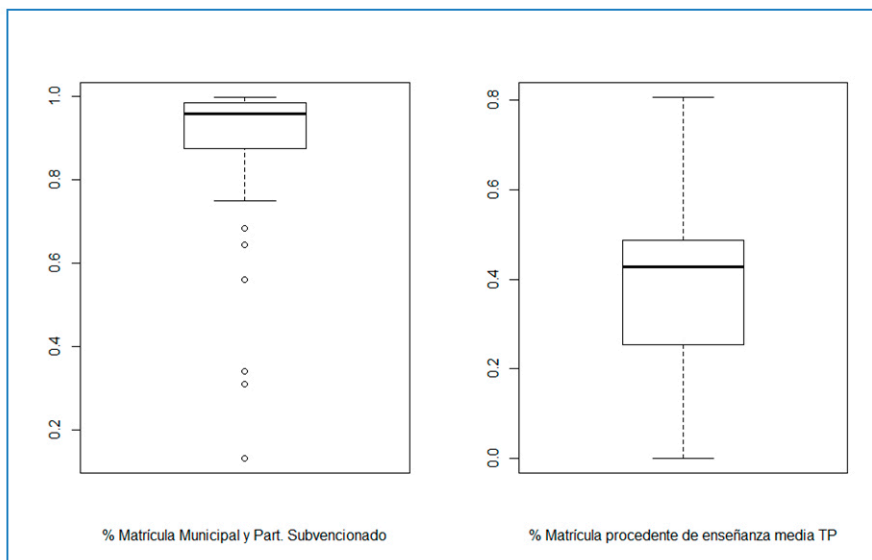


Figura 2. % matrícula Municipal y Part subv. / EMTTP
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

Con relación a las características propias de la **planta docente** se observa una situación algo más homogénea. Los resultados obtenidos muestran que al interior de los IP-s existe un promedio de 42 estudiantes por Jornada completa equivalente de docencia (JCE); el 18% de las JCE son impartidas por docentes con grado de doctor, magíster o especialidad médica; cerca del 7% de los docentes mantiene un vínculo de 39 o más horas semanales; y las horas promedio por académico ascienden a 12,5.

Tabla 3. Indicadores de docencia

| | N | Media | Mín. | Máx. | Mediana | Q1 | Q3 |
|--|----|-------|------|--------|---------|-------|-------|
| Matrícula total / N° JCE | 38 | 42,04 | 5,64 | 100,66 | 42,04 | 27,73 | 53,31 |
| N° JCE Doctor, Magister o Esp. Médica/ N° JCE total | 39 | 0,18 | 0,02 | 0,55 | 0,14 | 0,08 | 0,23 |
| N° docentes 39 horas o más / N° Académicos total | 40 | 0,07 | 0 | 0,48 | 0,04 | 0,02 | 0,08 |
| Horas promedio por académico | 40 | 12,49 | 0 | 36,24 | 11,66 | 8,53 | 15,08 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

Al desglosar estas cifras en sus rangos de variabilidad, se observa la existencia de algunos IP-s que escapan de los rangos que aglomeran a la mayoría de los casos. Por ejemplo, en un IP la tasa matrícula/JCE supera ampliamente el promedio, llegando a los 100 estudiantes/JCE y en tres IP-s cerca del 50% de la planta académica cuenta con postgrado o especialidad médica.

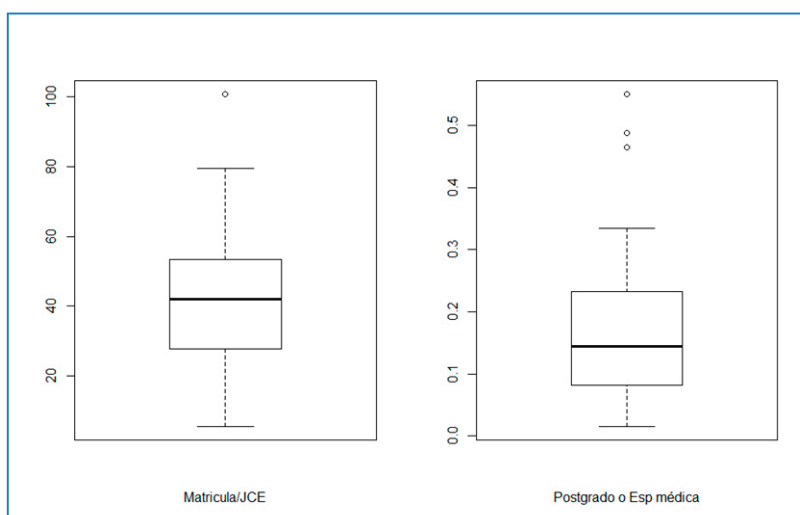


Figura 3. Matrícula/JCE / Porcentaje docentes con Postgrado o especialidad médica

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

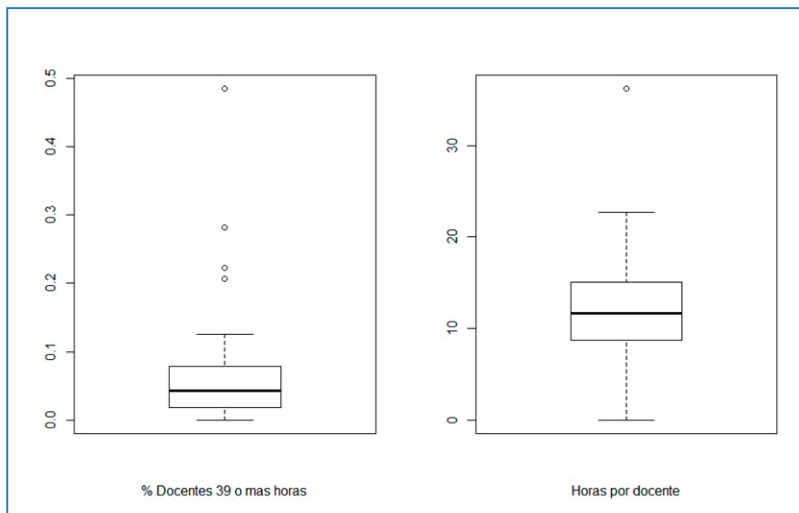


Figura 4. Porcentaje docentes 39 o más horas / Horas por docente

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

En cuanto al **origen y uso de recursos** se constata el predominio de los aranceles como fuente de ingresos, lo que expresa una escasa diversificación en otras alternativas susceptibles de explorar, como aportes basales, fondos concursables, cursos o programas de extensión, prestación de servicios, etc. En promedio, al interior de los IP-s los aranceles representan un 87% de los recursos, mientras que las remuneraciones en conjunto de docentes y administrativos significan el 76% de los gastos. Por su parte, en términos de infraestructura y recursos disponibles, los IP-s exhiben un promedio de 7,9 metros cuadrados construidos y 11,05 títulos bibliográficos por estudiante.

Tabla 4: Indicadores Fuente y uso recursos / Infraestructura y recursos para el aprendizaje

| | N | Media | Mín. | Máx. | Mediana | Q1 | Q3 |
|--|----|-------|------|--------|---------|------|------|
| Ingresos Aranceles/ Ingresos totales | 40 | 0.87 | 0.17 | 1 | 0.94 | 0.84 | 0.97 |
| Remuneraciones docentes y administrativos / Gastos totales | 40 | 0.76 | 0 | 1 | 0.81 | 0.69 | 0.86 |
| M ² construidos/ Matrícula total | 30 | 7.9 | 1.75 | 56.78 | 3.43 | 2.54 | 5.82 |
| N° de títulos / Matrícula total | 31 | 11.05 | 0.18 | 153.81 | 1.91 | 0.88 | 5.71 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

Sin embargo, existen también IP-s que difieren largamente de las cifras promedio. En algunos de ellos los aranceles constituyen el 50% o incluso menos del origen de los recursos, y en el caso de la disposición de infraestructura y recursos bibliográficos, se observan algunos que superan considerablemente los estándares del medio.

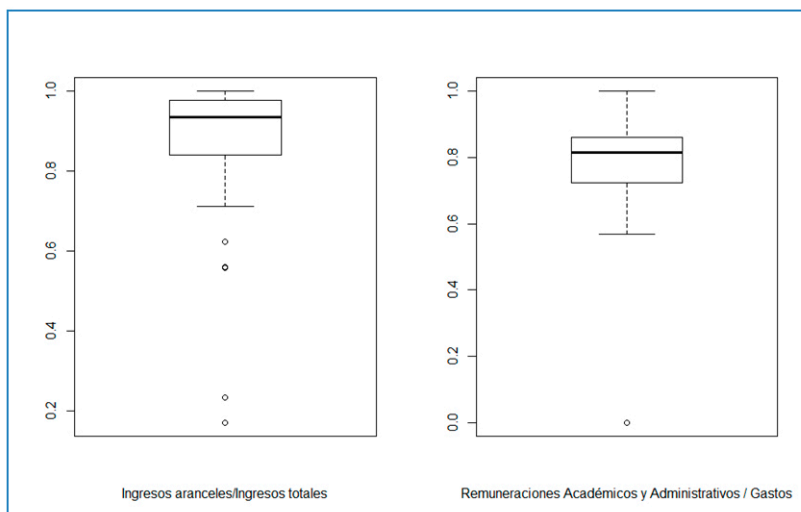


Figura 5. Fuente y Uso de recursos
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

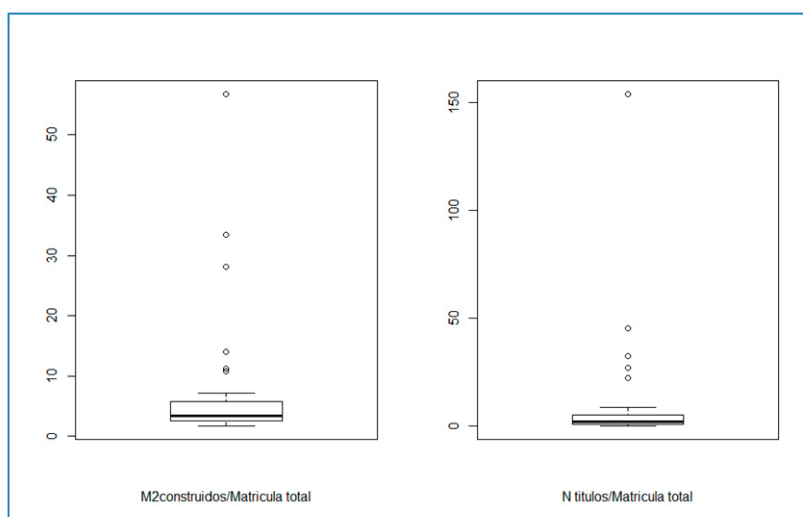


Figura 6. Infraestructura y Recursos para el aprendizaje
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

Finalmente, en lo relativo a los **indicadores financieros** se aprecia que, en promedio, la tasa entre activo corriente y pasivo corriente -o liquidez- es de 3.51, aunque hay algunos IP-s que superan considerablemente esta cifra. En tanto, la razón resultado del ejercicio/patrimonio arroja un promedio de 16%; no obstante, el rango de la variable es amplio: oscila desde un mínimo de -85% hasta un máximo de 89%. En consecuencia, aunque la mayor parte de los IP analizados tienen un comportamiento financiero similar, observamos IP-s con un alto margen de maniobrabilidad financiera y otros con serios constreñimientos en este ámbito.

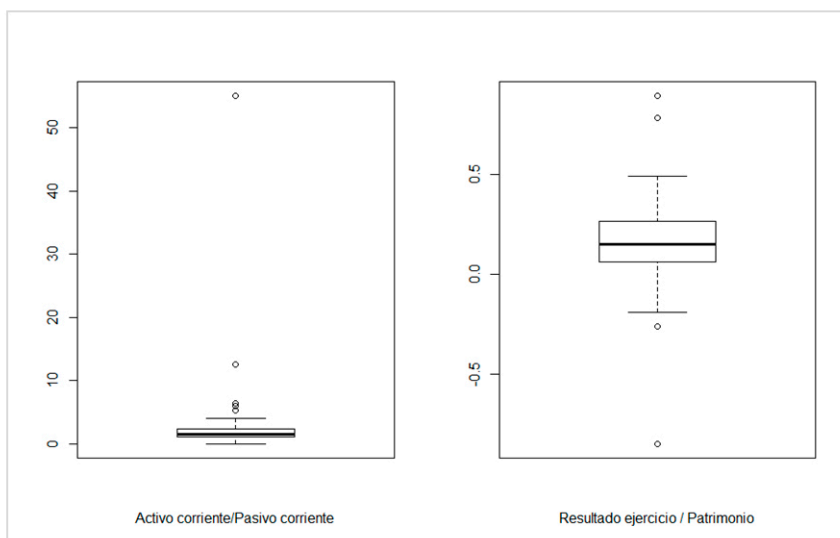


Figura 7. Indicadores financieros
 Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

Tabla 5. Indicadores financieros

| | N | Media | Mín. | Máx. | Mediana | Q1 | Q3 |
|-------------------------------------|----|-------|-------|-------|---------|------|------|
| Activo Corriente/ Pasivo Corriente | 40 | 3.51 | 0.03 | 55.09 | 1.52 | 1.05 | 2.41 |
| Resultado del Ejercicio/ Patrimonio | 40 | 0.16 | -0.85 | 0.89 | 0.15 | 0.05 | 0.26 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

4.2 Conglomerados de IP-s

Hemos visto a partir de los resultados anteriores que existen importantes diferencias entre los IP-s actualmente vigentes en el sistema, en especial a nivel de la matrícula, áreas de conocimiento en que se imparte docencia y en cuanto a la situación financiera. En otros ámbitos la heterogeneidad es menos pronunciada, pero existen de igual forma algunos IP-s que difieren considerablemente de las tendencias centrales.

Para intentar resumir esta variabilidad se realizó un análisis de conglomerados multivariante. Como se señaló anteriormente, la variable tamaño de la institución no fue incorporada a este procedimiento, con la finalidad dar mayor peso en la clasificación a las características institucionales internas. La siguiente figura de dendograma muestra el resultado obtenido de acuerdo con las variables incluidas en el análisis (ver tabla 1). El eje horizontal puede interpretarse como una medida de dificultad de conglomeración.

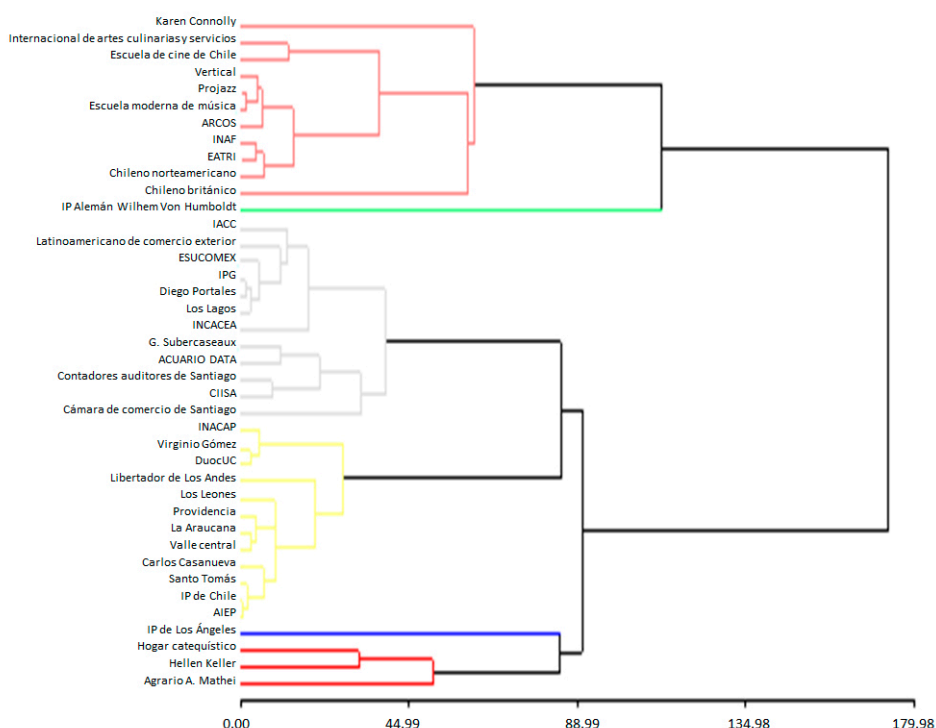


Figura 8. Dendrograma de agrupación jerárquica
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

Se observan cuatro conglomerados y dos casos atípicos (los grupos se distinguen por colores en el gráfico). De acuerdo con estos resultados, los dos casos más parecidos en el espacio vectorial generado por las variables de clasificación son AIEP e IP Chile (dentro del cluster amarillo), seguidos de Projazz/Escuela moderna de música (cluster rojo, arriba) y luego IPG/Diego Portales (cluster gris). Se trata de institutos con características muy similares, los que se aglomeran tempranamente en este procedimiento. En cambio, el que presenta la mayor dificultad de aglomeración es el IP Alemán W. V. Humboldt (verde), seguido del IP de Los Ángeles (azul).

El primer conglomerado se presenta en la parte superior del dendrograma y se compone de IP-s dedicados a la formación artística, idiomas o en ámbitos económicamente emergentes. Contiguo a este grupo figura el IP Alemán W.V.Humboldt, el que tiende a compartir con los anteriores -en especial con los de orientación artística- una mayor presencia de estudiantes provenientes de colegios particular pagados. Un segundo conglomerado corresponde al de institutos orientados preferentemente a la formación en el ámbito comercial -contándose entre éstos el Instituto G. Subercaseaux y la Escuela de contadores auditores de Santiago- y en el de la tecnología. A ellos se agregan otros institutos que imparten formación en un mayor número de áreas de conocimiento, como IACC y Diego Portales, ello en función de una mayor similitud en el resto de las variables de clasificación. El tercer grupo corresponde a IP-s que abarcan un mayor número de áreas de conocimiento, entre los que figuran los más grandes: AIEP, DuocUC e INACAP, junto con los de un tamaño de matrícula intermedio. En el último segmento del dendrograma se agrupan tres IP-s que imparten formación en áreas específicas, al igual que en el grupo 1, económicamente

no tradicionales: IP Hogar catequístico, IP Hellen Keller e IP Agrario Adolfo Mathei. Junto a la especificidad de la formación que imparten, estos tres IP-s se distinguen por contar con una holgada infraestructura y recursos bibliográficos, en relación con la reducida matrícula que congregan.

En la siguiente tabla se detalla los IP-s que forman parte de cada conglomerado.

Tabla 6. Conglomerados de IP-s

| | | |
|--|---|---|
| <p>1. Artísticos, idiomas y áreas económicas emergentes (n=11)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Karen Connolly • Internacional de artes culinarias y servicios • Escuela de cine de Chile • Vertical • Projazz • Escuela moderna de música • ARCOS • INAF • EATRI • Chileno norteamericano • Chileno británico | <p>2 Comercio, tecnología y otros (n=12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • IACC • Latinoamericano de comercio exterior • ESUCOMEX • IPG • Diego Portales • Los Lagos • INCACEA • G. Subercaseaux • ACUARIO DATA • Contadores auditores de Santiago • CIISA • Cámara de comercio de Santiago | <p>3 IP Multi-áreas (grandes y medianos) (n=12)</p> <ul style="list-style-type: none"> • INACAP • Virginio Gómez • DuocUC • Libertador de Los Andes • Los Leones • Providencia • La Araucana • Valle central • Carlos Casanueva • Santo Tomás • IP de Chile • AIEP |
| <p>4 IP Específicos (n=3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hogar catequístico • Hellen Keller • Agrario A. Mathei | <p>Atípicos (n=2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • IP Alemán Wilhem Von Humboldt • IP Los Ángeles | |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

Las variables de mayor importancia para la clasificación son el número de áreas de conocimiento en que se imparte docencia, la procedencia de la matrícula desde la enseñanza media, metros cuadrados construidos y la relación resultado del ejercicio / patrimonio. La tabla 7 resume esta información para los 4 grupos.

Tabla 7. Principales diferencias entre conglomerados identificados

| | Áreas de conocimiento | % Matrícula municipal y Part. subvencionado | m ² construidos / Total matrícula | Resultado del ejercicio / Patrimonio |
|--|-----------------------|---|--|--------------------------------------|
| 1 IP Artísticos, Idiomas y áreas económicas emergentes | 1.45 | 70.0% | 9.8 | 8.0% |
| 2 IP Comercio, tecnología y otros | 3.33 | 97.0% | 3.83 | 11.0% |
| 3 IP Multi-áreas | 7.08 | 98.0% | 2.57 | 26.0% |
| 4 IP Específicos | 1 | 94.0% | 16.26 | 27.0% |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de CNED y SIES

El grupo 1 concentra IP-s que se caracterizan por una especialización en una o dos áreas de conocimiento (principalmente artísticas); presentan, comparativamente, el mayor número de horas de dedicación de los docentes; más alta dependencia de aranceles en los ingresos totales; mayor peso de la matrícula de primer año y de aquella entre 15 y 24; más alta presencia de estudiantes provenientes de colegios particular pagados y menor proporción de estudiantes de EMTP; y en el plano financiero, la menor tasa resultado del ejercicio / patrimonio. En promedio, congrega a una matrícula de 590 estudiantes.

El segundo conglomerado tiene la menor proporción de matrícula de entre 15 y 24 años y la más alta procedente de la EMTP; la remuneración al equipo docente y administrativo respecto del total de gastos es proporcionalmente mayor que en los otros conglomerados de IP-s; la relación entre resultado del ejercicio / patrimonio es la segunda más baja, y su relación activo corriente / pasivo corriente, la de mayor magnitud. No obstante, sus cifras de retención de estudiantes son menores que la de los restantes 3 grupos identificados. En promedio, cuenta con una matrícula de 3.280 estudiantes.

El tercer grupo se caracteriza por congregar IP-s que imparten formación en un mayor número de áreas de conocimiento y mayor matrícula, pero que presenta la tasa más baja de metros cuadrados construidos por estudiante. En promedio su matrícula es de 26.850 estudiantes.

Finalmente, el cuarto grupo reúne a tres IP-s sumamente específicos, tanto por el área de formación en el que se insertan, como también por una mayor disposición de infraestructura y recursos bibliográficos; menor número de matrícula; más alta retención al primer y segundo año y la menor proporción de remuneración docente a nivel de sus gastos totales. Su matrícula promedio es de 188 alumnos.

5. DISCUSIÓN

Se observa la existencia de importantes diferencias institucionales entre los IP-s que integran actualmente el sistema. Esta variabilidad se resume en cuatro conglomerados constituidos por Institutos que comparten rasgos comunes entre sí, a lo que se agrega el caso de dos IP-s considerados atípicos.

Entre las especificidades más destacadas de estos resultados se encuentran las siguientes: los institutos del área artística, idiomas y temas económicos emergentes explican la variabilidad en la composición de la matrícula por procedencia del sistema secundario; atraen a alumnos de colegios particulares pagados, lo que no logran los otros tipos de IP-s. Los institutos del área comercial y tecnológica, por su parte, se distinguen por su solidez financiera y una mayor vinculación con la EMTP. Los IP-s medianos o grandes representan las tendencias promedio y se diferencian principalmente por el número de matrícula que congregan, las áreas de conocimiento que abarcan y su presencia en regiones. Finalmente, los IP-s de perfil específico explican las diferencias observadas en disposición de infraestructura, material bibliográfico y las mayores cifras de retención.

De esta forma, existe una relación entre el área de formación ofertada y las características institucionales internas. La mayor parte de los IP-s ofrecen formación en un número reducido de áreas profesionales, lo que los distingue claramente de los institutos más grandes. A partir de allí, se produce una distinción entre el área en que se especializan. Entre los tres conglomerados de IP-s de menor tamaño se aprecian diferencias de funcionamiento en el plano financiero, relación con la docencia, perfil de la matrícula y disposición de infraestructura y recursos de apoyo al aprendizaje.

Así, el sistema se caracteriza por un importante grado de heterogeneidad, lo cual parece constituir un rasgo de continuidad con el panorama existente previo a la reforma de 1981 (Courard, 1993). Con foco en el tema del aseguramiento de la calidad en la educación superior, tal heterogeneidad institucional puede ser valorada tanto en términos positivos, como también negativos. Desde la primera perspectiva, la diversidad de ámbitos de formación constituye un rasgo favorable para un desarrollo equilibrado del sistema productivo. Sin embargo, esta heterogeneidad muchas veces se origina en la existencia de algunos IP-s con importantes constreñimientos en el plano financiero, en la relación con la docencia o en la disposición de infraestructura y recursos educativos.

De la mano de lo anterior, los resultados obtenidos también muestran una disminución sostenida en el número de instituciones que integran el sistema de IP-s y una creciente concentración de la matrícula en los institutos más grandes. Indudablemente, unas de las causas que puede explicar esta tendencia es la elevación de los estándares de acreditación institucional, lo cual constituiría un aspecto favorable para efectos del aseguramiento de la calidad. No obstante, surge como interrogante las formas en que el sistema de aseguramiento de la calidad puede a futuro favorecer también la subsistencia de la heterogeneidad institucional al interior de la ESTP, lo cual parece relacionarse, al menos en parte, con el reconocimiento de esta diversidad y la instauración de disposiciones institucionales que permitan su fortalecimiento en el tiempo.

6. CONCLUSIONES

El artículo buscó actualizar un diagnóstico de IP-s a partir de los datos de CNED y SIES, poniendo de relieve la heterogeneidad que se hace presente al interior de este sistema. Las preguntas a responder eran las siguientes: ¿cuáles son las características que definen actualmente la situación de los IP-s vigentes? y ¿cuáles son las principales diferencias que se hacen presente entre estas instituciones?

Con respecto a lo primero, se observó una disminución del número de IP-s que integran el sistema y un incremento en la concentración de la matrícula en los tres más grandes. Actualmente se encuentran vigentes 43 IP-s, de los cuales, sin embargo, tres figuran en los registros de SIES con una matrícula menor a 10 estudiantes, mientras que otros tantos cuentan con menos de 100 alumnos. En otros campos, estas instituciones se caracterizan por impartir carreras, en promedio, en 3.7 áreas de conocimiento diferentes; por presentar una matrícula principalmente procedente de establecimientos de enseñanza media de dependencia municipal y particular subvencionado; una presencia más alta que en el caso de las universidades de estudiantes de más de 24 años; una planta docente vinculada preferentemente a tiempo parcial y un financiamiento altamente dependiente de los aranceles, entre las principales características.

No obstante, al desglosar estos promedios se logra apreciar importantes grados de heterogeneidad. Uno de los principales tiene que ver con el tamaño de la matrícula que congregan estas instituciones. El año 2015, tres institutos concentran cerca del 60% de la matrícula del sistema. Esto quiere decir, por un lado, que términos de la heterogeneidad de IP-s, aquellos constituyen casos atípicos, pues la mayor parte de estas instituciones cuentan con un número de estudiantes sumamente menor. Por la misma razón, al momento de establecer el análisis a nivel de las características institucionales -como hace por ejemplo el sistema de acreditación institucional- la imagen de los IP-s más grandes puede no ser representativa de la situación existente en todo el sistema.

El análisis realizado permitió precisar también otros ámbitos en los que se hace presente una importante variabilidad en torno a los rasgos promedio. Entre éstos se cuentan las áreas de conocimiento en que se imparte formación, la infraestructura y el manejo financiero. Éstas, junto

a otras variables, permiten discernir 4 grupos de IP-s y 2 casos atípicos. En torno a ello, uno de los resultados más destacados tiene que ver con la constatación de una relativa correspondencia entre el área de especialización de la institución y sus características institucionales. Así, los Institutos abocados a temas artísticos tienden a agruparse entre sí junto a otros dedicados a sectores económicos emergentes (turismo, deporte, etc.); asimismo lo hacen aquellos especializados en comercio y tecnología. Por su parte, los institutos que abarcan más áreas de formación -que tienden a ser también los de mayor tamaño- muestran un funcionamiento muy similar entre sí. Por último, existen instituciones que presentan un perfil muy diferenciado, en términos del área en que se especializan y los recursos con los que cuentan.

En síntesis, estos resultados recalcan la necesidad de reconocer las especificidades de las instituciones de ESTP, tanto aquellas que comparten con sus equivalentes en el plano internacional, como también aquellas otras que resultan propias de la realidad del sistema nacional con miras a hacer más pertinentes los mecanismos de evaluación dispuestos para la acreditación institucional de estas entidades. Para ello es relevante complementar el diagnóstico proporcionado por estudios previos con un análisis centrado en las características institucionales que definen el funcionamiento interno de las IES que integran este nivel del sistema educativo. Dado que los mecanismos de evaluación del sistema de acreditación evalúan a instituciones, ya sea éstas tengan una matrícula de 300 o 90 mil estudiantes, cabe incorporar el reconocimiento de estas particularidades en su diseño, con la finalidad de establecer un sistema que, junto con resguardar los estándares transversales de calidad educacional y uso de los recursos públicos, reconozca y promueva la diversidad, y la emergencia de nichos de formación en campos específicos, con miras a un desarrollo equilibrado del capital humano en los diversos sectores del medio productivo nacional.

REFERENCIAS

Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C., & Rucci, G. (2015). *Educación Técnico profesional en Chile*, Santiago, Chile: Banco Interamericano de desarrollo [BID].

Centro de Estudios Fech [CEFECH] (2013). *El poder económico y social de la educación superior en Chile. Tercera etapa: Educación técnico profesional*, Santiago, Chile: Centro de Estudios Fech.

Centro Interuniversitario de desarrollo [CINDA] (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior*. Informe 2012, Santiago, Chile: RIL Editores.

Chile Califica (2006). *La educación técnico profesional en Chile*. Documento de trabajo, Recuperado de <http://www.uantof.cl/chilecalifica/downloads/04.pdf>

Comisión asesora ministerial para la formación técnico profesional (2009). Bases para una política de formación técnico profesional en Chile (Elementos conceptuales y prácticos). En P. Meller y J. Brunner (comps.). *Educación técnico profesional y mercado laboral en Chile*. Un reader, (pp. 7-22), Santiago, Chile: MINEDUC/UDP/Departamento de Ingeniería Industrial Facultad de Ciencias Físicas y Matemática U. de Chile.

Correa, J., & González, N. (2002). *Gráficos estadísticos con R*. Recuperado de <ftp://cran.r-project.org/pub/R/doc/contrib/grafi3.pdf>

Courard, H. (1993). *Los centros de formación técnica*, Santiago, Chile: Flacso, Serie de Educación y Cultura.

European Centre for the development of vocational training [CEDEFOP] (2009). *Moderinising vocational education and training. Fourth report on vocational education and training research in*

Europe, synthesis report, Luxemburgo: Publication Office of the European Union.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1999). *Análisis multivariante*, Madrid, España: Prentice Hall.

Idea País (2013). *Educación técnico profesional en Chile, Informe Educación para Todos*, Recuperado de http://www.ideapais.cl/system/publicaciones/archivos/000/000/006/original/8_T%C3%A9cnico_Profesional.pdf?138003684

Meller, P., y Brunner, J. (comps.) (2009). *Educación técnico profesional y mercado laboral en Chile: Un reader*, Santiago, Chile: MINEDUC/UDP/Departamento de Ingeniería Industrial Facultad de Ciencias Físicas y Matemática U. de Chile.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2012). *Educación técnico profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico*, Santiago, Chile: Centro de Estudios del Ministerio de Educación.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2009). *Learning for Jobs, OECD Reviews of vocational education and training*. Chile: a first report. Santiago, Chile: OCDE.

Peña, D. (2002). *Análisis de datos multivariantes*, Madrid, España: Mc Graw Hill-Interamericana de España.

Tripsey, J., & Hombrados, J. (2013). Technical and vocational education and training (TVET) for young people in low- and middle- income countries: systematic review and meta-analysis. *Empirical research in vocational education and training*, 5(1), Edición electrónica. DOI: 10.1186/1877-6345-5-3.

UNESCO (2012). *Youth and skills. Putting education to work. Education for all global monitoring report 2012*, Paris, Francia: UNESCO.

Vargas, G. (2014). La experiencia de la educación superior técnico-profesional. *Revista Estudios Sociales*, 122, 217-227.

Aproximación a la descripción de las prácticas de escritura vernácula en Internet de estudiantes chilenos de enseñanza superior

María Inés Pérez Aguilar*

Universidad de Playa Ancha, Facultad de Educación, Valparaíso, Chile.

Recibido: 21 abril 2016

Aceptado: 18 agosto 2016

RESUMEN. El presente artículo es un compendio del estudio interpretativo de naturaleza cualitativa –denominado “Prácticas de escritura vernácula en Internet: Estudio cualitativo de las competencias comunicativas en estudiantes de enseñanza superior”–, que tuvo como objetivos describir las prácticas letradas vernáculas en el ámbito de las comunicaciones digitales escritas, de un grupo de estudiantes de la educación superior chilena, y caracterizar las competencias comunicativas implicadas en estas prácticas. Mediante un diseño de investigación narrativa, el estudio se basó en entrevistas y el acceso a espacios personales en Internet de cuatro jóvenes, entre 18 y 22 años, quienes, dentro de un grupo de 124 estudiantes, presentaron el perfil de productores de contenidos en Internet y manifestaron su voluntad de participar. Los resultados permitieron identificar dos grandes divisiones en la categorización de los datos obtenidos: los significados y las formas. La primera correspondiente a los contextos, contenidos y finalidades que motivan estos escritos. La segunda, que alude a las formas de estos mensajes y que confluyen con las funciones del lenguaje. De la interpretación y análisis de lo anterior, se identificaron las prácticas letradas en estudio, como un espacio de manifestación de los procesos de subjetivación de los sujetos de estudio, instaladas en el marco de lo denominado ciberculturas juveniles, advirtiéndose la inminente diversificación del concepto de competencia comunicativa. A modo conclusivo se describió el estado de estas prácticas y se caracterizaron las competencias comunicativas en el marco de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en el uso de la lengua, requerido para consumir, producir, compartir y difundir contenidos en los escenarios virtuales.

PALABRAS CLAVE. Escritura Vernácula, Escritura Digital, Competencias Comunicativas, Estudiantes chilenos, Literacidad.

Approach to the description of the practices of vernacular writing on the Internet in higher education students Chilean

ABSTRACT. This article is a summary of an interpretive qualitative study –titled "Practice of vernacular writing on the Internet: A qualitative study of communicative competence in higher education students"–, its aim was to describe the vernacular literacy practices in the field of digital written communication, of a group of students from the Chilean college education, characterizing the communicative competences involved in these practices. Through a narrative research design, the study was based on interviews and access to personal Internet space of four (4) young people, between the ages of 18 and 22, who in a group of 124 students, presented the profile of Internet content producers and expressed their willingness to participate.

*Correspondencia: María Inés Pérez Aguilar. Dirección: Vista Hermosa 155, Playa Ancha, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: miperez@vtr.net

The results allowed the identification of two major divisions in the categorization of the data: meaning and form. The meaning is related to the context, content and objectives that motivate the writing in digital scenarios. The form, refers to forms that acquire these messages and merge the functions of language. Interpretation and analysis of the above, shows that literacy practices were identified in the study as a space for expression of subjectivity processes of study subjects, made up as part of cyber youth culture; informing the imminent diversification of the concept of communicative competence. As a conclusion, the state of these practices were described and the communication skills were characterized in the context of a set of knowledge, skills and attitudes in the use of language, required to consume, produce, share and disseminate content in virtual scenarios.

KEYWORDS. Vernacular Writing, Digital Writing, Communicative Competence, Chilean Students, Literacy.

1. INTRODUCCIÓN

El significativo aumento del acceso y uso de Internet en Chile en la última década (OECD, 2013; SUBTEL, 2014; Daie, 2014; Rodríguez, 2015), ha generado el advenimiento de un cambio rotundo en las formas de comunicarnos, lo cual está asociado, de una u otra manera, a la escritura y a la lectura que se desarrolla en estos entornos digitales y que son denominadas prácticas letradas digitales.

En este contexto, son los jóvenes quienes han incorporado con naturalidad a su vida cotidiana y a sus relaciones personales gran parte de los recursos que les ofrecen las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC). “Con la aparición de las nuevas tecnologías, toda una generación ha puesto sus manos en el teclado para utilizar, de una manera activa, la escritura” (Linares, 2008, p. 76). Los jóvenes leen y escriben cotidiana y profusamente en los diversos dispositivos que la tecnología ha puesto a su libre disposición, sin dudas, más que antaño, pero “en otros lugares, con otros fines y de otra manera” (Montaño, 2010, p. 5). Parafraseando a Cassany (2012), ellos leen y escriben más que ayer, y estas prácticas son más difíciles de hacer y aprender a hacer, aunque las apariencias engañen.

Los estudios existentes en diversos lugares del orbe (Sanz, 2011; Cassany, 2006; Poveda, Cano y Palomares, 2005), sobre las denominadas prácticas letradas vernáculas¹ demuestran que este tipo de lectura y escritura, en el escenario digital, posee especificaciones propias (competencias comunicativas) que lo diferencian de las prácticas letradas convencionales; y propenden a nuevos usos y géneros discursivos, que están muy ligadas a las innovaciones que la tecnología día a día va generando.

Lo anterior, exige la descripción de las prácticas letradas vernáculas en el ámbito de las comunicaciones digitales, para conocer qué está pasando en las condiciones generadas en estos nuevos escenarios y qué competencias comunicativas digitales implican estas prácticas en los jóvenes. Por cierto, para ser concordantes con los objetivos curriculares chilenos de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se hace ineludible extender estos objetivos a las competencias de leer y escribir que hoy demanda Internet.

“Estas tecnologías configuran lo que se llama ‘cultura digital’, que implica nuevas formas de organización y de procesamiento del conocimiento, más flexibles, interactivas y que reclama, a su vez, nuevos modelos de enseñanza y de materiales didácticos” (Area, 2012, p.11). Por ello, de acuerdo con Sanz (2012, p.60), la justificación de la necesidad de renovar las prácticas letradas

¹ Según Cassany (2009, p. 11), se denominan prácticas letradas vernáculas a las “maneras de leer y escribir, informales, privadas y espontáneas”, que las personas hacen por cuenta propia, porque así lo desean, en un entorno propio, con finalidades distintas a las formas de lectura y escritura institucionalizadas que deben desarrollar, tanto en el ámbito escolar como profesional, y que son socialmente reconocidas como prácticas letradas dominantes o institucionalizadas.

del entorno escolar va más allá de la actualización de la didáctica y la metodología que esta implica. El uso en el aula de los textos producidos en las prácticas de escritura vernácula de los jóvenes, no deben ser comprendidos solamente en términos motivacionales, sino que deben ser asumidos como reflejo de las necesidades reales de la comunicación escrita. La cultura escrita ha cambiado en los últimos decenios. Escribir (así como leer) no debe ser reducido a “un conjunto de habilidades, sino como experiencias personales y de relación social que se amplían a partir de necesidades y prácticas reales significativas” (p.62); por lo tanto, los objetivos de aprendizaje deben basarse en estas necesidades reales, definiendo las habilidades necesarias para la participación social y el desarrollo individual de los jóvenes. Esta es la verdadera relevancia de este tipo de estudios y justifica con creces la necesidad de proyectarlo al currículum y a la formación del profesor de este siglo.

Los fundamentos referenciales y las evidencias empíricas, que el estado del arte reporta en materia de investigación cualitativa en esta temática, se enmarcan, principalmente, en lo que se denominan Nuevos Estudios sobre Literacidad. Esta corriente investigativa “incluye un amplio abanico de conocimientos, prácticas, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad” (Cassany & Castellà, 2010, p.354). En esencia, la literacidad involucra una serie de competencias comunicativas que van desde el uso correcto del código hasta los aspectos psicológicos y sociales incluidos, al expresar pensamientos y sentimientos por medio de la palabra. Esta dimensión etnográfica, psicológica y social, hace la diferencia de la simple alfabetización, tradicionalmente limitada solo a la decodificación para dominar un código lingüístico determinado. No obstante, ambos conceptos no se invalidan, pues consideramos que la alfabetización es el primer paso para la literacidad.

La lectura y la escritura se enfrentan en el siglo XXI a nuevos retos desde la perspectiva educativa de la enseñanza de la lengua escrita:

Los Nuevos Estudios sobre Literacidad conciben el texto escrito como una herramienta inserta en un contexto sociocultural, que se utiliza para desarrollar prácticas sociales en un lugar y un momento determinados. De hecho, la lectura y la escritura electrónicas se están usando para resolver transacciones y tareas que antes ejecutábamos con el habla. Y, aunque no incluyan demasiado texto y este sea sencillo (por el léxico, el registro y la sintaxis), no se trata de prácticas letradas simples o vulgares, puesto que se presuponen conocimientos y habilidades que a veces el usuario no posee y que suponen un importante cambio cultural. (Cassany, 2006, p. 99).

Estas características dibujan el perfil de un escritor/lector nuevo, cuya formación académica dialoga con la experiencia que adquiere día a día en la escritura de naturaleza informal. Del mismo modo, dicho individuo ha de generar formas de lectura dinámicas donde pueda adaptarse a géneros literarios novedosos con diversas finalidades (relaciones sociales, configuración de la identidad, etc.). El cambio constante de los constructos textuales al que están sometidos los jóvenes, origina nuevas formas de leer y escribir, a las cuales deben adaptarse, so pena de quedarse al margen del entorno social al cual pertenecen.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación comprende el desarrollo de un estudio interpretativo de naturaleza cualitativa, orientado a describir las prácticas letradas vernáculas, en el ámbito de las comunicaciones digitales escritas, de un grupo de estudiantes de educación superior, y caracterizar las competencias comunicativas implicadas en estas prácticas. Lo anterior con base en un diseño

metodológico de investigación narrativa –el cual recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de los sujetos investigados con el fin de describirlos y analizarlos–, que abarcó la problematización del objeto de investigación y la explicitación del estado del arte; asimismo, la elaboración de los instrumentos de recolección de datos, su categorización para el análisis e interpretación de los resultados y la formulación conclusiva de los mismos. Como primera etapa se consideró la confección de un cuestionario, el cual no solo permitió identificar jóvenes que tuvieran el perfil requerido y que estuvieran dispuestos a aportar tiempo e información de sus espacios virtuales para la consecución de este estudio, sino que entregó información fundamental que aportó a la contextualización de los resultados.

El conjunto de descriptores identificados como mandatorio en la selección de los sujetos participantes fue: (a) el rango etario, entre 1992 y 1996, con lo cual se resguardó la presencia de jóvenes nacidos en la década de los noventa; los denominados por Ferreiro (2011, p.425) “niños informatizados”. (b) estudiantes universitarios de primer año. (c) Usuarios con soporte propio de acceso a Internet. (d) Con interacción a Internet activa y cotidiana. (e) Con actividad y presencia en espacios virtuales personales y compartidos, como perfiles en redes sociales y preferentemente desarrollo de espacios virtuales propios.

Se realizó la confección de un cuestionario de 12 ítems y se preparó un volante informativo, que fue entregado a cada sujeto de estudio, como parte de la inducción al tema y previo a la aplicación del cuestionario. Se obtuvieron 124 cuestionarios, cuya tabulación y análisis de resultados fueron realizados con el software de diseño estadístico “Dyane 2.0”. Los filtros utilizados para la selección se basaron en los criterios de selección cultural definidos, donde se obtuvieron 32 sujetos con el perfil deseado, de los cuales, 21 de ellos declaraban desear participar y 11 señalaban que lo pensarían. En total, se consideraron 32 posibles sujetos, que se redujeron a cuatro estudiantes chilenos de una universidad estatal de la Quinta Región de Valparaíso.

La voluntad de participar por parte de los sujetos, quedó plasmada con la recepción cumplimentada del Consentimiento Informado. Se utilizaron como técnicas de recolección de datos, la recopilación de los espacios virtuales a través de una matriz enviada a los sujetos de estudio, donde se les solicitaba rescates de pantalla de sus comunicaciones virtuales; la revisión directa de estos espacios virtuales a los que dieron acceso los sujetos y una entrevista cualitativa. Se obtuvieron en total más de 350 entradas de datos (corpus).

Dado los objetivos formulados en esta investigación, la guía de tópicos para la entrevista fue preparada considerando la naturaleza de lo que se deseaba indagar, es decir, un acto comunicativo (escritos en redes sociales) entre dos o más personas, donde en cualquier situación, el intercambio está regido por reglas de interacción social, que requiere de ciertas competencias comunicativas para llevarlas a cabo. En este escenario se adaptó el modelo de Hymes (2002), que posibilitó un análisis concreto del material contextual (Ver Tabla 1).

Recopilados los datos, se inició la transcripción de los escritos producidos por los sujetos en sus espacios virtuales. Para ello, se procedió a convertir a formato PDF, los archivos en Word, que contenían los rescates de pantalla enviados por los sujetos. Posteriormente, con “Adobe Acrobat Profesional”, se les aplicó la secuencia de comandos: herramienta/ reconocimiento de textos, con lo cual los textos quedaron editables (OCR), pudiéndose copiar y pegar la mayor parte de ellos a otro soporte. Lo anterior, se complementó con la extracción de otros textos, obtenidos directamente de los sitios. Se respetó la ortografía original de los escritos.

Se transcribieron los archivos de audio (mp3/wav) de cada una de las entrevistas, para lo cual se utilizó el software en línea “Transcribe”. Todos los registros textuales fueron guardados en

formato "txt". Completada la etapa anterior, se dio curso a los diversos niveles de codificación, basado en el software de análisis de datos cualitativos, "Weft QDA" de código abierto.

Tabla 1. Este modelo consta de 8 variables, donde cada letra representa un concepto de análisis que, para los efectos de esta investigación, derivó en una pregunta o interrogante.

| Paradigma de Hymes (2002) | Preguntas basales para la Guía de Tópicos |
|----------------------------------|--|
| S=Situación | ¿En qué situaciones se comunican los sujetos del estudio? ¿Dónde se comunican los sujetos del estudio? ¿Cuándo se comunican los sujetos del estudio? |
| P=Participantes | ¿Quién comunica? ¿A quiénes comunican los sujetos del estudio? |
| E=Finalidades | ¿Para qué se comunican los sujetos del estudio? ¿Qué quieren decir o expresar los sujetos del estudio con sus publicaciones? ¿Qué resultados esperan obtener los sujetos con sus comunicaciones virtuales? |
| A=Actos | ¿Qué contenidos/tópicos/temas comunican los sujetos del estudio? |
| K=Tono | ¿Cómo se comunican los sujetos del estudio? |
| I=Instrumentos | ¿De qué manera o a través de qué instrumentos se comunican frecuentemente los sujetos del estudio? |
| N=Normas | ¿Qué creencias regulan la interacción/o que rituales desarrollan los sujetos del estudio? |
| G=Género | ¿Con qué tipo de discursos se comunican los sujetos del estudio? |

La etapa de interpretación de la información se desarrolló sobre la base de la construcción del análisis de los resultados. Para tal efecto, se contrastaron los resultados obtenidos en la investigación con materiales teóricos existentes respecto del objeto de investigación. La etapa interpretativa concluyó con la enunciación de un conjunto de fundamentos teóricos provenientes del estado del arte y se ejemplificó con la evidencia obtenida del corpus de la investigación.

3. RESULTADOS

Una vez categorizados los textos extraídos de los espacios virtuales y las concepciones que los propios sujetos tienen de estas prácticas y que manifestaron en las entrevistas, se utilizó este corpus como evidencia, para entender su rol en el contexto de su producción y motivación (Ver Figura 1).

Se identificaron dos grandes divisiones: la primera la de los significados asignados por los sujetos a sus prácticas de escritura vernácula en Internet. La cual corresponde al contenido mental, sentido o concepto que representan los escritos, y que surge bajo la identificación de los condicionantes de los contextos comunicativos, íntimamente concatenados con los contenidos y las finalidades de quien escribe y que motivan sus actos comunicativos. La segunda corresponde las formas lingüísticas evidenciadas en estas prácticas, es decir, un conjunto de formas que adquieren los mensajes y que, para efectos de esta clasificación, confluyen con las funciones del lenguaje. La función que desempeña un mensaje viene determinada por el predominio de alguno de los elementos del proceso comunicativo o porque el mensaje incide de manera directa sobre dicho elemento. En este contexto, se evidenciaron cinco de las funciones del lenguaje, a partir de las cuales se clasificaron las prácticas de escritura verácula de producción: poética, conativa,

metalingüística, fática y expresiva. No obstante, esta distinción no es una separación estricta, pues las formas lingüísticas no son solamente envolturas de los significados y mensajes, sino que contribuyen directamente al significado expresado. Es decir, las *formas portan elementos de significado* y se encuentran *completamente interrelacionadas*.

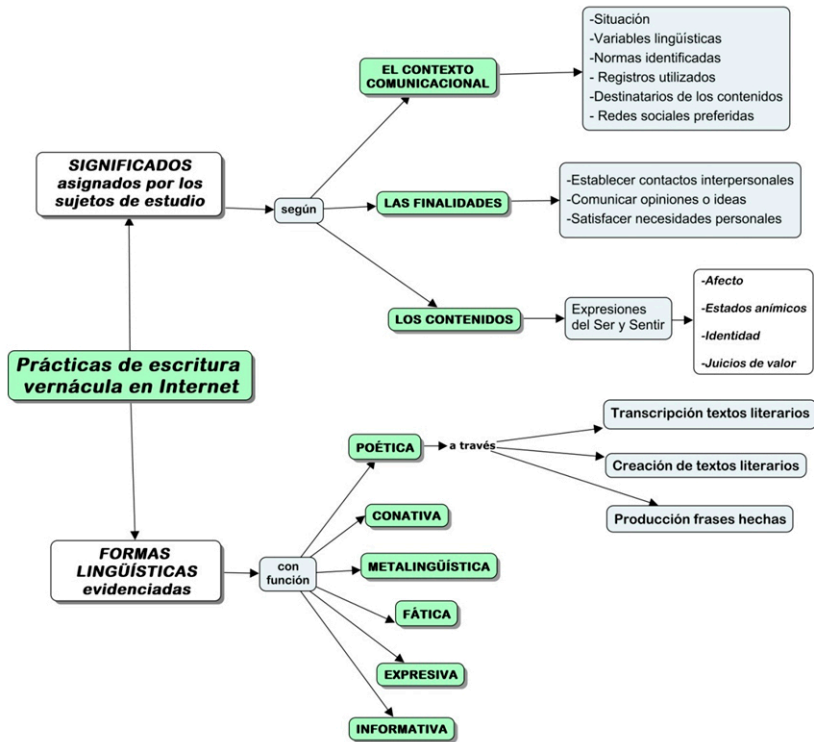


Figura 1. Resumen de los patrones identificados en el corpus del estudio

4. DISCUSIÓN

Con base en lo anterior el análisis e interpretación de los resultados nos permitió inferir los siguientes aspectos:

4.1 Las prácticas de escritura vernácula en Internet constituyen un espacio de manifestación de los procesos de subjetivación de los sujetos de estudio: Siguiendo a Weiss (2014, p.5), el proceso de subjetivación² se realiza a través de dos procesos paralelos: el proceso de sociabilización —es decir, la interiorización de roles y normas— y el proceso de desarrollo de la subjetividad —esto es la manifestación de los gustos e intereses. Del desarrollo de ambos procesos surge la subjetivación: la emancipación y elaboración de normas y valores propios que configuran al "sujeto".

El estudio evidenció contenidos recurrentes en estas prácticas, relacionados con la construcción de la identidad personal³ y la difusión de ideas, creencias e ideologías como parte de la construcción de su identidad social, reflejando, ambos procesos paralelamente, una transición en el concepto de intimidad.

2 "Proceso de creación de un sí mismo, de un sujeto capaz de actuar con voluntad y cierta libertad, con agencia del yo", lo que deriva de la sensación de poder iniciar y llevar a cabo actividades por su cuenta (Weiss, 2014).

3 Definimos la identidad personal como el conjunto de características propias de una persona y la concepción que tiene de sí misma en relación con el resto: es individual, dinámica y abarca diferentes dimensiones del individuo.

El desarrollo identitario de un sujeto permite, principalmente, dos procesos; por un lado, la individualización o diferenciarse del resto de las personas y por otro ofrece la posibilidad de pertenencia a un grupo o colectivo. Esta representación que surge en la mente sobre uno mismo, que es parte de la construcción de la identidad, no incluye solamente el aspecto físico, o sea las características exteriores, sino también todas aquellas cuestiones vinculadas a nuestro pensar y sentir.

En este marco contextual, la estrecha relación entre los procesos identitarios y las prácticas sociales resulta evidente. Referirse a la escritura vernácula en Internet es aludir a un tipo de práctica social, donde “los actores realizan cierto tipo de actividades que requieren del desarrollo de determinados conocimientos y habilidades, comparten ciertos significados, normas y valores en sus interacciones [...]” (Weiss, 2014, p.141). En este tenor, constituyen espacios que permiten la construcción de la identidad de los sujetos y denotan aspectos más amplios correspondientes a los procesos de subjetividad de los mismos.

El concepto de identidad social fue propuesto por Tajfel (1982), quien lo define como aquella parte del autoconcepto de un individuo, que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo (o grupos) social, junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia. La hipótesis de la que parte Tajfel es que, por muy rica y compleja que sea la idea que los individuos tienen de sí mismos en relación con el mundo físico o social que les rodea, algunos aspectos de esta idea son aportados por la pertenencia a ciertos grupos o categorías sociales. Se puede señalar que en el contexto del proceso de subjetivación que los sujetos realizan mediante sus prácticas letradas digitales, se desarrolla paralelamente tanto la subjetividad identitaria como social. Es un contexto en el que los jóvenes representan y comparten sus intereses, sentimientos y experiencias, construyen sus identidades y aprenden las normas de conducta de sus pares.



Figura 2. Categorización: Escritura vernácula que reflejan contenidos del ser y el sentir de quien escribe/ juicios de valor / estereotipo de género/ discriminación sexual.

Sin embargo, esta facilidad para compartir contenidos que ofrecen los diversos dispositivos, está gestando transformaciones del concepto de “intimidad”. El criterio de identidad personal es fundamental para distinguir entre la idea del yo y de los demás. En este espacio comunicativo virtual, lo público, lo privado y lo íntimo se entremezclan en la red. “En los últimos años surgieron, en Internet, un conjunto de prácticas que podríamos denominar 'confesionales'. Millones de usuarios de todo el mundo se apropiaron de las diversas herramientas disponibles en línea, y las usan para exhibir su intimidad” (Sibilia, 2008, p.34). Sibilia reflexiona sobre esta nueva práctica asumiéndola como un espacio en el que se revelan ciertos cambios que actualmente se están

desarrollando en la subjetividad y la sociabilidad, mediada por las tecnologías.

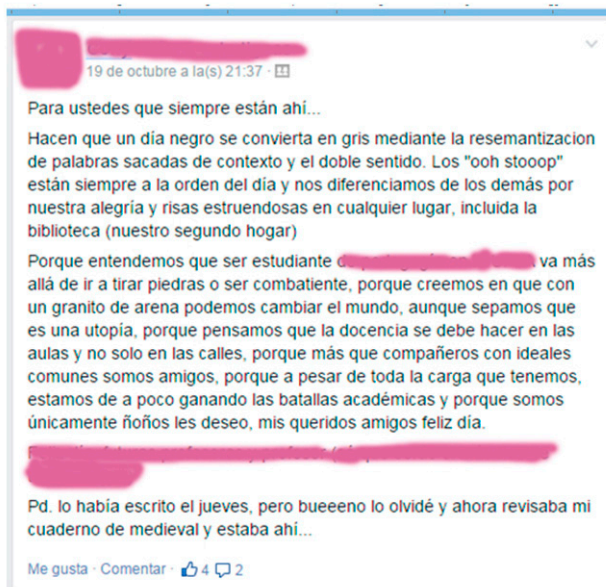


Figura 3. Escritura vernácula que reflejan contenidos del ser y el sentir de quien escribe/ expresiones de afecto/amigos o grupos paritario.

En este aspecto, "sin duda tanto la producción como el consumo de dichos materiales audiovisuales de nuevo cuño serían sintomáticos de un conjunto de transformaciones muy elocuentes en los modos de ser y estar en el mundo, en las formas de construcción del yo y en los tipos de intercambios sociales que hoy se despliegan" (Arias, 2012, p.11). No obstante, los resultados obtenidos en este estudio dan cuenta de ciertos límites autoimpuestos; si bien pareciera que la exposición del "yo" en Internet, es producto de la necesidad de "existir en estos medios", como señala Sibilia (2008, p.35) "mostrarse para poder ser alguien"; creemos que aún hay reflexiones que nos hacen pensar que las barreras entre el ámbito privado y el público, en este grupo etario, no han sido completamente eliminadas. Una evidencia, lo da un extracto de la entrevista al Sujeto 4:

E: ¿Publicas todo lo que escribes? /

S4: No publico cualquier cosa, pero si escribo todas las cosas que me pasan o siento. Si tengo mucha pena o mucha rabia soy de llegar y escribir, pero no de llegar y publicar.

4.2. Las prácticas de escritura vernácula de los sujetos de estudio, evidenciaron la diversificación del concepto de competencia comunicativa: Numerosos autores han identificado diversos aspectos que conforman la competencia comunicativa. Esta diversidad es muestra de la complejidad y extensión de su significado. Para Pilleux (2001, p. 9) es "la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación". Para los efectos de este estudio, se enmarcó en el concepto de competencia comunicativa del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MECRL) que divide a las competencias lingüístico-comunicativas en tres tipos: la competencia lingüística, la competencia sociolingüística y la competencia pragmática (Jiménez, 2011, p.12).

La competencia lingüística o gramatical es la que tiene que ver con el conocimiento del código lingüístico propiamente tal, es decir, los elementos léxicos, morfosintácticos, ortográficos, semánticos, fonéticos y fonológicos; es la forma, el sistema de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados. Numerosos estudios sostienen que la falta de competencias lingüísticas que denotan los jóvenes al escribir, nada tiene que ver con la proliferación de los escritos digitales en redes sociales; la afirmación de que la lengua está siendo vulnerada con abreviaturas, coprolalias y numerosos errores ortográficos, no sería tal. El desconocimiento de los preceptos ortográficos de la lengua, tiene su génesis en el sistema educativo. El lenguaje a través del cual se comunican los jóvenes en las redes sociales, es de nueva factura, concebido para estos nuevos canales de comunicación. Los resultados obtenidos demuestran que tal afirmación parece ser cierta. Los sujetos de investigación, alumnos de primer año de universidad, demuestran interés por aspectos formales de la lengua, con fines funcionales, y manifiestan el interés que para ellos tiene escribir bien, para ser comprendidos. Se adecuan a la normativa general del código escrito cuando participan en comunicaciones con objetivo público, identificando claramente los códigos y lenguajes de un chat, con respecto a un texto con fines de algún carácter temático y dirigido a público amplio y que reúnen textos literarios de creación propia.

Siguiendo a Gómez (2007) :

[...] los nuevos géneros de la escritura electrónica presentan en ocasiones características ortográficas y ortotipográficas distintas de la norma general. No tiene sentido la condena generalizada de determinados géneros de escritura electrónica por el supuesto perjuicio ortográfico que provocan en el alumnado, porque las discrepancias con la norma suelen ser completamente intencionadas —heterografías— y el uso frecuente de los géneros electrónicos de escritura lleva aparejado una mayor competencia ortográfica (p. 159).

Gómez (2008; 2014) ratifica que a la luz de los estudios al respecto, todo da a entender que el origen de los errores ortográficos en los jóvenes revela una escasa incidencia de la escritura disortográfica de los espacios virtuales con respecto a las cacografías y errores ortográficos de los textos académicos; “es evidente que las faltas de ortografía que se cometen por desconocimiento en textos formales también aparecen en los textos digitales, pero esto no significa que se produzcan por los nuevos géneros de comunicación electrónica” (p. 20).

Por otra parte, la competencia sociolingüística hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables, tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. Está relacionada con el conocimiento y uso de normas que rige la aplicación social de la lengua.

En cuanto a la competencia sociolingüística en las redes sociales, esta incluye el conocimiento y adecuación a las reglas de interacción social en estos ámbitos. Al respecto, Palazzo (2009) señala:

Los participantes jóvenes de una conversación de chat están adecuados al género discursivo (conversación online), considerando un nivel sociolingüístico cuyo registro se caracteriza, por ser coloquial y preferentemente antinormativo. Por tanto, ponen en juego la competencia sociolingüística, que se caracteriza por la adecuación del discurso a los factores que intervienen en la situación de enunciación. Esto les permite interpretar y usar el significado social de la variedad coloquial (Sección: Sobre la competencia comunicativa, p. 14).

Lo anterior, lo podemos evidenciar en comunicaciones como chat y correo electrónico, que demuestran la adecuación del discurso a los factores contextuales, de destinatarios, de finalidad, de registro, entre otros.

Sin duda, la competencia sociolingüística reclama la capacidad de diferenciar dialecto o variedad, registro y la habilidad para interpretar referencias culturales y lenguaje figurado.

Respecto a la competencia pragmática, ésta consiste en saber utilizar situacionalmente el lenguaje y la adecuación de la producción lingüística a ciertos parámetros extralingüísticos (situación comunicativa), “denota una especie de conocimiento estratégico sobre los efectos que tienen la emisión de ciertas expresiones verbales en determinadas circunstancias, así como conocimiento de las reglas que rigen la dinámica de distintos tipos de interacción comunicativa y la organización del discurso en general. Es decir, conocimiento para poder identificar y ejecutar eficazmente actos de habla diversos —algunos sencillos y otros más complejos— tales como disculpas, peticiones, promesas, amenazas, etcétera.” (Jiménez, 2011, p.12).

En un contexto comunicativo, los participantes utilizan el lenguaje adecuándolo al interlocutor, al espacio, al tiempo, a las intenciones, a las metas, a las normas reguladoras, a los canales, etc. En acuerdo con Palazzo (2011), los jóvenes son los primeros en autorregular la lengua a las necesidades interaccionales, un ejemplo de ello es el chat. Entre ellos la sensación de libertad de expresión se potencia y llega a constituir un código endogrupal, muchas veces restringido para los no iniciados; altamente ostensivo y también críptico. “La antinormatividad prevalece ya que el interés está en el decir y decirlo ya y no en el modo lingüísticamente correcto, en una situación de vivencia inmediata y también efímera. Esto no excluye la existencia de reglas de interacción” (p.20).

Los resultados del estudio revelan que los sujetos tienen consciencia de sus comunicaciones y a quienes dirigen sus escritos, diferenciando las comunicaciones del ámbito privado (sentimiento y emociones), dirigidas al círculo de amistades y conocidos, de aquellas comunicaciones de carácter más público donde expresan ideas y contenidos sociales; así como las características de los diversos canales de comunicación (Chat, Facebook, etc.).

4.3 Las prácticas de escritura vernácula en internet son uno de los tipos de prácticas que caracterizan las ciberculturas juveniles: La palabra cibercultura deriva del concepto de ciberespacio que fue popularizado por el escritor William Gibson en su novela “Neuromante” de 1984. A finales de la década del ochenta, cuando el proceso de expansión de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) comenzó a acelerarse, el término cibercultura definió las experiencias y producciones que se desarrollaban en esta nueva dimensión de la cultura contemporánea, que hacía de las mediaciones tecnológicas su centro de gravedad.

Los resultados reflejan el consumo tecnológico ya no como una predisposición a priori, sino como una actividad situada en un espacio que es, a la vez, escenario de tensión y negociación de significados culturales. Las TIC son adoptadas con gran facilidad por los jóvenes. Según Urresti (2008), las TIC les ofrecen algo nuevo, un entorno de relaciones comunicativas.

En este contexto, se puede señalar que las prácticas de escritura vernácula en espacios virtuales, constituyen un ámbito de actividad y relacionamiento, formas de comunicación mediada por los computadores, concordantes con las prácticas propias de las denominadas “ciberculturas juveniles”. Estas prácticas se desarrollan paralelamente entre la vida cotidiana y el ciberespacio. La posibilidad de encontrarse tanto en un mundo como en el otro —que la tecnología permite— donde la presencia física no implica necesariamente que se esté allí, habla de que la cotidianidad

de los jóvenes se configura de acuerdo con nuevos parámetros. Es decir, tanto la vida cotidiana como la vida virtual (ciberespacio) están siendo vividas paralelamente. Contextualizando, la interactividad a través de la web forma parte de las prácticas cotidianas de los jóvenes, lo que los convierte en "residentes del ciberespacio" (White, & Le Cornu, 2011; citado en Palazzo, 2014, sección: El ser joven en el ciberespacio, p. 5), con base en la idea de que un residente es un sujeto para quien la web es crucial para facilitar la proyección de su identidad, de sus relaciones y de sus prácticas. Esto lo distingue del visitante, que hace un uso esporádico y utilitario de sus herramientas y servicios.

Asimismo, estas prácticas son concordantes con los denominados ciberdiscursos juveniles. La complejidad del contexto en el cual se desarrollan las prácticas comunicativas actualmente, radica principalmente en que en ellas confluyen las nuevas formas de cultura, de interacción y de lenguaje. Frente a lo anterior, Palazzo (2009, sección resumen, p. 2) propone una categoría de análisis que denomina ciberdiscurso juvenil. Una práctica cultural del tipo discursiva donde las imágenes de afiliación y autonomía se construyen a través de un lenguaje significativo y simbólico que, si bien responde a los modos de decir juveniles en espacios orales, se reafirma en la escritura y la imagen ciberespaciales.



Figura 4. Escritura vernácula que reflejan la finalidad de establecer contacto interpersonal/ con interés sexual.

De acuerdo con Vaqueiro (2012), entre los principales aspectos que caracterizan estas prácticas discursivas, se encuentran: "la adecuación lingüística, la competencia comunicativa (en especial, la pragmática y tecnológica), el registro coloquial (la variedad coloquial escrita), la nueva oralidad, la construcción de la imagen, los participantes y las temáticas" (p.6). En última instancia otra de las características más controversiales, y tal vez menos comprendido de estos discursos juveniles en la red, es lo llamado nueva oralidad, que hace alusión a un intento de acercamiento de la oralidad a la escritura, sustentado en un lenguaje donde los grafemas se convierten en fonemas acompañado de un lenguaje fuertemente simbólico.

Los resultados confirman que el ciberdiscurso juvenil se construye a través de formas socialmente acanónicas, antinormativas, pero adecuadas y reguladas por el género y la situación de comunicación. La categorización realizada del corpus de esta investigación es consistente con los aspectos generales que caracterizan los ciberdiscursos juveniles.

5. CONCLUSIONES

5.1 El presente estudio ha permitido, en primera instancia, una aproximación para la descripción de las prácticas letradas vernáculas, en el ámbito de las comunicaciones digitales escritas, de un grupo de estudiantes de la educación superior chilena, en el siguiente tenor:

1. Son de conectividad cotidiana, sin restricciones de tiempo ni de espacio físico, y se efectúan

principalmente a través de computadores portátiles y dispositivos de telefonía móvil.

2. Son realizadas en forma completamente natural, los jóvenes las tienen asumidas como una actividad más. Ellos no comprenden ni conocen un mundo sin Internet (“residentes del ciberespacio”. White, 2011).

3. La motivación para escribir está supeditada a las vivencias del día a día (vida cotidiana), aspectos personales y sociales.

4. Su principal objetivo es la comunicación y conexión; comunicar aspectos del mundo emocional y privado, pero también expresar sus ideas, creencias, con una fuerte tendencia a configurar ideologías y querer transmitir las (procesos de subjetivación). En segundo lugar, es un espacio informativo; en tercer lugar, de entretenimiento y solo en la cuarta ubicación, lo consideran un espacio de sociabilización.

5. Reflejan consciencia del contexto comunicacional en que se desarrollan; identifican público e intencionalidad; diferenciando las comunicaciones del ámbito privado, dirigidas al círculo de amistades y conocidos, de aquellas comunicaciones de carácter más público donde expresan ideas y contenidos sociales (competencia pragmática).

6. Han convertido los perfiles de una red social como Facebook, en espacios personales, del tipo bitácora (blog).

7. Contiene variados mensajes propios con claros fines poéticos, pero también la transcripción de textos de origen literario, que les identifica en sus sentimientos y emociones; los cuales reciclan y comparten profusamente.

8. Reflejan una asunción natural de las comunicaciones escritas del papel a la pantalla. Los textos digitales y sus variadas características de multimodalidad conviven naturalmente en sus actos comunicativos.

9. El lenguaje que utilizan los jóvenes es sentido como propio e identificador, como todo acto juvenil [ciberdiscurso juvenil. (Palazzo, 2009)]. Los jóvenes condicionan el uso del registro lingüístico de sus comunicaciones digitales, a un conjunto de factores contextuales que ameritan, según su percepción, a escribir formal o informalmente (competencia sociolingüística).

10. Se adecuan a la normativa general del código escrito cuando participan en comunicaciones con objetivo público formal, identificando códigos y lenguajes de un chat —y sus representaciones de oralidad—, con respecto a un texto con carácter temático y dirigido a público amplio, así como al compartir textos literarios de creación propia (competencia lingüística).

11. Requieren de competencias digitales que han adquirido de manera autónoma y en colaboración con otros jóvenes. Son, por tanto, un espacio de aprendizaje informal y colaborativo.

12. Son dinámicas, reclamando una constante actualización a los nuevos medios y recursos, propios de las nuevas tecnologías, so pena de quedar fuera del contexto social.

5.2 En segunda instancia y a partir de esta aproximación a la descripción de las prácticas se pueden comprender las competencias comunicativas digitales implícitas en ellas, como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes en el uso de la lengua para consumir, producir, compartir y difundir contenidos textuales en escenarios virtuales.

Con base en el contexto señalado, las competencias comunicativas de las prácticas de escritura vernácula en Internet (Ver Figura 5) se caracterizan por demandar:

El *Conocimiento* del manejo de los códigos multimedia en interacción con los códigos lingüísticos tradicionales. Efectivamente, la competencia lingüística que comprende los preceptos morfosintácticos, ortotipográfico, fonético y fonológico de la lengua nativa, hoy requiere, además, el conocimiento y manejo de los códigos icónicos, *netspeak*, simbología, abreviaturas y otras formas que se representan en la escritura, es decir, aquellas que discrepa intencionadamente de la norma culta del español en determinados géneros textuales exclusivos de la escritura digital, y que reflejan marcados rasgos de oralidad. Vincular cualquier empeoramiento de la competencia lingüística a la escritura en las redes sociales es un error, refrendado por numerosos estudios, la capacidad de abstracción y de manipulación del lenguaje requiere de una buena capacidad cognitiva para dominar determinados usos creativos de la escritura digital.

La adquisición de *Habilidades* mínimas, a saber: La habilidad tecnológica (llamada también competencia tecnológica), que le permita interactuar, a lo menos a nivel de usuario, eficazmente con los diversos dispositivos computacionales y canales informáticos. Habilidades informacionales, que abarcan tanto destrezas lectoras y de comprensión de la información —que le permitan manejarse en los formatos hipertextuales y multimodales propios de las prácticas letradas en pantalla—; así como habilidades para manejar la información, es decir, para la búsqueda, selección, organización y el tratamiento de la información. Lo cual es un aspecto de especial relevancia, dado que una de las características de estos dispositivos letrados, es la gran cantidad de información —mucho de ella, sin aporte alguno— que los jóvenes deben saber manejar (competencia informacional). Habilidades de interacción social, que exige la capacidad de identificar situaciones, registros y formas de acuerdo a los diversos contextos situacionales, sociales e históricos. El mejor hablante es quien en el momento preciso, reconociendo al interlocutor y utilizando las palabras adecuadas, manifiesta sin ambigüedad exactamente lo que desea expresar. Esa premisa es válida para cualquier situación comunicativa, incluyendo aquellas en las que participamos a través de Internet. Lo anterior es consecuente con los componentes pragmático y sociolingüístico de las competencias comunicativas.

El desarrollo de *Actitudes* asociadas con la capacidad de autonomía y autogestión del conocimiento; así como espíritu crítico y creativo que permita un planteamiento frente al tratamiento de la información; una actitud participativa, colaborativa; crítico-constructiva en su contexto social y la valoración y desarrollo de prácticas seguras y éticas en Internet.

Lo anterior se manifiesta en un conjunto de acciones que las configuran. Estas son parte y reflejan la complejidad de las dos conductas principales: leer y escribir. Ellas implican, entre otras acciones, las de consumir, producir, compartir, participar y difundir contenidos. Reutilizar, localizar, filtrar y sintetizar conocimiento. Citar y reconocer el valor del trabajo de los otros. Reinterpretar, renovar, reciclar, recuperar y reconstruir, es decir, crear discursos propios a partir del conocimiento distribuido. Avanzar en nuevas interpretaciones y puntos de vista. Devolver, compartir, mediante la publicación y divulgación del pensamiento y obras propias. Colaborar con a la construcción del conocimiento común.

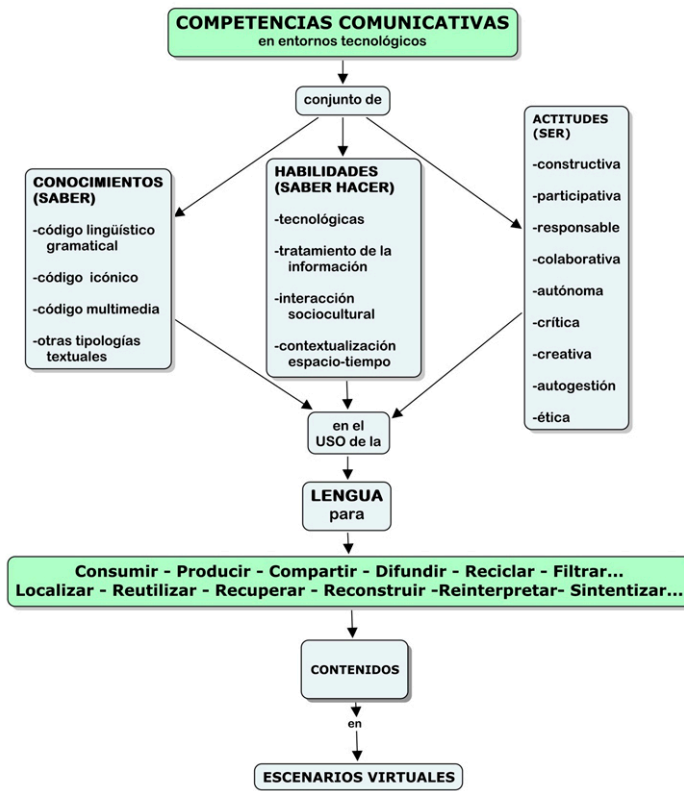


Figura 5. Definición de Competencia Comunicativa

Sin duda que leer y escribir / decodificar y codificar, en estos escenarios digitales son tareas bastante diferentes a las realizadas hace un par de décadas. Ellas requieren del incremento de las competencias comunicativas conocidas y la asunción de otras nuevas competencias caracterizadas por su matiz fuertemente social y también tecnológico. Están cambiando no solamente las formas y canales de comunicación, sino que también los significados y la estructuración del pensamiento y, por ende, la manera de construir el conocimiento. Valga como ejemplo el pensamiento lineal y secuencial de quienes hemos sido culturizados con los maravillosos libros, que nuevos huelen a tinta; en comparación con la hipertextualidad que los “nativos digitales” (Prensky, 2005) enfrentan en los contextos virtuales.

Las reflexiones de Hymes (1972) en la década de los setenta del siglo XX, identificaron la dimensión social de las competencias que conformaban lo que acuñó como “competencias comunicativas”. Así como Vygotski (1977), en el siglo XIX, identificaba el carácter social del aprendizaje. Sin duda, es en este siglo, en el contexto de los nuevos escenarios digitales y la penetración de las redes sociales, que las concepciones de ambos teóricos cobran mayor sentido. En estos escenarios, son los profesores —como connaturales investigadores etnográficos— los llamados a ser protagonistas de estos cambios, dejando de lado posturas retrógradas, que menoscaban prácticas como las aquí estudiadas, sin lograr interpretar y valorar el profundo conocimiento que ellas ofrecen para la educación de los niños y jóvenes del siglo XXI. La aldea global ya está aquí, las comunicaciones en escenarios virtuales han pasado a formar parte de nuestra vida cotidiana casi con el mismo peso de aquellas que percibimos presencialmente.

AGRADECIMIENTOS

Al profesor don Luis Guzmán Palacios, Mg [EDU], académico de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile, por su compromiso, esfuerzo y dedicación en la dirección de esta tesis para obtener el grado de Magíster en Comunicación Educativa, mención nuevas tecnologías.

A mis cuatro jóvenes informantes, por su tiempo y voluntad de aportar al estudio.

REFERENCIAS

- Area, M. (2012). La alfabetización en la sociedad digital. En M. Area, A. Gutiérrez, & F. Vidal, *Alfabetización Digital y Competencias Informacionales* (pp. 5-41). Barcelona: Ariel.
- Arias, J. C. (2012). *Codificar/Decodificar: Prácticas espacios y temporalidades del audiovisual en Internet*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cassany, D. (2006). Análisis de una práctica letrada electrónica. Páginas de guarda. *Revista de lenguaje, edición y cultura escrita*, (2), 99-112.
- Cassany, D. (2012). *En Línea. Leer y Escribir en la Red*. Barcelona: Anagrama digital.
- Cassany, D., & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Daie, R. (2014). *Futuro Digital Chile 2014*. comScore Inc. Chile. Recuperado de <http://goo.gl/WEurVJ>
- Ferreiro, E. (2011). Alfabetización digital: ¿De qué estamos hablando? *Educação e Pesquisa*, 37(2), 423-438.
- Gómez, A. (2007). La ortografía del español y los géneros electrónicos. *Revista Comunicar*, 29(XV), 157-164.
- Gómez, A. (2008). La educación secundaria de Andalucía y la ortografía del español. *Perspectiva CEP*, 13, 109-132.
- Gómez, A. (2014). La norma disortográfica en la escritura digital. *Didac*, 63, 19-25.
- Hymes, D. (1972). *Competencia comunicativa*. Editorial Pride and Holmes.
- Hymes, D. (2002). Modelos de la interacción entre lenguaje y vida social. En L. Golluscio (comp.), *Etnografía del habla*. Textos fundacionales, 55-89.
- Jiménez, C. (2011). *El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas y la comprensión teórica del conocimiento del lenguaje: exploración de una normatividad flexible para emprender acciones educativas* (essay). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Linares, F. (2008). Otra forma de leer, otra manera de escribir: la revolución multimedia en la escuela. Tabanque. *Revista Pedagógica*, 21, 75-86.
- Montaño, E. (2010, Junio 6). *Los jóvenes no leen menos: leen otras cosas, en otros lugares y de otra manera*. La Jornada. México.
- Palazzo, M. G. (2009). El ciberdiscurso juvenil: representaciones sociales del desconcierto, la censura y la aceptación. Espéculo. *Revista de Estudios Literarios*. Recuperado de: <http://goo.gl/oiw3G8>

- Palazzo, M. G. (2011). *La expresión de la subjetividad en el ciberespacio: prácticas discursivas en blogs de jóvenes*. Actas del V Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso. Recuperado de: <https://goo.gl/Si9wmC>
- Palazzo, M. G. (2014). Prácticas discursivas juveniles del ciberespacio. Estética y subjetividad en el caso de un blog. *Tonos Digital*, 26, 1- 23.
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, 36, 143-152.
- Poveda, D., Cano, A., & Palomares-Valera, M. (2005). La escritura vernácula de las niñas y los niños gitanos. *Cultura y Educación*, 17(1), 53-66.
- Prensky, M. (2005): Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9, 1-6.
- Rodríguez, C. (2015, February 18). *Seis de cada diez chilenos ya cuentan con internet y 77% de los accesos son móviles*. El Mercurio. Santiago de Chile. Recuperado de: <http://goo.gl/5BJpnB>
- Sanz, G. (2011). Escritura joven en la red. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 30-45.
- Sànz, G. (2012). Del papel a la pantalla y del aula a la nube: ideas para dinamizar la expresión escrita en secundaria. *En Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 61, 59-71.
- Sibilia, P. (2008). La especularización del yo. *Monitor*, 4 (X).
- SUBTEL -Subsecretaría de Telecomunicaciones (2014). *Series Estadísticas Telecomunicaciones. Primer Semestre 2014*. Recuperado de: <http://goo.gl/26k6T7>
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles: los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era de Internet*. La Crujía.
- Vaqueiro, M. (2012). *Ciberlenguaje juvenil en las redes sociales*. Presentado en el Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es, Salamanca. Recuperado de: <http://goo.gl/RhEdFR>
- Vygotsky, L. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Pléyades
- Weiss, E. (2014). *Subjetivación y Formación de la Persona*. Presentado en el Congreso Internacional del a AFIRSE "Epistemologías y metodologías de la investigación en la educación", México: Universidad Autónoma de México.
- White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de: <http://goo.gl/4Qqlfg>

Diferencias en la condición física en escolares de entornos rurales y urbanos de Murcia (España)

Andrés Rosa Guillamón^a, Eliseo García Cantó^{*b} y Juan Pérez Soto^c

Universidad de Murcia, Facultad de Educación, Murcia, España.

Recibido: 13 octubre 2016

Aceptado: 28 noviembre 2016

RESUMEN. Los datos disponibles en la literatura científica informan de un importante descenso en los niveles de condición física en personas jóvenes. El objetivo fue analizar las diferencias en la condición física en función del contexto poblacional (rural y urbano) en un estudio descriptivo-transversal realizado con 303 escolares españoles de 8-11 años. Después de recibir el consentimiento informado, se valoró su salud relacionada con la condición física a través de la Batería ALPHA-Fitness. La prueba T detectó diferencias significativas en la fuerza muscular, capacidad aeróbica, condición física general e IMC en función del área de residencia, y que estas diferencias se mantienen cuando se realiza el análisis diferenciado por sexo. Los resultados de este estudio sugieren que los escolares que viven en áreas urbanas presentan un mejor estado de condición física, así como también un índice de masa corporal superior que los escolares de áreas rurales.

PALABRAS CLAVE. Estilo de Vida, Promoción de la Salud, Ejercicio Físico, Condición Física, Rural, Urbano.

Rural-urban differences in schoolchildren's physical fitness from Murcia (Spain)

ABSTRACT. The available data report in the scientific literature show a significant decrease of physical fitness levels in young people. The aim of this study is to analyze the differences in the physical fitness based on the population context (rural and urban) in a descriptive-transversal study carried out with 303 Spanish primary schoolchildren aged 8-11 years old. After receiving the informed consent, we assessed health-related physical fitness through ALPHA-Fitness Test Battery. The T test detected significant differences in muscle strength, aerobic capacity, overall fitness and BMI based on the area of residence, and that these differences are maintained with the differential analysis by sex. The results of this study suggest that schoolchildren living in urban areas have a better state of fitness and a higher body mass index.

KEYWORDS. Lifestyle, Health Promotion, Physical Exercise, Physical Fitness, School Children, Rural, Urban.

*Correspondencia: Eliseo García Cantó. Dirección: C/ Doctor Ricardo Anó 14, 2ºA. CP. 30500. Molina de Segura, Murcia, España. Correos electrónicos: andres.rosa@um.es^a, eliseo.garcia@um.es^b, juanjose.perez5@um.es^c

1. INTRODUCCIÓN

Los datos disponibles en la literatura científica informan de un importante descenso en los niveles de condición física (CF) en personas jóvenes (McAuley & Blair, 2011; Tomkinson, & Olds, 2007). Este hecho resulta especialmente preocupante en la infancia, ya que constituye un periodo fundamental en el aprendizaje de conductas tales como una práctica física vigorosa, una alimentación equilibrada o una buena higiene postural (Gálvez et al., 2015). La adopción de estas conductas favorece la mejora de la salud relacionada con la CF ya que contribuyen al desarrollo de funciones y estructuras tales como la músculo-esquelética, la endocrino-metabólica, la cardio-respiratoria, la neuro-psicológica y la hemato-circulatoria (Ruiz et al., 2011).

Se ha observado que, el tamaño del núcleo de residencia, podría constituir un elemento diferenciador del nivel de actividad física y de CF en personas jóvenes (Martin, Kirkner, Mayo, Matthews, Durstine, & Hébert, 2005; Reis et al., 2004). Como consecuencia de esto, se ha incrementado la producción científica, especialmente, orientada a incentivar intervenciones para la prevención de la obesidad y otros factores de riesgo cardiovascular (Benítez-Sillero, Morente, & Guillén del Castillo, 2010; Joens-Matre et al., 2008; McMurray et al., 1999; Moore, Davis, Baxter, Lewis, & Yin, 2008; Sobngwi et al., 2002; Wang, 2001), a fomentar hábitos de vida activa y saludable frente al aumento de patrones de comportamientos sedentarios (Carson, Iannotti, Pickett & Janssenet, 2011; Machado-Rodrigues et al., 2011) o el incremento de las posibilidades de ejercicio físico-deportivo en el ocio y tiempo libre de los escolares (Bathrellou, Lazarou, Panagiotakos & Sidossis, 2007).

Algunos trabajos han reportado que, los escolares pertenecientes a núcleos rurales, poseen un menor nivel de fitness cardiorrespiratorio y muscular, así como un estado de peso no saludable con respecto a sus semejantes de entornos urbanos (Joens-Martre et al., 2008; McMurray et al., 1996). Los resultados de diversas investigaciones sugieren que estas diferencias podrían atribuirse a factores tales como las desfavorables condiciones socioculturales que el entorno rural suele presentar (Wang, 2001), la menor densidad de población que limita la inversión en infraestructura deportiva (Kristjansdottir, & Vilhjalmsson, 2001; Tucker, & Gilliland, 2007) o la escasa oferta de servicios destinados a la recreación física y deportiva (Gordon-Larsen, Nelson, Page, & Popkin, 2006; Handy, Boarnet, Ewing, & Killingsworth, 2002; Ross, Pate, Caspersen, Damberg, & Svilar, 1987).

Sin embargo, otros trabajos de investigación han encontrado que los escolares que viven en zonas rurales (agrarias) presentan niveles superiores de CF en comparación con sus pares homólogos que viven en zonas urbanas (Andrade et al., 2014; Cruz, Lara, Zagalaz & Torres-Luque, 2014; De la Cruz-Sánchez et al., 2013; Dollman, Norton & Tucker, 2002; Glaner, 2002; Ozdirenc, Ozcan, Akin & Gelecek, 2005; Reyes, Tan & Malina, 2003; Wilczewski, Sklad & Krawczyk, 1996). Este hecho podría ser debido a que residir en las zonas rurales (agrarias) es un elemento que suele asociarse a una mejor dieta, así como al cumplimiento de las recomendaciones actuales de actividad física para escolares (acumular 60 minutos al día de actividad física moderada o vigorosa, es decir, ≥ 3 METS); elementos fundamentales para un estado saludable de CF (De la Cruz-Sánchez & Pino-Ortega, 2010; Hodking, Hamlin, Ross & Peters, 2010).

Pantherbrick, Todd, Baker & Worthman (1996) sugieren que, en los países en vías de desarrollo, la actividad física en los escolares puede llegar a ser mayor en las zonas rurales debido, principalmente, a que los habitantes de las zonas no urbanas desarrollan habitualmente tareas físicas utilitarias, que requieren más gasto energético que las que realizan sus pares homólogos en las ciudades, lo que contribuye a mejorar el estado de diversos parámetros de la CF tales como la

resistencia aeróbica, la capacidad motora o la fuerza muscular.

Las diferencias a favor de los escolares que residen en un entorno rural (agrario) podrían reducirse a través de programas sistemáticos de actividad física y educación en otros hábitos de salud (Das & Chatterjee, 2013). Un ejemplo es el proyecto escolar Educación para el Fitness (EDUFIT) elaborado y desarrollado por Ardoy et al. (2010) en escolares de núcleos urbanos. De este proyecto se desprende que, duplicar las sesiones de educación física escolar (cuatro sesiones semanales en total) con ejercicios físicos de moderada a vigorosa intensidad (≥ 3 METS), junto con la realización de tareas académicas para la adopción de una dieta saludable contribuye a desarrollar la CF, a mejorar la salud metabólica y cardiovascular, y a incrementar el rendimiento académico.

En España, considerando el contexto geográfico evaluado, las poblaciones rurales no residenciales y con una actividad económica agropecuaria, son las áreas poblacionales donde se han observado, en personas jóvenes, valores más saludables en parámetros de la CF tales como la fuerza muscular o la capacidad aeróbica (Chillón, Ortega, Ferrando & Casajús (2011). Además, la mayoría de los estudios realizados se ha centrado en analizar el nivel de actividad física. Sin embargo, la CF es el indicador biológico más potente del estado general de salud desde la infancia (Gálvez et al., 2015; Rosa, Rodríguez-García, García-Cantó & Pérez-Soto, 2015; Ruiz et al. 2006; Ruiz et al., 2011).

En base a estos antecedentes, el objetivo del presente estudio de investigación fue analizar las diferencias en la salud relacionada con la CF en función del núcleo de residencia (rural o urbano) en escolares de la Región de Murcia, una comunidad autónoma fundamentalmente rural, económicamente menos desarrollada respecto a la media española, y con menor incidencia de las políticas sociales y educativas de fomento de la práctica físico-deportiva en el entorno. Este estudio puede demostrar que, el docente de educación física, se encuentra capacitado para realizar un control periódico de la salud relacionada con la CF. Esto podría representar una estrategia eficaz de cara a diseñar desde el área de educación física, programas de intervención sobre estilos de vida saludables en los jóvenes y detectar futuros problemas de salud.

2. MATERIAL Y MÉTODO

2.1 Participantes

Se trata de un estudio descriptivo transversal ex post facto realizado con 303 escolares de la Región de Murcia (España), de edades comprendidas entre los 8-11 años (ver tabla 1). Los participantes fueron seleccionados mediante muestreo no probabilístico intencional. Se clasificó a los escolares en dos grupos según el tamaño del núcleo de residencia. Se consideraron como rurales las localidades con una población entre los 1.300-2.000 habitantes (3 colegios) y, urbanos, a las localidades con una población entre los 70.000-90.000 habitantes (2 colegios).

Antes de aceptar la participación en el estudio, los padres o tutores legales de los escolares así como los responsables de las escuelas, recibieron información sobre la finalidad y protocolo del mismo; todos dieron su consentimiento informado para que los escolares pudieran participar. Se consideró como criterio de exclusión la presencia de patologías crónicas o riesgo osteo-muscular y cardiovascular.

La investigación se llevó a cabo de acuerdo con las normas deontológicas reconocidas por la Declaración de Helsinki (revisión de 2013), y siguiendo las recomendaciones de Buena Práctica Clínica de la CEE (documento 111/3976/88 de julio de 1990) y la normativa legal vigente española

que regula la investigación clínica en humanos (Real Decreto 561/1993 sobre ensayos clínicos). El estudio se sometió a la aprobación del comité de bioética de la Universidad de Murcia.

Tabla 1. Distribución de la muestra

| Edad (años) | Varones | | Mujeres | | Total | |
|-------------|----------|-------|----------|-------|----------|-------|
| | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % | <i>n</i> | % |
| Rural | | | | | | |
| 8 | 41 | 42,3 | 38 | 35,5 | 79 | 38,7 |
| 9 | 26 | 26,8 | 28 | 26,2 | 54 | 26,5 |
| 10 | 13 | 13,4 | 21 | 19,6 | 34 | 16,7 |
| 11 | 17 | 17,5 | 20 | 18,7 | 37 | 18,1 |
| Total | 97 | 100,0 | 107 | 100,0 | 204 | 100,0 |
| Urbano | | | | | | |
| 8 | 8 | 17,8 | 8 | 14,8 | 16 | 16,2 |
| 9 | 5 | 11,1 | 10 | 18,5 | 15 | 15,2 |
| 10 | 7 | 15,6 | 4 | 7,4 | 11 | 11,1 |
| 11 | 25 | 55,6 | 32 | 59,3 | 57 | 57,6 |
| Total | 45 | 100,0 | 54 | 100,0 | 99 | 100,0 |

Los datos se presentan como recuento numérico y porcentajes.

2.2 Variables e instrumentos

Para medir la CF se aplicó la *Batería ALPHA-fitness* basada en la evidencia (Ruiz et al., 2011). Esta batería se desarrolló sobre una sólida evidencia científica para evaluar la salud relacionada con la CF en escolares y adolescentes y, también, con el propósito de ser usada por el sistema de salud pública de los estados de la Unión Europea (Ruiz et al., 2006). En este trabajo, no se incluyó la medición de pliegues cutáneos por motivos de tiempo limitado y se añadió el test de carrera 4 x 10 metros que se propone en la versión extendida. Las pruebas de fiabilidad y validez de las pruebas empleadas en esta modificación de la batería ALPHA demuestran su capacidad para realizar una valoración objetiva y completa del estado de CF en escolares de 8 a 11 años (Gálvez et al., 2015; Rosa, & García-Cantó, 2016; Rosa, Rodríguez-García, García-Cantó, & Pérez-Soto, 2015). La administración de las pruebas se realizó siguiendo el protocolo de medición establecido en la batería ALPHA-fitness.

Composición corporal. El peso corporal (en kilogramos) se registró utilizando una báscula electrónica (modelo 220, SECA, Hamburgo, Alemania). La estatura (en centímetros) fue registrada empleando un tallímetro telescópico incorporado en la báscula. Se calculó el índice de masa corporal (IMC) definido como el peso en kg dividido por la talla en metros al cuadrado (kg/m^2).

Capacidad músculo-esquelética. La fuerza del tren superior (en kilogramos) fue medida a través de dinamometría manual utilizando un dinamómetro digital con agarre ajustable (TKK 5041 Grip D, Takei, Tokio, Japan), y con una regla-tabla para adaptar la amplitud del agarre (España-Romero et al., 2010). La fuerza del tren inferior (en centímetros) se valoró mediante el test de salto longitudinal a pies juntos (Castro-Piñero et al., 2010). Se empleó para su medida una cinta métrica de PVC y fibra de vidrio (Modelo 74-Y100M, CST/Berger, Chicago, USA).

Ambas variables fueron transformadas dividiendo cada uno de los valores registrados por el valor máximo de dicha variable. El promedio de las dos variables transformadas se utilizó para establecer una única variable denominada índice de fuerza muscular (IFM), con valores comprendidos entre el cero y el uno (García-Artero et al., 2007; Pacheco-Herrera, Ramírez-Vélez, & Correa-Bautista, 2016; Rodríguez-García et al., 2015).

Capacidad motora. La velocidad-agilidad (en segundos) fue valorada con el test de carrera 4 x 10 m (Vicente-Rodríguez et al., 2012). Se utilizó como instrumento de medida un cronómetro profesional (HS-80TW-1EF, Casio, Tokio, Japan).

Componente cardiovascular. La capacidad aeróbica (paliers) fue evaluada empleando el test de Course-Navette (Lèger, Mercier, Gadoury & Lambert, 1988). Se anotó el último palier o medio palier completado en esta prueba. Se utilizaron los registros de esta prueba para estimar indirectamente el consumo máximo de oxígeno (VO₂máx; en mL/kg-1/min-1) usando las ecuaciones de Lèger et al. (1988). Se utilizó un equipo audio portátil (Behringer EPA40, Thomann, Burgebrach, Germany), y un dispositivo de memoria USB (Hayabusa, Toshiba, Tokio, Japan).

Condición física general. Se calculó una media escalada entre los cero y los 10 de las puntuaciones de los participantes en cada test de CF (carrera 4 x 10 m, dinamometría manual, salto longitudinal y Course-Navette), dando como resultado una puntuación global denominada CF-ALPHA (Rodríguez-García et al., 2014; Rosa et al., 2015).

Con la finalidad de realizar una valoración más completa del estado de CF, se estimó el metabolismo basal (en calorías), definido como la cuota calórica necesaria para mantener vivo el organismo y sus funciones fisiológicas, en estado de reposo absoluto, en ayunas y a temperatura constante. Esta variable se calculó utilizando los valores registrados en la altura y el peso, con coeficientes fijos, siguiendo las siguientes fórmulas establecidas por Neri & Bargosi (2000) para varones y mujeres: *Metabolismo Basal* (varones): $655 + (9,6 \times \text{peso}) + (1,8 \times \text{altura}) - (4,7 \times \text{edad})$. *Metabolismo Basal* (mujeres): $66 + (13,7 \times \text{peso}) + (5 \times \text{altura}) - (6,8 \times \text{edad})$. Estas fórmulas han sido empleadas en estudios previos realizados con escolares de 8 a 11 años de edad (Maestre, 2010; Rosa et al., 2014).

Tabla 2. Componentes, indicadores y variables del estudio

| Componente | Indicador | Variable |
|---------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Morfológico | Composición corporal | Peso, talla e índice de masa corporal |
| Músculo-esquelético | Fuerza del tren superior | Dinamometría manual |
| | Fuerza del tren inferior | Salto longitudinal |
| | Fuerza muscular global | Índice de fuerza muscular |
| Cardiovascular | Capacidad aeróbica | Course-Navette |
| | | Consumo máximo de oxígeno |
| Capacidad motora | Velocidad-agilidad | Carrera 4 x 10 m |
| Metabólico | Metabolismo basal | |

2.3 Procedimiento

Se realizaron tres sesiones teórico-prácticas en los centros seleccionados para estandarizar el pro-

protocolo de medición. Los exploradores colaboradores (dos maestros especialistas en educación física) administraron todos los test a los participantes. En la primera sesión, se realizaron las medidas de la composición corporal. En la segunda sesión, se administraron los test de CF. Se realizó un calentamiento estándar de ocho minutos. Se dejaron cinco minutos de descanso entre pruebas. Se realizaron demostraciones de cada prueba. Los escolares vistieron ropa deportiva ligera para realizar los test de CF. El trabajo fue realizado en horario lectivo durante el curso académico (2014/15). Se visitó a los colegios durante el mes de mayo.

2.4 Análisis estadístico

Se presentan descriptivos básicos: media, desviación estándar, porcentajes y recuento numérico. La distribución de las variables resultó normal tras aplicar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov ($p > 0,05$). Las diferencias en los parámetros de CF entre los grupos se analizaron mediante una prueba T para muestras independientes. Los datos fueron analizados con el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (v.19.0 de SPSS Inc., Chicago, IL, EE.UU.), fijándose el nivel de significación en el 5% ($p \leq 0,05$).

3. RESULTADOS

La tabla 3 muestra los resultados del análisis de la CF en función del núcleo de residencia (i.e. rural o urbano). La prueba T para muestras independientes detectó diferencias estadísticamente significativas (p entre 0,05 y $< 0,001$) en todas las variables, a excepción del test 4 x 10m. Así, los escolares pertenecientes al entorno urbano mostraron un mejor rendimiento físico en los test de dinamometría manual ($p < 0,001$), salto longitudinal ($p < 0,001$) y Course-Navette ($p < 0,009$), así como valores promedio superiores en el peso ($p < 0,001$), en la talla ($p < 0,001$), en el IMC ($p = 0,034$), en el IFM ($p < 0,001$), en la CF-ALPHA ($p < 0,001$), y en el metabolismo basal ($p < 0,001$). Los escolares pertenecientes al entorno rural presentaron valores promedio superiores en el VO_2 máx ($p = 0,037$).

Tabla 3. Descriptivos básicos y diferencias según el entorno de residencia

| | Rural ($n = 204$) | Urbano ($n = 99$) | t | p valor | η |
|---|------------------------|------------------------|--------|-----------|--------|
| Peso (kg) | 35,0 \pm 8,6 | 42,4 \pm 11,8 | 14,528 | < 0,001 | 0,112 |
| Talla (cm) | 135,4 \pm 9,5 | 145,1 \pm 11,4 | 5,261 | < 0,001 | 0,168 |
| IMC (kg/m ²) ^a | 18,9 \pm 3,3 | 19,8 \pm 3,3 | 1,986 | 0,034 | 0,015 |
| 4x10m (s) | 13,8 \pm 1,2 | 13,6 \pm 1,1 | 0,151 | 0,157 | 0,007 |
| Dinamometría manual (kg) | 14,8 \pm 5,5 | 17,3 \pm 5,1 | 0,534 | < 0,001 | 0,044 |
| Salto longitudinal (cm) | 98,8 \pm 18,1 | 107,4 \pm 21,6 | 2,328 | < 0,001 | 0,043 |
| IFM (0-1) ^b | 0,50 \pm 0,1 | 0,56 \pm 0,1 | 5,345 | < 0,001 | 0,010 |
| Course-Navette (paliers) | 2,9 \pm 1,3 | 3,5 \pm 1,6 | 10,046 | 0,009 | 0,026 |
| CF-ALPHA (0-10) ^c | 4,8 \pm 1,9 | 5,7 \pm 2,2 | 4,086 | 0,001 | 0,041 |
| VO_2 máx (mL/kg-1/min-1) ^d | 44,5 \pm 4,5 | 43,3 \pm 4,4 | 0,309 | 0,037 | 0,014 |
| Metabolismo basal (cal) | 1173,5 \pm 128,0 | 1288,6 \pm 171,6 | 11,615 | < 0,001 | 0,124 |

Los resultados se presentan como media \pm desviación estándar. ^a Índice de Masa Corporal; ^b Índice de Fuerza Muscular; ^c Condición Física-ALPHA; ^d Consumo máximo de oxígeno.

En la tabla 4, se presentan los resultados del análisis de la CF en función del núcleo de residencia para la muestra de varones. Al aplicar la prueba T de Student, se observaron diferencias estadísticamente significativas (p entre 0,05 y $< 0,001$) en todas las variables, a excepción del IMC, del test 4 x 10m, y del VO_2 máx. De esta manera, los varones pertenecientes al entorno urbano mostraron un mejor rendimiento físico en los test de dinamometría manual ($p = 0,002$), salto longitudinal ($p = 0,029$) y Course-Navette ($p = 0,034$), además de presentar valores promedio superiores en el peso ($p < 0,001$), en la talla ($p < 0,001$), en el IFM ($p = 0,001$), en la CF-ALPHA ($p = 0,013$), y en el metabolismo basal ($p < 0,001$).

Tabla 4. Descriptivos básicos y diferencias según el entorno de residencia para la muestra de varones

| | Rural (n = 204) | Urbano (n = 99) | t | p valor | η |
|---|--------------------|--------------------|-------|---------|--------|
| Peso (kg) | 35,8 ± 8,8 | 43,4 ± 11,6 | 3,673 | < 0,001 | 0,118 |
| Talla (cm) | 136,0 ± 9,3 | 145,8 ± 11,3 | 1,652 | < 0,001 | 0,174 |
| IMC (kg/m ²) ^a | 19,1 ± 3,2 | 20,1 ± 3,7 | 0,162 | 0,096 | 0,020 |
| 4x10m (s) | 13,5 ± 1,2 | 13,4 ± 1,2 | 0,108 | 0,621 | 0,002 |
| Dinamometría manual (kg) | 15,1 ± 5,9 | 18,2 ± 5,1 | 3,084 | 0,004 | 0,059 |
| Salto longitudinal (cm) | 102,8 ± 18,2 | 109,8 ± 21,1 | 1,541 | 0,042 | 0,029 |
| IFM (0-1) ^b | 0,51 ± 0,1 | 0,58 ± 0,1 | 1,146 | 0,001 | 0,011 |
| Course-Navette (paliers) | 3,3 ± 1,4 | 3,9 ± 1,9 | 7,796 | 0,029 | 0,034 |
| CF-ALPHA (0-10) ^c | 5,4 ± 1,8 | 6,3 ± 2,2 | 3,922 | 0,013 | 0,043 |
| VO_2 máx (mL/kg-1/min-1) ^d | 45,5 ± 4,6 | 44,7 ± 4,5 | 0,343 | 0,323 | 0,007 |
| Metabolismo basal (cal) | 1200,9 ± 94,8 | 1287,0 ± 124,1 | 3,727 | < 0,001 | 0,129 |

Los resultados se presentan como media ± desviación estándar. ^a Índice de Masa Corporal; ^b Índice de Fuerza Muscular; ^c Condición Física-ALPHA; ^d Consumo máximo de oxígeno.

Por último, en la tabla 5 se presentan los resultados del análisis de la CF en función del núcleo de residencia para la muestra de mujeres. La prueba T de Student arrojó diferencias estadísticamente significativas (p entre 0,05 y $< 0,001$) en todas las variables, a excepción del IMC y del test 4 x 10m. Así, las mujeres del entorno urbano mostraron un mejor rendimiento físico en los test de dinamometría manual ($p = 0,021$), salto longitudinal ($p = 0,001$) y Course-Navette ($p = 0,035$), así como valores promedio superiores en el peso ($p < 0,001$), en la talla ($p < 0,001$), en el IFM ($p = 0,001$), en la CF-ALPHA ($p = 0,005$), y en el metabolismo basal ($p < 0,001$).

Tabla 5. Descriptivos básicos y diferencias según el entorno de residencia para la muestra de mujeres

| | Rural (n = 204) | Urbano (n = 99) | t | p valor | η |
|---------------------------------------|--------------------|--------------------|--------|---------|--------|
| Peso (kg) | 34,4 ± 8,5 | 41,6 ± 11,9 | 13,155 | < 0,001 | 0,119 |
| Talla (cm) | 134,9 ± 9,6 | 144,6 ± 11,6 | 3,892 | < 0,001 | 0,116 |
| IMC (kg/m ²) ^a | 18,7 ± 3,4 | 19,6 ± 4,0 | 2,763 | 0,166 | 0,012 |
| 4x10m (s) | 14,1 ± 1,2 | 13,8 ± 1,0 | 0,500 | 0,111 | 0,016 |
| Dinamometría manual (kg) | 14,6 ± 5,0 | 16,6 ± 5,1 | 0,328 | 0,021 | 0,033 |

| | | | | | |
|--|----------------|----------------|--------|---------|-------|
| Salto longitudinal (cm) | 95,2 ± 17,2 | 105,5 ± 21,9 | 1,409 | 0,001 | 0,062 |
| IFM (0-1) ^b | 0,49 ± 0,1 | 0,55 ± 0,1 | 3,992 | 0,001 | 0,010 |
| Course-Navette (paliers) | 2,6 ± 1,1 | 3,1 ± 1,2 | 2,308 | 0,035 | 0,028 |
| CF-ALPHA (0-10) ^c | 4,3 ± 1,9 | 5,3 ± 2,1 | 1,230 | 0,005 | 0,048 |
| VO ₂ máx (mL/kg-1/min-1) ^d | 43,5 ± 3,7 | 42,2 ± 4,1 | 1,174 | < 0,001 | 0,024 |
| Metabolismo basal (cal) | 1148,6 ± 148,1 | 1290,0 ± 204,1 | 10,498 | < 0,001 | 0,136 |

Los resultados se presentan como media ± desviación estándar. ^a Índice de Masa Corporal; ^b Índice de Fuerza Muscular; ^c Condición Física-ALPHA; ^d Consumo máximo de oxígeno.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo indican que, para la muestra de escolares pertenecientes a la Región de Murcia (España), aquellos que viven en zonas urbanas (70.000-90.000 habitantes) presentan un mejor estado de CF que aquellos que residen en zonas rurales (1.300-2.000 habitantes), y que estas diferencias se mantienen cuando se realiza el análisis diferenciado por sexo. De esta forma, los escolares de áreas urbanas presentaron una mayor fuerza del tren superior, fuerza del tren inferior, fuerza muscular global (expresada en este trabajo mediante el IFM), capacidad aeróbica (paliers), CF general (expresada en este trabajo mediante la CF-ALPHA) y metabolismo basal. Además, tienen un peso, una talla y un IMC superiores. Por su parte, las participantes mujeres de áreas rurales mostraron valores más elevados de VO₂máx. No se encontraron diferencias en la capacidad motora.

Con respecto al análisis del componente morfológico, los resultados de este trabajo mostraron que los escolares que residen en áreas urbanas tienen un mayor peso ($p < 0,001$), talla ($p < 0,001$), e IMC ($p < 0,05$), lo que concuerda con lo observado en otros trabajos realizados en poblaciones rurales y urbanas de los EE.UU, la India, y España (Das & Chatterjee, 2013; De la Cruz-Sánchez et al., 2013; Joens-Martre et al., 2008; McMurray et al., 1996). Además de poseer un mayor IMC que sus semejantes de zonas rurales, los escolares de zonas urbanas tuvieron un mejor desempeño en las pruebas de CF. Esto podría ser debido a una mayor cantidad de masa libre de grasa o a un mayor nivel de capacidad aeróbica, parámetro que ha sido relacionado con mejores valores en otros indicadores de la CF tales como la fuerza muscular o la capacidad motora (McAuley & Blair, 2011).

Los resultados de otros estudios realizados con escolares españoles, brasileños, mexicanos y griegos reportaron diferencias en el IMC a favor de los residentes en zonas rurales (Chillón et al., 2011; Cruz et al., 2014; Glaner, 2002; Reyes et al., 2003; Tsimeas, Tsiokanos, Koutedakis, Tsigilis & Kellis, 2005). Según Hernán, Fernández y Ramos (2004) la principal causa de que los escolares de zonas rurales tengan una mayor prevalencia de sobrepeso-obesidad se debe a la ocupación del ocio y tiempo libre en actividades de carácter más sedentario. Se ha descrito que, en algunas zonas rurales, existen diferentes factores que pueden limitar las posibilidades de práctica físico-deportiva (Moore et al., 2008) como, por ejemplo, la ausencia de instalaciones deportivas cubiertas (Tucker & Gilliland, 2007). Asimismo, las características socioeconómicas y culturales suelen ser, generalmente, desfavorables en el entorno rural (Wang, 2001), lo que dificulta la implantación de programas de fomento de la práctica físico-deportiva extraescolar.

A pesar de que un IMC alto no implica necesariamente una habilidad reducida para consumir oxígeno de forma máxima (Goran, Fields, Hunter, Herd y Weinsier, 2000), la capacidad aeróbica suele estar inversamente relacionada con la cantidad de masa corporal, probablemente, como

consecuencia del incremento de la carga inerte producida por el exceso de grasa (Mota et al., 2002). Los resultados de este trabajo sugieren que este hecho sucede de forma evidente observándose valores inferiores de VO_2 máx en los escolares de las áreas urbanas de este estudio. No obstante, los resultados de otros trabajos indican que el IMC de los escolares no parece tener relación alguna con el tamaño del área de residencia, al no diferir entre los escolares de uno y otro contexto (De la Cruz-Sánchez et al., 2013; Tsimeas et al., 2005).

Los estudios que analizan el estado de CF en escolares en función del entorno de residencia muestran resultados contradictorios.

Es necesario tener en cuenta en la discusión entre las distintas investigaciones aspectos tales como las particulares condiciones socioculturales del área rural de cada país, los niveles de actividad física habitual (desde < 3 METS hasta ≥ 6 METS) que varían en función del país y la zona geográfica estudiada (JoensMatre et al., 2008; Sobngwi et al., 2002), los hábitos de estilo de vida de los escolares (Andrade et al., 2014; Carson et al., 2011), y las baterías de test de evaluación seleccionada como la Eurofit (De la Cruz et al., 2013; Ozdirenc et al., 2005; Wilczewski et al., 1996) o la valoración de un solo parámetro de la CF como la capacidad aeróbica (McMurray et al., 1999).

En el presente estudio, los escolares de entornos urbanos presentaron un mejor desempeño en los distintos test de CF (p entre $< 0,05$ y $< 0,001$) en comparación con aquellos que viven en zonas rurales, a excepción del test de capacidad motora ($4 \times 10m$), donde no se detectaron diferencias estadísticamente significativas.

Esto concuerda con lo reportado por Andrade et al. (2014) en escolares de la provincia de Azuay (Ecuador). En este trabajo se evaluaron la fuerza del tren superior e inferior, la fuerza resistencia muscular, la velocidad, la resistencia aeróbica, la coordinación y el equilibrio empleando la batería Eurofit. Asimismo, se midieron diversos factores de riesgo cardiovascular (colesterol total, colesterol unido a lipoproteínas de baja densidad, colesterol unido a lipoproteínas de alta densidad y triglicéridos). Los resultados mostraron un mejor estado de CF en los escolares de áreas urbanas. Además mostraron valores más saludables en los factores de riesgo cardiovascular.

En la misma línea, McMurray et al. (1999) en un estudio realizado con escolares ingleses hallaron que, aquellos que vivían en regiones urbanas, presentaban mejores valores de CF y de los factores de riesgo cardiovascular analizados (actividad física, presión arterial y colesterol total).

Sin embargo, los resultados de otros estudios realizados con escolares de poblaciones rurales y urbanas de Australia, España, Polonia, Brasil y México (Chillón et al., 2011; Das & Chatterjee, 2013; Dollman et al., 2002; Glaner, 2002; Reyes et al., 2003; Wilczewski et al., 1996), adolescentes de Omán (Albarwani, Al-Hashmi, Al-Abri, Jaju & Hassan, 2009) y universitarios de la India (Sinku, 2012), mostraron parámetros de CF (sobre todo, capacidad aeróbica y fuerza muscular evaluadas ambas con distintos test) superiores en los individuos de áreas rurales. La no concordancia de los resultados de nuestro trabajo con estos estudios podría ser debido, posiblemente, a los diferentes enfoques metodológicos empleados para contrastar las hipótesis de estudio.

En este sentido, Machado-Rodrigues et al. (2011) en un trabajo realizado con escolares de la zona centro de Portugal concluyen que, vivir en una zona rural, realizar una actividad física de moderada a vigorosa intensidad (≥ 3 METS), poseer un estado de normopeso, y la influencia positiva de los padres (sobre todo, la influencia de las madres sobre las niñas) pueden ser importantes predictores para tener un estado saludable de CF.

No obstante, Tsimeas et al. (2005) en un trabajo realizado con una muestra representativa de escolares griegos (32 – 64%) de la provincia de Trikala, concluyeron tras evaluar la composición corporal, la coordinación, la velocidad de desplazamiento, la agilidad, la fuerza del tren superior e inferior y la resistencia aeróbica, que el área de residencia no constituye un factor diferenciador en el nivel de CF en personas jóvenes.

A pesar de no observarse diferencias significativas en la capacidad motora, en nuestro trabajo los escolares de áreas urbanas mostraron un mejor desempeño el test 4 x 10m, lo que concuerda con lo reportado por Andrade et al. (2014) en el test 5 x10m. Das & Chatterjee (2013), en un estudio realizado con escolares pertenecientes a la provincia de Bengala (India), sí mostraron diferencias estadísticamente significativas en las pruebas utilizadas para medir la velocidad (carrera de 50m) y la agilidad (carreta 5 x 10m) a favor de los escolares de zonas rurales, lo que concuerda con lo encontrado por De la Cruz-Sánchez et al. (2013) en escolares españoles.

Este trabajo presenta las limitaciones inherentes a su diseño de estudio, tamaño y selección de la muestra, por lo que futuras investigaciones con muestras representativas de la población pediátrica española deberán considerar estos aspectos para profundizar en esta línea de investigación. También es necesario reconocer que no fueron incluidos otros parámetros potencialmente influyentes en la composición corporal o en la CF, tales como la dieta, el estatus socioeconómico, la etnia, el estado madurativo, el nivel de ejercicio físico-deportivo o los factores hormonales. Una de las fortalezas de este trabajo es la evaluación de la CF mediante la batería ALPHA, cuya validez, confiabilidad, aplicabilidad, y relación con la salud ha sido demostrada en escolares pre-púberes y adolescentes (España-Romero et al., 2010; Ruiz et al., 2011). Además, la escasez de literatura científica en este campo hace que los resultados del presente estudio sean de interés por su contribución al conocimiento científico.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del presente estudio sugieren que los escolares que residen en áreas urbanas, tanto de manera global como separados en función del sexo, tienen un mejor nivel de CF y un mayor metabolismo basal que los que residen en área urbana. Estos hallazgos sugieren que el área de residencia puede constituir un elemento diferenciador de la salud relacionada con la CF en escolares de 8 a 11 años. Se requieren estudios observacionales con un mayor tamaño de muestra y, especialmente, estudios longitudinales y prospectivos para constatar empíricamente los resultados obtenidos en este estudio. No obstante, estos resultados implican que, desde los ámbitos educativo y sanitario, deberían impulsarse políticas y programas destinados a incrementar las oportunidades de práctica física entre los escolares de áreas rurales, con el objetivo de mejorar su salud a través de un incremento de la CF, fomentar estilos de vida saludables y prevenir futuros problemas de salud.

REFERENCIAS

- Albarwani, S., Al-Hashmi, K., Al-Abri, M., Jaju, D., & Hassan, M.O. (2009). Effects of overweight and leisure-time activities on aerobic fitness in urban and rural adolescents. *Metab Syndr Relat Disord*, 7, 369–374.
- Andrade Tenesaca, D. S., Ochoa Aviles, A. M., Lachat, C., Escobar, P., Verstraeten, R., Van Camp, J., Donoso, S., Rojas, R., Cardon, G., & Kolsteren, P. (2014). Physical fitness among urban and rural Ecuadorian adolescents and its association with blood lipids: a cross sectional study. *BMC Pediatrics*, 14.

- Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Chillón, P., Artero, E. G., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., & Ortega, F. B. (2010). Educando para mejorar el estado de forma física, estudio Edufit: Antecedentes, diseño, metodología y análisis del abandono/ adhesión al estudio. *Revista Española de Salud Pública*, 84 (2), 151-168.
- Bathrellou, E., Lazarou, C., Panagiotakos, D. B., & Sidossis, L. S. (2007). Physical activity patterns and sedentary behaviors of children from urban and rural areas of cyprus. *Central European Journal of Public Health*, 15(2), 66-70.
- Benítez-Sillero, J.D., Morente, A., & Guillén del Castillo, M. (2010). Valoración de la condición física del alumnado de un IES rural. *Trances*, 2(6), 552- 563.
- Carson, V., Iannotti, R.J., Pickett, W., & Janssen, I. (2011). Urban and Rural Differences in Sedentary Behavior among American and Canadian Youth. *Health Place*, 17(4), 920-928.
- Castro-Pinero, J., Ortega, F. B., Artero, E. G., Girela-Rejon, M. J., Mora, J., Sjoström, M., & Ruiz, J. R. (2010). Assessing muscular strength in youth: usefulness of standing long jump as a general index of muscular fitness. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(7), 1810-1817.
- Chillón P., Ortega F. B., Ferrando J. A., & Casajús J. A. (2011). Physical fitness in rural and urban children and adolescents from Spain. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 14(5), 417-423.
- Cruz, A., Lara, A., Zagalaz, M.L., & Torres-Luque, G. (2014). Analysis and Evaluation of the Fitness of Primary School Students in Rural and Urban Areas. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 116(2), 44-51.
- Das, P., & Chatterjee, P. (2013). Urban-rural contrasts in motor fitness components of youngster footballers in West Bengal, India. *Journal of Human Sport and Exercise*, 8(3), 797-805.
- De la Cruz-Sánchez, E., & Pino-Ortega, J. (2010). Physical activity, diet quality and weight excess in scholar children: analysis based on the residential setting of the Autonomous Community of Extremadura. *e-balonmano.com. Revista de Ciencias del Deporte*, 6 (1), 29-38.
- De la Cruz-Sánchez, E., Aguirre-Gómez, M.D., Pino-Ortega, J., Díaz-Suárez, A., Valero-Valenzuela, A., & García-Pallarés, J. (2013). Rural – urban differences in children's physical fitness. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 359-363.
- Dollman, J., Norton, K., & Tucker, G. (2002). Anthropometry, fitness and physical activity of urban and rural South Australian children. *Pediatric Exercise Science*, 14(3), 297-312.
- España-Romero, V., Ortega, F. B., Vicente-Rodríguez, G., Artero, E. G., Rey, J. P., & Ruiz, J. R. (2010). Elbow Position Affects Handgrip Strength in Adolescents: Validity and Reliability of Jamar, Dynex, and Tkk Dynamometers. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(1), 272-277.
- Gálvez, A., Rodríguez-García, P.L., Rosa, A., García-Canto, E., Pérez Soto, J.J., Tárraga, M.L., & Tárraga, P.J. (2015). Nivel de condición física y su relación con el estatus de peso corporal en escolares. *Nutrición Hospitalaria*, 31(1), 393-400.
- García-Artero, E., Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Mesa, J. L., Delgado, M., Gonzalez-Gross, M., Garcia-Fuentes, M., Vicente-Rodríguez, G., Gutierrez, A., y Castillo, M. J. (2007). Lipid and metabolic profiles in adolescents are affected more by physical fitness than physical activity (AVENA study). *Revista Española de Cardiología*, 60, 581-588. doi:10.1157/13107114.
- Glaner, M. (2002). Nível de atividade física e aptidão física relacionada à saúde em rapazes rurais e urbanos. *Revista Paulista de Educação Física*, 16(1), 76-85.

- Goran, M., Fields, D.A., Hunter, G.R., Herd, S.L., y Weinsier, R.L. (2000). Total body fat does not influence maximal aerobic capacity. *Int J Obes Relat Metab Disord*, 24, 841-848.
- Gordon-Larsen, P., Nelson, M. C., Page, P., & Popkin, B.M. (2006). Inequality in the built environment underlies key health disparities in physical activity and obesity. *Pediatrics*, 117(2), 417-424.
- Handy, S. L., Boarnet, M. G., Ewing, R., & Killingsworth, R. E. (2002). How the built environment affects physical activity - Views from urban planning. *American Journal of Preventive Medicine*, 23(2), 64-73.
- Hernán, M., Fernández, M., y Ramos, M. (2004). La salud de los jóvenes. *Gaceta Sanitaria*, 18 (1), 47-55.
- Hodking, E., Hamlin, M.J., Ross, J.J., & Peters, F. (2010). Obesity, energy intake and physical activity in rural and urban New Zealand children. *Rural and Remote Health*, 10(2), 1336.
- Joens-Matre, R. R., Welk, G. J., Calabro, M. A., Russell, D. W., Nicklay, E., & Hensley, L. D. (2008). Rural-urban differences in physical activity, physical fitness, and overweight prevalence of children. *Journal of Rural Health*, 24(1), 49-54.
- Kristjansdottir, G., & Vilhjalmsson, R. (2001). Sociodemographic differences in patterns of sedentary and physically active behavior in older children and adolescents. *Acta Paediatrica*, 90(4), 429-435.
- Lèger, L. A., Mercier, D., Gadoury, C., & Lambert, J. (1988). The multistage 20 metre shuttle run test for aerobic fitness. *Journal of Sports Sciences*, 6(2), 93-101.
- Machado-Rodrigues, A.M., Coelho-e-Silva, M.J., Mota, J., Cumming, S.P., Riddoch, C., & Malina, R.M. (2011). Correlates of aerobic fitness in urban and rural Portuguese adolescents. *Annals of Human Biology*, 38(4), 479-484.
- Maestre, J. M. (2010). Connection between nutritional state and physical fitness in scholar population. *Journal of Sport and Health Research*, 2(2), 95-108.
- Martin, S. L., Kirkner, G. J., Mayo, K., Matthews, C. E., Durstine, J. L., & Hebert, J. R. (2005). Urban, rural, and regional variations in physical activity. *Journal of Rural Health*, 21(3), 239-244.
- McAuley, P. A., y Blair, S. N. (2011). Obesity paradoxes. *Journal of Sports Sciences*, 29(8), 773-782.
- McMurray, R. G., Harrell, J. S., Bangdiwala, S. I., & Deng, S. B. (1999). Cardiovascular disease risk factors and obesity of rural and urban elementary school children. *Journal of Rural Health*, 15(4), 365-74.
- Moore, J. B., Davis, C. L., Baxter, S. D., Lewis, R. D., & Yin, Z. N. (2008). Physical activity, metabolic syndrome, and overweight in rural youth. *Journal of Rural Health*, 24(2), 136-142.
- Mota, J., Guerra, S., Leandro, C., Pinto, A., Ribeiro, J.C., & Duarte, J.A. (2002). Association of maturation, sex, and body fat in cardiorespiratory fitness. *Am J Hum Biol*, 14, 707-12.
- Neri, M., & Bargossi, A. (2000). *Alimentación y ciclismo*. Bilbao: Dorleta.
- Ozdirenc, M., Ozcan, A., Akin, F., & Gelecek, N. (2005). Physical fitness in rural children compared with urban children in Turkey. *Pediatrics International*, 47(1), 26-31.
- Pacheco-Herrera, J. D., Ramírez-Vélez, R., & Correa-Bautista, J. E. (2016). Índice general de fuerza y adiposidad como medida de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes de Bogotá, Colombia: Estudio FUPRECOL. *Nutrición Hospitalaria*, 33(3), 556- 564.
- Pantherbrick, C., Todd, A., Baker, R., & Worthman, C. (1996). Heart rate monitoring of physical

activity among village, school, and homeless Nepali boys. *American Journal of Human Biology*, 8(5), 661-672.

Reis, J. P., Bowles, H. R., Ainsworth, B. E., Dubose, K. D., Smith, S., & Laditka, J.N. (2004). Nonoccupational physical activity by degree of urbanization and US geographic region. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 36(12), 2093-2098.

Reyes, M. E. P., Tan, S. K., & Malina, R. M. (2003). Urban-rural contrasts in the physical fitness of school children in Oaxaca, Mexico. *American Journal of Human Biology*, 15(6), 800-813.

Rodríguez-García, P.L., Tárraga, L., Rosa, A., García-Cantó, E., Pérez-Soto, J.J., Gálvez, A., & Tárraga, P. (2014). Physical Fitness Level and Its Relationship with Self-Concept in School Children. *Psychology*, 5, 2009-2017.

Rodríguez-García, P.L., Gálvez, A., García-Cantó, E., Pérez-Soto, J.J., Rosa, A., Tárraga, L., & Tárraga, P.L. (2015) Relationship between the Self-Concept and Muscular Strength in Southern Spanish Children. *J Psychol Psychother* 5(6), 222. doi:10.4172/2161-0487.1000222

Ross, J., Pate, R., Caspersen, C., Damberg, C., & Svilar, M. (1987). The national children and youth fitness study II: home and community in children's exercise habits. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 85-92.

Rosa-Guillamón, A., y García-Cantó, E. (2016). Relationship between physical fitness and mental health in primary school children. *Rev.Ib.CC. Act. Fís. Dep*, 5(2), 31-42.

Rosa, A., Rodríguez-García, P.L., García-Cantó, E., & Pérez-Soto, J.J. (2015). Niveles de condición física de escolares de 8 a 11 años en relación al género y a su estatus corporal. *Ágora para la EF y el Deporte*, 17(3), 237-250.

Ruiz, J.R., Ortega, F.B., Gutiérrez, A., Sjöström, M., & Castillo, M.J. (2006). Health-related physical fitness assessment in childhood and adolescence; A European approach based on the AVENA, EYHS and HELENA studies. *Journal of Public Health*, 14, 269-277.

Ruiz, J. R., España Romero, V., Castro Piñero, J., Artero, E. G., Ortega, F. B., & Cuenca García, M. Jiménez-Pavón, D., Chillón, P., Girela-Rejón, M.a J., Mora, J., Gutiérrez, A., Suni, J., Sjöstrom, M., & Castillo, M. J. (2011). Batería ALPHA-Fitness: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 26(6), 1210-1214.

Sobngwi, E., Mbanya, J. C. N., Unwin, N. C., Kengne, A. P., Fezeu, L., Minkoulou, E. M., Aspray, T.J., & Alberti, K.G. (2002). Physical activity and its relationship with obesity, hypertension and diabetes in urban and rural Cameroon. *International Journal of Obesity*, 26(7), 1009-1016.

Tomkinson, GR., & Olds, T.S. (2007). Secular changes in pediatric aerobic fitness test performance: the global picture. *Med Sport Sci.*, 50, 46-66.

Tsimeas, P. D., Tsiokanos, A. L., Koutedakis, Y., Tsigilis, N., & Kellis, S. (2005). Does living in urban or rural settings affect aspects of physical fitness in children? An allometric approach. *British Journal of Sports Medicine*, 39(9), 671- 674.

Tucker, P., & Gilliland, J. (2007). The effect of season and weather on physical activity: A systematic review. *Public Health*, [Review], 121(12), 909-922.

Vicente-Rodríguez, G., Rey-Lopez, J. P., Mesana, M. I., Poortvliet, E., Ortega, F. B., Polito, A., & Moreno, L. A. (2012). Reliability and intermethod agreement for body fat assessment among two field and two laboratory methods in adolescents. *Obesity*, 20(1), 221-228.

Wang, Y. F. (2001). Cross-national comparison of childhood obesity: the epidemic and the re-

relationship between obesity and socioeconomic status. *International Journal of Epidemiology*, 30(5), 1129-1136.

Wilczewski, A., Sklad, M., & Krawczyk, B. (1996). Physical development and fitness of children from urban and rural areas as determined by EUROFIT test battery. *Biology of Sport*, 13, 113-26.

VOL.16
NÚMERO 30
ABRIL 2017

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
ESTUDIOS Y DEBATES



UCSC

Gestión de recursos en los sistemas educativos de Cuba y Chile

Juan Elías Aspeé Chacón*

Universidad de Playa Ancha, Doctorado en Políticas y Gestión Educativa, Valparaíso, Chile.

Recibido: 11 mayo 2016

Aceptado: 22 septiembre 2016

RESUMEN. En la gestión educativa coexisten limitaciones y espacios para la acción de directores y directoras de escuelas, en torno al manejo de recursos financieros, materiales y de gestión de personas. Las limitaciones y espacios están condicionados por la organización del sistema escolar de que se trate, el que se estructura con base a una concepción de educación y de sociedad en particular. El presente escrito realiza un análisis comparativo entre los sistemas educativos de Cuba y de Chile, sistemas que otorgan limitaciones y también espacios de acción en la gestión de recursos. Del análisis, se concluye la importancia de entender a la educación como tarea país (como sucede en Cuba) y no como un proceso entregado al mercado académico y laboral principalmente (como sucede en Chile).

PALABRAS CLAVE. Sistemas Educativos, Gestión de Recursos, Cuba, Chile.

Management of Resources in the educational systems of Cuba and Chile

ABSTRACT. In educational management coexist constraints and spaces for the actions of school principals, presents the management of finance, material resources and people management. The limitations and spaces are conditioned by the organization of the school system in question, which is structured based on a conception of education and society in particular. The present paper makes a comparative analysis between the educational systems in Cuba and Chile, systems that provide limitations and actions for resource management. It is concluded that the analysis understands the importance of education as a task in the country (such as Cuba) and not as a process delivered mainly by academic and labor market (such as in Chile).

KEYWORDS. Educational Systems, Resource Management, Cuba, Chile.

* Correspondencia: Juan Elías Aspeé Chacón. Dirección: Avenida España 1680, edificio R primer piso, UTFSM, Valparaíso, Chile. Correo electrónico: juan.aspee@usm.cl, juan.elias.aspee@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación, es un derecho humano fundamental, consignado como tal en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Asimismo, la educación es vista como un derecho de la infancia en particular, sobre todo de aquellos en vulnerabilidad social. La educación es un proceso social que no es posible entender con toda claridad, si no se procura observar la multiplicidad y diversidad de las fuerzas e instituciones que concurren en el desenvolvimiento de las sociedades (Azevedo, 1981). Es así que la educación tiene beneficios personales y beneficios sociales (Bello, en Squella, 1982; Cohen, Schiefelbein, Wolff, y Schiefelbein, 2000). La educación tiene beneficios privados, que se expresan en términos de ganancia para la persona dueña de los recursos, y además genera beneficios sociales, que se refieren al impacto de la inversión sobre la sociedad en general (Cohen, Schiefelbein, Wolff, y Schiefelbein, 2000), como la generación de ciudadanía, desarrollo económico y tecnológico, la democracia, etc. Pero estos beneficios dependen de la estructura y forma de los sistemas educativos que le dan sustento material a los mismos.

Dentro de dicho contexto, el presente escrito pretende analizar comparativamente los sistemas educativos de Chile y de Cuba, y ver cómo su orgánica y funcionamiento condiciona el desarrollo de la educación en cada país. En lo particular, se analizarán los sistemas educativos de los países señalados, pero ajustando el análisis en los ciclos primarios, básicos y secundarios, y centrado en la gestión de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y de desarrollo propuestas por el establecimiento educativo.

¿Por qué realizar una comparación entre Chile y Cuba? La razón de tal elección considera en primer lugar que ambos países son naciones latinoamericanas, por lo cual, al menos en el aspecto cultural, existen elementos sedimentarios comunes que facilitan el trabajo comparativo. En segunda instancia se elige Cuba, ya que tiene una organización sociopolítica diferente a la de Chile. Mientras que Chile es una democracia presidencialista, con una fuerte economía de mercado presente en la provisión de todos los bienes y servicios sociales, Cuba es una nación con un estado socialista, no democrático, donde la economía y la provisión de bienes y servicios sociales se rigen por la planificación estatal. Es decir, son dos extremos en cuanto a la organización sociopolítica, situación que enriquece el ejercicio comparativo, lo cual es congruente con lo planteado en el primero párrafo de esta introducción.

En tercera instancia y final, se eligió a Cuba como país para comparar con Chile, pues Cuba presenta los mejores indicadores educativos de todos los países latinoamericanos y del Caribe. De hecho, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015a), uno de cada tres países del mundo alcanzaron la totalidad de los objetivos mensurables de la Educación para Todos establecidos en el año 2000, siendo Cuba la única nación de América Latina y el Caribe que consiguió cubrir esos objetivos. En efecto, según el último informe de *The Education for All* (UNESCO, 2015b), Cuba se encuentra en el lugar N° 28 según el Índice de Desarrollo de la Educación para Todos, índice que cubre aspectos relacionados a la tasa de matrícula neta ajustada de primaria, la tasa de alfabetización de adultos, y la tasa de supervivencia al 5° grado. Mientras tanto Chile se ubicó en el lugar N° 48 de dicho índice (de un total de 113 países analizados).

El sistema de educación en Chile se define como mixto, con una alta participación de privados en la provisión de servicios educativos y un rol subsidiario del Estado, mientras que el sistema cubano se define como revolucionario, universal y gratuito, cuyo acceso está garantizado para todos y todas, donde el Estado es el único oferente y organizador de dichos servicios. Ello es afín con

el régimen político imperante en cada país y con su historia social y económica. En este marco, el objetivo del presente escrito es analizar comparativamente la estructura educativa que como consecuencia de dicha condición sociopolítica se genera, especialmente en torno a la gestión de recursos. Para ello, se presentará una descripción general de los sistemas educativos de Cuba y de Chile, para luego dar paso al análisis de ambos sistemas, centrado en aquellos elementos que condicionan la gestión de recursos financieros, materiales y de personas, tratando en lo posible de llegar desde el nivel global (sistema educativo) al nivel particular (la escuela).

2. ANTECEDENTES

2.1. El sistema educacional en Cuba

Según el Ministerio de Educación de la República de Cuba (MINED, 2015), el sistema educativo de dicho país se organiza de la siguiente manera:

- a) Grado preescolar: que atiende a los niños y niñas entre 5-6 años, a cargo de maestros que se forman de manera similar a los de educación primaria. Antes de este ciclo etario, existe un sistema de atención a niños y niñas entre los cero meses de vida hasta el ingreso al preescolar, coordinado entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud, y otras entidades de servicio social.
- b) Nivel primario: que es de carácter obligatorio y universal, que atiende a todos los niños y las niñas comprendidos en el grupo de edades de 6 y 11 años. Según el mismo ministerio, existen 6.866 escuelas primarias en Cuba, en las que se desempeñan 106.429 docentes, que atienden a 687.727 alumnos y alumnas.
- c) Nivel secundario básico: que atiende a alumnos y alumnas entre los 12 y 13 años de edad, quienes son guiados por un Profesor General Integral, que atiende a 15 alumnos/as en todas las asignaturas, excepto inglés y educación física.
- d) Nivel secundario preuniversitario: que atiende a alumnas y alumnos entre 14 y 18 años de edad, que tiene como objetivo formar bachilleres en cultura general y capacitarlos para una elección consciente de estudios en educación superior o para el mundo del trabajo.

Consecuentemente, luego de la educación preuniversitaria se accede a la formación técnica y profesional (educación superior), continuidad que según el Ministerio de Educación de Cuba está garantizada para los egresados de los diferentes centros preuniversitarios, quienes pueden acceder a cualquiera de las carreras que se estudian en las universidades del país e institutos superiores politécnicos, de manera gratuita. De esta manera, en Cuba la educación obligatoria comprende la educación primaria, con seis años de duración, y la educación media básica, con tres años (UNESCO, 2010). Desde el nivel secundario preuniversitario se considera educación post-obligatoria.

En paralelo a estos niveles, existe un sistema de educación especial y un sistema de educación para adultos. Las escuelas especiales son parte del Ministerio de Educación y atienden a alumnas y alumnos con necesidades especiales, con docentes especialistas en el área. Por su parte, la educación de adultos se estructura en un ciclo de Educación Obrera y Campesina, enseñanza elemental o primaria con cuatro cursos semestrales de duración; luego en Secundaria Obrera y Campesina, nivel medio básico con cuatro cursos semestrales; y finalmente en la Facultad Obrera y Campesina, nivel medio superior, con seis cursos semestrales de extensión (UNESCO, 2008; MINED, 2015).

De lo relatado, el rasgo característico del sistema educativo cubano es su estatalidad y gratuidad. Este sistema es heredero y reflejo de la revolución Cubana de 1959 que derrocó a la dictadura de Fulgencio Batista, cuyo principal eje en temas educativos fue la abolición del analfabetismo, situación que se destaca hoy en día de Cuba (González y Reyes, 2010). Así, Cuba se define como una república socialista revolucionaria, cuya concepción de gobierno insurrecto impregna no sólo a la educación, si no que al conjunto de los servicios estatales entregados y a la vida social y política en general, de la misma manera que la definición de economía de mercado lo hace en Chile.

Según información recopilada por la UNESCO (2010), algunas de las principales normas legales sobre las cuales se estructura el sistema educativo de Cuba son:

- La Ley sobre la Primera Reforma Integral de la Enseñanza (de 1959), que organizó el sistema en base a los objetivos de la revolución;
- La Ley de Nacionalización de la Enseñanza (de 1961) que declaró pública la función de la enseñanza y gratuita su prestación por el Estado para todos los/as cubanos/as;
- La Constitución de la República (de 1976 reformada en 1992), especialmente los artículos N°9, 39, 40, 51 y 52;
- La Resolución Ministerial N°403 (de 1989), que define el plan de estudios para toda la educación obligatoria (general, politécnica y laboral);
- La Resolución Ministerial N°81/2006, que define la estructura de especialidades de la educación técnica y profesional de nivel medio; y
- La Ley N°1.306 (de 1976), que crea el Ministerio de Educación Superior; la Ley N°1.307 (de 1976), que define la estructura organizativa de la educación superior y los tipos de centros; entre otras normas.

El principal órgano rector del sistema es el Ministerio de Educación, que dirige todo el sistema educativo, con excepción del sistema de educación superior, que está bajo el ordenamiento del Ministerio de Educación Superior (UNESCO, 2010). El Ministerio de Educación se descompone a nivel local en direcciones provinciales de educación, y luego en direcciones municipales de educación, que estando sujetas administrativamente al órgano de administración local, en norma y metodología, se adhieren a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación (UNESCO, 2010). Así describe las funciones del director municipal la UNESCO (2015c):

El director municipal es el representante máximo del Ministerio de Educación en el correspondiente municipio y el encargado de ejercer, bajo la orientación del director provincial, las funciones de orientar, dirigir, coordinar, supervisar, controlar y evaluar los servicios educacionales que están bajo su responsabilidad, lo que incluye la actuación del personal docente y administrativo y las actividades de los centros docentes en el territorio. Es nombrado, a propuesta del director provincial de educación, por la Asamblea Municipal del Poder Popular (p.5).

Según la UNESCO (2015c), en Cuba el 98.3% de la población en edad preescolar asistió al sistema educativo en el año 2013, mientras que el 96.2% asistió al nivel primario (de la población susceptible de estar en dicho nivel en 2013), con sólo un 0,6% de repitentes en dicho nivel. Por su parte, el 88.3% de la población susceptible de estar en el nivel secundario estaba adscrita al siste-

ma educativo en 2013, lo que es congruente con un 98.8% de alumnos/as que continúan desde el nivel primario al nivel secundario. Mientras que en educación superior o terciaria, se llegó a una tasa bruta de matrícula del 47.8%¹.

2.2. El sistema educacional en Chile

La estructura del sistema educativo chileno se encuentra contenida en la Ley General de Educación N° 20.370 (LEGE)², que modificó la Ley N° 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 (LOCE). En la misma ley, el sistema de educación escolar en Chile se define como mixto, donde existe una alta presencia de privados en la provisión de educación y un rol subsidiario del Estado respecto de este servicio. No obstante, el máximo organismo fiscalizador y administrador de este sistema es el Ministerio de Educación de Chile.

El sistema educativo se organiza en: a) un nivel preescolar, que atiende niñas y niños menores de 6 años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas; b) un nivel básico obligatorio, de ocho grados, entregado en escuelas municipales o privadas; c) un nivel medio, de cuatro grados, que se ofrece con dos modalidades (la científico-humanista, de tipo general, y la técnico-profesional y artística, que combina estudios generales y formación para el trabajo); c) y un nivel superior, impartido en Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica. Dentro de esta estructura y desde el año 2003, el Estado es garante del cumplimiento de doce años de educación obligatoria, lo que corresponden a la conclusión de los ciclos básicos y medios en su totalidad.

Pensando en el sistema escolar, que comprende los niveles básicos y medios descritos (y eventualmente parte del periodo preescolar), los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado pueden ser clasificados, según la naturaleza de su dependencia administrativa y financiera (Núñez, 1995):

- a) Municipales: son establecimientos públicos de propiedad y financiamiento principalmente estatal, administrados por las municipalidades del país. Cubren los niveles Preescolar, Básico y de Enseñanza Media Humanístico-Científica y Técnico-Profesional.
- b) Particulares Subvencionados: son establecimientos de propiedad y administración privada, pero que reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno/a matriculado/a que asiste a clases.
- c) Particulares Pagados: son los establecimientos privados propiamente tales, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares y a las familias mediante el pago de colegiaturas. Existen en todos los niveles del sistema educacional.

El sistema de financiamiento en Chile se fundamenta en el subsidio de la demanda desde 1980, en base a los denominados *vouchers*, congruente con la lógica mercantil desarrollada en la época (Cornejo, 2006). El valor del voucher, o de la subvención por alumno que asiste a clases, se define en Unidades de Subvención Educativa (USE), la cual es reajustada de acuerdo al Índice de Precios del Consumidor (IPC) y según nivel educativo. Según Espínola (2005), la subvención por alumno tiene la ventaja de otorgar autonomía financiera a las escuelas, en la medida en que ésta sea una transferencia directa a las escuelas, lo que sólo ocurre en las escuelas subvencionadas, ya que para el caso de las escuelas municipales es transferida directamente al municipio.

1 Tasa bruta de matrícula: Número de alumnos o estudiantes matriculados en un determinado nivel de educación, independientemente de su edad, expresado como porcentaje de la edad escolar oficial de la población correspondiente al mismo nivel de educación. Para el nivel terciario, la población utilizada es la correspondiente hasta los 5 años posteriores a la edad de graduación oficial de la escuela secundaria.

2 Ley refundida, coordinada y sistematizada en el Decreto con fuerza de ley (DFL) N° 2, de 2009.

Hasta fines de los años 70, el sector público educacional chileno estaba fuertemente centralizado. El Ministerio de Educación administraba directamente más del 90% del presupuesto del sector y tenía una planta de funcionarios que representaba un quinto de los profesores y las profesoras del sistema (Larrañaga, 1995). A comienzos de los años 80 tuvo lugar una profunda reforma estructural del sistema educativo. El rasgo principal de la reforma, fue la descentralización de los establecimientos escolares del sector público, cuya administración fue transferida a las municipalidades. La reforma favoreció también la incorporación del sector privado como oferente en la educación subvencionada por el Estado (con los *vouchers* señalados).

La transferencia de las escuelas públicas a la administración municipal se formalizó a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y el alcalde o alcaldesa, como representante del municipio. Los municipios tuvieron tres opciones respecto de la administración de los establecimientos traspasados; a) pudo constituir departamentos municipales de educación para administrar en forma directa las escuelas; b) pudo delegar la administración a corporaciones municipales, constituidas como personas jurídicas de derecho privado, sin fines de lucro y con participación del alcalde o alcaldesa en su gestión; c) o pudo establecer una administración delegada similar a la anterior, con la diferencia que el alcalde o alcaldesa no tiene participación en la gestión y que el municipio puede contribuir al financiamiento a través de aportes o subvenciones (Larrañaga, 1995).

A partir de 1990 se comienzan a desarrollar programas de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media. Se elabora e implementa el Estatuto Docente y se eleva drásticamente el gasto en educación. En 1996 se inició la implementación de la Jornada Escolar Completa, que aumentó de manera significativa los tiempos pedagógicos, con el propósito de desarrollar un nuevo marco curricular. Esta reforma se reforzó en Ley N° 19.532 de 1997 (modificada con la ley N° 19.979 de 2004), que creó el régimen de jornada escolar completa diurna. Además, incorporó el Consejo Escolar como herramienta de participación de los actores educativos. Se trató de favorecer el principio de equidad al establecer que un 15% de la matrícula de los colegios subvencionados deberá destinarse a alumnos en condiciones de vulnerabilidad, entre otros factores.

La última gran transformación ocurre en el año 2009, con la derogación de la LOCE y la promulgación de la LEGE señalada en el primer párrafo de este apéndice. En esta ley se consagran algunos principios rectores del sistema como la universalidad, la calidad, la equidad, la autonomía, etc. Se garantiza el acceso público a los niveles de primer y segundo nivel de transición en la educación parvularia, aunque no siendo un requisito de paso para el primer año del ciclo básico. Asimismo, se genera un importante cambio curricular a ser aplicado en 2017, referente a la reestructuración de los ciclos básicos y medios, que se reorganizarán en 6 años de educación básica y en 8 años de educación media (6 de formación general y 2 de formación diferenciada).

La LEGE crea tres nuevas instituciones reguladoras: a) el Consejo Nacional de Educación, cuyas principales funciones son aprobar los planes y programas para la educación básica y media, y asesorar al Ministerio de Educación en materias que éste le consulte; b) la Agencia de Calidad de la Educación, que evalúa e informa sobre la calidad de los establecimientos educacionales, y para lo cual diseña e implementa el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje; c) y la Superintendencia de Educación, que fiscaliza la mantención de los requisitos que dieron origen al reconocimiento oficial del Estado hacia un establecimiento, así como el adecuado uso de los recursos públicos traspasados a cada sostenedor.

En materia de acceso a la educación, Chile ha obtenido cambios significativos que permiten que cada vez más chilenas y chilenos puedan estudiar. Sin embargo, persisten obstáculos que impiden

un acceso igualitario. En los años 90, la escolaridad promedio de los/as chilenos/as era de 9 años, mientras que el año 2000 se elevó a 9,9 años, y en el año 2013, llegó a 10,8 años de escolaridad. No obstante, la escolaridad promedio de los más pobres, fue de sólo 8,2 años en 2013, mientras que para la población de mayores recursos, fue de 12,9 años en 2013 (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Chile, CASEN, 2013).

3. CONVERGENCIAS Y DIVERGENCIAS EN TORNO A LA GESTIÓN DE RECURSOS

3.1. Recursos financieros

El financiamiento de cada sistema educativo se asocia directamente a la definición del mismo. Es así que todo el financiamiento del sistema educativo cubano es entregado mediante Presupuesto Estatal aprobado por la Asamblea Nacional del Poder Popular. En el año 2010, entre el presupuesto ejecutado por el gobierno central y los gobiernos locales en materia de educación, se llegó a la cifra de 8.282,2 (millones de pesos cubanos), de los cuales 4.828 (millones de pesos cubanos), se gastaron en el nivel local (Oficina Nacional de Estadística e Información de Cuba, ONEI, 2011a; 2011b). Esto se traduce en más de 5 mil 500 millones de pesos chilenos (sin considerar reajuste a la fecha). Por su parte, el presupuesto de educación en Chile se establece mediante votación en la Cámara de Diputados de Chile y el Senado de Chile, promulgada como ley por la Presidencia de la República. Para el año 2010, el presupuesto a ejecutar alcanzó los 4.717.624.493 (cifra en miles de pesos)³ (Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda de Chile, DIPRES, 2009), cifra que sólo refleja los gastos a cubrir por parte del Estado y no la cifra que las familias chilenas deben desembolsar para cubrir los gastos educativos. Esto significó que, para el año 2010, Cuba invirtió un 17% más en educación que Chile.

En Chile, los presupuestos educativos llegan en forma de subvención por alumnos/as que asiste a clases (pago per cápita), los que deben ser gestionados por el sostenedor/a de uno a más centros educacionales. El presupuesto nacional de 2015, indica que se traspasarán por dicho concepto 3.553.650.113 (miles de pesos) al sector privado y 305.520.958 (miles de pesos) al sector público (DIPRES, 2014). Para el caso de los establecimientos municipales, el sostenedor es justamente el municipio, quien delega la función educativa en el departamento de educación municipal o en la corporación respectiva (según se señaló precedentemente). En consecuencia, es en realidad el sostenedor quien posee la potestad y el control sobre los recursos financieros ejecutados, lo que relega a los directores y directoras de escuelas a una especie de certificadores de gastos y no a un gestor de tales.

Por su parte, en Cuba no existe la subvención por alumno/a que asiste a clases, puesto que el presupuesto se genera a nivel central y se va desglosando y transmitiendo a las administraciones locales. Lamentablemente no hay información disponible con respecto a cómo se realiza este traspaso, y en qué cuantía se genera. De hecho, la UNESCO (2006; 2015a), establece que no existe información sobre el financiamiento del sistema educativo cubano, especialmente en lo relativo al gasto por alumno/a que se ejecuta en función del gasto en educación como porcentaje del gasto público total. No obstante, el Banco Mundial (s. f.) establece que el gasto que genera Cuba en temas educacionales se encontró cercano al 12,8% del Producto Interno Bruto (PIB) para el año 2010 (sin antecedentes para 2011, 2012, 2013 y 2014). Mientras que Chile invirtió alrededor del 4,18% del PIB en 2010 (Banco Mundial, s. f.) (Ver detalle histórico en Tabla 1). En educación primaria, estos datos significan que Cuba invirtió en el año 2010 8.837,3 dólares por alumno/a, mientras que Chile sólo invirtió 2.665,2 dólares por alumno/a (UNESCO, 2015c)⁴. Es decir, Cuba invirtió 3.3 veces más que Chile por cada estudiante.

3 Para el año 2015, esta cifra alcanzó los 8.082.014.548 (miles de pesos) (DIPRES, 2014). No hay datos de gastos para año 2015 en Cuba.

4 Gasto público por estudiante: gasto público total por alumno o estudiante en el nivel específico de educación, expresado en dólares internacionales (actual), ajustado en términos de paridad de poder adquisitivo (PPA).

Tabla 1. Serie comparativa del gasto público en educación, en % total del PIB: Cuba y Chile

| País | Año 1980 | Año 1993 | Año 2005 | Año 2010* |
|-------|----------|----------|----------|-----------|
| Cuba | 8,37% | 7,07% | 10,6% | 12,8% |
| Chile | 4,44% | 2,46% | 3,23% | 4,18% |

* No se tuvo acceso a datos comparativos de años posteriores a 2010.

Fuente: Elaboración propia, con datos Banco Mundial (s. f.).

A pesar de ser sistemas organizados con lógicas sociopolíticas disímiles, la ejecución financiera a nivel de escuela parece ser análoga, en la medida que los directores y directoras únicamente pueden realizar un control relativo sobre el gasto que genera un establecimiento educacional, pero no así una planificación financiera más detallada sobre ingresos y egresos. De esta manera, tanto en Cuba como en Chile, los directores y directoras de escuelas (y su equipo) administran y organizan los recursos del establecimiento en función de su proyecto educativo institucional y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, pero lo hacen como mecanismo de control de gastos. En Chile, justamente es el *Proyecto Educativo Institucional* el que marca la pauta o el contexto en el cual se utilizan los recursos financieros. Por su parte, en Cuba existe el denominado *Trabajo Metodológico* que ordena todo el proceso educativo desde el nivel central al nivel local (municipio y escuela). Dicho *Trabajo Metodológico* contempla aspectos relacionados a la organización escolar, infraestructura en general, la organización del horario pedagógico, los métodos para lograr un aprendizaje reflexivo, los medios de evaluación de los aprendizajes, etc.

Tanto en Cuba como en Chile existe un limitado campo de acción para que el director o la directora puedan desarrollar iniciativas para la obtención de recursos adicionales a los traspasados por el presupuesto nacional al nivel local. Tal vez la gran diferencia entre Cuba y Chile es la participación de los municipios y las familias en el complemento del financiamiento de la educación. Mientras que en Cuba sólo existe presupuesto gubernamental, en Chile la capacidad de recaudación de los municipios y el aporte de las familias puede aumentar los fondos educacionales. No obstante, en el caso de los establecimientos municipales, la recaudación pasa por la administración municipal y no por la gestión de las escuelas. Por su parte, el aporte de las familias se realiza fundamentalmente en los establecimientos particulares subvencionados y privados.

De esta manera, en establecimientos municipales de Cuba y Chile la posibilidad de obtención de recursos adicionales para el funcionamiento de una escuela es limitada. Pero en Chile parece haber una mayor posibilidad, pues el artículo N°20 de la ley N° 19.419 (modificada con la ley N° 19.979) faculta a los directores de establecimientos municipales para generar ingresos por medio de cobros de matrículas, aportes de padres y apoderados, programas o proyectos ministeriales, donaciones con fines educacionales, ventas de bienes y servicios producidos o prestados por el establecimiento, subvención de mantenimiento, donaciones simples y demás recursos que se otorguen en la delegación⁵. Estos tipos de ingresos en realidad representan entradas eventuales, por ello el margen de gestión financiera propiamente tal, es exiguo. En esta realidad, las escuelas privadas y subvencionadas de Chile son más autónomas que las municipales, ya que poseen total decisión sobre recursos aportados por la subvención; sobre los recursos adicionales aportados por los padres; sobre la contratación y despido de profesores; y sobre la negociación de salarios (Espínola, 2005).

5 Como caso anecdótico de dicha posibilidad, se señala la situación del Liceo Manuel Blanco Encalada, de la Municipalidad de Caldera, quien a través de su director y en virtud de las facultades que le confieren los artículos 21 y 22 de la ley N° 19.410, vendía los cultivos marinos que se elaboran en el liceo y arrendaba el bus del establecimiento para viajes de turismo comunal, hecho que fue respaldo por el dictamen N° 19.294 de 2013 de la Contraloría General de la República de Chile, que recalcó que no existe impedimento de realizar dichas acciones siempre y cuando estén dentro del marco del programa educativo y que los recursos obtenidos se utilicen exclusivamente en el financiamiento de programas orientados a mejorar la calidad de la educación.

3.2. Recursos materiales

La gestión de los recursos materiales tiene un mayor grado de autonomía que la gestión de presupuestos, puesto que es el proyecto pedagógico en particular el que determinará el uso de tales, proyecto que se supone confeccionado de acuerdo a la realidad de la comunidad educativa. En el caso de Chile, nuevamente es el Proyecto Educativo Institucional el que determina el uso de tal o cual material pedagógico, mientras que en Cuba es el Trabajo Metodológico el que enmarca este uso. De esta manera, en Cuba la gestión de los recursos materiales, especialmente de los destinados al proceso educativo, se realiza por medio de la coordinación de la Dirección de Mantenimiento e Inversiones, que es la encargada de orientar, controlar y ejecutar la política en cuanto al mantenimiento y reparación de las instalaciones escolares, su equipamiento y mobiliario, como por ejemplo los laboratorios de ciencia y computación (MINED, 2015).

En Chile también existen programas gubernamentales de material educativo que es posible utilizar como parte del Proyecto Educativo Institucional. Uno de los programas emblemáticos es la entrega de textos escolares de asignaturas prioritarias del currículo, otorgados de manera gratuita a todos los y las estudiantes de los establecimientos educacionales municipales y subvencionados del país. Estos textos se confeccionan por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, los que se acompañan con Guías Didácticas del Docente, el cual entrega orientaciones de la asignatura respectiva y las ciencias de la educación (currículum, didáctica, evaluación), con una correspondencia directa con el currículum vigente (Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, s. f.)⁶.

En términos de desarrollo de infraestructura en Chile, es posible destacar la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC), que otorgó nuevos espacios cronológicos para desarrollar el programa educativo y nuevos espacios físicos para el mismo propósito. En términos de expansión cronológica, así describen García-Huidobro y Concha (2009) los efectos de la JEC:

El tiempo escolar se incrementó en aproximadamente un 30% anual, aumentando el tiempo de trabajo obligatorio fijado en la matriz curricular obligatoria. En educación básica significó pasar de 30 a 38 horas pedagógicas semanales de 3° a 6° grado, y de 33 a 38 en 7° y 8° grado. En educación secundaria, de 33 horas en los grados 9 y 10 a 38, y de 36 en los grados 11 y 12, a 42 horas (p.4).

En lo referente a la infraestructura, en Chile en el bienio 1997-1998 se invirtieron más de 210 millones de dólares, que financiaron más de 1.700 proyectos de inversión (UNESCO, 2000). En 2003, y a razón del programa para la extensión de la Jornada Escolar Completa, se invirtieron 93.993.501 (miles de pesos) (Marcel y Tokman, 2005). No obstante, existe una multiplicidad de investigaciones que señalan que la inversión generada no tuvo réditos positivos en lo pedagógico, pues las nuevas horas disponibles se utilizaron como refuerzo de asignaturas contempladas en el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE)⁷; al mismo tiempo de no reformular las prácticas pedagógicas; y porque la inversión en infraestructura en realidad vino a subsanar deficiencias estructurales, más que a desarrollar nuevos espacios físicos (Martinic, Huepe y Madrid, 2008; García-Huidobro y Concha, 2009; Martinic, 2015).

Como se observa, tanto en Cuba como en Chile existe una gestión de recursos materiales centralizada, aunque en Chile existe un mayor grado de autonomía con respecto a la utilización de los mismos. Sin embargo, en ambos sistemas es posible generar usos creativos acorde al programa educativo de cada establecimiento. Los laboratorios de ciencia y computación dispuestos en Cuba, de nada sirven sin una apropiada planificación pedagógica, lo mismo que la disposición de textos escolares en Chile o la disposición de más tiempo en aula. Ahora bien, el goce de recursos

6 Según el MINEDUC (s. f.), en 2015 se entregaron más de 17 millones de libros, recibiendo cada niña y niño un promedio de 6 libros.

7 SIMCE: el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza es una serie de pruebas estandarizadas, utilizadas para medir conocimiento adquirido por las y los estudiantes, fundamentalmente en Matemáticas y Lenguaje. 139

materiales está íntimamente relacionada con la autonomía financiera, que como se detalló precedentemente, es limitada en ambas realidades. Con todo, siempre es posible encontrar espacios para poder desplegar acciones creativas para poder usar de mejor manera estos recursos u obtener otros adicionales.

3.3. Gestión de personas

En Cuba la formación e incorporación de docentes al aula es parte de un proceso sistémico y controlado a nivel país, que relaciona estrechamente la formación universitaria con la escuela y la vocación pedagógica (que se forma en el nivel preuniversitario). En contraposición, en Chile la formación del profesorado y la incorporación del mismo al aula responden a los designios del mercado educativo en primera instancia y al mercado laboral en segunda instancia, donde el Estado actúa como *seudo*-regulador.

En Cuba, la formación de docentes se inicia en el ciclo preuniversitario del sistema escolar, correspondiente a los grados 10, 11 y 12 del mismo sistema (alumnos y alumnas entre 15 y 18 años de edad) dentro de los Institutos Politécnicos Pedagógicos. Luego del paso por el ciclo preuniversitario, y superados los filtros vocacionales y de capacidades, se accede a las Universidades de Ciencias Pedagógicas, cuya formación tiene presente dos principios: a) responsabilidad del Estado en su formación inicial y continua; b) gratuidad de los estudios y empleo asegurado (MINED, 2015).

La formación de los docentes cubanos se realiza en dos momentos. El primer momento corresponde a los primeros tres años de estudio, donde se cursan asignaturas a tiempo completo, mientras que el segundo momento se sucede a partir del tercer o cuarto año, donde las y los estudiantes son ubicados en las escuelas (que se conciben como micro universidades), bajo la supervisión de docentes de experiencia. La carrera pedagógica otorga el grado de Licenciatura en Educación, que se desarrolla en 21 áreas diferentes⁸. En consecuencia, el ciclo de formación pedagógica se extiende por aproximadamente 8 años, con 3 años de preuniversitario y 5 años de estudios superiores (MINED, 2015).

Por su parte, en Chile la formación docente no está regulada como sistema, sino que está expresada como oferta de mercado educativo. Así las personas que deseen estudiar pedagogía, deben primero haber cursado con éxito la enseñanza básica y media completa y luego incorporarse a alguna institución de educación superior que ofrezca la carrera. Esta incorporación puede estar o no mediada por la Prueba de Selección Universitaria⁹. Las instituciones en la que se otorgan las carreras de pedagogía pueden ser Universidades Estatales, Universidades Privadas Tradicionales, Universidades Privadas, e Institutos Profesionales (órganos de educación superior que no entregan grados académicos y que pueden lucrar).

En Chile, no existe un programa de formación docente orgánico relacionado al sistema escolar. Aunque, no siempre fue así. Desde el año 1842 y hasta el año 1974, la formación del profesorado fue fundamentalmente normalista, es decir, una formación regulada por un Estado docente en escuelas de instrucción pedagógica a las que se accedía luego de la educación primaria, donde se impartía un solo currículo, diferenciado por localización y género (Grünwald y Herrera, 2012). Pero hoy en día Grünwald y Herrera (2012) señalan que:

8 A saber (MINED, 2015); a) Para la Educación Infantil (Inicial, Básica y Especial): Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Especial, Logopedia; b) Para la Educación Secundaria Básica (Nivel Medio Básico) y Media Superior: Biología – Geografía, Biología – Química, Lenguas Extranjeras; Español – Literatura; Marxismo Leninismo – Historia, Matemática – Física, Educación Laboral – Informática; c) Para la Educación Técnica y Profesional (asignaturas técnicas): Mecánica, Eléctrica, Construcción, Economía, Agropecuaria, Mecanización, Química Industrial; d) Para distintos niveles de enseñanza: Instructor de Arte, y Pedagogía – Psicología.

9 Prueba estandarizada para ingresar al sistema de universidades estatales de Chile y otras universidades asociadas.

[...] predomina lo heterogéneo en las mallas curriculares de las instituciones formadoras de docentes (existe una coincidencia cercana sólo al 30%), lo cual se refleja en las diferentes áreas de formación consideradas y termina acrecentando las diferencias entre los saberes y competencias de sus egresados (p.31).

Respecto a la incorporación de recursos humanos al sistema educacional, la mayor diferencia entre Chile y Cuba radica en la lógica utilizada para tal efecto. Mientras que en Cuba se usa una lógica planificada, nacional y estatal para la incorporación de personas al sistema educativo, en Chile se utiliza una lógica de mercado. En efecto, la incorporación de nuevas personas a los espacios laborales educacionales en Cuba se realiza por medio de la Dirección Nacional de Recursos Humanos del Ministerio de Educación, donde la cantidad de personas a contratar se determina por los objetivos y planes a ejecutar autorizados por dicha dirección, quien analiza la función, carga laboral y perfiles de cargos necesarios, entre otras funciones (MINED, 2015).

La Dirección Nacional de Recursos Humanos se encarga de gestionar los derechos laborales a los cuales pueden acceder las y los trabajadores del sistema educacional, como lo son: permanecer en el cargo hasta arribar a la edad de jubilación, que para las mujeres es de 55 años y para los hombres de 60 años; recibir todos los meses y durante 11 meses, el salario por el tiempo trabajado, además del pago y disfrute de 1 mes de vacaciones; ser evaluado anualmente y en dependencia a los resultados del trabajo, ser acreedor de la estimulación salarial y moral establecida; etc. (MINED, 2015).

En Chile, la selección del personal que accede al sistema educacional, ya sea en calidad de docente, profesional no docente y/o personal paradocente, se realiza en función del mercado laboral, sin existir una lógica nacional sistémica en dicha incorporación. No obstante, existen limitaciones en el ingreso de personas al sistema educativo. Por ejemplo, se encuentra el impedimento de que personas incorporadas en el Registro Nacional de Pedófilos puedan trabajar en lugares que atienden a personas menores de edad (en el marco de la Ley N° 20.685, Ley N° 19.617, Código Procesal Penal y Código Penal de Chile). De la misma forma, existe el impedimento de ejercer cargos públicos a las personas condenadas por crimen o simple delito, más otras disposiciones legales de similar índole. Con todo, superados los impedimentos legales, los perfiles de cargos y demás consideraciones en materia de incorporación de recursos humanos, se basan fundamentalmente en las leyes del mercado.

Una vez incorporada una persona al sistema educativo chileno, su marco de acción laboral debería estar determinado por la Ley N° 19.070 (Estatuto de los Profesionales de la Educación), y por la Ley N° 18.883 (Estatuto Administrativo para Funcionarios Municipales). Ahora bien, en el año 2011 la Ley N° 20.501 facultó a directores y directoras de establecimientos a poder escoger a su equipo técnico pedagógico, al mismo tiempo de poder despedir al 5% de la dotación docente del establecimiento a su cargo por mal desempeño (bajo ciertas restricciones), a la vez de establecer la elección de directivos y directivas por sistema de Alta Dirección Pública¹⁰. No obstante, en general la incorporación de nuevo personal a una escuela (docentes de aula y paradocentes), está principalmente influenciado por el organismo rector de la escuela, es decir, por la corporación o el departamento de educación.

Lo anterior genera un espacio de convergencia entre Cuba y Chile, pues los directores/as de escuela cubanos también tienen poco campo de libertad para determinar quién ingresa o no a la escuela, pues es la Dirección Nacional de Recursos Humanos quien lleva la mayor parte del proceso. Sin embargo, en ambos países los/as directores/as pueden establecer estratégicamente los perfiles de cargos que los órganos rectores pueden considerar en los procesos de selección,

10 El Sistema de Alta Dirección Pública, provee cargos, mediante concursos, de directivos de órganos del gobierno central y de organismos locales (como Directores/as de las Direcciones de Educación Municipal y directores/as de establecimientos educacionales).

pues son ellos los que mejor conocen la realidad educativa de cada escuela, y por ende pueden determinar de mejor manera qué perfiles se ajustan a la necesidad de tal o cual establecimiento. En consecuencia, tanto para Cuba como para Chile, la directora o el director debe ser creativo en su apuesta y comunicar adecuadamente sus necesidades, expresadas en perfiles de cargos a obtener, así como convencer de la necesidad de contar con mayores y mejores recursos humanos.

Todo lo dicho en el punto 4, se resume en la Tabla 2:

Tabla 2. Cuadro síntesis

| Temáticas tratadas | | Países estudiados | | Comparación | | Desafío para la gestión educativa |
|---|---|--|---|---|---|---|
| D i - m e n - s i ó n de la Gestión de Recursos | Ámbitos estudiados | Chile | Cuba | Convergen - c i a s | D i v e r g e n - c i a s | |
| G e s - t i ó n Financiera | Origen del financiamiento educativo, y autonomía de las escuelas para generar recursos financieros. | El sistema educativo se financia por recursos estatales con base a la ley de presupuesto. Además, existe un importante aporte de las familias a los gastos educativos, expresado en pagos de colegiaturas. Asimismo, existe una pequeña posibilidad que las escuelas municipales obtengan recursos financieros por la venta de servicios y productos elaborados en la misma escuela. | Todo el presupuesto para sustentar el sistema educativo se entrega por parte del Estado, quien planifica y asigna recursos desde el nivel central al nivel local (municipalidades). No existen gastos adicionales de la familia respecto de la educación. | Existe un presupuesto estatal en ambos países. En ambos países existe poco espacio de acción para que el director/a de una escuela se autoabastezca de recursos financieros | El sistema de educación en Chile es mixto con fuerte participación de privados. En cambio en Cuba es estatal y gratuito. Todos los gastos son asumidos como tarea país. | En Chile: encontrar aquellos espacios donde es posible gestionar nuevos recursos para las escuelas. En Cuba: comunicar adecuadamente las necesidades educativas que requieren de financiamiento. |

| | | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|--|
| <p>G e s - t i ó n de Recursos Materiales</p> | <p>D e s a - r r o l l o de infraestructura y material pedagógico</p> | <p>No existe un programa de desarrollo de infraestructura a nivel nacional. No obstante, la implementación de la Jornada Escolar Completa implicó un esfuerzo gubernamental de desarrollo de esta área. Por otra parte, la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC implementa el programa de textos escolares, que son distribuidos en todos los establecimientos públicos.</p> | <p>La Dirección de Mantenimiento e Inversiones es la encargada de organizar todo el desarrollo de la infraestructura educativa de manera centralizada, su labor incluye tanto la estructura física como los recursos pedagógicos a utilizar en dicha estructura. En tanto los materiales educativos se determinan de acuerdo al Trabajo metodológico de cada ciclo.</p> | <p>Existe una preocupación nacional acerca del currículum y su aplicación en las escuelas públicas (en Cuba todas las escuelas son públicas).</p> | <p>En Cuba existe un organismo gubernamental nacional que se encarga del desarrollo y funcionamiento de la infraestructura. En Chile, esta área se atiende de acuerdo a lógicas y presupuestos locales.</p> | <p>En ambos países: Uso adecuado de los recursos pedagógicos y mantención de infraestructura. Establecer canales de comunicación de necesidades materiales y pedagógicas.</p> |
| <p>G e s - t i ó n de personas</p> | <p>Política de formación docente y reclutamiento de personas.</p> | <p>La impartición de carreras pedagógicas está sujeta a las leyes del mercado académico. Asimismo, no existe una política de reclutamiento de personas, sujetándose dicho proceso a las leyes del mercado laboral, pese a que existen impedimentos de ingreso, así como un marco legal que condiciona la carrera laboral. Sin embargo, se otorga un rango de autonomía al director o directora al permitirle escoger a su equipo técnico pedagógico.</p> | <p>La formación docente es sistémica y congruente desde el nivel preuniversitario al superior. La formación docente se concibe como una tarea nacional. La Dirección Nacional de Recursos Humanos del Ministerio de Educación es la que lleva a cabo el proceso de reclutamiento y selección de las nuevas personas que se incorporan al sistema educacional.</p> | <p>Las escuelas públicas no tienen suficiente injerencia en los procesos de reclutamiento y selección, pero en ambos países existe la posibilidad que directores o directoras entreguen sus necesidades y perfiles deseados.</p> | <p>La política de formación docente es la gran diferencia entre los países estudiados. Mientras que en Cuba se considera como tarea nacional, en Chile el profesorado se forma de acuerdo a las leyes del mercado.</p> | <p>En ambos países: Establecer y mejorar los conductos para expresar las necesidades de personal (cantidad adecuada al proyecto educativo), y calidad del mismo (perfiles adecuados para el proyecto educativo).</p> |

4. CONCLUSIÓN

La educación concebida como derecho, conlleva beneficios personales y beneficios colectivos, razón por la cual requiere de su satisfacción por medio de un sistema educativo que la provea en cantidad y calidad. No obstante, es el mismo sistema educativo el que condiciona que los beneficios de la educación emerjan o no. En lo tratado en este escrito, se contrastan dos sistemas educacionales organizados con lógicas diferentes. En estos dos sistemas se generan limitaciones a la gestión de recursos por parte de directores y directoras, y también pequeños espacios de acción en torno a dicha gestión de recursos (financieros, materiales y de gestión de personas). De esta manera, la gestión financiera tanto en Cuba como en Chile, circunscribe a directores y directoras a actuar como certificadores de gastos y egresos, más que como planificadores financieros. Ahora bien, en Chile al parecer existe un margen de acción más amplio en este ámbito que lo que pudiera tener un directivo en Cuba, ya que existe la posibilidad de que algunas escuelas obtengan recursos financieros por venta de servicios y productos producidos por la misma escuela, aunque esta ventaja se concibe en el marco de una escasa información acerca de cómo se trasfiere en la práctica el presupuesto nacional a cada escuela en Cuba.

La gestión de materiales pedagógicos y de infraestructura en ambos países se ve como un factor condicionado a la realidad de la gestión financiera. A pesar de ello, parece existir una mayor autonomía en el ámbito del uso de recursos materiales-pedagógicos, más que en el tema de infraestructura. En ambos países estos recursos son utilizados en el marco de un proyecto pedagógico en particular. Mientras que la gestión de personas es un ámbito de coincidencia superficial, en la medida que en ambos países los directores y directoras de escuelas poseen poca injerencia en los procesos de reclutamiento de nuevo personal, excepto el poder determinar perfiles de cargo y expresar sus necesidades a las autoridades competentes. Salvada esta coincidencia, los procesos de reclutamiento de personal son distintos en Cuba y en Chile, ya que en un país se desarrolla como proceso centralizado en función de los objetivos del sistema educacional, mientras que en el otro país se desarrolla en función del mercado laboral, respectivamente. En Chile la formación docente se entrega a las leyes del mercado académico, mientras que en Cuba, la formación docente es una tarea garantizada y organizada por el Estado.

La revisión y comparación de los recursos financieros, materiales y personales, permiten establecer que la gran diferencia entre los sistemas educativos de Cuba y Chile radica en el hecho de que uno se organiza estatalmente, de manera centralizada y con una concepción de estado docente, en función del derecho a la educación de todos y todas (Cuba), mientras que otro se organiza en función de leyes de oferta y demanda académicas y laborales, atomizada en municipios, bajo un rol subsidiario del Estado (Chile); y que en esta realidad disímil los desafíos para la gestión educativa son equivalentes. De esta manera, el mirar la realidad Cubana permite entender a la educación como tarea país y no como un proceso entregado exclusivamente al mercado, como sucede en Chile. Mientras el sistema educativo de Cuba trata de fomentar una cultura general e integral en el pueblo, generando una unidad nacional alrededor de un modelo de sociedad solidaria (González y Reyes, 2010), el sistema educativo Chileno, especialmente a partir de 1973, concibe una interpretación de la libertad de enseñanza que es articulada con el principio de subsidiariedad, en sintonía con un ordenamiento jurídico que permite el desarrollo del sistema neoliberal (Oliva, 2008).

Estado y mercado se enfrenan, metafóricamente hablando, en la comparación de los sistemas educativos de los países analizados. En el sistema Cubano la educación es un derecho, mientras que en el sistema Chileno la educación es un servicio y en muchos casos un bien de lujo. Sin embargo, y paradójicamente, las problemáticas respecto de la gestión educativa a nivel de escuela

parecen ser similares en acciones, aunque manifiestamente son distintas en espíritu. Ello abre la posibilidad para nuevas investigaciones que estudien los significados de las acciones directivas en cada sistema educativo analizado, de manera de ver si estas diferencias macro-sociales, que derivan en acciones y desafíos similares, tienen distinto significado a nivel micro-social, es decir, en la escuela. Asimismo, es válido estudiar el efecto que dicho espíritu (concepción de sistema educativo) genera en los resultados educativos, de manera de determinar si la concepción mercantil tiene diferentes réditos que la concepción solidaria. A priori, el autor del presente texto se inclina por señalar que la concepción solidaria es más favorable que la concepción mercantilista, en la medida que en el neoliberalismo educativo deriva en segregación social y en exclusión cultural (Cavieres-Fernández, 2013).

REFERENCIAS

Azevedo, F. (1981). *Sociología de la educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México D.C; Fondo de Cultura Económica.

Banco Mundial (s. f.). *Gasto público en educación, total (% del PIB)*. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>.

Cavieres-Fernández, E. (2013). La calidad de la educación como parte del problema: educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19(59), 1033-1051. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-2478201400090001>.

Cohen, E., Schiefelbein, E., Wolff, L., y Schiefelbein, P. (2000) ¿Hacia dónde va el gasto público en educación?; Logros y desafíos. *CEPAL, Serie de políticas sociales*, (42).

Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129.

Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda de Chile, DIPRES (2009). *Ley de Presupuestos del Sector Público año 2010, N° 20.407*. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/594/articles-74331_doc_pdf.pdf.

Dirección de Presupuestos del Ministerio de Hacienda de Chile, DIPRES (2014). *Ley de Presupuestos del Sector Público año 2015 N° 20.798*. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/594/articles-74331_doc_pdf.pdf.

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Chile, CASEN (2013). *Educación 2013: Síntesis de Resultados*. Ministerio de Desarrollo Social de Chile. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Educacion.pdf.

Espínola, V. (2005). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/2729>.

García-Huidobro, J. E., y Concha, C. (2009). *Jornada escolar completa: la experiencia chilena. Documento en elaboración*. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Carlos%20Concha/Jornada-escolar-completa.-la-experiencia-chilena.pdf>.

González, J. P. y Reyes, R. (2010). Desarrollo de la educación en Cuba después del año 1959. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 13-35. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010120013A>.

Grünwald, M., y Herrera, S. (2012). Formación normalista versus formación docente universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos de educación. *ISEES: Inclusión Social y Equi-*

dad en la Educación Superior, 11, 17-44.

Larrañaga, O. (1995). Descentralización de la educación chilena: Una evaluación económica. *Centro de Estudios Públicos*, 60, 243-287.

Marcel, M., y Tokman, C. (2005) *¿Cómo se financia la educación en Chile? Ministerio de Hacienda de Chile, Estudios de Finanzas Públicas (2005)*. Recuperado de http://www.dipres.gob.cl/594/articulos-21669_doc_pdf.pdf.

Martinic, S., Huepe, D., y Madrid, Á. (2008). Jornada Escolar Completa en Chile. Representaciones de los profesores sobre sus efectos en los aprendizajes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 124-139.

Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>.

Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC (s. f.). *¿Qué es y qué hace Textos Escolares?* Recuperado de http://www.textosescolares.cl/index2.php?id_portal=65&id_seccion=3748&id_contenido=15677.

Ministerio de Educación de la República de Cuba, MINED (2015). *CubaEduca: Portal educativo cubano*. Recuperado de <http://www.cubaeduca.cu/>.

Núñez, I. y otros (1995). *Sistema Educativo Nacional de Chile: 1993*. Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos.

Oficina Nacional de Estadística e Información de Cuba, ONEI (2011a). *Ejecución del presupuesto: Gobierno Central*. Recuperado de <http://www.one.cu/aec2010/datos/6.5.xls>.

Oficina Nacional de Estadística e Información de Cuba, ONEI (2011b). *Ejecución del presupuesto: Gobiernos Locales*. Recuperado de <http://www.one.cu/aec2010/datos/6.6.xls>.

Oliva, M. (2008). Política Educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2000). *La Educación para Todos; Evaluación 2000: Informes de Países; Chile*. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/chile/rapport_1_2.htm.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2006). *Cuba: Programas de atención y educación de la primera infancia*. UNESCO (OIE) Ginebra, (Suiza) 2006.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2008). Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Cuba. *UNESCO International Bureau of Education, 2008*. Recuperado de www.ibe.unesco.org/cuba_NE08_sp.pdf.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2010). *World data on education données mondiales de l'éducation: Cuba*. UNESCO, Datos Mundiales de Educación VII Ed. 2010/11.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015a). *Noticias 9 de abril de 2015: only cuba reached global education goals in latinamerica and the caribbean*. UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/education_for_all_2000_2015_only_cuba_reached_global_education_goals_in_latin_america_and_the_caribbean#.VZ7Ovfl_Oko.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015b). *The Education for All 2000-2015: achievements and challenges*. Paris: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2015c). *Country Profiles: Cuba, Latin America and the Caribbean*. UNESCO, International Bureau of Education. Recuperado de <http://www.uis.unesco.org/das/Country/?code=CUB®ioncode=null&SPSLanguage=EN>.

Squella, A. (1982). *Andrés Bello y la educación*. Valparaíso: EDEVAL.

VOL.16
NÚMERO 30
ABRIL 2017

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



UCSC

El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria

Alejandro García Esparza^{*a} y Cecilia Méndez Sánchez^b

Universidad Autónoma de Aguascalientes, Departamento de Psicología, Aguascalientes, México

Recibido: 11 enero 2016

Aceptado: 25 julio 2016

RESUMEN. El término de convivencia escolar se entiende como la relación establecida entre los diferentes miembros de la comunidad educativa teniendo incidencia significativa en el desarrollo integral de los alumnos (Tuvilla, 2004). Existen múltiples variables que tienen correlación con este elemento de entre los cuales están las competencias sociales (Berra y Dueñas, 2009). En el presente trabajo se describen la aplicación y el diseño de dos estrategias elaboradas bajo la técnica del Entrenamiento en Habilidades Sociales, las cuales tienen como objetivo impactar en la convivencia escolar en un grupo de 12 niños de cuarto año de primaria. Se procedió primeramente con observaciones realizadas dentro del aula, después se elaboraron las actividades y se implementaron a los niños seleccionados, evaluando su eficacia con preguntas reflexivas y ensayos conductuales y mediante una entrevista semiestructurada con la maestra titular. En los resultados obtenidos se observó que durante las sesiones los niños no tenían problemas para distinguir entre conductas socialmente positivas y negativas pero hubo dificultad a la hora de los ensayos de conducta. La entrevista con la maestra titular evidenció un cambio en la convivencia escolar dentro del salón de clases, sin embargo las habilidades adquiridas sólo fueron implementadas en situaciones específicas por lo que se vuelve indispensable la integración de elementos o la modificación de las actividades para la generalización y formación de competencias sociales.

PALABRAS CLAVE. Convivencia Escolar, Entrenamiento en Habilidades Sociales, Competencias Sociales.

Training in social skills and its impact on school coexistence in a group of primary

ABSTRACT. The term school coexistence is understood as the established relationship between the different members of the educational community, having a significant impact on the integral development of the students (Tuvilla 2004). There are multiple variables correlating to this element; one of those variables is the social competence (Berra y Dueñas, 2009) In the present assignment, the application and design of two elaborated strategies are described as the Training in Social Abilities Technique, with the main objective of having an impact in the school coexistence and relationship of a group of twelve 4th graders.

* Correspondencia: Alejandro García Esparza. Dirección: Pedro García Rojas #110 Colonia Miravalle, C.P. 20040, Aguascalientes, México. Correos electrónicos: al116778@edu.uaa.mx^a, cmendez@correo.uaa.mx^b

First of all, we proceeded by observing the behavior of the children in the classroom, then, we looked at the planned activities delivered to the selected children, we evaluated the effectiveness of such activities through reflective questions, conductual tests, and through a semistructured interview with the appointed teacher. The results of delivered activities showed that the children had no problem in distinguishing between socially positive and negative conducts, but there were some problems when testing such behavior. There was an increase and an improvement of classroom relationships, as noted by the teacher in the interview, but the acquired social skills were only implemented in specific situations, which makes it necessary to either integrate new elements or modify the activities for the generalization and formation of social competence and skills.

KEY WORDS. School Coexistence and Relationships, Social Skills Training, Social Competence.

1. INTRODUCCIÓN

Hay gran variedad de factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de entre los cuales según Román (2008), la calidad de las relaciones entre los mismos alumnos y las relaciones alumnos-docentes son uno de los factores que más peso tienen en el rendimiento de los estudiantes. Por su parte Ianni (2003) menciona que para que el aprendizaje sea posible, los intercambios entre todos los miembros que comparten la actividad escolar y que conforman la red de vínculos interpersonales denominadas convivencia, deben formarse cotidianamente, mantenerse y renovarse cada día según determinados valores. Otros autores (Caballero, 2010; Gázquez, Pérez-Fuentes, Lucas y Fernández, 2009; Ortega, 1998) enfatizan el papel primordial que tiene la relación entre los alumnos en la resolución de conflictos y, en el provecho y la utilidad que asignan a los contenidos impartidos por el profesor. Todas estas aportaciones hacen referencia a un término medular dentro de la educación: la convivencia escolar, entendida como la relación establecida entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que tiene una incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los alumnos (Tuvilla, 2004) y que a su vez está relacionada con una de las estrategias que más peso tienen para combatir la violencia escolar (Rodríguez, 2011).

En México, en el Artículo 3º de la Constitución Mexicana se establece que la educación debe contribuir a una mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la convicción del interés general de la sociedad, así como a los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos. Además, dentro de la Ley General de Educación en su Artículo 42º, se establece que la impartición de educación deben tomar medidas en donde se aseguren la protección y el cuidado necesario para preservar la integridad física, psicológica y social de los educandos sobre la base del respeto a su dignidad garantizando su aprendizaje y contribuyendo a su permanencia en la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2015). Éstos y otros elementos conforman el marco normativo sobre la convivencia escolar que en su conjunto establecen que la construcción de ambientes de convivencia democráticos y pacíficos tienen como fin último formar parte de la cultura escolar que prepare al alumnado para su vida ciudadana como agente activo y democrático en la sociedad, abarcando específicamente una dimensión inclusiva en donde se reconozca la dignidad de todas las personas; una dimensión democrática referida a la construcción participativa y responsable de acuerdos que regulen el comportamiento de las personas; y una dimensión pacífica, la cual abarca la capacidad de establecer relaciones entre las personas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia (Fierro et al., 2013). Por tal motivo se vuelve imprescindible el trabajo de acciones que incidan positivamente en la convivencia escolar dentro de las instituciones entre todos los actores que las conforman.

2. ANTECEDENTES

Se habla demasiado sobre la necesidad de fomentar la convivencia escolar en el sistema educativo pero ¿de qué forma se puede lograr esto? y ¿qué elementos se requieren para la convivencia escolar?, para Ianni (2003) deben cumplirse determinados procesos que son necesarios para aprender a convivir y que están inmersos en toda interacción interpersonal, los cuales deben conjugarse, practicarse y promoverse cotidianamente en la escuela a través de proyectos institucionales que respondan a demandas reales de las instituciones educativas (ver Tabla 1).

Tabla 1. Procesos necesarios para la convivencia escolar

| Proceso | Implicaciones |
|----------------------|---|
| Interactuar | Intercambiar acciones con otros. |
| Interrelacionarse | Establecer vínculos que implican reciprocidad. |
| Dialogar | Escuchar y establecer comunicación con los demás. |
| Participar | Actuar con otros. |
| Comprometerse | Asumir responsablemente las acciones con otro. |
| Compartir propuestas | Expresar posibles soluciones ante los conflictos. |
| Discutir | Intercambiar ideas y opiniones diferentes con otros. |
| Disentir | Aceptar que las propias ideas o las del otro pueden ser diferentes. |
| Acordar | Encontrar los aspectos comunes considerando las pérdidas o ganancias. |
| Reflexionar | Producir pensamiento conceptualizando las acciones e ideas. |

Fuente: Adaptado de “La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja” por N. D. Ianni, 2003, Monografías Virtuales Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales, 2, p. 3.

Debido a que estos procesos se centran en la comunicación, tienen sentido y significado para quienes los ejecutan y para quienes participan de este marco de relaciones, llevándolos a aprender a convivir mientras se convive (Ianni, 2003).

Maldonado (2004) habla de cuatro ejes de prevención a partir de la convivencia escolar dada su estrecha relación con la violencia que se vive en la escuela. El primer eje está constituido por proyectos de reglamentos y consejos de convivencia, en donde se construyen normas que regulan las interacciones de quienes conforman a la institución; en el segundo eje están los proyectos de talleres creativos en donde se trabajan temáticas de interés para los alumnos; en el tercer eje aparecen los entrenamientos en procesos de negociación, mediación y resolución de conflictos; y en el cuarto eje aparecen los programas y proyectos orientados a relacionar la escuela con la comunidad en la que está inserta para aminorar las consecuencias del empobrecimiento y la marginación.

En México los programas diseñados para promover la convivencia escolar en las escuelas públicas de educación primaria cuentan con material didáctico en donde se retoman seis temas que pretenden encaminar a los alumnos a realizar actividades reflexivas, de diálogo y vivenciales, tales como la autoestima, el manejo de emociones, la convivencia, las reglas, el manejo y la resolución de conflictos y, por último, la familia. Este material tiene el objetivo de funcionar como extensión curricular que sirva de apoyo a la asignatura de Formación Cívica y Ética (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Dentro de la investigación educativa diversos estudios han destacado el papel de ciertos

elementos que favorecen la convivencia escolar. Nolasco (2012) sostiene que las personas con menos empatía participan con mayor frecuencia en conductas violentas. Martorell, González, Rasal y Estellés (2009) en su estudio, utilizaron además de la empatía otras variables relacionadas con la inteligencia emocional como el autocontrol, encontrando que es un elemento importante para favorecer la convivencia escolar. Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011) por su parte mencionan que la conducta prosocial, la empatía y la autoeficacia predicen positivamente la responsabilidad considerándolos necesarios para potenciar el desarrollo positivo de los alumnos. Berra y Dueñas (2009) dan un papel primordial a las competencias sociales y al establecimiento de normas para tener una buena convivencia, mientras que el estudio de Ison (2004) demuestra que existe correlación entre una deficiencia en las habilidades sociocognitivas y las conductas disruptivas en niños. Otros estudios también han encontrado correlación entre la conducta prosocial y el impacto que tiene en el rendimiento académico de los estudiantes y en la convivencia entre ellos (Inglés y col., 2009; Román, 2008).

Como puede observarse, es común encontrar literatura científica que aborde estas temáticas pero es muy poca aquella en donde se propongan de manera concreta estrategias que puedan promover la convivencia escolar. Por tal motivo, dentro del presente documento se abordarán dos estrategias propuestas para propiciar esta convivencia dentro del aula y entre los alumnos, ambas fueron implementadas en una institución educativa y tienen como fundamento el entrenamiento en habilidades sociales (EHS), el cual es una técnica cognitivo-conductual utilizada para fomentar y aumentar la eficacia interpersonal para el tratamiento de gran número de problemas psicológicos y para incidir de manera positiva en la calidad de vida (Caballo e Iruña, 2008).

El EHS tiene su sustento teórico en los principios del aprendizaje social y requiere, según Caballo e Iruña (2008), de ciertos elementos esenciales para desarrollarlas de forma efectiva, de entre los cuales está el trabajar sobre una construcción del sistema de creencias que mantengan el respeto por los derechos personales y ajenos, la distinción entre los estilos de comunicación asertivo, agresivo y pasivo, el trabajo a nivel de pensamiento y los ensayos conductuales. Todos estos elementos van encaminados, según los mismos autores, a incidir en competencias sociales, tales como iniciar y mantener conversaciones, hablar en público, expresar amor, agrado y afecto, defender los propios derechos, pedir favores, rechazar peticiones, hacer cumplidos, disculparse o admitir ignorancia, expresar opiniones personales incluyendo el desacuerdo, la molestia o el desagrado, pedir cambios en la conducta del otro, afrontar críticas, etc.

La implementación del EHS se extiende por una vasta cantidad de áreas, entre las que se pueden mencionar la salud mental con pacientes psiquiátricos (Goldsmith y McFall, 1975; Rosentreter, 1996; Salavera, Gost y Antoñanzas, 2010), el manejo del enojo con niños y adolescentes (Mendoza, 2010), en ambientes penitenciarios (Echeburua y Corral, 1988) y hasta en el ámbito empresarial (Repetto y Pérez-González, 2007). Hablamos entonces de una técnica potente para intervenir en gran número de situaciones donde la convivencia escolar no es la excepción. Trabajos como el de Gutiérrez y Villatoro (2012) han evidenciado que el EHS tiene eficacia en ambientes educativos. El programa realizado por estos autores estaba destinado a intervenir de forma preventiva el consumo de drogas en niños de quinto y tercer grado, obtuvo resultados positivos. Por su parte Garaigordobil (2004, 2005) ha desarrollado el EHS en niños escolares mediante el juego cooperativo, promoviendo las conductas sociales positivas, conductas de consideración, autocontrol, conductas asertivas, la comunicación positiva intragrupo, la capacidad para analizar emociones, etcétera; encontrando resultados favorables para intervenir en la conducta agresiva y antisocial en niños.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se diseñaron dos actividades que fueron implementadas con 12 niños (10 hombres y 2 mujeres) de cuarto de primaria de una escuela privada, procedentes de dos niveles socioeconómicos (medio-alto y alto), todos fueron elegidos por la institución debido a que presentaban comportamientos disruptivos dentro del aula, entre sus compañeros y con los profesores. Se reportó dicha situación a la coordinación de psicología de la institución, la cual se dio a la tarea de diseñar y buscar estrategias para solucionar la problemática.

La forma de proceder fue la siguiente: en un primer momento se realizaron observaciones para corroborar lo que la institución veía como problemática. Es importante resaltar que la institución ya había reportado dicha situación en años anteriores y, en ese entonces, las medidas que se habían tomado fueron la implementación de actividades orientadas a la toma de responsabilidad y al fomento en la convivencia escolar; en un segundo momento se pasó al diseño de estrategias para fomentar la convivencia escolar bajo el modelo del EHS; y finalmente en un tercer momento, se aplicaron dichas estrategias a los alumnos seleccionados por la institución, realizando una entrevista con la maestra titular para evaluar los resultados obtenidos con las actividades. Cabe resaltar que estas actividades forman parte de un taller completo en donde, además del EHS, también se enfatiza la empatía, la toma de perspectiva, estrategias de solución de problemas y regulación emocional. En el presente artículo sólo se presentaran las referidas al EHS debido a que la implementación de las demás estrategias aún no se ha llevado a cabo.

La estructura de las actividades está conformada por: a) el objetivo, donde se plantea de manera explícita lo que se pretende lograr con cada una de las actividades; b) el desarrollo, en donde se mencionan y describen las instrucciones y las situaciones en las que los niños deberán responder según lo que se les está indicando (una frase o una acción); c) la evaluación 1, en donde se explicitan las preguntas de reflexión que se realizarán a los participantes para abordar la actividad y retroalimentar al grupo; d) los ensayos de conducta, en donde los niños representarán las situaciones previamente establecidas en las viñetas; y por último, e) la evaluación 2, en donde se les dará la retroalimentación del ensayo de conducta según la consideración de la frase utilizada, la acción realizada, el volumen de voz, la expresión facial, la entonación, la postura y el contacto visual (ver Tabla 2).

Es importante mencionar que estas actividades fueron realizadas posterior al horario escolar, teniendo el cuidado de que los niños hubieran ingerido sus alimentos con antelación. El espacio designado para la realización de las actividades estaba ubicado dentro de las mismas instalaciones de la escuela, cuidando que fuera un espacio amplio y bien iluminado, llevándose a cabo en dos sesiones de una hora y media, con dos facilitadores quienes se encargaron de la aplicación, ambos psicólogos de la Coordinación de Psicología de la institución.

Por último se realizó una entrevista semiestructurada con la maestra titular, que tuvo como objetivo evaluar de manera global los cambios producidos por la implementación de las actividades en la convivencia escolar de los niños participantes. Se consideraron los siguientes puntos a cubrir durante dicha entrevista:

- Percepción de diferencias en términos de conductas y/o actitudes en la convivencia con sus compañeros antes y después de la implementación de las actividades.
- Aplicación de las habilidades desarrolladas dentro de las actividades realizadas en la rutina escolar.

- Distinción de diferencias entre situaciones, lugares y personas.

Tabla 2. Descripción de las actividades diseñadas.

| Actividad | Objetivo | Desarrollo | Evaluación 1 | Viñetas para el ensayo de conducta | Evaluación 2 |
|---------------------------|---|---|--|---|--|
| 1.- Me gusta, no me gusta | Que los niños identifiquen frases positivas y negativas ante distintas situaciones. | <p>Se repartirá una hoja a cada niño y se les dará la instrucción de que escriban cuatro posibles comentarios que les gustaría que les dijeran ante una situación y cuatro que no les gustaría que les dijeran en esa misma situación.</p> <p>Situaciones:</p> <p>1.- Si sacara un 6 en un examen me gustaría que mis papás me dijeran... No me gustaría que mis papás me dijeran...</p> <p>2.- Si me llegara a caer enfrente de mis compañeros del salón me gustaría que me dijeran... No me gustaría que me dijeran...</p> <p>3.- Si tuviera una nariz muy grande me gustaría que mis compañeros me dijeran... No me gustaría que mis compañeros me dijeran...</p> <p>4.- Si alguien me empujara accidentalmente me gustaría que me dijera... No me gustaría que me dijera...</p> <p>5.- Si hiciera un excelente trabajo al momento de realizar la tarea me gustaría que me dijeran... No me gustaría que me dijeran...</p> | <p>Se les pedirá a los niños que compartan sus respuestas y que las comparen con las de sus compañeros para luego realizar las siguientes preguntas ¿qué pasaría si todos nos dijéramos cosas que no nos gustaran? ¿qué pasaría en el caso contrario? ¿cómo podemos saber que le gusta o que no le gusta a una persona? ¿qué debo hacer cuando alguien me dice algo que no me gusta/ que me gusta? ¿cómo puedo poner esto en práctica?</p> | <p>1.- Estando en el salón de clase un compañero se cae cuando va al pizarrón ¿qué le dirías? Representación por parte de los niños.</p> <p>2.- Voy caminando hacia el comedor y accidentalmente empujo a un compañero y le tiro su lonche ¿qué le dirías? Representación por parte de los niños.</p> | <p>En cada ensayo de conducta se realizará una evaluación considerando los siguientes elementos: frase utilizada, volumen de voz, expresión facial, entonación, postura y contacto visual.</p> |

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|--|---|---|--|
| <p>2.- Las acciones acertadas</p> | <p>Que los niños identifiquen de qué manera pueden incidir positiva o negativamente en las situaciones según las consecuencias de sus acciones.</p> | <p>Se repartirá a cada niño hojas de papel y se les dará la indicación de escribir acciones para empeorar una situación problemática y acciones para mejorarla.</p> <p>1.- Si un compañero comenzara a molestarme durante las clases ¿qué haría para empeorar la situación? ¿qué haría para mejorar la situación?</p> <p>2.- Si mis papás me castigaran por haber sacado una mala calificación en un examen ¿qué haría para empeorar la situación? ¿qué haría para mejorar la situación?</p> <p>3.- Si un compañero no quiere regresarme el lápiz que le presté ¿qué haría para empeorar la situación? ¿qué haría para mejorar la situación?</p> <p>4.- Si jugando con mi hermano o con mi amigo, lo golpeé accidentalmente ¿qué haría para empeorar la situación? ¿qué haría para mejorar la situación?</p> <p>5.- Si la clase está a punto de terminar y aún no he terminado mi trabajo ¿qué haría para empeorar la situación? ¿qué haría para mejorar la situación?</p> | <p>Se les pedirá a los niños que compartan las respuestas y se hará énfasis en las coincidencias y en las diferencias, para luego realizar las siguientes preguntas ¿si siempre empeoráramos las situaciones, qué consecuencias tendríamos? ¿si siempre tratáramos de mejorar las situaciones, qué consecuencias traeríamos? ¿en todas estas situaciones está en nuestras manos el poder empeorar o mejorar la situación? ¿en qué situaciones no está en mis manos mejorar o empeorar la situación?</p> | <p>1.- Un compañero está molestándome mientras estamos en el salón de clases ¿qué voy hacer para que me deje en paz? Representación por parte de los niños.</p> <p>2.- Mi compañero trae mi lápiz y no quiere devolvérmelo ¿qué haré para conseguirlo? Representación por parte de los niños.</p> | <p>En cada ensayo de conducta se realizará una evaluación considerando los siguientes elementos: acción realizada, contenido verbal específico, volumen de voz, expresión facial, entonación, postura y contacto visual.</p> |
|-----------------------------------|---|--|---|---|--|

4. RESULTADOS

Para presentar los resultados obtenidos, se iniciará comentando en cada actividad lo referido en las respuestas que los niños dieron a las preguntas de la primera evaluación, luego se analizarán las respuestas dadas a las situaciones propuestas en la actividad, y finalmente se abordará el desempeño de los niños en los ensayos conductuales correspondientes a la segunda evaluación. En cuanto a la entrevista se presentan los cambios percibidos por la maestra en la convivencia de los niños participantes.

“Me gusta, no me gusta” (1° Actividad)

En la primera evaluación, todos los niños coincidían en que si todos se decían cosas que les gustaran se sentirían alegres y seguros, siendo el caso contrario si todos se decían cosas que no les

gustaran. A la pregunta de ¿cómo podemos saber que le gusta o que no le gusta a una persona? los niños respondieron de manera diversa, unos mencionaban que se necesita conocer primero a la persona para saber qué es lo que le gusta y lo que no le gusta, otros opinaban que aunque no conocieran a la persona a la mayoría le gustaría escuchar cosas positivas. En el caso de la pregunta ¿qué debo hacer cuando alguien me dice algo que no me gusta/que me gusta? los niños respondían que en el primer caso (no me gusta) sería decirselo a la persona y en el otro caso (me gusta) sería agradecerse.

Tabla 3. Respuestas dadas por los niños en la actividad “Me gusta, no me gusta”

| Situación | Me gustaría que me dijeran | No me gustaría que me dijeran |
|---------------------------------------|---|---|
| 1.- Sacar 6 en el examen. | No te preocupes, pero trata de estudiar más. Estás castigado, debes estudiar más. Sigue intentando más. Por lo menos no sacaste un 0. Inténtalo para el siguiente examen. Esfuézate más. | Eres un tonto. Tonto. ¿Y para que te sirve la cabeza? ¿Para eso vas a la escuela? Eres muy bueno reprobando. Felicidades reprobaste. |
| 2.- Caída enfrente de mis compañeros. | ¿Estás bien? ¿Quieres que te ayude? No pasó nada. ¿Necesitas ayuda? | ¡Uuoooooh! (abucheo). Párate tonto. ¡Jajajaja! (risas) menso. Que menso, se cayó. Camina bien. |
| 3.- La nariz muy grande. | Que linda nariz, me gustaría tener una como la tuya. No te preocupes, yo tengo las orejas grandes. No tiene nada de malo tu nariz. No importa, es bonita. | Narizón. Que nariz tan fea. |
| 4.- Empujón accidental. | Lo siento, no me fijé. Lo siento. Perdón, no te vi. | Quítate tonto. Fíjate por dónde vas. ¿Qué estás ciego? Muévete. |
| 5.- Excelente trabajo. | Lo hiciste muy bien. Te quedó muy bonito. Eres muy bueno haciendo eso. Buen trabajo. Excelente trabajo. | No lo hiciste bien. Te equivocaste, tonto. Está mal. Así no era. |

En cuanto a la primera actividad, tanto las frases positivas como negativas en las distintas situaciones fueron muy variadas y escritas con facilidad (ver Tabla 3). Los niños tenían en claro qué cosas eran las que les gustaría escuchar en una situación y qué cosas no les gustaría escuchar. En el primer caso (me gustaría que me dijeran) las respuestas de los niños fueron orientadas a la valoración del esfuerzo (“por lo menos no sacaste un 0”, “lo hiciste muy bien”, “buen trabajo”) y al mantenimiento del autoestima positiva (“¿estás bien?”, “que linda nariz, me gustaría tener una como la tuya”, “no importa, es bonita”), incluyendo también en sus respuestas, sugerencias de cómo enfrentar la situación (“estás castigado, debes estudiar más”, “sigue intentando más”). En el segundo caso (no me gustaría que me dijeran) las respuestas de los niños fueron en su mayoría orientadas a la vulneración del autoestima (“eres un tonto”, “¿para eso vas a la escuela?”, “párate tonto”, “narizón”, “¿qué estás ciego?”, “te equivocaste tonto”). Es importante resaltar la relación que los niños hicieron entre la sensación de alegría y seguridad con las respuestas de lo que me gustaría que me dijeran, siendo lo contrario (tristeza e inseguridad) en el caso de lo que no me

gustaría que me dijeran.

En los ensayos de conducta se evidenció que los niños parecían aprender fácilmente las frases (palabras utilizadas) que podrían decir, pero mostraban cierta dificultad en la representación con los aspectos no verbales del mensaje, tales como la postura, el tono de voz, la entonación y el contacto visual. La mayoría de los niños no eran conscientes de cómo lo estaban haciendo mientras lo representaban, sin embargo cuando veían a sus compañeros la mayoría podían distinguir que no había contacto visual o que la entonación no era la adecuada.

“Acciones acertadas” (2° Actividad)

En la primera evaluación cuando a los niños se les hizo la pregunta de ¿si siempre empeoráramos las situaciones qué consecuencias tendríamos? todos los niños coincidieron en que las consecuencias serían negativas tanto para ellos como para los demás (“nos castigarían a cada rato”, “no nos ayudaría en nada”, “nos meteríamos en más problemas”, “ya no se juntarían con nosotros”, “no resolveríamos nada”) y en el caso de la pregunta ¿si siempre mejoráramos las situaciones qué consecuencias tendríamos? todos los niños estuvieron de acuerdo en que las consecuencias serían positivas para todos (“nos ayudaría más”, “nos conviene mejorar la situación”, “resolveríamos los problemas”). Por otro lado en la pregunta ¿en todas estas situaciones, está en nuestras manos el poder empeorar o mejorar la situación? todos los niños estuvieron de acuerdo en que en las situaciones expuestas si estaba en sus manos el mejorar o empeorar la situación, sin embargo algunos niños mencionaron que existen situaciones en las que no se tiene el control para empeorar o mejorar la situación.

Tabla 4. Respuestas dadas por los niños en la actividad “Acciones acertadas”

| Situación | Acciones para mejorar la situación | Acciones para empeorar la situación |
|--|---|---|
| 1.- Un compañero me molesta en clases. | Decirle que me deje en paz. Ignorarlo. No seguirle la corriente. Pedirle que me deje de molestar. | Darle un golpe para que se calle. Decirle de cosas. Molestarlo también. |
| 2.- Mis papás me castigan por sacar una mala calificación. | Estudiar más. Poner más atención en clases. Decirles a mis papás que para el siguiente examen sacaré más. | Gritarles. Echarles mentiras. Salirme por la ventana. |
| 3.- Un compañero no quiere regresarme el lápiz que le presté. | Pedírselo hasta que me lo dé. Decirle a la maestra. Diciéndole que me lo devuelva. | Quitándoselo. Arrebatándoselo. Enojándome y gritándole. Empujándolo. |
| 4.- Jugando con mi amigo le pegué accidentalmente. | Pedirle disculpas. Diciéndole que no pasa nada. Preguntando si está bien. Sobándole. Decir lo siento. | Decirle que no sea llorón. Pegándole otra vez. Seguir jugando. |
| 5.- La clase está a punto de terminar y aun no acabo el trabajo. | Apurarme. Dejar de platicar. Hacer el trabajo. Pedir ayuda. Decirle a la maestra que se lo entregue mañana. | Platicar con mis amigos. No hacer el trabajo. Distraerme. Haciendo otra cosa. Hablando. |

Los niños no tenían dificultad para distinguir en las acciones que empeorarían o mejorarían una situación en particular (Tabla 4). En el caso de acciones para mejorar la situación, en las respuestas de los niños se distinguían estrategias de pedir ayuda (“decirle a la maestra”, “pedir ayuda”) y conductas compensatorias (“decirles a mis papás que para el siguiente examen sacaré más”, “sobándole”, “dejar de platicar”). En el caso de acciones para empeorar la situación, las respuestas iban dirigidas a conductas violentas (“darle un golpe para que se calle”, “arrebátandose”, “pegándole otra vez”) y de evitación (“salirme por la ventana”, “seguir jugando”, “no hacer el trabajo”, “haciendo otra cosa”).

En cuanto a los ensayos de conducta se mostraron complicaciones para llevar a cabo una actitud asertiva, específicamente en esta actividad hubo problemas en la mayoría de los niños en la entonación y el contacto visual. A pesar de estas observaciones hubo menos dificultades que en los ensayos de conducta de la primera actividad.

Entrevista

En la entrevista realizada a la maestra titular, se comentó que los niños habían comenzado a utilizar las habilidades obtenidas en las actividades, además de notar un mejor comportamiento en los niños, sin embargo no se lograba apreciar de manera general debido a que dichas habilidades sólo eran utilizadas en situaciones específicas (análogas a las situaciones de las actividades) en las que los niños que habían realizado las actividades estaban involucrados.

5. DISCUSIÓN

Existen varios elementos que podemos resaltar de los resultados presentados, uno de ellos es la diferencia que existió entre los ensayos conductuales de la primera y la segunda actividad, ya que se evidenciaron menores errores por parte de los niños a la hora del manejo de elementos no verbales (tono de voz, postura, contacto visual). Lo cual puede estar relacionado con el aprendizaje basado en la experiencia previa que se realizó en la primera actividad y con la retroalimentación que los niños hacían de su propia conducta y de la de sus compañeros. En este punto cabe señalar la falta de ampliación en el marco de los ensayos conductuales, ya que para asegurar la generalización, como señala Orviz y Lema (2000) se debe considerar el empleo de situaciones relevantes/múltiples, el entrenamiento con personas múltiples y/o relevantes, el entrenamiento de personas significativas para ofrecer refuerzo, el entrenamiento en lugares múltiples y el sobreaprendizaje. Para responder a esta deficiencia se recomienda entonces ampliar el alcance de las actividades empleadas pero también se vuelve imprescindible el apoyo del docente en el aula para que funja como agente activo para la generalización de las herramientas proporcionadas por las actividades, es decir, que sea él quien de los reforzamientos contingentes, que sirva de modelo, que retroalimente a los niños y que realice el moldeado adecuado en un ambiente natural (en el salón de clases, durante el recreo) y en situaciones reales. Esta tarea la deben cubrir las instituciones educativas, contemplando dentro de su reglamentación y en los consejos de convivencia, estrategias que los docentes deben emplear con su grupo, siendo esto el primer eje que Maldonado (2004) nos señala para la prevención de la violencia escolar.

Otro elemento a resaltar son las respuestas dadas por los niños en ambas actividades dentro de la primera evaluación. En la primera actividad se pudo evidenciar una relación explícita entre la sensación de alegría y seguridad con lo que les gustaría que les dijeran, de igual forma, se evidenció que lo que no les gustaría que les dijeran son comentarios desvalorativos sobre su actuar, sus características físicas y sus resultados. Esto nos permite pronosticar de manera incipiente, que a mayor y mejor convivencia escolar mayor será la sensación de bienestar en los

alumnos, como se señala en el estudio de Gutiérrez, Escartí y Pascual (2011). Asimismo se puede evidenciar que los niños ven las críticas como algo negativo, lo que les dificulta la convivencia entre ellos al ser el afrontamiento adecuado hacia las críticas una competencia social necesaria para la interacción con las personas (Caballo e Irurtia, 2008). Por todo ello, podemos afirmar que no sólo las familias están involucradas en la formación de los niños en el afrontamiento a las críticas sociales, sino que también lo están las instituciones educativas, donde la labor de los maestros resulta de gran importancia para fortalecer este aprendizaje, dado que es una competencia que está influenciada por elementos culturales. Como lo manifiestan Ochoa y Péiro (2012), es necesaria una educación en valores que implique crear condiciones que permitan el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes propias de una convivencia pacífica, donde el profesor será quien promueva y fortalezca en los niños una actitud positiva ante la crítica.

Los resultados obtenidos se conectan con el desarrollo cognitivo y moral de los niños, debido a que en sus razonamientos se podía notar cierta falta de descentralización en algunos de ellos en comparación con los demás (en el caso de la primera actividad) y un estadio pre-convencional orientado hacia el temor al castigo en el desarrollo moral (en la segunda actividad). Esto resulta relevante ya que muchas de las variables que están correlacionadas con la convivencia escolar tienen un desarrollo en particular como lo es el caso de la empatía, de la conducta prosocial, de la afectividad y del intelecto.

Con respecto a la implementación de las actividades y a los resultados obtenidos en general, cabe enfatizar la facilidad que los niños tenían a la hora de pensar y escribir las frases y acciones, en contraste con sus dificultades para poner en práctica los ensayos de conducta. Estas dificultades se explican con el hecho de que ponerlo en práctica requiere de más procesos cognitivos que solamente comprender la información, tal y como lo sugiere Rivas (2008), el aprendizaje se logra cuando se lleva a cabo y se vuelve explícito gracias a que la persona se vuelve consciente de la actividad y el esfuerzo que realiza cuando está aprendiendo algo.

Con los resultados obtenidos podemos aseverar que los niños no adquirieron competencias sociales como tal ya que para tenerlas se requieren de conductas específicas y de variables tanto cognitivas como afectivas (Wentzel, 1994) que se determinan según la situación (Paula, 2000) y que van orientadas a una respuesta congruente con la exigencia social. Dicha afirmación la podemos sustentar con los resultados obtenidos en la entrevista realizada a la maestra titular después de la implementación de las actividades, quien reportó que las herramientas adquiridas eran utilizadas por los niños sólo en casos parecidos a las situaciones de los ensayos conductuales y con compañeros específicos, lo que indica una falta de generalidad en el uso de las habilidades sociales y un signo de alarma para ampliar las actividades y cubrir a todo los agentes que conforman no sólo a ese salón de clases, sino a todos los integrantes de la institución. De igual forma se debe considerar la integración de otros elementos que vayan más allá de la implementación y ejercicio de las competencias sociales para tener mayor efecto en la convivencia de los escolares, en este sentido, se vuelven circunstanciales otros elementos que el EHS retoma en su implementación, como lo son la elaboración de un sistema de creencias fundamentado en el respeto propio y el de los demás, proceso que va formándose mediante la interacción social, pero que necesariamente requiere de un ejercicio reflexivo ligado a procesos cognitivos, así como la práctica continua para integrar dichas habilidades en el repertorio conductual de los niños que aborde el entrenamiento en solución de problemas para alcanzar los objetivos de una eficiente comunicación interpersonal (Caballo e Irurtia, 2008). Para lograrlo se sigue insistiendo en el papel del profesor y de las infinitas ventajas que se obtienen de su actuar en las aulas, el cual puede volverse más perfectible con la utilización de estrategias que contemplen lo mencionado con anterioridad para lograr el desarrollo de competencias sociales en sus alumnos. El profesor, en

este sentido, debe actuar como un terapeuta experto en todos los elementos inmersos en el EHS para practicarlos, desarrollarlos y potencializarlos dentro de su salón de clases, además deberá tener en cuenta todos aquellos factores que tienen una incidencia en la mejora de la convivencia. En la realización de esta tarea, el profesor no está solo, lo resguarda todo un equipo institucional que en conjunto comparten el objetivo de formar a los futuros ciudadanos, así como a otras instancias externas a la institución, que de manera explícita o implícita tienen repercusión con lo que pasa dentro de ella.

REFERENCIAS

- Berra, J. M., y Dueñas, R. (2009). Convivencia escolar y habilidades sociales. *Revista científica electrónica de psicología*, 7, 159-165.
- Caballero, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, 3, 154-169.
- Caballo, V. E., e Irurtia, M. J. (2008). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. LABRADOR (cord.) *Técnicas de modificación de la conducta* (pp. 573-592). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Constitucion Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3º, (1917).
- Echeburua, E., y Corral, P. (1988). El tratamiento psicológico en las instituciones penitenciarias: alcances y limitaciones. *EGUZKILORE*, extraordinario, 179-190.
- Fierro, C., Tapia, J., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., y Jiménez, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 3(16), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Lucas, F., y Fernández, M. (2009). Análisis de la convivencia escolar por los docentes europeos. *Aula Abierta*, 37(2), 11-18.
- Goldsmith, J. B., y Mcfall, R. M. (1975). Development and evaluation of an interpersonal skill-training program for psychiatric inpatients. *Abnormal Psychology*, 46, 51-84.
- Gutiérrez, M., Escartí, A., y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19.
- Gutierrez, M. L., y Villatoro, J. A. (2012). Desarrollo de habilidades sociales en la escuela: experiencia de una estrategia de prevención. *Revista Iberoamericana sobre Niñez y Juventud en Lucha por sus Derechos*, 5, 34-40.
- Ianni, N. D. (2003). La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *Monografías Virtuales Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, (2), 1-11.
- Inglés, C. J., Benavides, G., Redondo, J., García-Fernández, J. M., Ruíz-Esteban, C., Estévez, C., y Huescar, E. (2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales de Psicología*, 25(1), 93-101.

- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2(36), 257-268.
- Ley General de Educación, Artículo 42º, (1993).
- Maldonado, H. (2004). *Convivencia Escolar Ensayos y Experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mendoza, B. (2010). *Manual de autocontrol del enojo. Tratamiento cognitivo-conductual*. México: Manual Moderno.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22), 35-54.
- Ochoa, A., y Peiro, S. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. Teoría de la Educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 28-48.
- Ortega, R. (1999). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. España: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://harcelement-entre-eleves.com/images/presse/convivenciaosarioortega.pdf>
- Orviz, S. y Lema, M. (2000). Generalización de los efectos del entrenamiento en los programas de habilidades sociales. *Intervención Psicosocial*, 9 (1),117-126.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Repetto, E., y Perez-Gonzalez, J. C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 99-112.
- Rivas, M. (2008). *Procesos cognitivos y aprendizajes significativo*. Madrid: Subdirección General de Inspección Educativa de la Viceconsejería de Organización Educativa de la Comunidad de Madrid.
- Rodríguez, P. L. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre enseñanza eficaz. En R. Blanco, I. Aguerondo, G. Calvo, G. Cares, L. Cariola, R. Cervini, N. Dari, E. Fabara, L. Miranda, F. J. Murillo, R. Rivero, M. Román, M. Zorilla, *Eficacia Escolar y factores asociados* (pp. 209-224). Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Rosentreter, Z. J. (1996), Habilidades sociales y salud mental. Un enfoque comunitario. *Última década*, 4, 1-21.
- Salavera, C., Gost, M., y Antoñanzas, J. L., (2010), Habilidades sociales en la esquizofrenia. Trabajo social vs psicología. *Documentos de trabajo social*, 48, 223-231.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Marco de Referencia Sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/marcoconv.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Materiales Educativos para favorecer la convivencia en las escuelas*. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/pace4.pdf>
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia Escolar y resolución pacífica de conflictos*. España: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de: <http://www.educatolerancia.com/pdf/Convivencia%20escolar%20y%20resolucion%20pacifica%20de%20conflictos.pdf>

Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 2(86), 173-182.

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

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

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

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

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: postgradoseduccion@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

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

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.

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será

rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and reviews.

REXE has an editorial committee integrated by: a) Editorial Board composed by national academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) External consultants: This team is integrated for international academics with prestigious career and important scientific production, their role is to advice the committee board in specific areas. c) Editorial Board: it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. d) Scientific committee: this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical. REXE also publishes Reviews of books that contribute to the debate within the field of science education.

Frequency: quarterly.

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

LUIS GABRIEL PORTA Y GRACIELA NELIDA FLORES

La hospitalidad en profesores memorables universitarios

15

GRACIA NAVARRO SALDAÑA, MARCELA VARAS CONTRERAS, MARÍA-GRACIA GONZÁLEZ NAVARRO Y ROCÍO CATALÁN VELÁSQUEZ

Percepción de académicos sobre efectos a nivel personal e institucional de su participación en un programa de formación para desarrollar competencias genéricas en la Universidad de Concepción

49

ALEJANDRO SEPÚLVEDA OBREQUE, HÉCTOR PAYAHUALA VERA, FERNANDO LEMARIE OYARZÚN Y MARGARITA OPAZO SALVATIERRA

¿Cómo evalúan el aprendizaje los profesores de matemática?: percepción de los estudiantes de escuelas básicas municipalizadas de la décima región

63

PABLO SALDOVAL VILCHES

Institutos profesionales en Chile. Tendencias actuales y heterogeneidad institucional

81

MARÍA INÉS PÉREZ AGUILAR

Aproximación a la descripción de las prácticas de escritura vernácula en Internet de estudiantes chilenos de enseñanza superior

99

ANDRÉS ROSA GUILLAMÓN, ELISEO GARCÍA CANTÓ Y JUAN JOSÉ PÉREZ SOTO

Diferencias en la condición física en escolares de entornos rurales y urbanos de Murcia (España)

115

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

JUAN ASPEÉ CHACÓN

Gestión de recursos en los sistemas educacionales de Cuba y Chile

131

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ALEJANDRO GARCÍA ESPARZA Y CECILIA MÉNDEZ SÁNCHEZ

El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria

151

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN