

VOL.17
NÚMERO 34
AGOSTO 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN



UCSC

Indexación

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

Secretaría canje y suscripciones

Mirta Luna

Hemeroteca, Biblioteca Central

mluna@ucsc.cl

Alonso de Ribera 2850

Concepción, Chile

ISSN 0717 – 6945

ISSN 0718 - 5162 versión en línea

Correo electrónico rexe@ucsc.cl

Versión electrónica <http://www.rexe.cl>

Precio de venta

Público en general \$ 6.500 (USD \$ 10)

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

Estudiantes \$ 1.500 (USD \$ 3)

Dirección postal

Revista de Estudios y Experiencias en Educación, REXE

Facultad de Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción

Alonso de Ribera 2850, código postal 4090541

Concepción, Chile

Impresión

En los talleres de Trama Impresores, S. A.

Av. Colón 7845, Hualpén, Chile

Agosto de 2018

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. 17 N° 34, mayo - agosto 2018

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.

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, 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.

Dra. Irsa Cisternas Fierro, 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 34

Johanna Camacho González (Universidad de Chile, Chile), Antoni Arasanz Mayolas (Universidad Internacional de Valencia, España), Mitzi Benitez Vega (Universidad de Antofagasta, Chile), Adrián Baeza Araya (Universidad de Chile, Chile), David Reyes González (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Sergio Manosalva Mena (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile), Alberto Castro Valles (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México), Carolina Becerra Sepúlveda (Universidad de Santiago de Chile, Chile), Malva Reyes Roa (Universidad Católica de Temuco, Chile), Diego Durán Jara (Universidad Católica del Maule, Chile), Teresa González Astudillo (Universidad de Salamanca, España), Nolfi Ibáñez Salgado (Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile), Marta del Pino de la Fuente (Centro adscrito de Magisterio María Inmaculada de Antequera, Adscrito a la Universidad de Málaga, España), Juana Campos Bustos (Universidad de Chile, Chile), Floralba Aguilar Gordón (Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Ecuador), Rafael Pérez Galán (Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga, España), Javier Núñez Moscoso (Université de Toulouse, Francia), Rafael Pérez Galán (Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga, España), Antonio Granero Gallegos (Universidad de Almería, España), Irina Salcines Talledo (Universidad de Cantabria, España), Isabel Guzmán Ibarra (Universidad Autónoma de Chihuahua, México), Miguel Friz Carrillo (Universidad del Bío-Bío, Chile), María Soledad Manríquez (Universidad de Buenos Aires, Argentina), Andrés Troncoso Ávila (Universidad de Concepción, Chile), José Vera Noriega (Universidad de Sonora, México), Alberto Gómez Mármol (Universidad de Murcia, España), Nancy Zamorano Segura (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), María José Alonso Olea (Universidad del país Vasco, España), Carla Muñoz Valenzuela (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile), Eliseo García Cantó (Universidad de Murcia, España), José Ramos Mendoza (Instituto Politécnico Nacional, México), Fernando Lemarie Oyarzún (Universidad de Los Lagos, Chile), Ángel Flores Samaniego (Colegio de Ciencias y Humanidades-UNAM, México), Carmen Díaz Oyarce (Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile), Álvaro Artavia Medrano (Universidad de Costa Rica, Costa Rica).

Producción Editorial

Corrección en inglés

Dr. Juan Molina Farfán
Universidad Católica de la Santísima Concepción

Diseño y Maquetación

Myriam Cáceres Canessa
Angélica Vera Sagredo

SUMARIO

PRESENTACIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

CARLOS JAVIER OSSA CORNEJO, NELLY GROMIRIA LAGOS SAN MARTÍN, MARITZA ROXANA PALMA LUENGO, PATRICIA EUGENIA ARTEAGA GONZÁLEZ E INGRID MASSIEL QUINTANA ABELLO
Construcción y análisis psicométrico del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E) 15

NATALIA LEÓN BUSTOS E IRSA CISTERNAS FIERRO
Perfil narrativo de niños con trastorno específico del lenguaje 47

LUCAS MARCELO RODRIGUEZ, BELÉN MESURADO Y JOSÉ EDUARDO MORENO
Penalización de actos. El juicio moral en adolescentes y jóvenes 69

SILVIA MERCADO SAAVEDRA Y MARCELA ROMERO JELDRES
Preuniversitarios populares y/o sociales. El forcejeo curricular entre un modelo crítico y uno técnico para el Acompañamiento Pedagógico de los Tutores-docentes 79

NORAIDA GARBIZO FLORES, MAYRA ORDAZ HERNÁNDEZ Y ALBA MARINA LEZCANO GIL
Estrategia de trabajo educativo con jóvenes universitarios. Una propuesta innovadora en la formación de profesionales en Cuba 99

MANUEL VILLARRUEL-FUENTES, RÓMULO CHÁVEZ MORALES, ISMAEL HERNÁNDEZ ARANO, FRANCISCO NARANJO LUNA, JULIO SALAZAR GÓMEZ, EDITH ROQUE ÁVILA Y RICARDO ROBERT TEJEDA
Estrés y desgaste profesional en maestros de educación superior tecnológica en Veracruz, México 113

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

VANESSA DENISSE GARCÍA GARCÍA
Desde una Didáctica Instrumental a una Didáctica Situada 129

LORENA SÁNCHEZ TROUSSEL Y MARÍA SOLEDAD MANRIQUE
El trabajo sobre las emociones en la formación de educadores en el nivel superior 139

ELIANA MARCELA ORTIZ VELOSA
Universidades regionales en Chile; tensiones entre lo global y lo local 149

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ALEJANDRO ORELLANA CORTÉS
La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche 159

CONTENTS

PRESENTATION

RESEARCH SECTION

- CARLOS JAVIER OSSA CORNEJO, NELLY GROMIRIA LAGOS SAN MARTÍN, MARITZA ROXANA PALMA LUENGO, PATRICIA EUGENIA ARTEAGA GONZÁLEZ E INGRID MASSIEL QUINTANA ABELLO
Construction and psychometric analysis of Teacher's Vocation Questionnaire (Student version) (CVD-E) 15
- NATALIA LEÓN BUSTOS E IRSA CISTERNAS FIERRO
Narrative profile of children with specific language disorder 47
- LUCAS MARCELO RODRIGUEZ, BELÉN MESURADO Y JOSÉ EDUARDO MORENO
Penalization of actions. The moral judgement in adolescents and young people 69
- SILVIA MERCADO SAAVEDRA Y MARCELA ROMERO JELDRES
Popular or social preuniversities. The curricular struggle between a critical and a technical scientific approach for educational support for teachers or tutors 79
- NORAIDA GARBIZO FLORES, MAYRA ORDAZ HERNÁNDEZ Y ALBA MARINA LEZCANO GIL
Strategy of educational work with university students. An innovative proposal in the training of professionals in Cuba 99
- MANUEL VILLARRUEL-FUENTES, RÓMULO CHÁVEZ MORALES, ISMAEL HERNÁNDEZ ARANO, FRANCISCO NARANJO LUNA, JULIO SALAZAR GÓMEZ, EDITH ROQUE ÁVILA Y RICARDO ROBERT TEJEDA
Stress and professional wear in teachers of higher education technological in Veracruz, México 113

STUDY AND DISCUSSION SECTION

- VANESSA DENISSE GARCÍA GARCÍA
From an Instrumental Didactics to a Situated Didactics 129
- LORENA SÁNCHEZ TROUSSEL Y MARÍA SOLEDAD MANRIQUE
The work on emotions in the formation of educators at the higher level 139
- ELIANA MARCELA ORTIZ VELOSA
Regional universities in Chile; tensions between the global and the local 149

SECTION EDUCATIONAL EXPERIENCES

- ALEJANDRO ORELLANA CORTÉS
The intercultural bilingual education of an education center in context mapuche 159

PRESENTACIÓN

Revista REXE, tiene el agrado de presentar el Vol. 17, N° 34, correspondiente al año 2018 desde mayo-agosto. Esta edición cuenta con diez artículos, seis del área de la investigación, tres 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, México, Cuba y Chile). Las temáticas abordadas en este número están relacionadas con: la didáctica, las emociones, trastornos del lenguaje, estrés y desgaste profesional, interculturalidad, estrategias de trabajo, vocación docente, universidades regionales, juicio moral en adolescentes y preuniversitarios populares y/o sociales.

La sección Investigación, presenta en el primer artículo un estudio realizado por los chilenos Carlos Ossa Cornejo, Nelly Lagos San Martín, Maritza Palma Luengo, Patricia Arteaga González e Ingrid Quintana Abello, el objetivo de esta investigación fue construir y analizar las propiedades psicométricas de un instrumento de Vocación Docente para estudiantes de Pedagogía. El instrumento se construyó mediante revisión de literatura, evaluación de contenido en base a jueces, y niveles de validación interna a partir de un estudio instrumental. El Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E) quedó conformado por 37 ítems distribuidos en 6 factores que miden interés por la enseñanza, motivación de logro académico, autodeterminación, motivación intrínseca, interés disciplinario y una escala de mentiras. En el estudio piloto participaron 209 estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, Chile, 86% mujeres y 14% hombres, con edades entre 19 y 29 años. Los análisis estadísticos indican buen nivel de confiabilidad global ($\alpha=.833$) así como de sus factores (Cronbach entre .419 y .799). Se presenta un nivel de correlación significativa entre el instrumento global y los factores (Pearson entre .539 y .760, significativas $p > .001$). Se concluye que el instrumento es confiable para evaluar el constructo vocación docente en estudiantes chilenos de pedagogía.

El segundo artículo presentado por las autoras Natalia León Bustos e Irsa Cisternas Fierro, tuvo como propósito determinar un perfil narrativo de niño/as con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), por medio de la descripción de mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura al recontar un texto narrativo. Para llevar a cabo la investigación, se realizó un estudio de caso múltiple con 19 participantes, específicamente, 11 niños y 8 niñas diagnosticados con TEL Mixto y Expresivo, cuyo promedio de edad fluctúa entre los 5 años 6 meses. Al momento de realizar el estudio, los niños y niñas cursaban el segundo nivel de transición (Kinder), en una Escuela Especial de Lenguaje, ubicada en la comuna de Talcahuano, Chile. Los casos se analizaron según su estructura organizativa a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura por medio de la elicitación de tres cuentos escuchados previamente, sin apoyo visual. Los resultados obtenidos se asemejan a investigaciones realizadas por otros autores que evidencian que los niños y niñas con TEL presentan un déficit narrativo evidente, sin embargo, al realizar un estudio más en detalle y pragmático, permite evidenciar que poseen ciertos mecanismos textuales que están en proceso de desarrollo.

El tercer artículo de los argentinos Lucas Marcelo Rodríguez, Belén Mesurado y José Eduardo Moreno da cuenta de la penalización en juicios simples en adolescentes. La muestra comprendió a 818 adolescentes y jóvenes de entre 15 y 21 años, de Argentina. Se aplicó la escala de penalización de faltas y delitos de Rimoldi y López Alonso (1973). Resultando que los actos más penalizados son: un ladrón mata a la persona para robarle, realizarse un aborto, robar a una iglesia, administrarse cocaína y robar un museo de arte. Los actos menos penalizados son: emborracharse en una fiesta y tomar cerveza en exceso. Se evaluaron las diferencias de estimación entre varones y mujeres según cada acto a penalizar y se evidenciaron diferencias significativas en siete actos en los cuales las mujeres penalizan más. En la discusión se analizan los resultados a la luz de investigaciones latinoamericanas, lo cual es de gran importancia para comprender el modo de

juzgar de los adolescentes y jóvenes argentinos. Además estos resultados tienen una importancia pedagógica para el trabajo con adolescentes y jóvenes.

El cuarto artículo de las chilenas Silvia Mercado Saavedra y Marcela Romero Jeldres presenta una investigación que analiza la coherencia interna que existe entre las prácticas de acompañamiento pedagógico que lleva a cabo el equipo de gestión de un Preuniversitario Popular de Santiago, a los tutores-docentes y el enfoque curricular inserto en el Proyecto Educativo Institucional. Los datos recogidos confirman diferencias entre ambos grupos respecto del acompañamiento pedagógico implementado y a su vez, este no se encuentra alineado con el enfoque curricular inserto en el Proyecto Educativo dada la fuerza del modelo técnico en el ingreso a la Educación Superior.

El quinto artículo de las cubanas Noraida Garbizo Flores, Mayra Ordaz Hernández y Alba Marina Lezcano Gil tuvo como propósito aportar una estrategia de trabajo educativo sustentada en el paradigma de formación integral, con la intención de dar un nuevo significado al trabajo educativo como proceso de cooperación y aprendizaje permanente de sus participantes. Para ello, se realizó un análisis de la literatura clásica y contemporánea en torno al tema, que permitió la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que dieron sustento a la estrategia, la cual se estructuró en tres acciones estratégicas específicas que en su integración revelan una propuesta innovadora en la formación de profesionales. La implementación de acciones estratégicas, a partir del diagnóstico de las necesidades de formación de jóvenes universitarios que cursan la carrera de Contabilidad en la modalidad semipresencial, corroboran su impacto en el proceso educativo, con la asunción de la responsabilidad compartida entre educadores y estudiantes como los actores principales del proceso educativo.

El sexto artículo de los mexicanos Manuel Villarruel-Fuentes, Rómulo Chávez Morales, Ismael Hernández Arano, Francisco Naranjo Luna, Julio Salazar Gómez, Edith Roque Ávila y Ricardo Robert Tejeda presenta una investigación que incluyó la participación de cuatro institutos tecnológicos pertenecientes al Tecnológico Nacional de México, ubicados en el estado de Veracruz. La muestra incluyó 188 maestros en activo, a los que se les aplicó un test estandarizado, conocido como MBI o Maslach Burnout Inventory, integrado por 22 ítems. Los resultados demostraron un nivel «bajo» de Burnout, condición aceptable en términos de los contextos demandantes de la educación superior tecnológica. Estos resultados permiten inferir una actitud eficaz de afrontamiento a los factores estresantes, detonadores del síndrome, o bien, que los maestros no están involucrados en la alta productividad, prestándole poca atención a las exigencias propias de su función docente.

En la sección de Estudios y Debates se presenta el artículo de la chilena Vanessa García García que reflexiona en torno a la didáctica, entendida como un camino para mejorar los trayectos de enseñanza y aprendizaje; especialmente aquella noción de didáctica situada que supera la noción de estrategia instrumental convirtiéndose en una forma de aproximación a las particularidades sociales, culturales, políticas y emocionales de los estudiantes.

El segundo artículo de esta sección estuvo a cargo de las argentinas Lorena Sánchez Troussel y María Soledad Manrique quienes tuvieron como objetivo describir una serie de modalidades a través de las cuales se realiza el acompañamiento emocional de estudiantes en el nivel superior. Estos tipos de trabajo emocional fueron identificados a través del análisis cualitativo de una experiencia de formación en el nivel superior – universitario. Se trata de un taller de análisis de situaciones de enseñanza que forma parte de una materia de la carrera de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. Los resultados del análisis permiten identificar 4 modalidades de trabajo que propician la elaboración emocional: los juegos proyectivos, la retroalimentación de elucidación, la retroalimentación descriptiva y la retroalimentación propositiva. Se concluye el trabajo señalando la posible utilidad de los resultados para todos aquellos que,

como formadores, enfrentan el desafío de acompañar a estudiantes en el nivel superior u otros niveles de enseñanza, en el desarrollo de habilidades complejas que conllevan el surgimiento de ansiedades de todo tipo.

El tercer artículo de esta sección presentada por la chilena Eliana Ortiz Velosa analiza las tensiones en la gestión educativa que surgen debido a las demandas del contexto global y local hacia las Universidades Regionales chilenas. El objetivo de este artículo es presentar una reflexión teórica acerca la importancia de la proyección “glocal” de las universidades en respuesta a los nuevos desafíos del mundo global, referidas a las tensiones en la gestión educativa que surgen debido a las demandas del contexto global y local hacia las Universidades Regionales chilenas. Para ello se reflexiona sobre la base teórica de los lineamientos internacionales para la universidad y las problemáticas que enfrentan las universidades regionales en Chile, específicamente la Región de la Araucanía. Se observa que la sociedad globalizada proyecta la internacionalización de la educación y el contexto local demanda de las universidades respuestas para los desafíos socioculturales y académicos.

En la sección de Experiencias Pedagógicas se presenta el artículo del chileno Alejandro Orellana Cortés quien enfoca su interés en la demanda del pueblo mapuche por una educación digna, de calidad y pertinente a su realidad cultural. De esta manera, vamos a sustentar como tesis que la escuela en contexto indígena, a través de la educación escolar y en específico la educación emanada desde el PEIB, constituyen un espacio de contacto significativo entre el pueblo Mapuche y el Estado de Chile, ilustrando de alguna forma la tensa relación entre estos actores y su interés por el dominio específico de un tipo de cultura. Esta investigación se enmarcó en el estudio del caso de un Centro Educacional en la región de la Araucanía y en donde se consideró como objetos de estudios a directivos, profesores, apoderados, una comunidad mapuche y al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) diseñado por el Estado.

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

VOL.17
NÚMERO 34
AGOSTO 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
INVESTIGACIÓN



UCSC

Construcción y análisis psicométrico del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E)

Carlos Javier Ossa Cornejo^{*a}, Nelly Gromiria Lagos San Martín^b, Maritza Roxana Palma Luengo^c, Patricia Eugenia Arteaga González^d e Ingrid Massiel Quintana Abello^e

Universidad del Bío-Bío, Facultad Educación y Humanidades, Chillán, Chile

Recibido: 20 noviembre 2017

Aceptado: 08 febrero 2018

RESUMEN. La vocación docente es un factor importante en las competencias de egreso de carreras de pedagogía en Chile, aunque se encuentran pocas investigaciones que aborden esta temática. El objetivo de esta investigación fue construir y analizar las propiedades psicométricas de un instrumento de Vocación Docente en estudiantes de Pedagogía. El instrumento se construyó mediante revisión de literatura, evaluación de contenido en base a jueces, y niveles de validación interna a partir de un estudio instrumental. El Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E) quedó conformado por 37 ítems distribuidos en 6 factores que miden interés por la enseñanza, motivación de logro académico, autodeterminación, motivación intrínseca, interés disciplinario y una escala de mentiras. En el estudio piloto participaron 209 estudiantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, Chile, 86% mujeres y 14% hombres, con edades entre 19 y 29 años. Los análisis estadísticos indican buen nivel de confiabilidad global ($\alpha=.833$) así como de sus factores (Cronbach entre .419 y .799). Se presenta un nivel de correlación significativa entre el instrumento global y los factores (Pearson entre .539 y .760, significativas $p>.001$). Se concluye que el instrumento es confiable para evaluar el constructo vocación docente en estudiantes chilenos de pedagogía.

PALABRAS CLAVE. Vocación docente; pedagogía; propiedades psicométricas; evaluación.

Construction and psychometric analysis of Teacher's Vocation Questionnaire (Student version) (CVD-E)

ABSTRACT. Teaching vocation is an important factor considered as a basic competence in most of the teacher training programs in Chile. There is little research addressing this issue, which led researchers to carry out this study through the construction of a questionnaire to measure teaching vocation in pedagogy students (TVQ-S). The questionnaire was built based on a comprehensive literature review and process of content analysis by referee criteria and levels of internal validation with an instrumental study. It was made up of 37 items distributed in 6 factors that measure the interest in teaching, academic achievement motivation, self-determination, intrinsic motivation, disciplinary interest and a scale of lies. The Pilot study involved 209 student teachers

*Correspondencia: Carlos Ossa Cornejo. Dirección: Avda. Andrés Bello 720, Chillán, Chile. Correos Electrónicos: cosa@ubiobio.cl, nlagos@ubiobio.cl, mpalma@ubiobio.cl, parteaga@ubiobio.cl, iquintana@ubiobio.cl.

from the University of Bio-Bio, Chile, including 86% women and 14% men, aged between 19 and 29 years. Statistical analyzes indicate a good level of overall reliability ($\alpha = .833$) as such as its factors (.419 and .799); factors also have a significant level of correlation with global instrument (between .539 and .760 Pearson, significant $p > .001$). It can be concluded that the instrument is valid and reliable for assessing the construct teaching vocation in Chilean students of pedagogy.

KEYWORDS. Teaching vocation; pedagogy; psychometric properties; assessment.

1. INTRODUCCIÓN

La vocación docente, definida tradicionalmente como una inclinación que las personas tienen hacia el ejercicio de la enseñanza (Larrosa, 2010), es actualmente considerada un factor importante en el perfil de egreso de las carreras de pedagogía (Larrosa, 2010; Ramírez, 1999; Tineo, 2009) por lo que resulta un constructo interesante de identificar en el mundo de la academia. No obstante, como concepto no es sencillo de determinar, dada la complejidad de medir empíricamente los factores incidentes en el desempeño del profesor (Esteve, 2009).

Un componente fundamental para el logro de altos estándares de calidad en el sistema educacional es la implementación de medidas que aporten al desarrollo de la profesión docente (Darling-Hammond, 2000), puesto que una pieza fundamental para proveer educación de calidad es contar con profesores efectivos y orientados a su tarea. Para ello se han elaborado en Chile diversas políticas públicas, siendo una de ellas la denominada *Beca Vocación de profesor*, que apunta a costear el arancel de estudios de pedagogía a los estudiantes con mejores puntajes en la prueba de selección universitaria (Ávalos, 2014) y que forma parte de la propuesta de incentivos para fomentar la motivación y el desempeño de los futuros docentes.

Dicha iniciativa pone en relieve la idea de que para, ser un buen profesor parece ser necesario tener o desarrollar la vocación interna como elemento del quehacer pedagógico. En este sentido, la formación de los futuros docentes debiera atender al desarrollo de esta característica, teniendo como base el conocimiento de ésta en los niveles iniciales de la formación universitaria.

Sin embargo, son pocas las investigaciones en Chile sobre niveles de vocación docente, tanto en profesionales como en estudiantes de pedagogía, encontrándose escasos estudios que aporten a la claridad conceptual y metodológica sobre cómo abordarlo; tampoco se han encontrado en Chile o Latinoamérica, instrumentos que midan dicho constructo en forma específica y científica de tal modo que sea posible contar con información ajustada a la realidad de nuestros estudiantes.

Por tanto, este estudio se ha centrado en la tarea de elaborar un cuestionario que, en base a un conjunto de definiciones acerca de la vocación docente, permita medir con un nivel de confiabilidad adecuada este constructo, buscando someterlo a una validación psicométrica respectiva, para su utilización en el contexto chileno.

2. DESARROLLO

2.1 El concepto de Vocación Docente

El consenso sobre la delimitación de un concepto de vocación ha sido complejo, pudiendo observarse que algunos autores lo han planteado como una actividad fuertemente emocional o ideológica, mientras que otros han puesto el énfasis en la idea de que es un elemento de criterio profesional (Tenti, 1999; Ávalos, 2002).

Históricamente se ha visto la vocación desde tres grandes concepciones, en primer lugar, como un aspecto innato, así la docencia es una respuesta a un llamado natural del espíritu (o de Dios) y no el resultado de una elección racional; desde esta perspectiva el maestro nace con esta inclinación y solo debe complementar el dominio de ciertos conocimientos básicos. Bajo esta mirada la tarea del aspirante a docente consiste en complementar esa especie de destino (Tenti, 1999).

Una segunda perspectiva plantea que la vocación ha sido considerada como un ideario del desinterés o la gratuidad, centrando la esencia de la vocación como una virtud humana que expresa la capacidad del ser humano de dar y servir a otros (igualmente relacionada con la mirada religiosa). Por lo mismo, una actividad que se define como “vocacional” tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad o recompensa. Desde este punto de vista el docente hace lo que tiene que hacer (educar, enseñar, etc.), sin exigir contraprestación alguna.

La tercera representación de la vocación es la relacionada con la idea de profesión o de profesionalización, y tiene otra lógica, ya que una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no la respuesta a un llamado interno (Esteve, 2009). El profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que por lo general requieren de un período de formación más o menos prolongado, y la vocación se relaciona con el aspecto motivacional que permite que se mantenga esa acción en el tiempo (Tenti, 1999).

En esta misma perspectiva, se espera que los estudiantes de pedagogía desarrollen un sentido de vocación respecto a lo que es su misión como profesional (Ávalos, 2002; Solar y Díaz, 2007). En tal sentido, se le ha concedido a la vocación una gran importancia como aspecto presente en los aspirantes a ingresar a la carrera de Educación, a pesar de que comúnmente se les atribuyen a éstos diferentes motivaciones como la remuneración o el prestigio social, las que a veces son muy lejanas de lo que tradicionalmente se asocia con la vocación hacia la profesión docente (Ramírez, 1999).

Estas miradas no se han caracterizado por la armonía, sino más bien por la lucha y la búsqueda de imponer una mirada por sobre las otras. A juicio de Esteve (2009), este hecho ha generado que la vocación se torne un aspecto negativo, rondando cual fantasma (como llamado espiritual o como perfil de buen profesor), generando la idea de que ser maestro es una acción relacionada más con la personalidad que con la formación, lo cual no ofrece ayuda válida para la práctica de la enseñanza; generando además una imagen idealizada de la profesión docente, que lleva incluso a generar tipos ideales que restringen el ingreso a la disciplina (Alliaud, 2015). Esta posibilidad de la elección de ser docente, como una decisión de formación, en virtud de un proceso institucionalizado y tecnocientífico, es una de las razones de porqué últimamente se ha planteado con mayor fuerza la perspectiva de la profesionalidad docente, donde la vocación se alza como aspecto que ayuda a mantener dicha decisión, aunque no la define.

Actualmente, la investigación y la conceptualización de la vocación docente se han basado en una perspectiva de construcción de identidad profesional (Ávalos, 2002; Cárdenas, 2015; Esteve, 2009). En este contexto, al analizar la construcción de las identidades docentes, se debe partir por recordar el origen de la escuela, el cual obedece a una construcción de tipo sociocultural, y por ello se ha caracterizado la actividad del maestro según la ideología cultural que impone la sociedad, históricamente como un apostolado o misión religiosa, luego como bandera de lucha de la construcción republicana, posteriormente como lucha de clases sociales, hasta llegar -ya a fines del siglo XX- a la concepción de profesión como ámbito disciplinario y científico (Contreras y Villalobos, 2010) que es como creemos debe entenderse hoy.

Esta idea de vocación como parte de la identidad profesional, la concibe más como un atributo motivacional que como una ideología, permitiendo relacionarla con aspectos conductuales y actitudinales. Elementos que finalmente facilitan su definición y comprensión (Cárdenas, 2015; Martínez, 2013; Sánchez Lissen, 2003; Tineo, 2009).

2.1 La motivación por la docencia

La motivación por ser un docente es un aspecto poco trabajado en las propuestas de profesionalización docente, siendo relegado por temas de corte técnico o por factores de personalidad, siendo posible entender la motivación como parte de la llamada actitud proactiva o del emprendimiento (Ares, 2004). De todos modos, cabe precisar que el compromiso con la enseñanza y la formación de estudiantes requiere del mencionado nivel de proactividad, pues habitualmente, el docente debe hacer frente a diversidad de situaciones y a conductas cambiantes en los estudiantes, que son habituales en un medio social dinámico y caótico como el aula (Collom, 2005).

En este escenario, la motivación surge como una herramienta fundamental para mantener la conducta proactiva u orientada a enfrentar y satisfacer las necesidades que se van presentando en el aula de clases. Urbina (2015) la plantea como el impulso para mantener una pasión, el motivo por el cual enfrentar el cansancio, las preocupaciones y los disgustos de la vida escolar, de manera que se mantenga el interés y la preocupación por la tarea de enseñar a pesar de toda dificultad.

De este modo, se debería entender esta motivación como una disposición interna, personal para realizar tareas relacionadas con la enseñanza, lo que puede relacionarse con la denominada Motivación Intrínseca. Deci y Ryan (2000) la definen como aquella disposición hacia actividades donde la satisfacción se da por gusto de la persona hacia la tarea que realiza, por tanto, es inherente a la actividad en sí misma. Así diferencian entre la motivación intrínseca, que sería la que genera agrado por sus propias características, y la motivación extrínseca, que sería aquella actividad que genera agrado o dispone a ella mediante recompensas externas al sujeto.

Esta perspectiva de motivación intrínseca versus extrínseca es uno de los modelos usados por diferentes investigadores para medir la disposición de la personas hacia las actividades en general, así como en forma específica, a las actividades académicas y escolares (Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010; González, 2007), aunque también se ha planteado que la motivación hacia lo académico o escolar, está relacionado con factores de corte cognitivo como el locus de control o las expectativas más que por la disposición o los impulsos de satisfacción (Lamas, 2008; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pienda, 2006).

Un planteamiento relacionado con esta perspectiva de las atribuciones, es que los estudiantes que atribuyen sus éxitos a causas internas (como son las habilidades y las aptitudes), tienden a tener más éxito y a ser más independientes; en cambio, los que atribuyen el éxito a causas externas (como la suerte o la dificultad de la tarea) tendrán una expectativa más negativa del éxito y menor independencia (Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010).

Independiente de si se considera un elemento disposicional o atribucional, está claro que la motivación parece incidir sobre la forma de pensar, y en ese sentido, sobre el aprendizaje (González, 2007; Flores-Macías y Gómez-Bastida, 2010). Lo anterior llevaría a suponer que las distintas orientaciones motivacionales tendrían consecuencias diferentes para el aprendizaje; por un lado, un estudiante motivado intrínsecamente seleccionará y realizará actividades por el interés, la curiosidad y el desafío que le provocan, y posiblemente esté más dispuesto a aplicar un esfuerzo mental significativo durante la realización de la tarea académica. Por otro lado, un estudiante que esté motivado extrínsecamente no tendría la misma conducta y actitudes hacia las tareas académicas (Lamas, 2008).

De este modo, se podría pensar que los estudiantes intrínsecamente motivados estarían más preocupados en aprender, dominar la tarea e incrementar sus habilidades durante el proceso formativo, serían más propensos a ver una fuerte conexión entre sus logros y sus esfuerzos, valorarían la actividad de aprendizaje como un fin en sí misma, y emplearían estrategias de aprendizaje más efectivas, empleando mayor esfuerzo cognitivo en la tarea (González, 2007). Estos elementos de motivación intrínseca no sólo orientarían a motivarse por sí mismo hacia una actividad cualquiera, sino que a valorar y sentir agrado a la tarea misma de aprender como logro de superar o dominar un tema, lo que estaría relacionado con el concepto de dominio del aprendizaje, aspecto más focalizado de esta motivación intrínseca (Cazares, 2009).

Sin embargo, no siempre se ha visto tan claro que la motivación por ser docente (elección) esté presente en quienes se están formando para ser profesores. Se plantea que la profesión es una construcción progresiva de identidad, donde la persona que escoge esta área, la escoge como una profesión más, al igual que otras; sin embargo, se transforma de la docencia (como profesión) a la vocación educativa, al proyectar ese interés en el tiempo, es decir, al querer ser un maestro verdaderamente, interesado en la formación de las personas, siendo sólo al llegar a este avanzado período, que los docentes han asumido la docencia como modo de vida profesional (Cárdenas, 2015).

Así la motivación por ser docente considera tanto la pretensión de trabajar en un área determinada llamada educación, como desarrollar una profesión que tiene como finalidad la enseñanza (Cárdenas, 2015); conjuntamente con lo anterior, es ir decidiendo y deseando mantener un estilo de vida centrado en la enseñanza y la formación de las personas como esencia de la vida (Urbina, 2015). Desde esa perspectiva, la vocación docente sería un constructo que comprendería Motivación intrínseca (deseo o un interés personal), motivación por la enseñanza (interés en realizar acciones de instrucción y formación), motivación por la disciplina (interés desarrollado de manera libre y consciente a lo largo de la vida por la profesión docente), y motivación por aprender (interés por descubrir y manejar conceptos y habilidades de manera autónoma). Todos estos elementos motivacionales se encontrarían vinculados al hecho de poder decidir y ser autónomo en las decisiones, relacionando este proceso con el concepto de autodeterminación.

2.3 La autodeterminación

La autodeterminación es un proceso que implica ir ganando control y experiencia en la vida y en las decisiones personales, dejando de lado la conducta de dependencia de las personas que enseñan, cuidan y atienden. Es un proceso de decisión libre y consciente, que permite saber dónde vivir y con quién, qué servicios utilizar, cómo pasar el día, qué estudiar, dónde trabajar, cómo participar en la comunidad, o con quién relacionarse (Black y Deci, 2000).

Wehmeyer (1992) define la autodeterminación como el proceso a través del cual la acción de una persona se transforma en el principal agente causal de su propia vida y la toma de decisiones se realiza libre de influencias externas o interferencias. De ese modo las decisiones expresan las prioridades y la individualidad de una persona.

Es una cualidad que intenciona la autonomía, permitiendo que las personas tengan la información necesaria y pertinente para tomar decisiones que les permitan resolver sus propios problemas y de la manera que ellos lo decidan, apostando por una motivación de tipo intrínseca y autorregulada. En este sentido se vuelve contraria a la autoridad, a la dependencia y al control externo, lo cual fomenta además la regulación y motivación extrínseca (Black y Deci, 2000).

Como parte de la vocación, la autodeterminación se relaciona claramente con el emprendimiento y la proactividad, ya que poder decidir y determinar las propias actividades y asumir las consecuencias derivadas de ello, es lo que da la base a esta capacidad de estar buscando resultados y soluciones a los problemas, características fundamentales de los emprendedores (Orrego-Correa, 2014). En dicha línea se puede relacionar además con la claridad o conciencia de la decisión, ya que una elección autodeterminada es una elección que conoce y acepta los atributos de lo que se está decidiendo, y de igual manera, sus consecuencias.

En base a las definiciones y perspectivas señaladas anteriormente, en este estudio nos hemos dado la tarea de delimitar el concepto de vocación docente como un conjunto de disposiciones e intereses intrínsecos por las actividades del ámbito de la docencia, que una persona va construyendo a partir de las tareas que emprende, siendo consciente de su decisión (Larrosa, 2010; Sánchez Lissen, 2003). Sus elementos constituyentes serían la motivación intrínseca, la motivación por enseñar, el interés por el área pedagógica y la autodeterminación; y el instrumento diseñado y probado se ha elaborado en función de las características de esta definición.

Como es un instrumento pensado en recabar datos de autorreporte, y considerando que este tipo de instrumentos tienen la desventaja de presencia de respuestas no sinceras o idealizadas debido a la idea de que el evaluador o terceras personas no juzguen negativamente lo que se responde, concepto conocido como deseabilidad social (Ferrando y Chico, 2000), es que se ha generado una escala de mentiras que permita detectar dicha conducta, a partir de preguntas relacionadas con situaciones personales y sociales extremas, habitualmente improbables como conducta natural, y que si son elegidas como muestra de un conducta realizada de manera constante (eligiendo la opción totalmente de acuerdo), son indicadores de respuesta engañosa por deseabilidad social. Estos ítems se construyeron en base al modelo de preguntas de deseabilidad social generadas por Marlowe y Crowne (en Ferrando y Chico, 2000).

3. MÉTODO

Se utilizó un diseño de investigación instrumental, planteado para la construcción y validación psicométrica de instrumentos (Montero y León, 2005), escogiéndose el proceso de Carretero y Pérez (2005) que contempla las etapas de construcción y justificación conceptual, análisis de contenido por jueces, dimensionalidad y confiabilidad; dejándose la validez externa para fases posteriores.

3.1 Participantes

La muestra del estudio contempló 209 estudiantes de primer y segundo año de las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia (36%), Pedagogía en Educación General Básica (14%), Pedagogía en Castellano (14%), Pedagogía en Inglés (18%), Pedagogía en Matemáticas (11%), y Pedagogía en Ciencias Naturales (7%) de la Universidad del Bío-Bío, Chile. El tipo de muestreo usado fue por conveniencia, utilizando grupos intactos (cursos); en términos de la distribución por sexo, el 86% corresponde a mujeres y el 14% a hombres. La edad de los participantes osciló entre los 18 y 37 años ($M=20.6$; $DE=2.66$).

3.2 Instrumento

El instrumento construido y analizado, es el cuestionario de vocación docente para estudiantes de pedagogía (CVD-E), realizado ad-hoc por los investigadores a partir de una revisión sistemática de la bibliografía existente. El CVD-E es un instrumento de autoinforme, estructurado como

escala Likert de 5 puntos, en el que se pide una valoración de 0= Nada de acuerdo a 4= totalmente de acuerdo. El instrumento consideró una propuesta inicial de 55 ítems.

3.3 Procedimiento

El cuestionario se construyó en base a la revisión bibliográfica acerca del concepto de Vocación en profesores, que delinea un concepto relacionado con descriptores como el interés, la motivación y la seguridad de desempeñarse en el ámbito de la docencia (Sánchez Lissen, 2003). A partir de estos antecedentes se generó una primera propuesta de 55 ítems, la que fue presentada a 5 expertos, tres del área de pedagogía y dos del área de psicología, quienes realizaron un análisis de contenido así como valoración de la pertinencia y claridad de los ítems.

De este primer análisis se descartaron 9 preguntas que no tenían la suficiente claridad en su redacción o no presentaban suficiente nivel de acuerdo en su pertinencia con el concepto. Se generó una propuesta de cuestionario con 46 ítems, la cual fue sometida a los análisis estadísticos presentados en este estudio.

Para la aplicación del instrumento se realizaron las gestiones correspondientes con los directores de escuela de las carreras de pedagogía señaladas, y se coordinó una aplicación en una de las clases de los alumnos de primer año. La aplicación tuvo una duración que osciló entre los 10 y los 25 minutos, siendo la participación voluntaria y anónima, apoyada en el aspecto ético con un consentimiento escrito firmado por los estudiantes donde se les explicaba la finalidad del instrumento y solicitaba su participación libre y voluntaria. Una vez aplicados los cuestionarios, se llevaron a cabo los análisis estadísticos respectivos.

3.4 Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos de los ítems, así como un análisis de componentes principales para analizar los factores que pudieran surgir de los datos, con una rotación varimax para ver como cargaban los ítems en dichos factores. Los factores seleccionados fueron aquellos cuyos valores son iguales o superiores a 1 y los ítems con cargas factoriales iguales o superiores a .30. Esto, siguiendo los criterios de Hair, Anderson, Tatham y Black (2008). Se analizaron además los supuestos de normalidad a través del análisis de los valores de asimetría y curtosis univariadas.

Posteriormente se realizó un análisis de confiabilidad mediante Alfa de Cronbach, tanto para el instrumento general como para los factores. Finalmente se realizó un análisis correlación bivariable (Pearson) para analizar la relación de las escalas con el instrumento total y entre ellas. Todos estos análisis se realizaron utilizando el paquete estadístico SPSS-20.

4. RESULTADOS

4.1 Descriptivos

El análisis descriptivo de los ítems, como se muestra en la tabla 1, plantea un rango de respuestas en general, dentro de los parámetros adecuados en términos de distribución con valores de asimetría y curtosis entre 2 y -2 que es lo esperado para una distribución normal según Bollen y Long (citado en Núñez-Alonso, Martín-Albo y Navarro, 2007).

Sólo en tres de los ítems (ítems 9, 20 y 43) se observaron distribuciones no homogéneas con valores altos de asimetría y curtosis y dos con valores altos sólo en curtosis pero no en asimetría (ítems 27 y 35). Dichos ítems fueron revisados y corregidos en su redacción.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
1	3.34	.725	-.707	-.501
2	3.19	.779	-.595	-.383
3	3.37	.805	-1.270	1.472
4	3.22	.884	-1.048	.796
5	3.44	.789	-1.417	1.865
6	1.48	1.237	.396	-.771
7	2.21	1.094	-.227	-.584
8	3.02	.799	-.728	.980
9	3.57	.830	-2.312	5.496
10	3.20	.898	-1.092	1.088
11	2.37	1.054	-.794	.091
12	3.00	.852	-.621	.304
13	3.26	.822	-1.099	1.379
14	2.81	.845	-.398	.121
15	1.25	1.237	.625	-.670
16	2.16	1.120	-.109	-.601
17	2.58	1.067	-.579	-.073
18	2.87	1.037	-.967	.581
19	3.06	.842	-.793	.739
20	3.62	.776	-2.513	7.011
21	2.94	1.183	-1.171	.686
22	1.65	1.113	.218	-.533
23	1.42	1.053	.273	-.747
24	3.17	.788	-.782	.627
25	2.45	1.042	-.637	.022
26	.72	1.196	1.577	1.300
27	.59	.907	1.777	3.082
28	2.20	1.090	-.285	-.414
29	2.60	.926	-.107	-.499
30	3.21	.888	-1.081	1.115
31	2.68	1.018	-.814	.474
32	2.65	1.091	-.334	-.681
33	1.54	.990	.216	-.449
34	2.25	1.147	-.105	-.819
35	3.18	.810	-1.266	2.606
36	3.44	.807	-1.452	1.852
37	2.03	1.439	-.059	-1.298
38	1.24	1.093	.528	-.435

39	3.39	.733	-1.049	.692
40	3.35	.979	-1.555	1.821
41	3.39	.837	-1.639	3.133
42	2.47	1.092	-.434	-.347
43	3.52	.809	-2.199	5.808
44	3.39	.740	-.847	-.421
45	2.00	1.101	.044	-.657
46	1.22	1.073	.694	-.060

Se aplicó además un análisis de correlación ítem-test (Rho Spearman) el que arrojó que 38 de las 46 preguntas mostraron una correlación significativa y positiva, de moderada a alta con el test global, con valores entre .303 y .621; mientras que cinco preguntas presentaron correlación significativa pero baja (entre .189 y .289). Dos preguntas presentaron correlación no significativa, siendo además baja (.078 y .17), y una presentó una correlación negativa y no significativa (-.063).

Por otro lado, a partir de Factorización de ejes principales (FEP), aplicado para analizar la existencia de algunos factores que definen el constructo, se observó que se registraron indicadores adecuados de KMO (.780) y de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 3167.768, p = .000$), lo que indica aceptabilidad de realizar dichos análisis.

El índice de Kayser, planteó la posible existencia de 9 factores, sin embargo, se prefirió acotar a 6 para concordar con los criterios recabados en la literatura. La varianza total explicada por los 6 factores es de un 42.40%. Los factores fueron denominados de acuerdo con las características conceptuales recabadas en la revisión bibliográfica, y según la orientación que arrojaron las agrupaciones de ítems en los factores, definiéndose como Interés por la enseñanza, motivación de logro académico, autodeterminación, motivación intrínseca, interés disciplinario, y una escala de mentiras.

En la tabla 2 se detallan las cargas factoriales con las que se organizan los ítems en estos seis componentes según la rotación varimax aplicada. Cabe señalar que no todos los ítems cargaron de manera adecuada a los factores, eliminándose aquellos que presentaban carga débil o inexistente (0.2 o menos) y que cargaban a tres factores o más; algunos ítems cargaban a dos factores diferentes, determinándose su adscripción a un factor en primera instancia, cuando había una diferencia mayor a 0.2 en el valor de carga, así como en función de criterios conceptuales (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza y Tomás-Marco, 2014).

A pesar de la buena distribución encontrada para los ítems, hubo un ítem que no cargó de manera significativa en ninguna de las dimensiones (Estudio muchas veces para demostrarme a mí mismo/a que soy inteligente).

Posteriormente, al analizar los valores se observó una dispersión que influyó negativamente en estos valores de confiabilidad, disminuyendo dicha dificultad si éstos se eliminaban. De este modo se procedió a quitar los ocho ítems que presentaban baja correlación, y asimismo, dificultades en la carga factorial, entre ellos el señalado anteriormente que no cargó en ninguna de las dimensiones; todo ello, dejó el cuestionario con 37 ítems, y un nivel de confiabilidad alto ($\alpha = .833$) para la prueba global.

Tabla 2. Saturación de los ítems en los 6 factores

Factor	Ítem	Saturación
Interés por la enseñanza	Me gusta buscar explicaciones o informarme sobre lo que no sé o no entiendo	.706
	Me gusta expresar mis ideas y que otros las entiendan	.635
	Estudiar me permite comunicar mis ideas a otros y eso me agrada	.610
	Me agrada explicar y enseñar a otros	.575
	Si alguien no entiende lo que explico, busco distintas maneras de hacerlo hasta que logra entender	.495
	Me gusta aprender para poder enseñar	.395
	Elegí estudiar esta carrera porque mis profesores en la escuela o en el liceo me motivaron o me marcaron positivamente	.340
Motivación de logro académico	Estudio porque encuentro satisfacción al aprender cosas nuevas	.710
	Estudio por el placer que obtengo cuando descubro cosas nuevas o desconocidas	.630
	Me gusta realizar actividades académicas desafiantes	.575
	Estudio porque me interesa conocer y no sólo porque debo hacerlo	.540
	Me agrada ver que me supero a mi mismo/a en mis estudios	.445
Autodeterminación	La mayoría del tiempo soy libre para hacer o decir lo que pienso o siento	.721
	Siento que soy auténtico/a (yo mismo/a) la mayoría de las veces	.631
	La mayoría de las veces me siento seguro/a de lo que hago	.613
	Habitualmente me doy cuenta de mis emociones y de cómo las expreso a los demás	.527
	Cuando logro algo positivo siempre siento que fui yo quien lo logro	.520
	Habitualmente soy libre de decidir qué quiero hacer	.517
	La mayoría de las veces sé lo que quiero	.412
	La mayoría de las veces soy consciente de las decisiones que tomo y de las cosas que hago	.401
Motivación intrínseca	Estudio pedagogía porque creo tener capacidades para enseñar	.569
	Estoy en esta carrera básicamente por el puntaje	.554
	Decidí estudiar esta carrera porque es la que puedo pagar	.553
	Muchas veces pienso que me costará mucho ser profesor/a	.503
	Me siento habitualmente contento/a y satisfecho/a de estudiar pedagogía	.438
	Estoy estudiando pedagogía porque tenía que hacerlo, aunque a veces preferiría hacer otras cosas	.389
Interés disciplinario	Prefiero diseñar o construir cosas que estar explicando un conocimiento	.674
	Me gusta más saber cómo las personas piensan o hacen las cosas, que saber cómo aprenden	.642
	Prefiero el trabajo comunitario al trabajo en el aula	.436
	Me siento mejor haciendo cosas artísticas o manuales que enseñando	.430

	Prefiero ayudar a que otros vivan bien, que estar enseñando o revisando tareas	.303
Escala de mentiras	Nunca he mentado	.698
	Siempre he respetado a los demás	.647
	Nunca me he sentido triste	.629
	Nunca me he arrepentido de algo	.527
	Siempre estoy contento/a y tranquilo/a	.506
	Nunca he desconfiado ni he pensado mal de alguien	.341

Así mismo los componentes encontrados mostraron buenos indicadores de confiabilidad, presentando índices adecuados en 5 componentes (alfa entre .799 y .660) y valor bajo solo en un componente (.419). En la tabla 3 se puede observar los valores alfa de Cronbach de cada uno los factores encontrados y los ítems contenidos en cada uno de ellos.

Tabla 3. Factores del instrumento con sus ítems y confiabilidad

Factor	Nombre	Confiabilidad (α)	Cantidad ítems
1	Interés por la enseñanza	.723	7
2	Motivación logro académico	.751	5
3	Autodeterminación	.799	8
4	Motivación intrínseca	.693	6
5	Interés disciplinario	.419	5
6	Escala de mentiras	.660	6

De esta manera, el instrumento alude al constructo Vocación docente en relación a cinco factores que permiten evaluarlo:

- Interés por la enseñanza: Se refiere a la satisfacción personal por entregar un contenido o ayudar a desarrollar una habilidad.
- Motivación logro académico: interés por aprender y rendir adecuadamente por razones intrínsecas.
- Autodeterminación: Capacidad de decidir en base a necesidades o razones personales y de manera consciente.
- Motivación intrínseca: Satisfacción e interés personal al desarrollar actividades de la formación pedagógica.
- Interés disciplinario: Interés por desarrollar actividades relacionadas a la pedagogía.
- Escala de mentiras: Situaciones cotidianas que difícilmente se realizan de manera absoluta o completamente, lo que indica deseabilidad social o manipulación de la respuesta.

Finalmente se realizó un análisis correlacional entre los factores y con el test global, encontrándose correlaciones significativas entre todos los factores y el resultado global del test, siendo tres de estas correlaciones medianamente fuertes, y otras tres, fuertes, como se observa en la tabla 4.

Tabla 4. Correlaciones entre los factores y el test global

		Int. Ens.	Mot. Logro Ac.	Autodet	Mot. Intrin.	Int. Disc.	Esc. Ment.	Total
Int. Ens.	Correlación de Pearson	1	,658**	,425**	,444**	,186**	,207**	,691**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,007	,003	,000
Mot. Logro Ac.	Correlación de Pearson	,658**	1	,598**	,531**	,243**	,212**	,760**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,002	,000
Autodet.	Correlación de Pearson	,425**	,598**	1	,426**	,272**	,321**	,749**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
Mot. Intrin.	Correlación de Pearson	,444**	,531**	,426**	1	,347**	,237**	,705**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,001	,000
Int. Disc.	Correlación de Pearson	,186**	,243**	,272**	,347**	1	,250**	,574**
	Sig. (bilateral)	,007	,000	,000	,000		,000	,000
Esc. Ment.	Correlación de Pearson	,207**	,212**	,321**	,237**	,250**	1	,539**
	Sig. (bilateral)	,003	,002	,000	,001	,000		,000
Total	Correlación de Pearson	,691**	,760**	,749**	,705**	,574**	,539**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

5. DISCUSIÓN

La evolución en la concepción de la vocación ha traído consigo una dificultad en el manejo y el estudio de este constructo. Siendo en la década de los años noventa subsumido por el concepto de profesionalización, del que comenzó a formar parte (Ávalos, 2002; Esteve, 2009), hecho que implicó que fuera subvalorado, en la medida en que el concepto de profesionalización docente se centra más en las conductas y las creencias de ser pedagogo que en las motivaciones o disposiciones. Lo mismo ocurrió con el concepto de motivación, que en general se centró solo en disposiciones genéricas de la conducta, o en actitudes y expectativas académicas, permitiendo medir sólo las disposiciones personales o ambientales, disminuyendo la importancia de la elección como parte del interés por el área de la docencia.

La vocación docente ha sido considerada tradicionalmente como un aspecto muy subjetivo y por ello de difícil conceptualización, lo que ha derivado en diferentes maneras de entenderla y valorarla (Tenti, 1999; Esteve, 2009). Sin embargo, se ha reconocido un elemento central relacionado con la motivación intrínseca y la disposición al trabajo, aspectos que son comunes en las diferentes definiciones. Es por lo anterior tal vez que se observen escasas propuestas de instrumentos que permitan medir este constructo, pues se vería como un proceso más subjetivo que objetivo, y por ello muy complejo de sistematizar y medir.

Es por ello que este estudio se propuso elaborar y validar un cuestionario que midiera este constructo en estudiantes de pedagogía, basándose para ello en una concepción actualizada y pertinente. Este estudio ha permitido generar un instrumento con buenos indicadores de confiabilidad y consistencia interna, relevando dentro de los aspectos conceptuales, la autodeterminación como ámbito de decisión propia y en el marco de un enfoque de derechos, y la motivación por el conocimiento (relacionado con el interés por enseñar, por el aprendizaje y la disciplina pedagógica) como factor que demuestra la elección de un área disciplinaria. Por otro lado, se plantea como un aspecto interesante la buena confiabilidad y relación significativa de la escala de mentiras que

se propone en el instrumento como medida contra la deseabilidad social, aun cuando es un tema de debate respecto a si contribuye o no a la calidad de las respuestas, creemos que es importante establecer un mecanismo de control que permita saber si la información está sesgada o no debido a la necesidad de generar una imagen social positiva (Ferrando y Chico, 2000).

Se observa que dos factores presentan menor relación y coherencia en el instrumento (Motivación intrínseca y conciencia vocacional), debido quizás a dificultades en comprensión de ítems, o debido a que son elementos que tienen relación con aspectos más generales de interés que el ámbito pedagógico. Sin embargo, se defiende la idea de mantenerlos en el instrumento debido a que son factores que pueden dar información relevante sobre la disposición personal y el interés de los estudiantes por estudiar la carrera del área de la pedagogía que han elegido como área de desempeño profesional.

Finalmente deseamos señalar que la evaluación de la vocación docente como disposición o competencia de los profesores es una tarea relevante para las políticas educativas chilenas, así como para el fortalecimiento de la misma disciplina pedagógica (Ávalos, 2014). Si bien no es una tarea fácil, es muy importante por cuanto refleja uno de los rasgos fundamentales de la profesión docente (Alliaud, 2015; Cárdenas, 2015) y permite determinar qué estudiantes pueden generar un interés propio, basado en sus propias determinaciones e intereses y no en tendencias o presiones externas, pues la carrera docente debe ser un ámbito de desempeño profesional consciente y autodeterminado.

6. CONCLUSIONES

El instrumento ha demostrado tener una adecuada coherencia teórica respecto a los descriptores conceptuales que sirvieron para definir la vocación docente, como un conjunto de disposiciones personales e intereses por las actividades del ámbito de la docencia. Así los factores encontrados se relacionan con los dos componentes más relevantes del concepto, el interés por las actividades de la docencia (interés por la enseñanza, interés disciplinario, conciencia vocacional), y la disposición personal (Motivación de logro académico, Motivación intrínseca y autodeterminación). Del mismo modo, la escala de mentiras, con niveles de confiabilidad adecuados, presentó un buen nivel de correlación con el instrumento global, lo que revela que es un componente relevante en el instrumento y permitirá además, tener un nivel de control de la deseabilidad social, problema presente en toda escala de autoinforme (Ferrando y Chico, 2000).

Debemos señalar que, como limitación, este estudio muestra resultados preliminares y por lo mismo pueden proyectarse a partir de él numerosas acciones, como por ejemplo la realización de un estudio de validez concurrente con otros instrumentos ya validados, así como estudios que permitan determinar la validez de constructo. Para ello será necesario aplicar el instrumento a más estudiantes para lograr mayor nivel de consistencia y realizar la baremación de las respuestas.

De todos modos, se concluye que la herramienta diseñada permite conocer de manera confiable la vocación docente en los futuros docentes, lo cual ayudará además, a potenciar y fortalecer la vocación en el proceso de formación profesional, pudiendo aplicarse en los diferentes niveles de formación de las carreras de pedagogía. El hecho de que los factores presenten buenos indicadores de confiabilidad y además, adecuados niveles de correlación, también es una base para señalar la pertinencia del instrumento a la hora de medir esta importante característica en los futuros docentes.

REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 113-129. Doi: 10.5944/hme.1.2015.12704
- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia*, 4, 493-498.
- Ávalos B. (2002). Docentes para el siglo XXI. Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, XXXII(1), 1-9.
- Ávalos, B. (2014). Initial teachers' education in Chile: tensions between policies of support and control. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 11-28. Doi: 10.4067/S0718-07052014000200002
- Black, A., y Deci, E. (2000) The Effects of Instructors Autonomy Support and Students Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. Doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Cárdenas, G. (2015). Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte). *Sincronía, Revista de Filosofía y Letras*, XIX(67), 1-18.
- Carretero, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 35, 73-85.
- Collom, A. (2005). Teoría del Caos y práctica educativa. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1325-1343.
- Contreras, G., y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. Doi:10.14507/epaa.v8n1.2000.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Esteve, J. M. (2009) La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Ferrando, P., y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.
- Flores-Macías, R., y Gómez-Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18.
- González, F. A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25) [on line]. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (Eds.) (2008). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson- Prentice Hall International, Inc.

- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit, Revista de Psicología*, 14(14), 15-20.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(4), 43-51.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. Doi: 10.6018/analesps.30.3.199361
- Martínez G., M. (2013). La influencia de la profesionalización del docente en la enseñanza. *Ra Ximhai*, 9(4), 141-148.
- Montero, I., y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Núñez-Alonso, J., Martín-Albo, J., y Navarro, J. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 211-223.
- Orrego-Correa, C. I. (2014). La voluntad de emprender: un estudio fenomenológico. *Estrategias*, 12(22), 17-28. Doi:10.16925/es.v12i22.959
- Ramírez, T. (1999). *Trabajo docente en Venezuela Entre el compromiso y el desencanto*. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación*, XXI(6), 203-222.
- Solar, M. I., y Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes educacionales*, 12(1), 35-42.
- Tenti, F. E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado Educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. México D.F: Pax
- Tineo, E. (2009). Construcciones sociales sobre sí mismo y vocación de una estudiante de educación. *Educere*, 13(45), 457-464.
- Urbina, J. (2015). Maestros de la pasión por aprender...“cuchillas pero chéveres”. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 91-111.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training In Mental Retardation*, 27(4), 302-314.

Construction and psychometric analysis of the Teacher Vocation Questionnaire for students (TVQ-S)

Carlos Javier Ossa Cornejo^{*a}, Nelly Gromiria Lagos San Martín^b, Maritza Roxana Palma Luengo^c, Patricia Eugenia Arteaga González^d e Ingrid Massiel Quintana Abello^c

Universidad del Bío-Bío, Facultad Educación y Humanidades, Chillán, Chile

Received: November 20th, 2017

Accepted: February 8th, 2018

ABSTRACT. Teaching vocation is an important factor considered as a basic competence in most of the teacher training programs in Chile. There is little research addressing this issue, which led researchers to carry out this study through the construction of a questionnaire to measure teaching vocation in pedagogy students (TVQ-S). The questionnaire was built based on a comprehensive literature review and process of content analysis by referee criteria and levels of internal validation with an instrumental study. It was made up of 37 items distributed in 6 factors that measure the interest in teaching, academic achievement motivation, self-determination, intrinsic motivation, disciplinary interest and a scale of lies. The Pilot study involved 209 student teachers from the University of Bio-Bio, Chile, including 86% women and 14% men, aged between 19 and 29 years. Statistical analyzes indicate a good level of overall reliability ($\alpha = .833$) as such as its factors (.419 and .799); factors also have a significant level of correlation with global instrument (between .539 and .760 Pearson, significant $p > .001$). It can be concluded that the instrument is valid and reliable for assessing the construct teaching vocation in Chilean students of pedagogy.

KEYWORDS. Teaching vocation; pedagogy; psychometric properties; assessment.

1. INTRODUCTION

Teaching vocation, which has been traditionally defined as an inclination that people have towards the exercise of teaching (Larrosa, 2010), is currently considered an important factor in the graduation profile of the teaching programs (Larrosa, 2010; Ramírez, 1999; Tineo, 2009). So it is an interesting construct to identify in the academic world. However, as a concept it is not easy to define, due to the complexity of empirically measuring the incidental factors in the teacher's performance (Esteve, 2009).

A fundamental component for the achievement of high-quality standards in the educational system is the implementation of measures that contribute to the development of the teaching profession (Darling-Hammond, 2000), since a fundamental piece to provide quality education is to have effective teachers who are focused on their task.

*Contac: Carlos Ossa Cornejo. Adress: Avda. Andrés Bello 720, Chillán, Chile. Email: cossa@ubiobio.cl^a, nlagos@ubiobio.cl^b, mpalma@ubiobio.cl^c, parteaga@ubiobio.cl^d, iquintana@ubiobio.cl^e.

To this end, several public policies have been drawn up in Chile, and one of them is the Teacher Vocation Scholarship, which pays the pedagogy studies fee to those students who get the best scores in the university selection test (Ávalos, 2014). This is also part of the proposals that aim at encouraging motivation and performance of future teachers.

This initiative highlights the idea that developing internal vocation is an essential element in order to be a good teacher. In this sense, the training of future teachers should focus on the development of this characteristic, based on the knowledge of this in the initial levels of university education.

However, in Chile there are few investigations about the levels of teaching vocation, both in teachers and students of pedagogy. Hence, there are few studies that contribute to the conceptual and methodological clarity on how to approach it. Also there are no instruments, in either Chile or Latin America, that measure such construct in a specific and scientific way so that it is possible to have information adjusted to the reality of our students.

Therefore, this study has focused on the task of developing a questionnaire that, based on a set of definitions about teaching vocation, allows us to measure this construct with an adequate level of reliability. Then it was submitted to a respective psychometric validation for its use in the Chilean context.

2. BODY

2.1 The concept of Teacher Vocation

The consensus on a delimitation of the concept of vocation has been complex. It is observed that some authors have defined it as a strongly emotional or ideological activity, while others have emphasized the idea that it is an element of professional criteria (Tenti, 1999; Avalos, 2002).

Historically, vocation has been seen from three great conceptions. First, as an innate aspect, so teaching is a response to a natural call of the spirit (or of God) and not the result of a rational choice. From this perspective, the teacher is born with this inclination and should only complement the mastery of certain basic knowledge. Under this view, the task of the future teacher consists of complementing that kind of destiny (Tenti, 1999).

A second perspective suggests that vocation has been considered as an ideology of selflessness or gratuity, focusing its essence on a human virtue that expresses the ability of giving and serving others (equally related to the religious gaze). Therefore, an activity that is defined as "vocational" has a sense in itself, and cannot be subjected to a rationality or reward. From this point of view, the teacher does what he has to do (educate, teach, etc.), without demanding any consideration.

The third representation of vocation is related to the idea of profession or professionalization. This has a different logic, since a profession is the result of a rational choice that is a conscious calculation and not the answer to an internal call (Esteve, 2009). The professional is characterized by having knowledge that usually requires a long period of training, and vocation is related to the motivational aspect that allows that action to be maintained over time (Tenti, 1999).

Thus, the students of pedagogy are expected to develop a sense of vocation regarding what their mission as a professional is (Ávalos, 2002, Solar and Díaz, 2007). In this sense, vocation has been granted a great importance in those students that are candidates of the career of Education. However, they also attribute it to remuneration or social prestige, which sometimes is very

far from what is traditionally associated with the vocation to the teaching profession (Ramírez, 1999).

These perspectives have not been characterized by harmony, but rather by the struggle and the search to impose a position to the others. According to Esteve (2009), this fact has turned vocation into a negative aspect, hovering like a ghost (as a spiritual call or as a profile of a good teacher), generating the idea that being a teacher is an action more related to the personality than with training, which does not offer valid help for the practice of teaching. At the same time, it generates an idealized image of the teaching profession, which even leads to generating ideal types that restrict the view of the discipline (Alliaud, 2015). This choice or decision of becoming a teacher, in the view of an institutionalized and techno-scientific process, is one of the reasons why the perspective of teaching professionalism has recently been raised with greater force, where vocation stands as an aspect that helps maintain that decision, although it does not define it.

Currently, the research and conceptualization of the teaching vocation have been based on a perspective of professional identity construction (Ávalos, 2002, Cárdenas, 2015, Esteve, 2009). In this context, when analyzing the construction of teaching identities, it is necessary to start by remembering the origin of the school, which obeys to a construction of a sociocultural type. For this reason, the activity of the teacher has been characterized according to the cultural ideology that society imposes. Historically, it has been considered as an apostolate or religious mission. Then, as a banner of struggle of the republican construction, later as a struggle of social classes, until the end of the XX century- where the profession is conceived as a disciplinary and a scientific field (Contreras and Villalobos, 2010) which is how we think it should be understood today.

This idea of vocation as part of the professional identity takes us to conceive it more as a motivational attribute rather than as an ideology, showing a relationship to both behavioral and attitudinal aspects. These are important elements that help us define and understand teaching vocation (Cárdenas, 2015, Martínez, 2013, Sánchez Lissen, 2003, Tineo, 2009).

2.1 The motivation for teaching

The motivation to become a teacher is an aspect that has not been developed in the proposals of teacher profession. It has been relegated by technical topics or by personality aspects that lead us to understand motivation as part of the so-called proactive attitude or entrepreneurship (Ares, 2004). Anyway, it should be noted that the commitment to teaching and training students requires the aforementioned level of proactivity. This is due to the fact that teachers must face a variety of situations and changing behavior in students, which are common in a dynamic and chaotic social environment such as the classroom (Collom, 2005).

In this scenario, motivation emerges as a fundamental tool to maintain proactive behavior or oriented to face and meet the needs that are presented in the classroom. Urbina (2015) refers to it as the impulse to maintain a passion, the reason to face fatigue, the worries and dislikes of school life, so as to maintain interest and concern for the task of teaching despite all the difficulties.

In this way, this motivation should be understood as an internal, personal disposition to perform tasks related to teaching, which may be related to the so-called Intrinsic Motivation. Deci and Ryan (2000) define it as that disposition towards activities where satisfaction is given by the person's pleasure towards the task that they perform, therefore, it is inherent to the activity itself. Thus, they differentiate between intrinsic motivation, which would be the one that generates pleasure by their own characteristics, and extrinsic motivation, which would be that activity that generates pleasure or disposes to it through rewards which are external to the subject.

This perspective of intrinsic versus extrinsic motivation is one of the models used by different researchers to measure the disposition of people towards activities in general, as well as specifically to academic and school activities (Flores-Macías and Gómez-Bastida, 2010; González, 2007). Although, it has also been suggested that the motivation towards academic or school-related factors is related to cognitive factors such as the locus of control or expectations rather than the disposition or the impulses of satisfaction (Lamas, 2008 Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez and González-Pienda, 2006).

In relation to this perspective of attributions, students who attribute their success to internal causes (such as skills and aptitudes), tend to be more successful and more independent. On the other hand, those who attribute success to external causes (such as luck or difficulty of the task) will have a more negative expectation of success and less independence (Flores-Macías and Gómez-Bastida, 2010).

Regardless of whether it is considered a dispositional or attributional element, it is clear that the motivation seems to influence the way of thinking, and in that sense, about learning (González, 2007, Flores-Macías and Gómez-Bastida, 2010). This would lead to suppose that the different motivational orientations would have different consequences for learning; On the one hand, a motivated student will intrinsically select and perform activities because of the interest, curiosity and challenge that they provoke, and may be more willing to apply significant mental effort during the accomplishment of the academic task. On the other hand, a student who is extrinsically motivated would not have the same behavior and attitudes towards academic tasks (Lamas, 2008).

In this way, one might think that intrinsically motivated students would be more concerned with learning, mastering the task and increasing their skills during the training process, they would be more likely to see a strong connection between their achievements and their efforts, they would value the learning activity as an end in itself, and they would use more effective learning strategies, using greater cognitive effort in the task (González, 2007). These elements of intrinsic motivation would not only guide them to motivate themselves towards any activity, but also to value and feel the task of learning as an achievement to overcome or master a subject, which would be related to the concept of mastery of the subject learning, a more focused aspect of this intrinsic motivation (Cazares, 2009).

Regardless of whether it is considered a dispositional or attributional element, it is clear that the motivation seems to influence the way of thinking, and in that sense, about learning (González, 2007, Flores-Macías and Gómez-Bastida, 2010). This would lead to suppose that the different motivational orientations would have different consequences for learning. On the one hand, a motivated student will intrinsically select and perform activities because of the interest, curiosity and challenge that they provoke, and may be more willing to apply significant mental effort during the accomplishment of the academic task. On the other, a student who is extrinsically motivated would not have the same behavior and attitudes towards academic tasks (Lamas, 2008).

In this way, one might think that intrinsically motivated students would be more concerned with learning, mastering the task and increasing their skills during the training process. They would be more likely to see a strong connection between their achievements and their efforts, they would value the learning activity as an end in itself, and they would employ more effective learning strategies, making a greater cognitive effort in the task (González, 2007). These elements of intrinsic motivation would not only guide the student to motivate himself towards any activity, but also help him to value and feel the task of learning as an achievement to overcome or master a specific topic, and this last element would be related to the concept of mastery of learning, a more focused aspect of this intrinsic motivation (Cazares, 2009).

However, it has not always been so clear that motivation to become a teacher (choice) is present in those who are being trained to be teachers. It is stated that the profession is a progressive construction of identity. The person who chooses this area, chooses it as any another profession. But there is a transformation from teaching (as a profession) to educational vocation by projecting that interest in time. That means, by wanting to be a true teacher, interested in people and reaching this advanced level, which teachers have assumed as a professional way in their working lives (Cárdenas, 2015).

Thus, the motivation to be a teacher considers both the pretension to work in a certain area called education, and to develop a profession that has the purpose of teaching (Cárdenas, 2015); Together with the above, it is to decide and wish to maintain a lifestyle centered on teaching and training people as the essence of life (Urbina, 2015). From this perspective, teaching vocation would be a construct that would include intrinsic motivation (desire or a personal interest), motivation for teaching (interest in carrying out instructional and training actions), motivation for the discipline (interest developed freely and consciously throughout life for the teaching profession), and motivation to learn (interest in discovering and managing concepts and skills autonomously). All these motivational elements would be linked to the fact of being able to decide and be autonomous in decisions, relating this process with the concept of self-determination.

2.3 Self-determination

Self-determination is a process that involves gaining control and experience in life and in personal decisions, leaving aside the dependence behavior of the people who teach, care for and attend. It is a free and conscious decision process that allows knowing where to live and with whom, what services to use, how to spend the day, what to study, where to work, how to participate in the community, or with whom to relate (Black and Deci, 2000).

Wehmeyer (1992) defines self-determination as the process through which the action of a person becomes the main causal agent of his own life and decision-making is done free of external influences or interference. In this way, decisions express the priorities and individuality of a person.

It is a quality that intends autonomy, allowing people to have the necessary and pertinent information to make decisions that allow them to solve their own problems and in the way they decide, promoting an intrinsic and self-regulated motivation. In this sense, it becomes contrary to authority, dependence and external control, which also promotes extrinsic regulation and motivation (Black and Deci, 2000).

As part of vocation, self-determination is clearly related to entrepreneurship and proactivity. Since being able to decide and determine one's own activities and assume the consequences derived from that decision is what explains this ability to be looking for results and solutions to the problems, a fundamental characteristic of the entrepreneurs (Orrego-Correa, 2014). In this way, it can also be related to the clarity or awareness of the decision, since a self-determined choice is a choice where both the attributes of what is being decided, and its consequences are accepted.

Based on the definitions and perspectives indicated above, in this study we have given the task of defining the concept of teaching vocation as a set of intrinsic dispositions and interests for the activities of the teaching field, which a person is building from the tasks he undertakes, being aware of his or her decision (Larrosa, 2010, Sánchez Lissen, 2003). Its constituent elements would be the intrinsic motivation, the motivation to teach, the interest in the pedagogical area and self-determination; and the designed and tested instrument has been developed according to the characteristics of this definition.

As it is an instrument designed to collect self-report data, and considering that this type of instruments have the disadvantage of the presence of non-sincere or idealized responses. This is due to the idea that the evaluator or third parties do not judge negatively what is answered, a concept known as social desirability (Ferrando and Chico, 2000). That is why a scale of lies has been generated to detect such behavior, based on questions related to extreme personal and social situations, which do not obey to a natural behavior. If they are considered samples of a normal or constant behavior (by choosing the option totally agree), they are indicators of deceptive response by social desirability. These items were constructed based on the model of social desirability questions generated by Marlowe and Crowne (in Ferrando and Chico, 2000).

3. METHOD

An instrumental research design was used, proposed for the construction and psychometric validation of instruments (Montero and León, 2005), choosing the process of Carretero and Pérez (2005) that considers the stages of construction and conceptual justification, content analysis by judges, dimensionality and reliability; leaving the external validity for later phases.

3.1 Participants

The sample of the study included 209 first and second year students of the Pedagogy in Nursery Education (36%), Pedagogy in Primary School Education (14%), Pedagogy in Spanish (14%), Pedagogy in English (18%), Pedagogy in Mathematics (11%), and Pedagogy in Natural Sciences (7%) of the Universidad del Bío-Bío, Chile. The type of sampling used was for convenience, using intact groups (courses); In terms of distribution by sex, 86% corresponds to women and 14% to men. The age of the participants ranged between 18 and 37 years ($M = 20.6$, $SD = 2.66$).

3.2 Instrument

The instrument constructed and analyzed is the questionnaire of teaching vocation for students of pedagogy (QTV-S), carried out ad-hoc by the researchers from a systematic review of the existing bibliography. The QTV-S is a self-report instrument, structured as a 5-point Likert scale, in which a rating goes between 0= Totally disagree to 4= Totally agree. The instrument considered an initial proposal of 55 items.

3.3 Procedure

The questionnaire was constructed based on the literature review about the concept of Teacher Vocation, which delineates a concept related to descriptors such as interest, motivation and the security of performing in the field of teaching (Sánchez Lissen, 2003). Based on this background, a first proposal of 55 items was generated, which was presented to 5 experts, three from the area of pedagogy and two from the area of psychology, who carried out a content analysis as well as an assessment of the relevance and clarity of the items.

From this first analysis, 9 questions, which were not clear enough in their wording or did not show sufficient agreement in their relevance to the concept, were discarded. A questionnaire proposal with 46 items was generated, which was submitted to the statistical analyzes presented in this study.

For the application of the instrument, the corresponding arrangements were made with the school directors of the indicated pedagogy programs and an application was coordinated in one

of the classes for the first-year students. The application lasted between 10 and 25 minutes. The participation was volunteer and anonymous. This was supported by the ethical aspect with a written consent signed by the students in which the purpose of the instrument was explained and requested their free and voluntary participation. Once the questionnaires were applied, the respective statistical analyzes were carried out.

3.4 Data analysis

Descriptive analyzes of the items were carried out, as well as an analysis of the main components to analyze the factors that could arise from the data, with a varimax rotation to see how the items were loaded in each factor. The factors selected were those whose values are equal to or greater than 1 and the items with factor loads equal to or greater than .30. This, following the criteria of Hair, Anderson, Tatham and Black (2008). The normality assumptions were also analyzed through the analysis of univariate asymmetry and kurtosis values.

Subsequently, a reliability analysis was carried out using Cronbach's alpha, both for the general instrument and for the factors. Finally, a bivariate correlation analysis (Pearson) was performed to analyze the relationship of the scales with the total instrument and between them. All these analyzes were performed using the statistical package SPSS-20.

4. RESULTS

4.1 Descriptive

The descriptive analysis of the items, as shown in table 1, raises a range of responses in general, within the appropriate parameters in terms of distribution with values of asymmetry and kurtosis between 2 and -2 which is expected for a distribution normal according to Bollen and Long (cited in Núñez-Alonso, Martín-Albo and Navarro, 2007).

Only in three of the items (items 9, 20 and 43) were inhomogeneous distributions with high values of asymmetry and kurtosis and two with high values only in kurtosis but not in asymmetry (items 27 and 35). These items were reviewed and corrected in their wording.

Table 1. Descriptive statistics

Items	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asymmetry</i>	<i>Kurtosis</i>
1	3.34	.725	-.707	-.501
2	3.19	.779	-.595	-.383
3	3.37	.805	-1.270	1.472
4	3.22	.884	-1.048	.796
5	3.44	.789	-1.417	1.865
6	1.48	1.237	.396	-.771
7	2.21	1.094	-.227	-.584
8	3.02	.799	-.728	.980
9	3.57	.830	-2.312	5.496
10	3.20	.898	-1.092	1.088
11	2.37	1.054	-.794	.091
12	3.00	.852	-.621	.304

13	3.26	.822	-1.099	1.379
14	2.81	.845	-.398	.121
15	1.25	1.237	.625	-.670
16	2.16	1.120	-.109	-.601
17	2.58	1.067	-.579	-.073
18	2.87	1.037	-.967	.581
19	3.06	.842	-.793	.739
20	3.62	.776	-2.513	7.011
21	2.94	1.183	-1.171	.686
22	1.65	1.113	.218	-.533
23	1.42	1.053	.273	-.747
24	3.17	.788	-.782	.627
25	2.45	1.042	-.637	.022
26	.72	1.196	1.577	1.300
27	.59	.907	1.777	3.082
28	2.20	1.090	-.285	-.414
29	2.60	.926	-.107	-.499
30	3.21	.888	-1.081	1.115
31	2.68	1.018	-.814	.474
32	2.65	1.091	-.334	-.681
33	1.54	.990	.216	-.449
34	2.25	1.147	-.105	-.819
35	3.18	.810	-1.266	2.606
36	3.44	.807	-1.452	1.852
37	2.03	1.439	-.059	-1.298
38	1.24	1.093	.528	-.435
39	3.39	.733	-1.049	.692
40	3.35	.979	-1.555	1.821
41	3.39	.837	-1.639	3.133
42	2.47	1.092	-.434	-.347
43	3.52	.809	-2.199	5.808
44	3.39	.740	-.847	-.421
45	2.00	1.101	.044	-.657
46	1.22	1.073	.694	-.060

An item-test correlation analysis (Rho Spearman) was also applied, which showed that 38 of the 46 questions showed a significant and positive correlation, from moderate to high with the global test, with values between .303 and .621; while five questions presented significant but low correlation (between .189 and .289). Two questions presented no significant correlation, being also low (.078 and .17), and one presented a negative and non-significant correlation (-.063).

On the other hand, from Factorization of Main Axes (FEP), applied to analyze the existence of some factors that define the construct, it was observed that adequate KMO indicators (.780) and Bartlett's sphericity were recorded ($X^2 = 3167.768$, $p = .000$), which indicates the acceptability of performing these analyzes.

The Kaiser index, raised the possible existence of 9 factors. However, it was decided to limit them to 6 in order to agree with the criteria shown by the literature. The total variance explained by the 6 factors is 42.40%. The factors were named according to the conceptual characteristics gathered in the literature review and according to the orientation that the groupings of items in the factors showed. These are: Interest for teaching, motivation of academic achievement, self-determination, intrinsic motivation, disciplinary interest, and a scale of lies.

Table 2 shows the factor loads with which the items are organized in these six components according to the varimax rotation applied. It should be noted that not all the items showed the factors adequately. Those that presented weak or nonexistent load (0.2 or less) and those that charged three or more factors were eliminated. Some items charged two different factors, showing their ascription to a factor in the first place, when there was a difference greater than 0.2 in the load value, as well as according to conceptual criteria (Lloret-Segura, Ferreres-Traver, Hernández-Baeza and Tomás-Marco, 2014).

Despite the good distribution found for the items, there was an item that did not significantly load in any of the dimensions (I study many times to prove to myself that I am intelligent).

Subsequently, when analyzing the values, dispersion was observed that negatively influenced these reliability values, reducing said difficulty if they were eliminated. In this way, the eight items that showed low correlation were removed, as well as, difficulties in the factor load, among them the one mentioned above that did not load in any of the dimensions. All this left the questionnaire with 37 items, and a high reliability level ($\alpha = .833$) for the global test.

Table 2. Saturation of the items in the 6 factors

Factor	Item	Saturation
Interest for teaching	I like to look for explanations and information about those thing that I do not understand	.706
	I like to express my ideas and that others understand them	.635
	Studying allows me to communicate my ideas to others and I like that	.610
	I like to explain and teach others	.575
	If someone does not understand what I explain, I look for different ways to make him/her understand	.495
	I like to learn to be able to teach	.395
	I chose to study this career because my teachers at school or at high school motivated me or positively marked me	.340
Academic achievement Motivation	I study because I find satisfaction when learning new things	.710
	I study for the pleasure I get when I discover new or unknown things	.630
	I like to do challenging academic activities	.575
	I study because I am interested in knowing and not only because I have to do it	.540
	I like to see that I surpass myself in my studies	.445

Self-determination	Most of the time I am free to do or say what I think or feel	.721
	I feel that I am authentic (myself) most of the time	.631
	Most of the time I feel confident about what I do	.613
	I usually realize my emotions and how I express them to others	.527
	When I achieve something positive I always feel that I was the one who achieved it	.520
	I am usually free to decide what I want to do	.517
	Most of the time I know what I want	.412
	Most of the time I am aware of the decisions I make and the things I do	.401
Intrinsic Motivation	I study pedagogy because I believe I have the capacity to teach	.569
	I'm in this program, basically, because of the score I got	.554
	I decided to study this degree because it is what I can pay	.553
	Many times I think it will be very difficult for me to be a teacher	.503
	I am usually happy and satisfied to study pedagogy	.438
	I am studying pedagogy because I had to do it, although sometimes I would prefer to do other things	.389
Disciplinary interest	I prefer to design or build things that are explaining knowledge	.674
	I like more to know how people think or do things to know how they learn	.642
	I prefer community work to work in the classroom	.436
	I feel better doing artistic or manual things than teaching	.430
	I prefer to help others live well, to be teaching or reviewing tasks	.303
Scale of lies	I have never lied	.698
	I have always respected others	.647
	I have never felt sad	.629
	I have never regretted something	.527
	I am always happy and calm	.506
	I have never mistrusted or mistrusted someone	.341

Moreover, the components found showed good reliability indicators, presenting adequate levels in five of them (alpha between .799 and .660) and low value in only one component (.419). Table 3 shows the Cronbach's alpha values of each one of the factors found and the items contained in each of them.

Table 3. Instrument factors with its items and reliability

Factor	Name	Confiability (α)	N° items
1	Teaching interest	.723	7
2	Academic achievement motivation	.751	5
3	Self-determination	.799	8
4	Intrinsic Motivation	.693	6
5	Disciplinary interest	.419	5
6	Scale of lies	.660	6

In this way, the instrument refers to the construct Teacher Vocation in relation to five factors that allow evaluation:

- Teaching Interest: Refers to personal satisfaction for delivering content or helping to develop a skill.
- Academic achievement motivation: interest in learning and performing adequately for intrinsic reasons.
- Self-determination: Ability to decide based on personal needs and reasons and in a conscious manner.
- Intrinsic motivation: Satisfaction and personal interest when developing pedagogical training activities.
- Disciplinary interest: Interest in developing activities related to pedagogy.
- Scale of lies: Everyday situations that are difficult to perform absolutely or completely, indicating social desirability or manipulation of the response.

Finally, a correlation analysis was carried out between the factors and the global test, finding significant correlations between all the factors and the overall result of the test, with three of these correlations being medium strong, and another three strong, as shown in table 4.

Table 4. Correlations between factors and the global test

		Teaching interest	Acad. achievement motivation	Self-det	Intrin. Mot.	Discip. interest	Scale of lies.	Total
Teaching interest	Pearson Correlation	1	,658**	,425**	,444**	,186**	,207**	,691**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,007	,003	,000
Acad. achievement motivation	Pearson Correlation	,658**	1	,598**	,531**	,243**	,212**	,760**
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,002	,000
Self-det.	Pearson Correlation	,425**	,598**	1	,426**	,272**	,321**	,749**
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000
Intrin. Mot.	Pearson Correlation	,444**	,531**	,426**	1	,347**	,237**	,705**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,001	,000
Disciplinary interest.	Pearson Correlation	,186**	,243**	,272**	,347**	1	,250**	,574**
	Sig. (bilateral)	,007	,000	,000	,000		,000	,000
Scale of lies.	Pearson Correlation	,207**	,212**	,321**	,237**	,250**	1	,539**
	Sig. (bilateral)	,003	,002	,000	,001	,000		,000
Total	Pearson Correlation	,691**	,760**	,749**	,705**	,574**	,539**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

5. DISCUSSION

The evolution in the conception of the vocation has brought with it a difficulty in the management and study of this construct. Being subsumed as part of the concept of professionalization in the '90s (Ávalos, 2002, Esteve, 2009). This fact implied that it was undervalued, to the extent

that the concept of teacher professionalization focused more in the behaviors and beliefs of being a pedagogue than in the motivations or dispositions. The same happened with the concept of motivation, which generally focused only on generic dispositions of behavior, or on academic attitudes and expectations, allowing to measure only personal or environmental dispositions, diminishing the importance of the election as part of the interest for the teaching area.

The teaching vocation has traditionally been considered as a very subjective aspect and therefore difficult to conceptualize, which has led to different ways of understanding and valuing it (Tenti, 1999, Esteve, 2009). However, a central element related to intrinsic motivation and willingness to work has been recognized, aspects that are common in different definitions. As a result of the above, there are few proposals for instruments to measure this construct. The risk is to see it as a subjective process more than as an objective one. Therefore, very complex to be systematized and measured.

That is why this study aimed to develop and validate a questionnaire that measured this construct in students of pedagogy, based on an updated and relevant concept. In this study, an instrument with good indicators of reliability and internal consistency was developed, revealing within the conceptual aspects, self-determination as an area of own decision and within the framework of a rights approach, and the motivation for knowledge (related to the interest in teaching, learning and pedagogical discipline) as a factor that demonstrates the choice of a disciplinary area. On the other hand, an interesting aspect is the good reliability and significant relationship of the scale of lies proposed in the instrument as a measure against social desirability, even though it is a matter of debate regarding whether or not it contributes to quality of the answers, we believe it is important to establish a control mechanism that allows to know if the information is biased or not due to the need to generate a positive social image (Ferrando and Chico, 2000).

It is observed that two factors have less relation and coherence in the instrument (intrinsic motivation and vocational awareness), perhaps due to difficulties in understanding items, or because they are elements that are related to more general aspects of interest than the pedagogical field. However, the idea of keeping them in the instrument is defended because they are factors that can give relevant information about the personal disposition and the interest of the pedagogy students that have chosen this professional area.

Finally, we wish to point out that the evaluation of the teaching vocation as a disposition or competence of the professors is a relevant task for the Chilean educational policies, as well as for the strengthening of the pedagogical discipline itself (Ávalos, 2014). Although it is not an easy task, it is very important because it reflects one of the fundamental features of the teaching profession (Alliaud, 2015; Cárdenas, 2015) and allows determining which students show their own interest, based on their own determinations and interests and not on external tendencies or pressures. The teaching profession must be a field of conscious and self-determined professional performance.

6. CONCLUSIONS

The instrument has shown to have an adequate theoretical coherence with respect to the conceptual descriptors that served to define the teaching vocation, as a set of personal dispositions and interests for the activities in the field of teaching. Thus, the factors found are related to the two most relevant components of the concept, interest in teaching activities (interest in teaching, disciplinary interest, vocational awareness), and personal disposition (motivation of academic achievement, intrinsic motivation and self-determination). In the same way, the scale of lies, with adequate levels of reliability, presented a good level of correlation with the global instrument,

which reveals that it is a relevant component in the instrument and will also allow for a level of control of social desirability, a problem found in every scale of self-report (Ferrando and Chico, 2000).

We must point out that, as a limitation, this study shows preliminary results and therefore, different actions can be projected from it. For example, conducting a study of concurrent validity with other instruments already validated, as well as studies to determine the validity of construct. For this reason, it will be necessary to apply the instrument to more students to achieve a higher level of consistency and perform the evaluation of the answers.

Anyway, it is concluded that the instrument is reliable when informing about teaching vocation in future teachers. It will also help to promote and strengthen vocation in the professional training process, showing that it could be applied at different levels of the training in pedagogy programs. The good indicators of reliability and adequate levels of correlation presented by factors is the basis to indicate the relevance of the instrument when measuring this important characteristic in future teachers.

REFERENCES

- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 113-129. Doi: 10.5944/hme.1.2015.12704
- Ares, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portularia*, 4, 493-498.
- Ávalos B. (2002). Docentes para el siglo XXI. Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Perspectivas*, XXXII(1), 1-9.
- Ávalos, B. (2014). Initial teachers' education in Chile: tensions between policies of support and control. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 40(Especial), 11-28. Doi: 10.4067/S0718-07052014000200002
- Black, A., y Deci, E. (2000) The Effects of Instructors Autonomy Support and Students Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756. Doi: 10.1002/1098-237X(200011)84:6<740::AID-SCE4>3.0.CO;2-3
- Cárdenas, G. (2015). Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte). *Sincronía, Revista de Filosofía y Letras*, XIX(67), 1-18.
- Carretero, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 521-551.
- Cázares, A. (2009). El papel de la motivación intrínseca, los estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la búsqueda efectiva de información online. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 35, 73-85.
- Collom, A. (2005). Teoría del Caos y práctica educativa. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1325-1343.
- Contreras, G., y Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44. Doi:10.14507/epaa.v8n1.2000.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. Doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Esteve, J. M. (2009) La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Ferrando, P., y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne. *Psicothema*, 12(3), 383-389.
- Flores-Macías, R., y Gómez-Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18.
- González, F. A. (2007). Modelos de motivación académica: una visión panorámica. *REME, Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 10(25) [on line]. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (Eds.) (2008). *Análisis multivariante*. Madrid: Pearson- Prentice Hall International, Inc.
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit, Revista de Psicología*, 14(14), 15-20.
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 13(4), 43-51.
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El Análisis Factorial Exploratorio de los Ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. Doi: 10.6018/analesps.30.3.199361
- Martínez G., M. (2013). La influencia de la profesionalización del docente en la enseñanza. *Ra Ximhai*, 9(4), 141-148.
- Montero, I., y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Núñez-Alonso, J., Martín-Albo, J., y Navarro, J. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 16(2), 211-223.
- Orrego-Correa, C. I. (2014). La voluntad de emprender: un estudio fenomenológico. *Estrategias*, 12(22), 17-28. Doi:10.16925/es.v12i22.959
- Ramírez, T. (1999). *Trabajo docente en Venezuela Entre el compromiso y el desencanto*. Caracas: Fondo Editorial de la Facultad de humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Sánchez Lissen, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación*, XXI(6), 203-222.
- Solar, M. I., y Díaz, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Horizontes educacionales*, 12(1), 35-42.
- Tenti, F. E. (1999). *El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado Educador: ensayos sobre su génesis y desarrollo en México*. México D.F: Pax
- Tineo, E. (2009). Construcciones sociales sobre sí mismo y vocación de una estudiante de educación. *Educere*, 13(45), 457-464.

Urbina, J. (2015). Maestros de la pasión por aprender...“cuchillas pero chéveres”. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 91-111.

Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.

Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training In Mental Retardation*, 27(4), 302-314.

Perfil narrativo de niños con trastorno específico del lenguaje

Natalia León Bustos^{*a} e Irsa Cisternas Fierro^b

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción, Chile

Recibido: 12 septiembre 2017

Aceptado: 05 marzo 2018

RESUMEN. El propósito que persigue esta investigación es determinar un perfil narrativo de niño/as con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), por medio de la descripción de mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura al recontar un texto narrativo. Para llevar a cabo la investigación, se realizó un estudio de caso múltiple con 19 participantes, específicamente, 11 niños y 8 niñas diagnosticados con TEL Mixto y Expresivo, cuyo promedio de edad fluctúa entre los 5 años 6 meses. Al momento de realizar el estudio, los niños y niñas cursaban el segundo nivel de transición (Kinder), en una Escuela Especial de Lenguaje, ubicada en la comuna de Talcahuano, Chile. Los casos se analizaron según su estructura organizativa a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura por medio de la elicitación de tres cuentos escuchados previamente, sin apoyo visual. Los resultados obtenidos se asemejan a investigaciones realizadas por otros autores que evidencian que los niños y niñas con TEL presentan un déficit narrativo evidente, sin embargo, al realizar un estudio más en detalle y pragmático, permite evidenciar que poseen ciertos mecanismos textuales que están en proceso de desarrollo.

PALABRAS CLAVE. Trastorno específico del lenguaje (TEL); discurso narrativo; superestructura, macroestructura; microestructura.

Narrative profile of children with specific language disorder

ABSTRACT. The purpose of this research is to determine a narrative profile of children with Specific Language Impairment (SLI), through the description of textual mechanisms at the level of superstructure, macrostructure, microstructure when retelling a narrative text. To carry out the research, a multiple case study was conducted with 19 participants, specifically 11 children and 8 girls diagnosed with SLI, whose average age fluctuates between 5 years and 6 months. At the time of the study, the boys and girls enrolled in the second level of transition (Kinder), in a Special Language School, located in Talcahuano city. The cases were analyzed according to their organizational structure at the level of superstructure, macrostructure, microstructure by means of the elicitation of three stories previously heard, without visual support. The results obtained are similar to investigations carried out by other authors that show that children with SLI show an evident narrative deficit, however, when carrying out a more detailed and pragmatic study, it is possible to evidence that they have certain textual mechanisms that are still in the process of development.

KEYWORDS. Specific language disorder (SLI); narrative discourse; superstructure; macrostructure; microstructure.

*Correspondencia: Natalia León Bustos. Dirección: El Quetru 2043, Talcahuano, Chile. Correos electrónicos: nleon@magister.ucsc.cl^a, icisternas@ucsc.cl^b

1. INTRODUCCIÓN

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), se caracteriza por el déficit en el desarrollo lingüístico en ausencia de factores que puedan causarlo (Leonard, 1998). Debido a que su origen aún es desconocido, su diagnóstico es realizado por exclusión, con el propósito de asegurar que los/as niños/as no presenten dificultades auditivas, neurológicas, cognitivas o ambientales que expliquen el trastorno (Fresneda y Mendoza, 2005). Dicho diagnóstico, se realiza generalmente en la etapa preescolar, pero al presentar problemas en la expresión y comprensión lingüística, las dificultades pueden mantenerse y extenderse, incluso, hasta la adolescencia (Conti – Ramsden y Durkin, 2008).

Si este trastorno se extiende hasta la adolescencia, es probable que tenga un impacto directo en el desempeño escolar, debido a que las dificultades lingüísticas afectan a los niveles fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático del lenguaje (Cleave, Girolametro, Chen y Johnson, 2010; Reuterskiölds, Hanson y Sahlen, 2011), por ende, se ve comprometido el progreso del lenguaje oral, el discurso narrativo, tanto a nivel de producción como comprensión (Coloma, Maggiolo y Pavez 2013; Coloma, 2014), lo que obstaculiza el proceso de la alfabetización y rendimiento académico (Fiorentino y Howe, 2004; Fitzhugh, 2010; Wellman et al., 2011).

Las últimas investigaciones que se han realizado, en relación con la comprensión y producción narrativa, han evidenciado que el discurso narrativo y la comprensión lectora tienen componentes que los asocian (Acosta, Moreno y Axpe, 2012). Esto se produce, debido a que ambas son una competencia comunicativa global que implica la coordinación de variadas estructuras de conocimientos y habilidades lingüísticas (Soto y Hartmann, 2006). Además, las muestras que se obtienen por medio del discurso narrativo, se pueden convertir en un medio útil para conocer el desarrollo cognitivo y lingüístico de los/as niños/as, lo que permite detectar a tiempo si existe alguna alteración en el lenguaje (López, Duque, Camargo y Ovalle, 2014).

Un método para detectar alteración en la producción del discurso narrativo, es analizar cómo se presentan los niveles textuales en este tipo de texto. Al respecto, Kintsch y Van Dijk (1978), postulan un modelo de estructura textual conformado por tres niveles: microestructura, macroestructura y superestructura, los cuales permiten obtener conocimientos y habilidades sobre el contenido narrativo, las características estructurales de la narración, conocimiento microlingüístico y contextual (Shapiro y Hudson, 1997). En el caso de esta investigación, se asume el recounted de cuentos o renarración, como la forma más pertinente y privilegiada para obtener esta información (Vergara, Balbi y Schierloh, 2009; Ibáñez, 2012).

Por otra parte, cabe mencionar, que la mayoría de los estudios sobre narraciones en niños/as con TEL, corresponden a niños/as norteamericanos y europeos, siendo escasos los estudios en niños/as de este lado del continente (Buiza, Adrián, González y Rodríguez, 2004). No obstante, en Chile, existe un grupo de académicas e investigadoras de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile, que han liderado las investigaciones relacionadas con este tema. En general, en sus investigaciones, se reconoce que los/as niños/as con TEL desarrollan más tardíamente sus narraciones que los que presentan un desarrollo típico del lenguaje, al igual que, evidencian dificultades narrativas tanto en la coherencia y en la superestructura, además, de que una proporción importante de ellos presentan un desarrollo narrativo deficitario (Coloma, Pavez y Maggiolo, 2002; 2012).

Como se puede apreciar, los estudios sobre discurso narrativo tanto a nivel de producción como de comprensión, muestran que los/as niños/as con TEL presentan un rendimiento disminuido. Sin embargo, no siempre manifiestan un desempeño descendido, en particular a nivel de la producción narrativa (Pearce, James y McCormack 2010; Coloma, Mendoza y Carballo, 2017).

La presente investigación pretende aportar a la discusión con una caracterización del perfil narrativo de niños/as con TEL, por medio de la descripción de la producción narrativa de mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura, microestructura al recontar un texto narrativo.

2. MARCO TEÓRICO

El TEL afecta a un grupo heterogéneo de niños/as cuyo déficit en el desarrollo lingüístico no es atribuible a dificultades auditivas, cognitivas, neurológica o de motricidad oral (Leonard, 1998). Este trastorno se caracteriza por el déficit lingüístico, que afecta a la expresión, así como también a la comprensión del lenguaje en sus distintos componentes (Conti-Ramsden, 2003). Las dificultades más frecuentes en estos/as niños/as se relacionan con los componentes fonológicos, morfosintácticos y léxico (Coloma et al., 2012). Además, cabe señalar, que los problemas se expresan de modo diverso, los cuales varían según la lengua que se esté adquiriendo (Leonard, 2009).

Por este motivo, los/as niños/as con TEL poseen un déficit que afectan a distintas capacidades consideradas relevantes en la sociabilización, como por ejemplo en la conversación (Craig y Evans, 1993), así como también, en la emisión de narraciones (Aguado, 1999; Acosta, González y Lorenzo, 2011), y en la producción oral del discurso narrativo (Kaderavek y Sulzby, 2000; Catts, Fey, Tomblin y Zhang, 2002; Cleave et al., 2010).

Durante el último periodo, investigaciones han comprobado que el discurso narrativo es considerado como un predictor del fracaso escolar, principalmente por su relación con la adquisición del proceso de la lecto-escritura (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008). Este hecho ha llevado a que los/as niños/as con TEL sean considerados como un grupo de riesgo para el aprendizaje escolar (Naremore, Densmore y Harman, 2001), ya que tienen mayores dificultades que sus pares para lograr los objetivos de aprendizajes propuestos en la educación regular (Coloma, 2014). Estas dificultades provienen de la limitación lingüística que poseen, las cuales se evidencian en las emisiones orales que carecen de una organización, de una coherencia temporal y/o causal, con una estructura gramatical carente de complejidad y con escasa diversidad léxica (Acosta et al., 2011).

Por este motivo, se debe desarrollar las habilidades narrativas desde la primera infancia, con el propósito de detectar la existencia de alguna alteración del lenguaje y conocer el desarrollo cognitivo de los/as niños/as (López et al., 2014). Asimismo, fortalecer las capacidades que involucra el proceso lecto-escritor con el fin de mejorar el desempeño académico de los escolares con TEL (Acosta et al., 2012).

Un adecuado método de estudiar el discurso narrativo en etapa preescolar es por medio del análisis de los mecanismos textuales (Kintsch y Van Dijk, 1978); en específico, la elicitación de cuentos infantiles. Este tipo de texto posee una estructura formal característica, de naturaleza motivadora, que favorece el desarrollo de la imaginación, el vocabulario la creatividad (Nieto, 1995), y facilita la estimulación del lenguaje de niños/as con dificultades en el desarrollo lingüístico (Pavez et al., 2008).

A pesar de que los/as niños/as con TEL poseen similitudes en sus dificultades lingüísticas, siempre se debe tener presente la heterogeneidad que caracteriza a este trastorno, lo que evidencia que los logros obtenidos se adquieran a diferentes ritmos, así como también pueden poseer habilidades narrativas similares y/o diferentes a sus pares.

3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se enmarca bajo el enfoque cualitativo, ya que estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, interpretando los fenómenos de acuerdo a las personas implicadas (Blasco, 2007). En otras palabras, explora los fenómenos en profundidad con la finalidad de recolectar datos empíricos, tratando de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (Taylor y Bogdan, 1987).

De acuerdo al enfoque y propósito que tiene esta investigación la estrategia de diseño, a nivel general, corresponde a un **estudio de casos**, debido a que es una técnica particular de recogida y tratamiento de información que busca dar cuenta del carácter evolutivo y complejo de fenómenos que conciernen a un sistema social que posee sus propias dinámicas (Mucchielli, 2009). A nivel de modalidad, esta investigación corresponde a un **estudio de casos múltiples**. Para Stake (1998), el interés de este tipo de estudio se centra “en la indagación de un fenómeno, población o condición general. No se focalizaría en un caso concreto, sino en un determinado conjunto de casos. No se trata del estudio de un colectivo, sino en el estudio intensivo de varios casos” (p. 237).

En consonancia con lo anterior, esta investigación busca profundizar en un colectivo de estudiantes con Trastorno específico de lenguaje que cursan el segundo nivel de transición (NT2) en una Escuela Especial de Lenguaje, las habilidades que poseen a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

Llevar a cabo esta modalidad, permite levantar el perfil narrativo de niños y niñas con TEL y, con ello, tener una visión particular de los casos al describir los mecanismos textuales narrativos.

3.1. Objetivos

Objetivo General

- Determinar un perfil narrativo de niños/as con TEL, por medio de la descripción de mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura, microestructura que utilizan al recontar un texto narrativo.

Objetivos Específicos

- Identificar la presencia de sucesos que caracterizan al cuento, considerando inicio, desarrollo y cierre.
- Identificar la presencia de la idea global del cuento recontado mediante las relaciones causales y temporales.
- Identificar los mecanismos de cohesión que utilizan niños/as con TEL, al momento de recontar un cuento.

3.2. Escenario de la investigación

La investigación se realizó en una Escuela Especial de Lenguaje, ubicada en un sector urbano de la comuna de Talcahuano, Chile. Se rige por el Decreto de Ley N° 1300, de diciembre de 2002, que aprueba Planes y Programas de estudio para alumnos/as con necesidades educativas especiales con Trastorno Específico de Lenguaje (Ministerio de Educación).

En este establecimiento educacional se imparte una educación gratuita y se atiende a niños/as provenientes de distintos niveles socioeconómicos. El objetivo principal de esta unidad educativa es brindar una atención especializada mediante los recursos, ayudas, servicios y estrategias

aquellos alumnos que presentan TEL, con el fin de adaptar para ellos los procesos de enseñanza-aprendizaje que le permitan alcanzar el máximo desarrollo personal y social.

Los niveles educativos que se imparten son para alumnos/as de edad preescolar, desde los 3 años hasta los 5 años 11 meses, en los niveles educativos medio mayor, primer nivel de transición y segundo nivel de transición.

3.3. Participantes

Los participantes de este estudio de caso corresponden a 11 niños y 8 niñas con TEL en edad preescolar que cursan el segundo nivel de transición (Kinder), cuya edad promedio fluctúa en los 5 años 6 meses.

Para la selección de los participantes se utilizó el método de muestreo por conveniencia. (Hernández, 2010).

Los criterios de selección que se optaron para ser parte de la investigación son los siguientes:

- Presentar diagnóstico de TEL, realizado por un fonoaudiólogo.
- Presentar valoración de salud realizada por un pediatra, neurólogo o médico familiar que certifique habilidades cognitivas normales, sin presencia de déficit intelectual, ni problemas sensoriales.
- Ser alumno/a de Segundo nivel de transición en escuela de lenguaje.

3.4. Instrumento para la recogida de datos

Para obtener los datos sobre los mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura de los niños con TEL, fue preciso realizar el proceso en dos fases, y en cada una de ellas, aplicar un instrumento para conseguir la información.

A continuación, se describirá el instrumento aplicado en cada una de ellas:

- Primera Fase:

El instrumento utilizado para la evaluación del discurso narrativo, se realizó con el test, de similar nombre: Evaluación del Discurso Narrativo (EDNA), creado en el año 2008 por Carmen Julia Coloma, Mariangela Maggiolo y María Mercedes Pavez, docentes de la escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile, y aborda tanto la modalidad expresiva como la comprensiva y se utiliza en niños/as sin problemas lingüísticos y en niños con TEL. El test evalúa tres ámbitos: manejo de guiones, producción de narraciones y comprensión de narraciones.

Para efectos de esta investigación se considerará sólo el ámbito “producción de narraciones” por ajustarse a los objetivos que persigue esta investigación. Las razones que justifican esta selección son:

- Las narraciones literales se obtienen mediante la transcripción fonológica de las elicitaciones verbales por cada niño o niña.
- Permite evaluar si los relatos presentan o no contienen estructura.
- Permite conocer la etapa en el desarrollo narrativo que se encuentran los niños y niñas.
- Permite analizar la superestructura considerando las categorías de presentación, episodio y final.

- Permite analizar la información a nivel de macroestructura y microestructura considerando las relaciones de coherencia causal, temporal y de finalidad.

- Segunda Fase:

Para tener una visión más amplia de los aspectos que desarrolla el EDNA de los mecanismos textuales del discurso narrativo, se incorporó una segunda fase que recoge los aspectos a nivel de la microestructura y macroestructura de los relatos con y sin estructura narrativa.

Para este propósito se elaboró un instrumento que pormenoriza en aspectos que el EDNA generaliza. Estos aspectos son los siguientes mecanismos textuales narrativos:

a) Macroestructura: Se estimó conveniente considerar la coherencia local, por medio de las relaciones de causalidad y temporalidad; a saber: la emisión del personaje principal, emisión del problema que desencadena el cuento, emisión de la progresión de sucesos con secuencia de acción-obstáculos–resultado, y emisión de secuencia de eventos organizadas temporalmente.

b) Microestructura: Para analizar este nivel textual se incorporó el análisis de: los adverbios de tiempo, el tipo de conectores empleados, y el uso adjetivo calificativos.

Las razones que justifican y validan la selección de estos mecanismos a nivel de microestructura y macroestructura obedecen a una adaptación, realizada por las autoras del EDNA a niños hablantes de español, de los estadios narrativos propuestos por Applebee (1978). En esta adaptación menciona que los/as niños/as entre 5 años hasta los 7 años poseen un desarrollo con respecto a:

- Las historias poseen un tema central, personaje y trama.
- Las motivaciones de los personajes originan sus acciones generando relaciones causales.
- Las secuencias de eventos se organizan también con relaciones temporales.

Además, se consideró las evidencias de la revisión bibliográfica (Coloma et al., 2002; Pavez, Coloma y González, 2001) sobre el desarrollo narrativo de los/as niños/as con Trastorno Específico del Lenguaje; investigaciones que evidencian que los niños y niñas con este trastorno presentan un desarrollo narrativo deficitario, por lo cual se consideró las habilidades narrativas que poseen en edades inferiores, según los estadios de desarrollo narrativo de Applebee.

3.5 Aplicación del instrumento

- Primera Fase:

Considera la evaluación de las producciones narrativas. En esta fase se requirió que el/la niño/a reproduzca oralmente el relato, el cual posteriormente se transcribió ortográficamente. Por ello, la evaluación se realizó en un ambiente sin estímulos distractores visuales ni auditivos, en donde sólo se encontraban el examinador y el/la niño evaluado/a. Luego, el examinador procedió a la lectura de los cuentos, el que es contado con naturalidad, con una velocidad y énfasis adecuado para una narración. Es importante mencionar que en esta lectura de cuentos no se requirió apoyo visual. Terminada la narración se le solicitó al/la niño/a recontar el cuento, el que fue grabado en un audio. El examinador sólo pudo intervenir ocasionalmente para no influir en el relato, a través de expresiones como: “¿qué más?”, “¿qué más paso?”, o “algo más”.

El orden de presentación de los cuentos se estableció considerando la complejidad narrativa de cada relato. Por ello se comienza con “la ardillita glotona”, “el sapito saltarín” y “el lobo friolento”.

Terminado el proceso de obtención de la producción de las narraciones, se procedió al análisis de las emisiones orales. Para ello se transcribió ortográficamente los audios de los cuentos.

Una vez finalizado la transcripción literal de los cuentos, se procedió a realizar el análisis a nivel de superestructura, mediante la identificación de tres categorías básicas: presentación, episodio y final. Se entendió por presentación la categoría que incluía tanto el personaje como problema del relato. Asimismo, el espacio y el atributo del personaje se consideró como elementos opcionales de la presentación. El episodio se concibió como la secuencia de acción + obstáculo + resultado, siendo la meta un elemento optativo del episodio. El final corresponde a la información que resuelve el problema de la presentación, existiendo dos tipos, el abrupto (aparece inesperadamente) y el normal (introducido por información que se desarrolla después del resultado). Sin embargo, según Applebee (1978) este surge en rangos etarios superiores, por lo cual no se considera en la presente investigación.

A partir de estas categorías, se puede apreciar si el recontado de los cuentos infantiles son con o sin estructura.

Cabe mencionar que en los relatos con estructura se identificaron las categorías de presentación y episodio principalmente. En cambio, en las narraciones sin estructura se distinguieron, principalmente, emisiones de una o dos oraciones, aglutina acciones y/o estados, agrupa enumerativamente en torno a un personaje y hace secuencias obstáculos + resultados y/o acción + obstáculo.

El análisis de las narraciones estructuradas implicó determinar categorías completas e incompletas para la presentación y el episodio. Así, una presentación se consideró completa cuando estaba constituida por el personaje y el problema, en cambio, es incompleta si sólo existe uno de los elementos mencionados con anterioridad. Con respecto al episodio, se estableció que estaba completo si aparecía la secuencia de acción, obstáculo y resultado. El episodio incompleto incluye sólo dos de los tres elementos, es decir, puede estar constituido por una secuencia de acción y obstáculo o por una de obstáculo y resultado.

Se considera que la categoría la maneja el/la niño/a si aparece, al menos, dos veces. Por ejemplo, si la presentación está en dos cuentos y en uno no, significa que la categoría está presente. Por el contrario, si sólo aparece en un cuento se interpreta que aun el/la niño/a no tiene dominio de la categoría. Lo mismo sucede con el episodio, aunque los episodios estén en un mismo cuento. Al igual que con el final puede ser abrupto o normal.

Cada categoría y subcategoría tiene una puntuación. La puntuación obtenida en el apartado de no estructura y estructura se suman, arrojando un resultado que permite clasificar al niño o niña en una etapa del desarrollo narrativo, según su edad.

Luego de haber obtenido la información arrojada del EDNA, se procede a vaciar la información obtenida en la matriz considerando los elementos textuales del discurso narrativo a nivel de macroestructura y microestructura.

- Segunda Fase:

En esta segunda fase, la transcripción literal de los relatos de los/as niños/as con y sin estructura narrativa, obtenidos del análisis de la primera fase, se clasifica en matriz que enfatiza aspectos de los mecanismos textuales a nivel de macroestructura y microestructura, de cada cuento emitido en complejidad creciente. Lo que significa que primero se vació la información obtenida de “la ardillita glotona”, “el sapito saltarín”, “el lobo friolento”, de cada uno de los casos.

La información obtenida apunta principalmente a corroborar la presencia de aspectos como:

a) Macroestructura:

- La presencia del personaje principal.
- El contenido principal que desencadena la trama del cuento.
- La emisión de la progresión de sucesos con secuencia de acción-obstáculos–resultado.
- La secuencia de eventos organizadas temporalmente.

b) Microestructura:

- Los adverbios de tiempo.
- Conectores.
- Tipo de adjetivos empleados al momento de recontar un cuento.

Cabe recalcar, que estos elementos se analizan en relatos con y sin estructura, debido a que en la mayoría de las investigaciones generalizadas no los contemplan.

Al obtener este análisis en detalle, se puede obtener información sobre las características internas de las narraciones de los/as niños/as con TEL y de cómo se articulan sus diferentes elementos de manera significativa, para proporcionar información acerca de su calidad y complejidad de sus emisiones, tal como lo plantea Acosta (2012).

Una vez clasificada la información obtenida en cada caso se procede a describir las características del perfil narrativo que poseen estos/as niños/as. Este perfil narrativo contempla conocer los mecanismos formales que permiten establecer la relación entre las oraciones (Cohesión), la cual está constituida por un conjunto de mecanismos formales sintácticos y/o semánticos que posibilitan la continuidad temática de un discurso y explicitan las relaciones de coherencia local. Además de, conocer el significado global de las narraciones.

3.6. Categorías de análisis

Como se hizo mención con anterioridad, la presente investigación consta de dos fases para obtener en detalle los mecanismos textuales narrativos a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura.

Cada fase posee diferentes categorías de análisis las cuales serán detalladas a continuación.

• Primera Fase:

En esta fase se consideró las categorías de análisis planteadas por la sección de producción narrativas de la evaluación del discurso narrativo (EDNA). Mediante las categorías de análisis propuestas en esta evaluación, permite obtener una panorámica en relación a la superestructura de los relatos. Principalmente si los relatos de los/as niños/as con TEL poseen o carecen de estructura narrativa.

Las narraciones que presentan superestructura deben considerar al menos las categorías de presentación y episodio, aunque estén incompletas. Es decir, en el caso de la presentación, debe ser mencionado uno de los elementos (personaje o problema), y en el episodio, que aparezca dos elementos de la secuencia (acción + obstáculo + resultado). En cambio, para las narraciones sin estructura, se consideró que las elicitaciones emitidas de los cuentos eran narradas de una forma

desorganizada en torno a las categorías descritas, por tanto, no se podía identificar al interior de los relatos. En estos casos podemos clasificar su desempeño en: no relata nada, emite una o dos oraciones, expresa una serie de oraciones sin que estén relacionadas, produce oraciones que se asocian por el personaje principal o dice secuencia de acción + obstáculo u obstáculo + resultado.

- Segunda Fase:

Producto de que la evaluación de la producción narrativa (fase 1), solo hace un análisis de la superestructura de los relatos, se consideró pertinente ahondar en los mecanismos textuales de macroestructura y microestructura considerando categorías que los/as niños/as a la edad de 5 años debían tener adquiridas (Applebbe, 1978; Pavez et al., 2008).

Se consignó relevante considerar a nivel de macroestructura la coherencia local, por medio de las relaciones causales y temporales.

Las relaciones causales son aquellas relaciones de causa – efecto que se producen entre acciones y estados. Las acciones pueden ser ejecutadas o experimentadas. Las acciones ejecutadas son aquellas en la cual el personaje actúa como agente, en cambio, las acciones experimentadas es cuando el personaje y objeto experimentan eventos. Para los estados también se consideran dos aspectos que son los mentales y los físicos. Los mentales involucran emisiones, cogniciones, disposiciones e intenciones de los personajes, en cambio los estados físicos incluyen las características materiales.

Por ello se consideró relevante que a nivel de macroestructura se incorporará la emisión del personaje principal, ya que da indicios de que los niños y niñas tienen noción de lo que le pasará en el cuento, por medio de sus acciones o estados. Al igual que la emisión del contenido principal, ya que, por lo general, es una relación causa – efecto.

Las relaciones temporales, son aquellas que señalan sucesión o secuencia de eventos en el tiempo. Se identifican mediante marcas formales que expresan temporalidad. Por ejemplo, marcadores cohesivos como /luego/, /entonces/, /después/ y /mientras/ (Coloma, 2014).

A nivel de microestructura, se optó por considerar aspectos como los adverbios de tiempo empleados, que son característicos al realizar relaciones de temporalidad. Al igual que, se consideró los conectores que emplea para unir las oraciones emitidas, y la emisión del adjetivo calificativo que describe al personaje, por ser un aspecto básico en la consideración de la amplitud las relaciones léxicas.

3.7. Análisis de la información

Para examinar la información obtenida en ambas fases de la investigación, se recogió los aportes provenientes del Análisis de Contenido. El análisis de contenido es un conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, que puedan aplicarse a un contexto (Krippendorff, 1990).

En el caso de la aplicación del EDNA, Primera Fase, en primer lugar se transcriben los relatos de los/as niños/as; para luego aplicar la técnica de análisis de contenido, identificando las unidades de registro que dan cuenta de las categorías que considera el EDNA en su categoría de producción de narraciones; posteriormente se vacían los datos a la matriz que considera este instrumento, la sistematización de esta información hace posible, para analizar la emisión verbal y verificar información en cuanto a la estructura de los relatos, para luego asignar los puntajes en los protocolos y con ello conocer el nivel de desarrollo narrativo en los que se encuentran los/as alumnos/as.

Por su parte, para la segunda fase, se elaboró una matriz que consideró las categorías del instrumento elaborado para esta fase, en ella se alojaron las unidades de registro que informan de las categorías a nivel de microestructura y macroestructura. Esto permitió tener una visión más amplia de los mecanismos textuales que poseen los niños y niñas con TEL en estos ámbitos.

Para precisar las unidades de registro, categorías y sub categorías que componen a cada una de ellas, se elaboró la siguiente tabla:

Tabla 1 Categorías y Subcategorías de análisis.

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Especificación
Superestructura (SUP)	Emisión sin estructura (ESE)	No cuenta nada
		Dice una o dos oraciones
		Aglutinación: sólo secuencia acciones y/o estados.
		Agrupación enumerativamente entorno a un personaje
		Hace secuencias: Obstáculos + resultados y/o acción + obstáculos
	Relatos con estructura (RE)	Presentación
Episodio		
Final		
Macroestructura (MAC)	Emisión de personaje principal (EPP)	
	Emisión del contenido principal que desencadena el cuento. (ECC)	
	Emisión de secuencia de eventos organizadas temporalmente (EST)	
Microestructura (MIC)	Adverbios de tiempo (AT)	
	Conectores empleados (CE)	
	Uso adjetivo calificativo (AC)	

4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados tras el análisis descriptivo de los datos de la investigación de los mecanismos textuales a nivel de superestructura, macroestructura y microestructura narrativa. Sin embargo, cabe señalar, que, para presentar los resultados, en su mayoría, se utilizó un orden cuantitativo demostrado en porcentajes.

Como se ha hecho mención en capítulos anteriores, la presente investigación cuenta de dos fases y el análisis de sus resultados también se realizó siguiendo este orden.

En primer lugar, se exponen los resultados obtenidos mediante el análisis del corpus de la evaluación del discurso narrativo (EDNA), que refleja la estructura narrativa (Primera Fase).

En segundo lugar, se exhibe el análisis obtenido mediante matriz confeccionada para la identificación de la presencia de mecanismos textuales a nivel de macroestructura y microestructura (Segunda Fase).

4.1 Análisis superestructura: Primera fase.

En la figura 4.1, 4.2 y 4.3 se presentan los resultados obtenidos a nivel de superestructura (Primera Fase). Así como también el porcentaje alcanzado en cada subcategoría que se consideran en los relatos con y sin estructura.

En la figura 4.4, se exponen los resultados de los relatos con y sin estructura, pero realizando una comparación con respecto al diagnóstico de los/as niños/as con TEL.

La presente gráfica expone los resultados de la estructura narrativa.

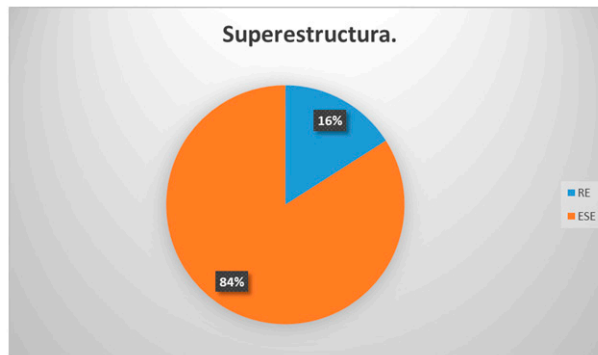


Figura 4.1. Superestructura Narrativa (Primera Fase).

Del 100% de los casos, el 84% emite relatos ESE (emisión sin estructura). En cambio, sólo el 16% de los casos emite narraciones RE (relato con estructura).

De acuerdo al EDNA estos resultados indicarían que la mayoría de los niños y niñas con TEL, al momento de recontar un cuento, realizan emisiones orales alteradas sin considerar aspectos como la presentación, episodio, ni final. Aspectos claves en el discurso narrativo y que permite al interlocutor comprender el mensaje enviado.

La gráfica detalla el porcentaje obtenido en los relatos ESE (emisiones sin estructura) y su categoría de clasificación.

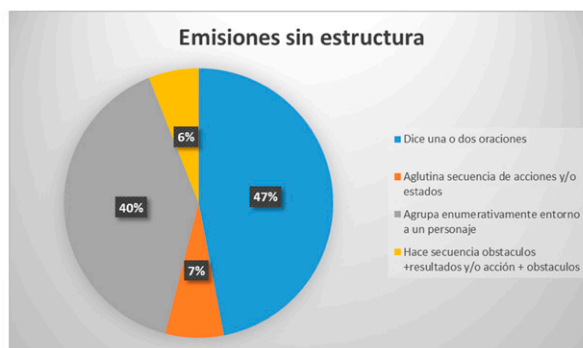


Figura 4.2. Emisiones sin estructura (Primera Fase).

Del 100% de los casos que emiten relatos sin estructura narrativa (que corresponde al 84% del total), el 47% de ellos emite en sus recontado de cuentos sólo un par de oraciones. Sin embargo, sólo el 7% de los casos aglutina secuencia de acciones y/o estados al momento de recontar. En cambio, el 40% de los estudios agrupa enumerativamente en torno a un personaje. No obstante, el 6% de los casos emite relatos haciendo secuencia de obstáculos más resultados y/o emite acciones más obstáculos.

Estos resultados reflejan que la mayoría de los/as niños/as con TEL que no evidencian una estructura narrativa en sus emisiones orales, simplifica el contenido del relato a tal extremo de emitir sólo un par de oraciones o enumerar cualidades o acciones que realiza el personaje principal.

La gráfica presenta los resultados obtenidos en los relatos RE (relatos con estructura).

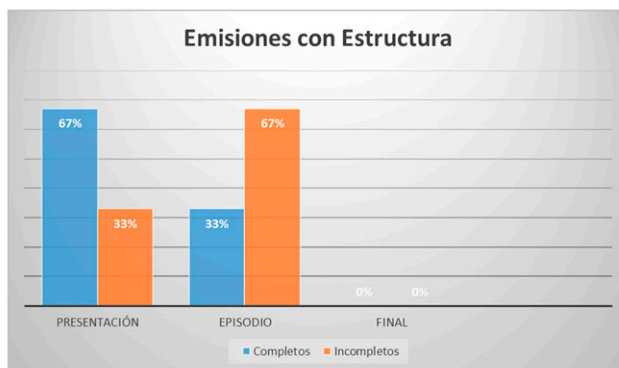


Figura 4.3. Emisiones con Estructura Narrativa: Primera Fase.

Del 100% de los casos (que corresponde al 16%) que poseen estructura narrativa al momento de recontar un cuento, sólo se evidencia que el 67% de ellos realiza una presentación completa, considerando personaje principal y presentación del problema. En cambio, el 33% de los casos hace mención de una presentación incompleta, lo que significa que al momento de recontar un cuento menciona al personaje o sólo hace mención de la presentación del problema.

Con respecto al episodio sólo el 33% de los casos emite episodios completos, los que considera la acción, obstáculo y resultado. El 67% emite al recontar un cuento episodios incompletos. Lo que significa que los/as niños/as aun no tienen un dominio propio de esta categoría, haciendo mención de una trama débil en la que existe un hecho inicial, un intento de hacer algo o una acción del personaje, y alguna consecuencia del tema central.

A pesar de que sus relatos poseen estructura narrativa, ningún caso hace mención del final del cuento.



Figura 4. 4. Etapas y Niveles Narrativos.

La figura expone los resultados de las etapas y niveles narrativos en la que se encuentran los niños con TEL Expresivo y Mixto. Cabe recordar que los niños con TEL Expresivo presentan dificultades principalmente en la expresión de su lenguaje y que el TEL Mixto su falencia abarca dificultades en su expresión como comprensión del lenguaje.

Del 100% de los casos del presente estudio, el 48% corresponde a niños/as con diagnóstico TEL Expresivo y un 52% corresponde a niños con diagnóstico TEL Mixto.

De los porcentajes señalados con anterioridad, se puede desprender que del 100% de los casos, el 85% se encuentra en una etapa inicial de emisiones sin estructuras, la cual abarca cuatro niveles. Los cuales se detallarán a continuación.

El 11% de los casos de niños/as con TEL Expresivo y un 32% de niños/as con TEL Mixto, se encuentran en un nivel 2, lo que significa que emite en su recuento de cuentos sólo un par de oraciones. El 5% de los/as niños/as con TEL Mixto se encuentra en un nivel 3, lo que se traduce en que en sus producciones realiza una aglutinación de secuencias de acciones y/o estados. Un 21% de los/as niños/as con TEL Expresivo y un 16% con TEL Mixto, agrupa enumerativamente en torno a un personaje. Sin embargo, el 15% de los/as niños/as con TEL Expresivo alcanzan un nivel 7, lo que significa que, en sus emisiones orales al momento de recotar un cuento, realizan una presentación completa y episodios incompleta. Este nivel narrativo evidencia que se encuentran en una etapa de estructuración del relato.

Estos resultados reflejan que los casos con TEL Mixto se encuentran en una etapa narrativa inicial, en donde emiten relatos sin estructura. Al igual que, la mayoría de los con TEL Expresivo, siendo un porcentaje menor de casos con TEL Expresivo que logran emitir relatos con estructura narrativa.

4.2 Análisis de la Macroestructura: Segunda Fase

En la figura 4.5 se expone el análisis a nivel de macroestructura. Para realizar este análisis se consideró los relatos con y sin estructura. Además, se analizó la macroestructura de los tres cuentos que son parte de esta investigación.

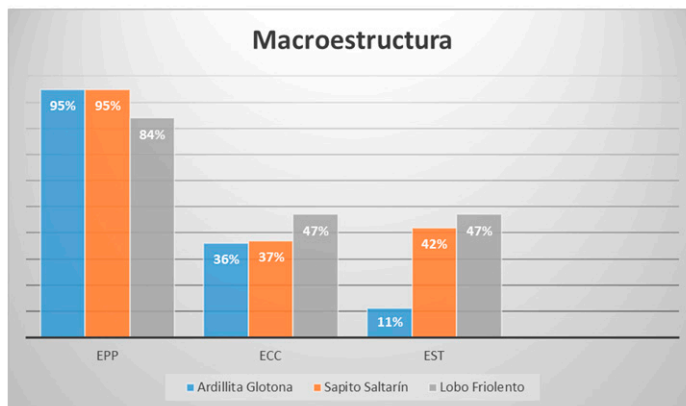


Figura 4 - 5. Macroestructura Narrativa.

A nivel de macroestructura un 95% de los niños y niñas con TEL emiten el personaje principal (EPP) de los cuentos “la ardillita glotona” y “el sapito saltarín”, en cambio un 84% menciona al personaje principal del “lobo friolento”.

Estos resultados evidencian que la mayoría de los/as niños/as con TEL que realizan relatos con y sin estructura narrativa consideran en sus emisiones al personaje principal como un núcleo central que desencadena la historia.

Con respecto a la subcategoría ECC (emite el contenido principal del cuento), un 36% de los casos con TEL mencionan el contenido principal del cuento “la ardillita glotona”, un 37% lo emite en el cuento “el sapito saltarín” y “el lobo friolento”.

Estos resultados revelan que el dominio que poseen los/as niños/as sobre la trama del cuento es débil.

Por su parte, en la subcategoría EST (emisión de secuencias de eventos organizadas temporalmente), se desprende que un 11% realiza una secuencia de eventos en el cuento “la ardillita glotona”, un 42% realiza secuencia temporal en el cuento “el sapito saltarín” y un 47% en el cuento “el lobo friolento”.

Estos resultados evidencian que los/as niños/as con TEL, tienen noción sobre la progresión de sucesos que se desencadenan en los cuentos. Además, revela un detalle a destacar, el cual refleja que, entre más episodios tenga el cuento aumenta la emisión de secuencia de eventos organizadas temporalmente.

4.3. Análisis Microestructural (segunda fase).

Los resultados obtenidos en el nivel microestructural se presentan en una tabla, la cual contiene los adverbios de tiempo, conectores y adjetivos calificativos que se utilizaron con mayor frecuencia en la emisión del cuento “la ardillita glotona”, “el sapito saltarín” y “el lobo friolento”.

Tabla 2. Análisis Microestructural

AT (adverbio de tiempo)		
Adverbio utilizado	Ejemplos	Descripción
/Después /	<p>Caso 1: “el sapito saltarín” .../ y su patita le lolia porque no podía mah saltal / y su amigo pinieron tite / y nuna mas hizo eso y depue hicieron un ginacio con pueta con ventana y ventanal/ al final le regalaon un regalo y se puso muy contento/.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Este adverbio es utilizado para denotar posterioridad en que transcurrieron los hechos del cuento.
	<p>Caso 4: “la ardillita glotona” .../ engoldo/ y después cuando la invitaron a jugar y después estaba tan goldita/ ...</p>	
	<p>Caso 4: “ el sapito saltarín” .../ y después cuando quería salil el se quebo su palita/...</p>	
	<p>Caso 10: “la ardillita glotona” .../ y después se convirtió en gorda/ y después no podía salir de su casa / después vinieron sus amigos/ y después dejeron queri jugar con nosotros/ y no podía salir de su casa porque estaba muy gorda.</p>	
	<p>Caso 10: “el sapito saltarín” Que el sapito estaban saltando/ y después se endedo una patita/ y después le dijoieron los amigos que nunca mas iba a hacer eso/ y eso.</p>	
	<p>Caso 12: “el lobo friolento” El lobo teniba fio y quito estufa a lo conejito/ depe se dulmio y se quemo la cola/ ...</p>	
	<p>Caso 14: “la ardillita glotona” .../y engodo mucho/ depueh quería jugar con loh amigoh y miraba la ventana.</p>	
	<p>Caso 14: “el sapito saltarín” En la noche saltaba el sapito y depetaba a lo amigo/ y depee le pepalon una tampa/ y depue estaba saltando de noche y tompio una patita/ y depep los amigos le culalon la pata/ y depue los amigoh hizo un gimnacio/ y depue un regalo/ y depueh mucho feliz y depue mmm.</p>	
	<p>Caso 14: “el lobo friolento” .../ pero el lobo fero apago el fuego /y después se convirtió en hielo/...</p>	
	<p>Caso 15: “el sapito saltarín” .../ después se entro en la tampa /...</p>	
<p>Caso 15: “el lobo friolento” .../ y el lobo fue corriendo y se quemo/ y después los conejitos se fueron/...</p>		

CE (conector empleado)			
/Y/	<p>Caso 1: “la ardillita glotona” .../y deajo chocolate, pastel dulce y helao /y comio y estaba tan goldita que ella invitalon a jugar/...</p>	<p>Conector empleado frecuentemente, pero con distintos significados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para unir palabras y/o frases (copulativas) 	
	<p>Caso 2: “el sapito saltarín” .../y le dolio la patita / y le hicieron un gimnacio/...</p>		
	<p>Caso 7: “la ardillita Glotona” .../y se fue a su casita y comio chocolate y ... ,como se llama, comio bellotas/ y se hizo golda y sus amigos se fueron/ y le dejaron comida/ y los miro por la ventana</p>		
	<p>Caso 11: “el sapito saltarín” El sapito estaba saltando de noche y de dia/...</p>		
	<p>Caso 16: “la ardillita glotona” Sapito sato/ y quebo pata / y culalon y regalo feliz.</p>		
	<p>Caso 17: “el sapito saltarín” El sapito/ que estaba en le agua/ y estaba canshao/ y no podía dolmil/ y quebró su patita/ y lloraba/...</p>		
	<p>Caso 17: “el lobo friolento” El lobo/ se quemo la cola/ y tiro agia que se apaga/ y se puso un hielo que se enfia/ y no podía caminar y no podía comer/ y no podía colel / y se robo la cocina y salieron todos corriendo/ y comio un poco.</p>		
	<p>Caso 19: “la ardillita glotona” .../la aldillita encontró una tasa y miel y puso sal y azúcar y se la tomo y se puso a encogerse y fin.</p>		
	<p>Caso 2: “el lobo friolento” .../lobito se le quemo su cola / y le tiraron agua y se congelo /y el lobo le hicieron le le le pusieron la estufa y asi se derritió/...</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Para aludir a una consecuencia (condicional).
	<p>Caso 4: “el lobo friolento” El lobo / y le quito la estufa a lo conejito/ y lo conejito se punieron tite / el lobo se dulmio/ y se quemo la cola/ y gito socolo y lo conejito tilalon agua y se convitio en hielo/.</p>		
	<p>Caso 7: “el sapito saltarín” .../y le hicieron trampa / y su penieta se le rompió/ ...</p>		
	<p>Caso 7: “el lobo friolento” El lobo felo tenia fio/ y quito la estufa a los conejitos/ y los conejitos estaban tiste / y el lobo se dulmio y se quemo la cola / gito socorro y conejito tiraron agua y se convitio en hielo/...</p>		

	<p>Caso 9: “la ardillita glotona” La adillita se comio toda la comia/ <u>y</u> se puso golda /...</p> <p>Caso 10: “el lobo friolento” .../lobo tenia fio/ y <u>y</u> quito la estufa a lo conejo/ <u>y</u> lobo se la llevo <u>y</u> se dulmio <u>y</u> se quemo la colita/ lo conejo tilalon agua <u>y</u> se convitio en hielo <u>y</u> el lobo dijo nunca mas.</p> <p>Caso 11: “el lobo friolento” El lobo tenia fio/ <u>y</u> jue a casa de conejito a quital la estufa/ se dulmio <u>y</u> se quemo/ gito socolo <u>y</u> lo conejito tiraron agua/ <u>y</u> el lobo quedo en hielo <u>y</u> se delitio/...</p> <p>Caso 13: “la ardillita glotona” .../estaba muy gorda/ <u>y</u> no podía entrar por la puerta/</p>	
/porque/	<p>Caso 1: “la ardillita glotona” .../ y el no podía a jugar porque estaba muy goldita/...</p> <p>Caso 1: “el sapito salraín” .../ y su patita le lolia porque no podía mah saltal /...</p> <p>Caso 5: “el sapito saltarín” .../ no caba nomil/ poque sapito mu satalin/...</p> <p>Caso 11: “la ardillita glotona” .../ estaba goldita /porque se comio toda la comida/...</p> <p>Caso 13: “la ardillita glotona” .../ no podía jugar con sus amigos/ porque estaba muy gorda/...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conector empleado para aludir que una oración subordinada es consecuencia de una principal.
/también/	<p>Caso 2: “el sapito saltarín” .../le hicieron un gimnasio y también roncaba y/ también hicieron un...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Señala que la información expresada se añade a otra que la precedente.
AC (adjetivo Calificativo)		
/glotona/	<p>Caso 10: “la ardillita glotona” De la ardillita glotona/...</p> <p>Caso 11: “la ardillita glotona” De la ardillita muy glotona/...</p> <p>Caso 12: “la ardillita glotona” La adillita era gotona/</p> <p>Caso 10: “la ardillita glotona” De la ardillita glotona/...</p> <p>Caso 11: “la ardillita glotona” De la ardillita muy glotona/...</p> <p>Caso 12: “la ardillita glotona” La adillita era gotona/</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizado para describir a la ardillita, protagonista del primer cuento.

/saltarín/	Caso 5: “El sapito saltarín” De un sapito <u>saltarín</u> /...	• Utilizado para describir al sapito, protagonista del segundo cuento.
	Caso 13: “El sapito saltarín” De un sapito mus <u>saltarín</u> /...	
	Caso 19: “ el sapito saltarín” El sapito <u>saltarín</u> salto de mañana/...	

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las investigaciones realizadas sobre el Discurso narrativo de niños y niñas con TEL, están principalmente enfocadas en realizar comparaciones con niños/as sin dificultades lingüísticas, en ellas quedan en evidencia que los/as niños/as con TEL desarrollan más tardíamente sus narraciones que los que presentan un desarrollo típico del lenguaje, al igual que, evidencian dificultades narrativas tanto en la coherencia y en la superestructura, además, de que una proporción importante de ellos, presentan un desarrollo narrativo deficitario (Coloma et al., 2002; 2012).

Los resultados de esta investigación se asemejan a los anteriormente expuestos en cuanto a la estructuración de narraciones y al déficit narrativo. No obstante, se discrepa en cuanto a la coherencia, esto se debe a que, en investigaciones generalizadas suelen clasificar los relatos según una puntuación, sin analizar minuciosamente los relatos sin estructura. Al realizar un análisis en detalle, se puede determinar que existen elementos por los cuales se logra concebir la existencia, aunque sea mínimo, de coherencia en las emisiones. Esto se debe a que los/as niños/as con TEL, en general, reconocen elementos centrales del cuento como lo son la emisión de un personaje principal y en la emisión del contenido central que desencadena la historia. A pesar de que el dominio en la coherencia sea débil, no se debe hacer caso omiso a este dominio.

Siguiendo con la literatura científica de las dificultades narrativas de los/as niños/as con TEL, hacen mención a que las falencias provienen de la limitación lingüística que poseen, las cuales se evidencian en las emisiones orales que carecen de una organización, de una coherencia temporal y/o causal, con una estructura gramatical carente de complejidad y con escasa diversidad léxica (Acosta et al., 2011). Con respecto a los resultados de este estudio, la presente investigación concuerda que las falencias lingüísticas que presentan los/as niños/as con TEL hacen que las emisiones orales sean, en ocasiones, inteligible. Lo que provoca que el receptor no entienda el mensaje. Igualmente, se considera que la estructura gramatical y la complejidad léxica es escasa. Sin embargo, discrepa en cuanto al énfasis de que “carecen de una organización”, ya que en la mayoría de los casos realizan emisiones orales siguiendo un orden secuencial de los eventos, que no posee las características de una estructura narrativa, pero se evidencian. Esto evidencia de que los/as niños/as con TEL, tienen una noción sobre la progresión de sucesos que se desencadenan en el cuento.

Otro aspecto a considerar es que en los relatos sin estructura narrativa pueden existir relaciones causales, principalmente para recontar acciones que efectuó el personaje principal. Este hecho se contrasta con estudios previos que hacen mención sobre la dificultad que evidencian para lograr oraciones de manera causal (Buiza et al., 2004; Befi-Lopes, Paiva Bento y Perissinoto, 2008).

Por su parte los mecanismos de cohesión que utilizan los/as niños/as con TEL son escasos. Dentro de estos, los más utilizados son los adverbios de tiempo /después/, el cual permite seguir una secuencia temporal de la historia. Y los conectores /y/. Este hecho se asemeja con investigaciones que señalan que estos/as niños/as tienden a omitir los elementos cohesivos en sus narraciones (Liles, 1987; Pérez, 1997).

Los resultados de esta investigación constatan la dificultad narrativa, principalmente a nivel estructural. Ello apoya la propuesta de que el discurso narrativo es un indicador de este trastorno (Acosta et al., 2012), lo que adquiere mayor relevancia en una etapa escolar, debido a la relación con el desempeño lector y éxito académico (Cleave et al., 2010).

En síntesis, los resultados obtenidos en la presente investigación confirman el supuesto de que los/as niños/as con TEL, a pesar de su carencia lingüística y dificultades para estructurar narraciones orales, utilizan mecanismos textuales a nivel de macroestructura y microestructura, los cuales muchas veces son imperceptibles en evaluaciones generalizadas.

Mediante el análisis en detalle de las narraciones orales emitidas por estos/as niños/as, se puede determinar que, el perfil narrativo de los/as niños/as con TEL Mixto y Expresivo que cursan el segundo nivel de transición, en una escuela especial de lenguaje de la comuna de Talcahuano es el siguiente:

- En general, los/as niños/as con TEL presentan un desarrollo narrativo disminuido.
- Un gran porcentaje, se encuentran en una etapa narrativa en la cual realizan emisiones sin estructura. Estas emisiones, se encuentran en un nivel en donde utilizan una o dos oraciones, aglutina secuencias de acciones y/o estados o agrupan enumerativamente en torno a un personaje.
- Al realizar un análisis en base al diagnóstico, se puede mencionar que la mayoría de los casos con TEL Expresivo y TEL Mixto realizan emisiones narrativas sin estructura en donde sólo emiten una o dos oraciones. Al igual que, sólo un pequeño porcentaje con TEL Expresivo realizan emisiones con estructura narrativa, en la cual realizan una presentación completa y episodios incompletos.
- En las emisiones sin estructura, podemos encontrar que, al momento de decir un par de oraciones, estas están referidas a nombrar sucesos y/o acciones.
- En las emisiones con estructura, los/as niños/as narran la historia considerando un personaje y suceso que desencadena la historia, al igual que mencionan el hecho inicial y/o acción y/o consecuencia.
- Realizan emisiones orales siguiendo un orden secuencial de sucesos. Lo que evidencia que tienen una noción sobre la progresión de sucesos que se desencadenan en el cuento.
- Sus relatos poseen mecanismos textuales a nivel de macroestructura, ya que se constatan relaciones de causalidad y temporalidad, mediante la emisión de secuencia de eventos ordenados temporalmente.
- También, se evidencia a nivel de microestructura, que los mecanismos cohesivos más utilizados son los adverbios de tiempo /después/, que tiene una función de anterioridad, posterioridad, los cuales son propios de un texto de secuencias de acción como lo es el discurso narrativo. Por su parte y los elementos cohesivos más empleado están relacionados con el /y/, el cual cumple una función copulativa y condicional.
- Sus emisiones orales son carentes de complejidad y con escasa diversidad léxica.

REFERENCIAS

Acosta, V., González, N., & Lorenzo, C. (2011). Un análisis cualitativo de la estructura episódica, los recursos cohesivos y la diversidad léxica en la narrativa de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Psicología, Ciències de l'Educació I de l'Esport*, 28, 143–159.

- Acosta, V. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 23–36.
- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, M. (2012). *La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): Inclusive Action to Improve Oral Language Skills and Early Literacy in Children with Specific Language Impairment (SLI)*. Ministerio de Educación.
- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, Á. (2014). El estudio de la agramaticalidad en el discurso narrativo del trastorno específico del lenguaje. *Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 29, 118–128.
- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico de lenguaje*. Málaga: Aljibe.
- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago: University of Chicago Press.
- Befi-Lopes, D., Bento, A., & Perissinoto, J. (2008). Narration of stories by children with specific language impairment. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 20(2), 93-98.
- Blasco, J. (2007). *Naturaleza y Enfoques de la Investigación Cualitativa. En Metodologías de Investigación en las Ciencias*. España: Club Universitario.
- Buiza, J. , Adrián, J., González , M., & Rodríguez-Parra, M. (2004). Evaluación de marcadores psicolingüísticos en el diagnóstico de niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 24(4), 142-155.
- Catts, H., Fey, M., Tomblin, J., & Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of speech, Language, and hearing Research*, 45 (6), 1142-1157.
- Cleave, P., Girolametto, L., Chen, X. & Johnson, C. (2010). Narrative abilities in monolingual and dual language learning children with Specific Language Impairment. *Journal of Communication & Disorders*, 43, 511 - 522.
- Coloma, C., Pavez, M., & Maggiolo, L. (2002). Caracterización, análisis y estimulación del discurso narrativo en niños con trastorno específico del lenguaje. *Revista Chilena de fonoaudiología*, 3 (1), 75-90.
- Coloma, C.J., Pavez, M.M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M. & Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en Escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Onómazein*, 26 (2), 351-375
- Coloma, C., Maggiolo, M., & Pavez, M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Específico del Lenguaje Oral. *Actualidades en psicología*, 27(115), 129–140.
- Coloma, C. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos*, 47(84), 1–2.
- Coloma, C., Mendoza, E., & Carballo, G. (2017). Desempeño Gramatical Y Narrativo En Niños Con Trastorno Específico Del Lenguaje. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 69, 67-90.
- Conti-Ramsden, G. (2003). Processing and Linguistic Markers in Young Children with Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1029-1037.
- Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2008). Language and independence in adolescents with and without a history of Specific Language Impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51 (1), 70 - 83.

- Craig, H., & Evans, J. (1993). Pragmatics and SLI: within- group variations in discourse behaviours. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 777- 789.
- Florentino, L., & Howe, N. (2004). Language Competence, Narrative Ability, and School Readiness in Low-Income Preschool Children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 36 (4), 280.
- Fitzhugh, A. (2010). *The development of language and literacy skills in preschool narratives* (Doctoral dissertation, San Diego State University).
- Fresneda, D., & Mendoza, E. (2005). Trastorno Específico del Lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de clasificación. *Revista de Neurología*, 41, 51-56.
- Hernández, R. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta Edición). McGRAW-Hill nteramericana.
- Ibáñez, R. (2012). La comprensión del discurso escrito: Una propuesta teórico-metodológica para su evaluación. *Revista Signos*, 45 (78), 20-43.
- Kaderavek, J., & Sulzby, E. (2000). Narrative Production by Children With and Without Specific Language Impairment Oral Narratives and Emergent Readings. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(1), 34-49.
- Kintsch, W., van Dijk, T.A.(1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodologías de Análisis de Contenido. Teoría y Práctica*. Paidós Comunicaciones.
- Leonard, L. (1998). *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge MA: MIT Press.
- Leonard, L. (2009). Some reflections on the study of children with Specific Language Impairment. *Child Language teaching and Therapy*, 25 (2), 169-171.
- Liles, B. (1987). Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 30, 185-196.
- López, L., Duque, C., Camargo, G., & Ovalle, A. (2014). Comprensión y producción textual narrativa en preescolares de la Región Caribe colombiana. *Psicología desde el Caribe*, 39-58.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.
- Naremore, R., Densmore, A., & Harman, D. (2001). *Assessment and treatment of school-age language disorders: A resource manual*. Canada: Singular, Thomson Learning.
- Nieto, N. (1995). El diagnóstico pedagógico en la educación infantil. *Revista Complutense de Educación*, 6 (1), 73.
- Pavez, M., Coloma, C., & González, P. (2001). Discurso narrativo y desempeño gramatical en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 21 (3), 124-130.
- Pavez, M., Coloma, C., & Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños*. España: Ars Médica.
- Pearce, W., James, D., & McCormack, P. (2010). A comparison of oral narratives in children with specific language and non-specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 24(8), 622-645.
- Pérez, E. (1997). Cohesión y coherencia en las narraciones de niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 17, 103-111.

Reuterskiöld, C., Hansson, K. & Sahlén, B. (2011). Narrative skills in Swedish children with language impairment. *Journal of Communication Disorders*, 44, 733-744.

Shapiro, L. & Hudson, J. (1997). Coherence and Cohesion in Children's Stories. En J. Costermans & M. Fayol (Eds.), *Processing Interclausal Relationships: Studies in the Production and Compresión of Text* (pp. 23-48). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Soto, G., & Hartmann, E. (2006). Analysis of narratives produced by fourchildren who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, 39, 456 - 480.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.

Taylor, S., & Bogdan, R., (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigation*. Ed. Paidós Studio, Argentina.

Vergara, A., Balbi, M. & Schierloh, S. (2009). La narrativa en la enseñanza de la historia en el jardín una experiencia de investigación participativa e interdisciplinaria. *Cuadernos de educación*, 7 (7), 277-288.

Wellman, R., Lewis, B., Freebairn, L., Avrich, A., Hansen, A., & Stein, C. (2011). Narrative ability of children with speech sound disorders and the prediction of later literacy skills. *Language, speech, and hearing services in schools*, 42(4), 561-579.

Penalización de actos. El juicio moral en adolescentes y jóvenes

Lucas Marcelo Rodríguez^{*a}, Belén Mesurado^b y José Eduardo Moreno^c

CIIPME – CONICET y de la Pontificia Universidad Católica Argentina, Paraná^a, Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME-CONICET) Buenos Aires^b, Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila, Paraná^c, Argentina.

Recibido: 11 diciembre 2017

Aceptado: 03 abril 2018

RESUMEN. En el estudio de la penalización de actos se ha trabajado con juicios simples y juicios condicionales, para evaluar si un acto es o no considerado una falta o un delito, así también como para estimar su gravedad. Este estudio investiga la penalización en juicios simples en adolescentes. La muestra comprendió a 818 adolescentes y jóvenes de entre 15 y 21 años, de Argentina. Se aplicó la escala de penalización de faltas y delitos de Rimoldi y López Alonso (1973). Resultando que los actos más penalizados son: un ladrón mata a la persona para robarle, realizarse un aborto, robar a una iglesia, administrarse cocaína y robar un museo de arte. Los actos menos penalizados son: emborracharse en una fiesta y tomar cerveza en exceso. Se evaluaron las diferencias de estimación entre varones y mujeres según cada acto a penalizar y se evidenciaron diferencias significativas en siete actos en los cuales las mujeres penalizan más. En la discusión se analizan los resultados a la luz de investigaciones latinoamericanas, lo cual es de gran importancia para comprender el modo de juzgar de los adolescentes y jóvenes argentinos.

PALABRAS CLAVE. Penalización; Adolescencia; Juventud; Faltas y Delitos.

Penalization of actions. The moral judgement in adolescents and young people

ABSTRACT. Simple and conditional judgements have been used in the research of action penalization, in order to assess if an action is or is not a fault or a crime, as well as to estimate its gravity degree. In this paper we decided to evaluate simple judgements in adolescents. The sample comprised 818 adolescents and young people between 15 and 21 years old, from Argentina. The Faults and Crimes Penalization Scale from Rimoldi and López Alonso (1973) was used. The results show that the most penalized actions are: a thief kills a person to rob him, having an abortion, robbing a church, consuming cocaine, and robbing a museum of art. The least penalized actions are: getting drunk in a party and drinking beer in excess. Moreover, the estimation of action penalization was assessed between men and women. There were significant differences, women penalized more in seven acts. In the discussion there was an analysis of this investigation compared with some Latin American research, which is very important to understand the way in which Argentinian adolescents and young people judge people's actions.

KEYWORDS. Penalty; Adolescence; Youth; Faults and Crimes.

*Correspondencia: Lucas Marcelo Rodríguez. Dirección: Buenos Aires 239 CP 3100, Argentina. Correos electrónicos: lucasmrodriguez@uca.edu.ar^a, bmesurado@austral.edu.ar^b, jemoreno1@yahoo.com^c

1. INTRODUCCIÓN

La moralidad sigue pautas de desarrollo y está íntimamente ligada al desenvolvimiento de los procesos cognitivos y afectivos, así como también a las relaciones interpersonales. Pero, a la moralidad no se la debe confundir ni con lo afectivo, ni con lo social, ni con lo cognitivo, ya que supone dichos procesos pero posee especificidad, por lo cual debemos distinguir en psicología los sentimientos morales, las relaciones sociales morales, los juicios morales, de los sentimientos, relaciones y juicios que no poseen dicha cualidad.

A partir de estos fundamentos éticos nos interesa considerar la dimensión moral de la persona desde la psicología evolutiva. Esta disciplina intenta responder a diversas preguntas: cuándo emerge la conciencia moral, cómo se desarrollan los sentimientos y actitudes morales, la interdependencia entre la inteligencia y el juicio moral, la interacción social como presupuesto del actuar moral, como se juzgan los actos propios y de los demás, entre otras.

La mayoría de los psicólogos del desarrollo subrayan la importancia que tiene el periodo evolutivo de la adolescencia, como momento en el que se consolidan los valores morales que el sujeto viene interiorizando desde la niñez. Es un momento de búsqueda del sentido de la vida, de descubrimiento de valores y de preocupación ética. En la adolescencia se debe elegir, se debe adherir o rechazar diferentes normas y así lograr descubrir la moral.

En el período de la infancia, en el hogar, el niño tiene el primer contacto con las normas morales. Durante la niñez escolar, en la escuela, vive un desarrollo sistemático de la moralidad; pero es en la adolescencia donde encontramos el ápice de esta evolución con la posibilidad de la autonomía moral (Furter, 1968).

El paso de la moral heterónoma infantil a la autónoma del joven se constata cuando se realizan juicios morales. Este cambio se observa en el tipo de responsabilidad que atribuyen a los autores de una determinada acción, que pasa de ser objetiva a subjetiva. A partir de la adolescencia, la gravedad de una acción no se mide por el resultado de la misma, sino por la voluntad explícita de la persona que ejecuta una acción de transgredir una norma o disposición establecidas. Así, si se le propone a un niño de 6 años evaluar, por ejemplo, cuál de dos acciones es más mala: la de un niño que rompe siete tazas sin querer o la de otro niño que rompe solo una taza cuando intenta tomar a escondidas de su madre una caja de chocolates; la respuesta de un niño de 5 años probablemente juzgará peor el primer caso porque se basa en criterios objetivos, la cantidad de objetos rotos (resultados) sin valorar la intencionalidad de la persona que ha cometido la acción (criterios subjetivos). En la adolescencia se produce un desplazamiento de la cultura o educación brindada por la familia y la escuela hacia la subcultura grupal de los pares. Esta influencia se incrementa y así los grupos de adolescentes favorecen los valores predominantes de la espontaneidad y la informalidad, de manera que todo lo convencional tiende a ser rechazado o despenalizado. Dejan de valorar la cortesía, la corrección, los buenos modales porque suenan a convencionalismos, a normas artificiales que ahogan la espontaneidad. De este modo valoran de otro modo los actos y sustituyen las normas y conductas impuestas por la familia por otras más informales emanadas de los grupos adolescentes (Sanabria, Villanueva y García-Álvarez, 2007; Díaz Aguado, 2000; Sánchez, 2004).

Al determinar si un acto es moralmente bueno o moralmente malo toda persona realiza un juicio de valor para adjudicarle carácter moral a dicha acción. Es decir que este juicio valorativo constituye un juicio moral.

Una forma particular de juicio valorativo es la penalización de actos, la cual constituye un juicio moral acerca de la estimación de la gravedad de un acto. Es decir que supone evaluar si una determinada acción implica el transgredir o no normas morales, como también determinar en caso que sea una transgresión la gravedad de la misma.

En psicología el tema de la penalización de actos históricamente ha sido trabajado por Horacio Rimoldi y Alfredo López Alonso (1973), quienes evaluaron la estimación de penalización mediante juicios simples y juicios condicionales. Los juicios simples son estimaciones subjetivas de alguna atribución de significación psicológica (como puede ser el grado de penalización) de un estímulo (la falta o delito), sin que este último esté rodeado de ningún otro elemento contextual de estimulación psicológica. Ejemplo de un juicio simple puede ser el juicio acerca del *robar un libro*. Por su parte, los juicios condicionales agregan a este esquema un elemento circunstancial al contexto del estímulo, dejando de ser neutro. Ejemplo de un juicio condicional puede ser como se penaliza el *robar* si la persona que ha robado lo hizo en anteriores oportunidades o ha cometido previamente otros delitos graves (López Alonso, 1977, 1978; Rimoldi y López Alonso, 1973).

Se han realizado estudios a jueces utilizando la estimación de la gravedad de faltas o delitos, mediante escalas de juicios simples y condicionales (López Alonso, 1977). Dichos estudios han permitido evaluar el tema del valor de la justicia y la objetividad, al considerar el tema de la influencia de los antecedentes de los reos en los delitos juzgados. Esta temática también fue estudiada en población no jurídica (estudiantes de diversas carreras, obreros, amas de casa, etc.) evaluando la condena que otorgaban los sujetos a diversos delitos. En estos estudios se observó mayor penalización en la población femenina, siendo las mujeres menos tolerantes que los varones, obteniendo mayores puntajes en las escalas penométricas. También se pudo determinar que, en general, la población no jurídica penaliza más en relación al perjuicio efectuado a la víctima del delito, que en torno al bien tutelado por la ley. Así, por ejemplo, el robo de una camioneta fue más penado si esa camioneta era utilizada como único medio de trabajo, mientras que el robo era menos duramente penalizado si la camioneta pertenecía a una persona de altos recursos económicos (Horas, 1981).

Vinculado a la penalización de los actos se encuentra el tema de la permisividad moral, la misma puede entenderse como la tolerancia que tiene un sujeto frente a diferentes cuestiones socio-morales. Es así que un sujeto permisivo puede aceptar comportamientos moralmente rechazados por las convenciones sociales como puede ser el consumir drogas, entre otros (Merino y Grimaldo, 2010). Aquellos sujetos que tienen mayor permisividad moral lógicamente puntúan menos en las escalas de penalización de actos.

En Latinoamérica se han realizado diversos estudios de permisividad moral mediante la Escala de Comportamientos Morales Controvertidos de Harding y Phillips (1986) (Grimaldo y Merino, 2010; Mathiesen, Mora y Castro, 1998; Mathiesen, Mora, Chamblás, Navarro y Castro, 2002; Merino y Grimaldo, 2011, 2015). Estos estudios han puesto de manifiesto que, en general, los varones son más permisivos que las mujeres; sin embargo, al evaluar las subescalas los varones son más permisivos en moralidad legal y personal, asemejándose más a las mujeres en moral sexual (Mathiesen et al., 2002). Estudios más recientes han observado que la permisividad en conductas moralmente cuestionables es similar entre varones y mujeres (Merino y Grimaldo, 2015).

En relación a los juicios morales ha sido demostrado que las posturas éticas a las que se adhieren las personas influyen sobre los juicios morales, más concretamente sobre la penalización de actos. Entre las posturas éticas la dimensión relativismo-absolutismo tiene gran relevancia (Schlenker y Forsyth, 1977). El relativismo consiste en el rechazo de la posibilidad de depender de normas morales universales para sacar conclusiones en los juicios morales, mientras en el otro extremo de esta dimensión los sujetos hacen uso de absolutos morales al realizar juicios (absolutismo). El relativismo es la tendencia ética que hace dependientes de las circunstancias al bien y al mal. La validez de un juicio depende pues de las condiciones o circunstancia en que es enunciado. El relativismo lo define Forsyth (1980) en función del grado de rechazo de las reglas morales universales, es decir la posibilidad de confiar en reglas universales cuando se debe tomar decisiones sobre cuestiones morales. Los no relativistas (absolutistas) creen y hacen uso de los absolutos

morales cuando realizan juicios. Sostienen que los actos deben ser juzgados como principios y reglas morales que son absolutas. Lo absoluto es definido como lo que es por sí mismo y por lo tanto es independiente de las circunstancias, no-relativo o desligado de cualquier otra cosa. Los absolutistas manifiestan una mayor penalización de actos; por el contrario, en quienes poseen posturas éticas más relativistas se observa que dicha postura se correlaciona negativamente con la penalización (Moreno, 1991).

Se han realizado estudios en población de jóvenes universitarios en los cuales se dividió aquellos que tenían alto relativismo de los que tenían bajo relativismo y se los comparó respecto de la penalización de actos. Se obtuvieron diferencias significativas en los siguientes actos: relaciones prematrimoniales, aborto, ratearse de la escuela, forzar a una mujer a ejercer la prostitución, bigamia, intento de suicidio y practicar la prostitución. En todos los casos los sujetos con bajo relativismo (absolutistas) penalizaron más los ítems mencionados. Por su parte, los robos y homicidios fueron penalizados de forma similar en aquellos que presentaban tanto alto como bajo relativismo. En los mismos estudios se observó que la media de penalización era más elevada en los sujetos con bajo relativismo, es decir absolutistas (Moreno, 1991). También en este estudio se observa que existe una relación negativa entre la penalización de actos y el relativismo, es decir que las personas que presentan mayores niveles de relativismo presentan también menores niveles de penalización (Moreno, 1991).

A pesar de la relevancia que tiene la penalización de actos en la psicología moral, son escasos los estudios en estas temáticas en la adolescencia, siendo esta la etapa del ciclo vital donde se van consolidando los desarrollos psicosociales, intelectuales y morales (Arnett, 2008; Bonino, 2005; Griffa y Moreno, 2005; Piaget e Inhelder, 2000).

El objetivo del presente trabajo es evaluar cómo penalizan diferentes tipos de actos los adolescentes y jóvenes y evaluar si existen diferencias en el modo de penalizar en función del sexo.

2. METODOLOGÍA

2.1 Muestra

La muestra estuvo compuesta por 818 adolescentes y jóvenes de ambos sexos, 35,1% de varones y un 64,9% de mujeres. Las edades fluctuaban entre 15 y 21 años, con una media de edad de 16.93 ($DS = .95$). En relación al tipo de Institución a la que pertenecen, el 93,3% del total de la muestra pertenecía a escuelas de nivel medio (el 6.7% restante era de ámbito universitario); el 56.7% pertenecen a instituciones de gestión privada, mientras que el 43.3% restante pertenecen a instituciones de gestión pública. Teniendo en cuenta la ubicación geográfica de la muestra, el 88.7% pertenece a la provincia de Entre Ríos. El 11.3% restante pertenece a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

2.2 Instrumentos

Para medir la penalización de actos se utilizó la Escala de Penalización de Faltas y Delitos construida por Rimoldi y López Alonso (1973, también ver López Alonso, 1977) en base a una lista de acciones delictivas extraídas originariamente de Sellin y Wolfgang y empleadas por Donnelly en la medición de variables psicológicas (Moreno, 1991).

Este instrumento consta de dos escalas, una de juicios simples y otra de juicios condicionales. En la escala de juicios simples los sujetos deben evaluar la gravedad de una única falta o delito cometido por una persona, sin dársele referencia alguna sobre el autor del hecho, para que se juzgue sólo al acto en sí, es decir obviando referencias personales o circunstanciales (Moreno, 1991).

Cabe aclarar que en la presente investigación solo se utilizaron 25 actos a penalizar, correspondientes a la escala de juicios simples.

Moreno (1991) ha realizado un estudio factorial con los ítems de la escala de penalización de faltas y delitos simples de 30 ítems. Dicho análisis, en población de jóvenes universitarios, arrojó como resultado 7 factores a saber: a) factor 1 que mide agresiones y ofensas inespecíficas, no dirigidas directa o especialmente a una persona; b) factor 2 que mide agresiones y violencia específica o dirigida hacia personas o hacia uno mismo; c) factor 3 que expresa faltas o delitos que atentan contra la fidelidad matrimonial; d) factor 4 que expresa la aceptabilidad del delito según su justificación patológica o no. Siendo éste un factor bipolar. En el polo positivo estarían acciones delictivas sádicas y en el polo negativo faltas o delitos realizados por necesidad; e) factor 5 que mide atentados contra la propiedad como es el robo; f) factor 6 de violación de regulaciones sociales; g) factor 7 que abarca delitos contra las instituciones y la cultura en general (Moreno, 1991).

El sujeto debe asignarle a cada falta o delito una opción de penalización, a saber: 1. No es falta o delito; 2. Es falta o delito leve; 3. Es falta o delito bastante grave; 4. Es falta o delito muy grave; 5. Es falta o delito de extrema gravedad.

En cuanto a la consistencia interna del instrumento, para la presente muestra el alfa de Cronbach fue de .90, lo cual muestra una muy buena consistencia interna, siendo un valor similar a lo informado en otros estudios recientes (Rodríguez y Moreno, 2016).

2.3 Procedimiento

Se realizó un primer contacto con las autoridades de las instituciones educativas donde se realizaría el estudio. Una vez obtenida la autorización por parte de los directivos, se entregaron los consentimientos informados para ser firmados por los participantes (o los padres o tutores si eran menores de 18 años). Dicho consentimiento era requisito indispensable para participar de la investigación. La escala fue aplicada de forma autoadministrable en grupos de 20 a 30 personas aproximadamente.

2.4 Procedimiento estadístico

Se calcularon los estadísticos descriptivos pertinentes media, desvío típico, mediana y desvío intercuartil en función del nivel de medición de la variable. Se realizó un análisis univariado de variancia (ANOVA) para estimar las diferencias de los niveles de penalización general según sexo. Por último se utilizó la prueba U de Mann Whitney que permite comparar medidas ordinales, para analizar las diferencias en la penalización de cada una de las acciones entre de varones y mujeres.

3. RESULTADOS

Teniendo en cuenta los resultados de la Escala de penalización de faltas y delitos, la media de penalización de actos para el total de la muestra fue de 2.82 (DS=.57). Se realizó un análisis univariado de variancia (ANOVA) para estimar las diferencias de penalización según sexo. Si bien arrojó diferencias estadísticamente significativas, a juzgar por el tamaño del efecto no podría realizarse tal afirmación debido al tamaño de la muestra elevado (ver tabla 1).

Tabla 1. Medias, desvíos y análisis de varianza de una vía (ANOVA) para la penalización de faltas y delitos según el sexo de los sujetos.

	Varones (n=287)		Mujeres (n=531)		F	p	Eta ²	Potencia observada
	M	DS	M	DS				
Penalización de faltas y delitos	2.76	0.56	2.86	.58	5.12	.024	.006	.618

Para evaluar la penalización de cada uno de los actos de la escala, se obtuvieron las medianas para la totalidad de la muestra. Dichos resultados pueden apreciarse en la tabla 2. En la misma también puede apreciarse junto a las medianas el rango de mayor a menor, indicando el 1 el acto más penalizado.

Tabla 2. Medianas y orden de penalización para cada una de las faltas o delitos.

Falta o delito	Mediana	Desvío*	Rango
1. Un ladrón mata a la persona para robarle.	4.77	0.38	1
2. Matar a un ladrón cuando no está en peligro la integridad física de ninguna de las víctimas del robo.	2.99	0.93	9
3. No devolver lo que pertenece a otro.	2.41	0.75	14
4. Robar a una Iglesia.	4.01	0.87	3
5. Robar un Museo de Arte.	3.66	0.84	5
6. Apodarse permanentemente a un compañero de una manera que le molesta.	2.22	0.86	17
7. Robar para darle de comer a los hijos.	2.39	0.71	15
8. Tomar cerveza en exceso.	1.72	0.79	23
9. Llevarse un libro de otro compañero sin permiso.	1.84	0.65	21
10. No devolverle el libro a un compañero.	2.13	0.68	18
11. No pagar una deuda.	2.86	0.81	10
12. Fumar Marihuana.	2.67	1.25	12
13. Correr picadas con el auto en la vía pública.	3.41	0.96	7
14. Encontrar plata en el colegio y no devolverla.	1.83	0.76	22
15. Cruzar un semáforo en rojo.	2.35	0.73	16
16. Insultar a un profesor.	2.39	0.86	15
17. Faltar a la escuela sin avisarle a los padres (ratearse).	1.89	0.77	20
18. Realizarse un aborto.	4.31	0.78	2
19. Lastimar a un animal.	3.62	0.95	6
20. Pegarle a un compañero.	2.62	0.87	13
21. Patotear en grupo a un compañero.	2.81	0.89	11
22. Amenazar o pegarle a un chico de menor edad.	3.33	0.91	8
23. Entrar a un lugar sin pagar la entrada.	2.08	0.70	19
24. Administrarse cocaína.	3.80	1.04	4
25. Emborracharse en una fiesta.	1.50	0.21	24

N=818

*Desvío Semiintercuartil.

De este modo puede observarse que las faltas o delitos más penalizados han sido: un ladrón mata a la persona para robarle y realizarse un aborto. Por su parte, las faltas o delitos menos penados han sido: emborracharse en una fiesta y tomar cerveza en exceso.

Para analizar las diferencias de penalización de los actos según el sexo de los sujetos se utilizó la prueba U de Mann Whitney que permite comparar medidas ordinales, es decir las medianas de varones y mujeres. Se encontraron diferencias significativas en 7 actos plausibles de penalización (ver tabla 3). Las mujeres obtuvieron mayores puntuaciones en todos ellos, a saber: matar a un ladrón cuando no está en peligro la integridad física de ninguna de las víctimas del robo; fumar marihuana; realizarse un aborto; pegarle a un compañero; amenazar o pegarle a un chico de menor edad; entrar a un lugar sin pagar la entrada y administrarse cocaína.

Tabla 3. Diferencias en la penalización de faltas y delitos según sexo de los sujetos.

Ítem	Varones (n=287)		Mujeres (n=531)		U de Mann Whitney	p
	Md	Desvío*	Md	Desvío*		
2. Matar a un ladrón cuando no está en peligro la integridad física de ninguna de las víctimas del robo.	2.75	0.92	3.15	0.94	63628.00	.0001
12. Fumar marihuana	2.30	1.20	2.85	1.25	63505.5	.0001
18. Realizarse un aborto	4.12	1.11	4.40	0.83	65303.5	.0001
20. Pegarle a un compañero	2.45	0.87	2.71	0.85	66898.5	.003
22. Amenazar o pegarle a un chico de menor edad	3.16	0.96	3.40	0.88	67928.0	.008
23. Entrar a un lugar sin pagar la entrada	1.99	0.69	2.14	0.70	69907.0	.03
24. Administrarse cocaína	3.57	1.07	3.93	1.01	66911.5	.003

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La media de penalización de la escala, es decir de la totalidad de los actos estimados, fue cercana a la puntuación media de la escala de respuesta, correspondiendo a la categoría es falta o delito bastante grave. Al evaluar diferencias de penalización según el sexo de los sujetos, no se hallaron diferencias significativas, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra. Estos resultados difieren con investigaciones empíricas en la temática que afirman que las mujeres puntúan más alto en escalas penométricas (Horas, 1981).

Si bien no se han hallado estudios recientes sobre penalización de actos, si se han registrado estudios sobre permisividad moral. Dichos trabajos han demostrado que en cuanto a la permisividad no existen diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres (Merino y Grimaldo, 2015). Estos resultados coinciden con los hallazgos del presente estudio, teniendo en cuenta que la penalización de actos y la permisividad de actos son dos aspectos de un mismo juicio moral. De esta forma no se han hallado diferencias entre varones y mujeres en los puntajes globales de penalización y permisividad de actos, lo cual muestra una coincidencia entre el presente trabajo y demás trabajos empíricos.

En general, las cinco faltas y delitos más penalizados fueron (en orden de mayor a menor penalización): un ladrón mata a la persona para robarle, realizarse un aborto, robar a una iglesia, administrarse cocaína y robar un museo de arte.

Cabe señalar que las faltas o delitos más penalizados están relacionados con el atentar contra la vida humana, en un caso matar para robar y en otro matar un ser humano por nacer. Es lógico pensar que el valor principal sea el valor de la vida, sobre el cual se asientan todos los derechos y obligaciones posteriores al derecho a la vida. Sin embargo, cuando se presenta el delito matar a un ladrón, el acto de matar no es tan penalizado como cuando es el ladrón el que mata. Se supone que se penaliza más que un ladrón mate que matar a un ladrón por la atribución negativa que se realiza sobre la persona del ladrón por ser ladrón, a partir de lo cual el adolescente parece interpretar que matarlo sería menos grave que la situación inversa. Lo antedicho abre un camino de investigación para indagar sobre el matar y el robo y su relación con las atribuciones o circunstancias que rodean al hecho en cuestión.

El hecho de que el aborto sea uno de los actos más penalizados es coincidente con estudios en población chilena (Mathiesen, Mora, Chamblás y Navarro, 2004) que han mostrado que dicho acto es el que puntúa menos en la escala de permisividad en población universitaria.

Respecto del consumo de cocaína y marihuana, en la totalidad de la muestra se ha observado que el consumo de cocaína es una de las faltas más penalizadas (rango 4), apareciendo el acto de fumar marihuana en el rango 12. Este hecho es coincidente con investigaciones empíricas realizadas en el país por el Observatorio de la Deuda Social Argentina junto a la Fundación Florencio Pérez (Casermeiro de Pereson, 2013) que han demostrado que el consumo ocasional de marihuana en los adolescentes era mucho más elevado que el de cocaína (23.7% de marihuana contra 7% de cocaína). Este hecho evidencia la naturalización que se ha hecho del consumo de marihuana entre los adolescentes, lo cual no ha ocurrido con otras drogas como es la cocaína.

En general, las cinco faltas y delitos menos penalizados fueron (en orden de menor a mayor penalización): emborracharse en una fiesta, tomar cerveza en exceso, encontrar plata en el colegio y no devolverla, llevarse un libro de otro compañero sin permiso y faltar a la escuela sin avisarle a los padres (ratearse).

El hecho que el consumo excesivo de alcohol sea una de las faltas menos penalizadas, es un indicador de la tolerancia y la naturalización que se ha hecho del consumo de alcohol en los adolescentes. Estos resultados están en la línea de investigaciones empíricas realizadas por el Observatorio de la Deuda Social Argentina (Casermeiro de Pereson, 2013), en las cuales se evidencia que 82% de los adolescentes ha consumido alcohol alguna vez y que más del 50% de los adolescentes había consumido en los últimos 30 días. En el mismo estudio se indica como edad de prueba de bebidas alcohólicas los 15 años (edad superada por toda la muestra del presente estudio). Además se destaca que el tipo de bebida alcohólica consumida con más frecuencia es la cerveza, coincidente con la bebida mencionada en la escala de penalización de faltas y delitos.

Es de gran importancia tener en cuenta estos datos sobre el consumo de alcohol, ya que se han realizado estudios empíricos para determinar efectos prospectivos de variables implicadas en el consumo de alcohol en adolescentes que han demostrado la importancia del consumo de alcohol adolescente en posteriores patrones de consumo. Es así que concluyen que un consumo de alcohol inicial, por parte del adolescente, tiene mucha probabilidad de que se mantenga o aumente como patrón de conducta (Pilatti, Brussino y Godoy, 2013).

Al evaluar la diferencia según sexo, se hallaron 7 faltas o delitos que las mujeres penalizaron más, a saber: matar a un ladrón cuando no está en peligro la integridad física de ninguna de las víctimas del robo, fumar marihuana, realizarse un aborto, pegarle a un compañero, amenazar o pegarle a un chico de menor edad, entrar a un lugar sin pagar la entrada y administrarse cocaína.

En el marco del principio de justicia, en particular de la justicia punitiva y penal, parece probable que el castigo a ciertos delitos esté relacionado con el grado en que el sujeto empatiza con las

víctimas de la situación. Dicha angustia empática generada puede aumentar por la edad, el sexo, etc. coincidente entre las víctimas y las personas que juzgan (Hoffman, 2000). El hecho de que las mujeres puntúen más alto en la falta o delito realizarse un aborto podría deberse al hecho de que ellas empatizan con la mujer que aborta de una manera diferente al hombre, por la coincidencia en cuanto al sexo.

Carol Gilligan (1987) sostiene que las mujeres basan su juicio moral en una perspectiva diferente de la de los hombres. Los varones privilegian el valor de la justicia, el preservar las reglas, los derechos y los principios que rigen en la sociedad, mientras que las mujeres y las adolescentes, ponen el acento en la preocupación y el cuidado de los demás, y se muestran sensibles a sus sentimientos y sus derechos. Según esta autora, el razonamiento moral de los hombres se basa en la justicia y los principios abstractos. Las mujeres tienen más en cuenta la red de relaciones interpersonales y el cuidado de los demás.

Es llamativo que las mujeres penalicen más el consumo de marihuana y cocaína y no así el consumo de alcohol, el cual es penalizado de manera similar tanto por varones como por mujeres. Los datos de investigaciones empíricas en el país (Casermeiro de Pereson, 2013) evidencian que el consumo de alcohol (en particular haber probado el mismo alguna vez en la vida) es similar para ambos sexos, variando el tipo de bebida. Pero en relación al consumo de drogas ilícitas (como marihuana y cocaína) el consumo es más elevado entre los varones. Esta diferencia en el consumo de alcohol y drogas ilícitas entre mujeres y varones se ha puesto de manifiesto en las diferencias de penalización en el presente estudio.

Los resultados expuestos en la presente investigación tienen una importancia pedagógica para el trabajo con adolescentes y jóvenes. Este tipo de trabajos de ranking sobre penalización de actos, así como los que se han hecho sobre permisividad (Mathiesen et al., 2004; Merino y Grimaldo, 2015), son útiles para evaluar los rasgos distintivos (idiosincrasia) de la población de adolescentes y jóvenes de cada país. Por esta razón cabe aclarar la importancia de ser cautelosos para la generalización de los resultados a otras poblaciones mediante este tipo de escalas (Merino y Grimaldo, 2011).

Futuras investigaciones deberían realizar comparaciones entre los países de Latinoamérica para contrastar similitudes o diferencias idiosincráticas de las poblaciones adolescentes y jóvenes.

REFERENCIAS

- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y Adulthood Emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson.
- Bonino, S. (2005). Contagio, empatía e comportamiento prosocial. En G. V. Caprara & S. Bonino (eds.), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali*. (pp. 23-44) Trento: Erikson.
- Casermeiro de Pereson, A. (2013). *Consumo de sustancias psicoactivas en jóvenes del Gran La Plata*. Buenos Aires: Educa.
- Díaz Aguado, M. J. (2000). Violencia, drogas, género y exclusión social. *Proyecto*, 36, 73-76.
- Forsyth, D. R. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 175-184.
- Furter, P. (1968). *La vida moral del adolescente*. Buenos Aires: Edit. El Ateneo.
- Gilligan, C. (1987). Woman's place in man's life cycle. *Feminism and methodology*, 57-108.
- Griffa, M. C., y Moreno J. E. (2005). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Tomo II*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

- Grimaldo, M.P., y Merino, C. (2010). Tolerancia y juicio moral en estudiantes universitarios de la ciudad de Lima. *LIBERABIT*, 16(2), 131-140.
- Harding, S., y Philips, D. (1986). *Contrasting values in Western Europe. Unity, diversity and change*. London: Macmillan.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Horas, P.A. (1981). Percepción judicial de la justicia penal. *Revista ILANUD* (Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la prevención del delito), 4 (11/12), 38-44.
- López Alonso, A. O. (1977). Estimación de la gravedad de faltas y delitos e influencia subjetiva en los jueces de los antecedentes criminales. *CIIPME*. Publicación Nro. 64, Bs. As.
- López Alonso, A. O. (1978). Constancia de cocientes y diferencias entre juicios condicionales y no-condicionales. *CIIPME*. Publicación Nro. 27, Bs. As.
- Mathiesen, M., Mora, O., Chamblás, I., & Navarro, G. (2004). Familia, permisividad y juicio moral en estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción. *Psykhé*, 13(1), 3-20.
- Mathiesen, M.E., Mora, O., y Castro, M. (1998). Valores de los estudiantes de la Universidad de Concepción, Chile, una aplicación de la Escala de Comportamientos Morales Controvertidos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 121-136.
- Mathiesen, M., Mora, O., Chamblás, I., Navarro, G., y Castro, M. (2002). Valores Morales y familia en estudiantes de enseñanza media de la provincia de Concepción. *Revista de Psicología*, 11(2), 55-74.
- Merino, C., y Grimaldo, M. (2010). Complejidad factorial de la permisividad moral hacia las conductas moralmente controvertidas. *Interdisciplinaria*, 27 (2), 297-314.
- Merino, C., y Grimaldo, M.P. (2011). Complejidad factorial y conductas moralmente controversiales. *RACC Revistas Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(3), 38-43.
- Merino, C., y Grimaldo, M.P. (2015). Análisis no paramétrico de rankings de tolerancia en comportamientos moralmente cuestionables. *RIDU Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 9(2), 33-48.
- Moreno, J. E. (1991). Posturas éticas de los jóvenes y estimación de la gravedad de faltas y delitos. *Revista de la sociedad de psicología del Uruguay*. Número especial, III, 5 y 6, 85-92.
- Piaget, J., y Inhelder, B. (2000). *Psicología del niño*. Madrid: Morata (Decimoquinta edición).
- Pilatti, A., Brussino, S. A., y Godoy, J. C. (2013). Factores que influyen en el consumo de alcohol de adolescentes argentinos: un path análisis prospectivo. *Revista de Psicología*, 22(1), 22-36. doi: 10.5354/0719-0581.2013.27716
- Rimoldi, H., y López Alonso, A. (1973). Sobre la relatividad de los juicios psicológicos. *CIIPME*. Publicación Nro. 24, Bs As.
- Rodríguez, L. M., y Moreno, J. E. (2016). Posturas éticas y empatía, predictores de prosocialidad y de penalización de faltas y delitos. *Revista Acción Psicológica*, 13 (2), 43-56.
- Sanabria, M. A., Villanueva, C., y García-Álvarez, M. P. (2007). Conductas de indisciplina, acoso y violencia en 1º y 2º de ESO. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 18(2), 189-200.
- Sánchez, C. (2004). De la violencia física en la infancia: el poder de la imagen. *Aula de Innovación Educativa*, 129, 77-82.
- Schlenker, B. R., y Forsyth, D. R. (1977). On the ethics of psychological research. *Journal of Experimental Social Psychology*, 13, 369-396. Doi: 10.1016/0022-1031(77)90006-3

Preuniversitarios populares y/o sociales. El forcejeo curricular entre un modelo crítico y uno técnico para el Acompañamiento Pedagógico de los Tutores-docentes

Silvia Mercado Saavedra^a y Marcela Romero Jeldres^{*b}

John Dewey College^a, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Educación^b, Santiago, Chile.

Recibido: 06 noviembre 2017

Aceptado: 05 mayo 2018

RESUMEN. Esta investigación se instala dentro del paradigma cualitativo, enmarcado en la gestión curricular y desde una definición amplia de curriculum. Analiza la coherencia interna que existe entre las prácticas de acompañamiento pedagógico que lleva a cabo el equipo de gestión de un Preuniversitario Popular de Santiago, a los tutores-docentes y el enfoque curricular inserto en el Proyecto Educativo Institucional. Los datos recogidos confirman diferencias entre ambos grupos respecto del acompañamiento pedagógico implementado y a su vez, este no se encuentra alineado con el enfoque curricular inserto en el Proyecto Educativo dada la fuerza del modelo técnico en el ingreso a la Educación Superior.

PALABRAS CLAVE. Educación popular; gestión curricular; desigualdad; preuniversitarios populares.

Popular or social preuniversities. The curricular struggle between a critical and a technical scientific approach for educational support for teachers or tutors

ABSTRACT. This paper is a qualitative research, based on curricular management defined in the broad sense of the term. It analyzes coherence between educational support for teachers carried out by the management team, to the teachers. And the curricular approach that a Santiago's Popular pre- university has. The results suggest that there are differences between teachers and management team perspectives about educational support for teachers. At the same time these educational support actions are not coherent with the school Project approach.

KEYWORDS. Popular education; curricular management; inequality; social preuniversities.

*Correspondencia: Marcela Romero Jeldres. Dirección: Av. José Pedro Alessandri 880, Santiago, Chile. Correos electrónicos: silvia.mercado2015@umce.cl^a, marcela.romero@umce.cl^b

1. ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

Las desigualdades en el ámbito de la educación continúan siendo tema de debate a nivel nacional e internacional. Astorga et al. (2007, p. 20), señalan que “las políticas públicas han tendido a reproducir la segmentación social, ofreciendo a los sectores de menores ingresos una educación de peor calidad [...]. Son los sectores de menores recursos quienes, por situación estructural, desertan más, repiten y tienen inferiores resultados en las evaluaciones estandarizadas”.

Esta afirmación es similar a la planteada en otros estudios realizados por Muñoz (2013), la variable económica a la hora de referirnos a educación y aprendizajes revela que el antecedente socio-económico del alumnado es uno de los determinantes más importantes del aprendizaje, mientras que el efecto del estrato socioeconómico de otros alumnos en la misma clase puede llegar a ser incluso más pronunciado.

“La evidencia muestra que dos individuos de distinto NSE, medidos según ingreso familiar y escolaridad de los padres, y que además logran igual SIMCE en octavo básico, presentan una brecha de más de 70 puntos promedio cuatro años más tarde al rendir la PSU. Es decir, las brechas en logro académico no se reducen, sino que se amplifican, con el agravante de que los resultados en la PSU determinan el acceso a la educación superior y las altas tasas de retorno privado que esta supone. Esto constituye evidencia de que el sistema educativo chileno no ha sido eficiente para compensar las diferencias de origen existentes entre los estudiantes (Muñoz, 2013, p. 107).

Del mismo modo, distintos organismos ligados a la educación y a la economía, reafirman una innegable situación de inequidad en distintos niveles escolares. Al hablar de educación superior, dicha condición no suele mejorar, muy por el contrario, según la Organización para la Cooperación y Desarrollo (en adelante, OCDE) “En las últimas dos décadas la educación superior chilena ha experimentado un aumento espectacular del número de estudiantes (...), sin embargo, la mayor participación y la diversificación son sólo una parte de esta realidad. La sociedad chilena sigue siendo muy desigual en términos económicos y sociales” (OECD, 2013, p. 3).

La desigualdad educacional se va perpetuando en Chile, con la profundización del modelo económico-social neoliberal, imperante, con enclaves totalitarios instalados desde el año 1975. Como consecuencia de ello, la privatización de la educación y el lucro en todos los niveles escolares, específicamente en la educación superior, ha significado el encarecimiento de los aranceles de las universidades estatales, al mismo nivel de las privadas, obligando a las familias chilenas a costear la educación sobre la base del endeudamiento con la banca privada, o con el Estado, y situando a Chile entre los países con las más altas escolaridades del mundo, desconociendo que las diferencias en el ingreso autónomo per cápita entre los hogares del quintil sin subsidio del Estado y el más rico es 17 veces diferente (Casen, 2013).

Ahora bien, uno de los medios para la perpetuidad del modelo neoliberal en educación, es el denominado paradigma técnico, inspirado en el modelo de diseño curricular orientado hacia los objetivos, postulado por Tyler (1949). La racionalidad técnica de este modelo, instalado implícitamente, ha generado un contexto propicio para ejercer el control del aprendizaje de los contenidos de los educandos, de modo que las experiencias de aprendizajes, sigan una secuencia estructurada en los contenidos, los cuales van creciendo conforme avanza la vida escolar del estudiante, y cuyo dominio se corresponde con un acompañamiento pedagógico focalizado en la evaluación. En ese camino, muchas asignaturas han ido perdiendo su estatus cognitivo cuando no contribuyen a la medición de contenidos asociados con la PSU, por años, único mecanismos de cierre de la educación secundaria y de acceso a la educación superior.

Ante las iniciativas para atacar la inequidad se reconstruyen modos de selectividad, a otra escala, de otras modalidades, en parámetros superiores de exigencia y es aquí donde surgen los preuniversitarios como un factor de negocio y selectividad y también de esfuerzo social (muchos sostenidos por medio del voluntariado de estudiantes universitarios) por ofrecer condiciones en la transición liceo-universidad a los jóvenes excluidos.

Williamson y Rodríguez, (2010, p. 251) señalan que los preuniversitarios, nacen en un contexto de desigualdad educativa, en que estudiantes de escasos recursos deben buscar por cuenta propia herramientas para aumentar sus posibilidades de acceder a la educación superior, por tanto “son expresiones de cómo el sistema educacional regular y el de educación superior reproduce la desigualdad en el acceso a la Universidad”. Por consiguiente, en Chile se pueden encontrar distintas modalidades, privadas y sociales, entre otros, a los que los estudiantes de enseñanza media y también egresados pueden acceder de acuerdo con sus posibilidades económicas.

Actualmente, los preuniversitarios constituyen un factor más de discriminación entre establecimientos y grupos sociales determinados. Araujo (2006, p. 316), plantea que hay establecimientos que inician los preuniversitarios con horas en el calendario escolar desde primero medio, mientras otros llegan a rendir la prueba con uno o dos ensayos. Esta visión es apoyada por Nuñez y Millán (2002) y Contreras, Corbalán y Redondo (2017), quienes afirman que el acceso a este entrenamiento explicaría las diferencias en puntajes entre alumnos de distintos estratos socio-económicos, pues su costosa adquisición discrimina en contra de grupos de menores ingresos.

El trabajo de Castro Torres y Aranda Cáceres (2016, p. 4) da cuenta que en un contexto de desigualdad y brecha, respecto de los resultados obtenidos por quienes pueden pagar para acceder a escuelas con una mejor calidad de educación o a un preuniversitario que implique un alto costo y asegure un entrenamiento superior para la rendición de la PSU, “es posible comprender a los preuniversitarios populares como lugares estratégicos en la construcción de equidad, ya que influyen el proceso de transición de la enseñanza media a la universitaria en un espacio en donde ni el mercado despliega lucro, ni el Estado desarrolla políticas”.

En conjunto, estos estudios ilustran el surgimiento de los preuniversitarios populares alentados por las ONGs, la propia autogestión de grupos que trabajan en autoeducación popular, o grupos universitarios que buscan acortar la brecha de desigualdad. Su acción va dirigida sobre todo a las redes sociales populares, y sus métodos se basan, precisamente, en el *‘enfoque de red o de trabajo comunitario’*. Se trata de *‘movimientos’* que, en su génesis, han tenido como objetivo, primero, «reparar el tejido social dañado por las dictaduras», luego, constituir «identidades colectivas» y «movimientos sociales», y por estos días, buscan, «empoderar» a la clase popular y la ciudadanía para resistir al modelo neoliberal y, luego, sustituirlo por otro (Salazar, 2012, p. 434).

En ese sentido, los preuniversitarios populares representan una alternativa buscando la emancipación de los estudiantes, enfrentando diferentes modelos. Desde esta perspectiva, cualquier práctica de acompañamiento pedagógico que se implemente en dichos centros, debe contener la intencionalidad transformadora que trasciende el simple entrenamiento para rendir la PSU y debe desafiar a sus miembros a trabajar promoviendo la autonomía de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, entendiendo que en este, el docente se presenta como un guía y quien acompaña al docente, como un observador que negocia y media entre los objetivos que en comunidad se han propuesto y declarado, los intereses del docente y de los estudiantes. No obstante, la perspectiva crítica que se puede ganar en ambientes de aprendizaje comunitario, sin el entrenamiento de materias PSU, siempre se topa con la evaluación de contenidos disciplinares, barrera insalvable si la educación municipal ha sido precaria.

Por tanto, para los fines de esta investigación, la Figura 1, esquematiza el problema que se aborda en el presente estudio, concluyendo que, aunque los preuniversitarios populares hacen mención del paradigma crítico en su Proyecto Educativo Institucional (en adelante PEI), las prácticas de acompañamiento para apoyar a los tutores reflejan una disociación entre lo plasmado en términos teóricos en el PEI y las acciones llevadas a cabo. Ello porque, desde un enfoque crítico, el acompañamiento a los docentes se entiende como un “Proceso no lineal, más bien holístico, global, interdisciplinario, y se asume desde los supuestos constructivistas y desde la teoría socio crítica de construcción de conocimiento, en la que la realidad es el punto de partida y de convergencia de las acciones político-pedagógicas en la gestión de procesos de formación, de innovación y de cambio” (Martínez Diloné y González Pons, 2010, p. 53).

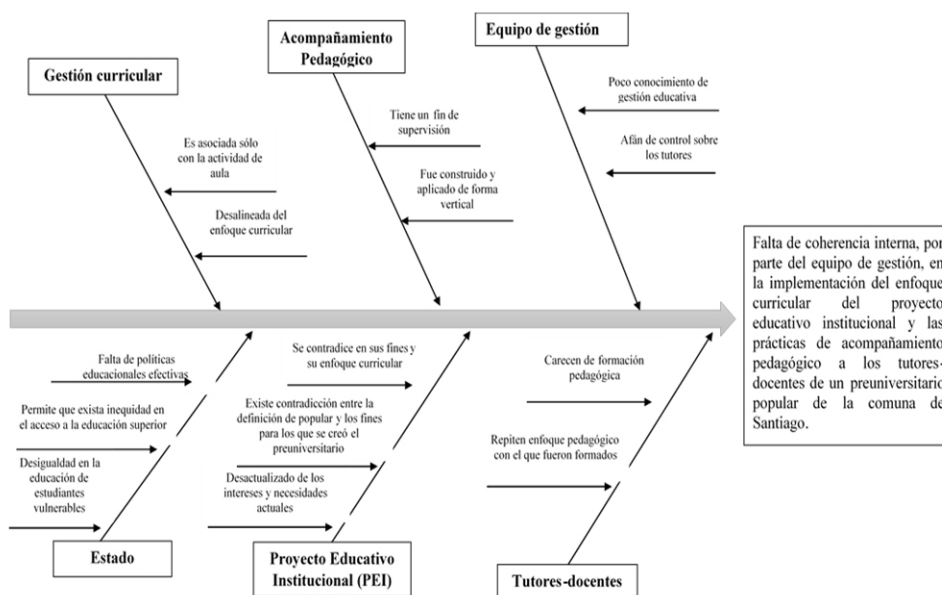


Figura. 1. Diagrama de Ishikawa: Análisis del contexto problemático de un preuniversitario popular

Fuente: Mercado-Saavedra (2017, p. 9).

La síntesis presentada, permite focalizar en un caso de preuniversitario popular, evidenciando que en su proyecto educativo se hace mención del enfoque crítico dentro de su currículum, no obstante, las herramientas de acompañamiento a los tutores voluntarios no siempre dan cuenta de una base sólida de dominio de técnicas de estos tutores-docentes, mostrando una disociación entre lo plasmado en términos teóricos y las acciones llevadas a cabo. en la compleja tarea de apoyar a jóvenes pobres, en la preparación para la rendición de la PSU y por tanto, para lograr la mejora de las prácticas de los tutores-docentes, se hace vital conocer la perspectiva de los actores que están ligados de forma directa con los estudiantes y la concreción del proyecto institucional y curricular, para luego, a partir de la percepción de los principales actores de la comunidad educativa (equipo directivo y tutores - docentes), realizar mejoras al proyecto respondiendo a sus intereses y necesidades en el contexto del preuniversitario popular, en definitiva, teniendo un diagnóstico sobre el cual actuar.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Dado los abismantes niveles de inequidad respecto de los mecanismos para acceder a la Educación Superior en Chile, resulta importante resaltar la labor social de los preuniversitarios populares y/o sociales, que funcionan en comunas con altos índices de vulnerabilidad socioeconómica, por ende, resulta más interesante aun colaborar en la creación de estrategias o herramientas contextualizadas, que no busquen generalizar resultados, sino construir, rescatar y orientar el conocimiento de sus actores para dar respuesta a sus necesidades en relación al acompañamiento pedagógico que tiene como fin, la mejora de las prácticas y con ello, la mejora en los aprendizajes, en instancias más o menos formales de educación, que promueven también espacios para la práctica de la democracia y el encuentro de seres humanos. Visto así, la investigación se plantea los siguientes objetivos:

2.1 Objetivo General

- Comprender las continuidades y discontinuidades en las concepciones, puntos de vista, e intereses que posee el equipo de gestión y los tutores-docentes, frente a las prácticas de acompañamiento pedagógico y su coherencia con el enfoque curricular declarado en el proyecto educativo de un preuniversitario popular de Santiago.

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las semejanzas y diferencias que posee el equipo de gestión y los tutores - docentes, respecto de las prácticas de acompañamiento a los tutores, efectivamente implementadas en un preuniversitario popular de Santiago.
- Determinar las prácticas de acompañamiento pedagógico a los tutores-docentes, que se alinean con el enfoque curricular del proyecto educativo de un preuniversitario popular de Santiago.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Método

La investigación se emprende desde un paradigma cualitativo, con un enfoque de investigación fenomenológico, posibilitando conocer la percepción de los sujetos de un estudio, puesto que se centra en comprender el significado que los acontecimientos tienen para las personas estudiadas (Patton, 1990 citado en Maykut y Morehouse, 2005, p. 6). Así, esta opción metodológica es particularmente útil para validar las experiencias de los individuos e interpretarlas, con el fin de reconstruir significados, que integren las percepciones de quienes están participando de las interacciones que tienen lugar en un contexto específico, en este caso, en relación con el concepto de acompañamiento pedagógico en un preuniversitario social, con sedes en varias comunas de Santiago.

3.2 Diseño de la Investigación

El diseño de investigación utilizado en este estudio es de tipo fenomenográfico, con el fin de identificar y describir las formas cualitativamente diferentes, como las personas experimentan (comprenden, perciben) fenómenos de su entorno. Es decir, las experiencias no son consideradas como entidades físicas o mentales, sino como una relación entre objeto y sujeto.

Por ende, este tipo de diseño permite establecer las semejanzas y diferencias respecto de la percepción del equipo de gestión y los tutores-docentes sobre el acompañamiento pedagógico que se tiene en un preuniversitario popular diseñado desde un currículum crítico. Desde esta pers-

pectiva, “el propósito no consiste en encontrar la esencia singular o común, sino en encontrar la arquitectura de la variación de acuerdo con los diferentes factores del fenómeno” (Marton, 1993 citado en Álvarez - Gayou Jurgenson, 2003, p. 89).

3.3 Muestra

Los sujetos de estudio corresponden a dos grupos (Ver tabla 1).

a) Los tutores-docentes

La muestra es no probabilística y voluntaria. Corresponde al grupo de seis jóvenes (hombres y mujeres), que se encargan de impartir clases presenciales en las diferentes áreas de preparación para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU), en un Preuniversitario Popular. Los tutores, corresponden en su mayoría, a estudiantes de educación superior de diferentes carreras, se caracterizan por no poseer formación pedagógica y antes de comenzar su labor en la institución, deben participar de una capacitación impartida por el equipo de gestión, conformado por tres profesores, en la que se trabajan aspectos relacionados con estrategias de manejo de grupo y nociones básicas de didáctica; también existen profesionales de la educación, que colaboran en esta capacitación. Su Trabajo no es remunerado. Solo tienen una asignación para movilización.

b) Equipo de gestión

La muestra es no probabilística y voluntaria. Compuesto por cinco sujetos que se desempeñan en diferentes áreas del conocimiento. Su labor radica en coordinar capacitaciones para los tutores-docentes, matricular a estudiantes que así lo soliciten para su asistencia al preuniversitario, recaudar el dinero de cuota anual de \$15.000 (24 USD), para la compra y distribución del material a utilizar (libros, entre otros), coordinación y convocatoria a asambleas para diferentes propósitos y la evaluación del desempeño de los tutores. La participación es voluntaria. Su Trabajo no es remunerado. Sólo tienen una asignación para movilización.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Sujetos	Género		Profesión y/o estudios
	F	M	
Tutor docente 1	X		Estudiante de Licenciatura en Educación media con mención en lenguaje y comunicación.
Tutor docente 2		X	Estudiante de Ingeniería Civil Industrial.
Tutor docente 3		X	Estudiante de Medicina.
Tutor docente 4		X	Estudiante de Ingeniería en Biotecnología Molecular.
Tutor docente 5		X	Estudiante de Pedagogía en Castellano.
Tutor docente 6	X		Estudiante de Licenciatura en Ciencias mención Biología.
Equipo gestión 1	X		Administradora Pública.
Equipo gestión 2		X	Tesista de Licenciatura en Educación en Física y Pedagogía en Física, mención educación en Astronomía.
Equipo gestión 3		X	Profesor de Lenguaje, Coordinador académico, Investigador en didáctica.
Equipo gestión 4		X	Estudiante de Derecho
Equipo gestión 5		X	Estudiante de Administración Pública

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 31)

3.4 Instrumento de recolección de información

Entendiendo que los métodos de recolección de datos en la investigación cualitativa se sitúan desde una gama de técnicas tales como las entrevista en profundidad, hasta las técnicas proyectivas, entre otras técnicas, se buscó elaborar un instrumento sobre la base de la concordancia de jueces expertos que resguardaran no solo la confiabilidad y la validez del constructo del instrumento utilizado, si no también aceptar las sugerencias respecto de la o las técnicas de recolección más apropiadas para el logro de los objetivos de investigación.

En la idea de construir acuerdos, teniendo a la comunidad especializada como árbitros de calidad, se usó el método Delphi, por cuanto “es una metodología estructurada para recolectar sistemáticamente juicios de expertos sobre un problema, procesar la información y a través de recursos estadísticos, construir un acuerdo general de grupo” (García Valdés y Suárez Marín, 2013, p. 256). De ese modo, se construyó una tabla de especificaciones que es coherente con los objetivos de investigación, permitiendo evaluar la pertinencia de las preguntas a realizar y al mismo tiempo, determinar la o las técnicas más adecuadas para recolectar la información.

Las tablas de especificaciones se entregaron a ocho expertos curriculistas. Con los resultados obtenidos, se analizó la concordancia de sus respuestas a través del índice de Kappa o también conocido como Coeficiente de Kappa. Este “refleja la concordancia inter-observador y puede ser calculado en tablas de cualquier dimensión, siempre y cuando se contrasten dos observadores” (Cerde y Villarroel, 2008, p. 56). Para efectos del cálculo de este índice, se consideraron los resultados de las tablas, de forma aleatoria (Ver tabla 2).

Tabla 2. Niveles del índice de Kappa

Coeficiente Kappa	Fuerza de la concordancia
0,00	Pobre (<i>Poor</i>)
0,01 – 0,20	Leve (<i>Slight</i>)
0,21 – 0,40	Aceptable (<i>Fair</i>)
0,41 – 0,60	Moderada (<i>Moderate</i>)
0,61 – 0,80	Considerable (<i>Substantial</i>)
0,80 – 1,00	Casi perfecta (<i>Almost perfect</i>)

Fuente: (Cerde y Villarroel, 2008, p. 57)

Tabla 3. Coeficiente de Kappa para las preguntas del instrumento

Pertinencia			
Resultados:			
Acuerdo Observado:	0,8919		
Acuerdo Esperado:	0,7604		
Kappa	EE*	IC (95,0 %)	
0,5488	0,1901	0,1761	0,9215

*EE: error estándar.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 34)

Tabla 4. Coeficiente de Kappa para las técnicas de recolección de la información

Claridad			
Resultados:			
Acuerdo Observado:	0,7568		
Acuerdo Esperado:	0,5712		
Kappa	EE*	IC (95,0 %)	
0,4327	0,1592	0,1208	0,7447

*EE: error estándar.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 34)

Las Tablas 3 y 4, permiten observar los índices de Kappa obtenidos. Los resultados inter-observadores arrojaron una fuerza de concordancia moderada para la pertinencia de las preguntas, mientras que para el uso del grupo focal los índices alcanzaron un nivel aceptable. Los resultados arrojados por el índice permitieron determinar las preguntas de mayor pertinencia para el estudio y la técnica para recolectar la información.

Las autoras consideran importante, generar estos procedimientos previos al trabajo de campo, como un medio para hacer frente a la doble crisis de representación y legitimación de la investigación cualitativa. El procedimiento presentado apela por una parte a que los jueces puedan reconstruir los esquemas previos y constructos a priori planteados por las investigadoras y posteriormente, que el Índice de Kappa, permita hacer posible concordar las diversas posiciones, dejando fuera cualquier pretensión externa de autoridad, que pudiese afectar las voces de los informantes.

De este modo, el trabajo de campo se emprende atendiendo a las técnicas e instrumentos recomendados por los jueces expertos, a saber el grupo focal y las preguntas concordantes que se visualizan en la tabla 5.

Tabla 5. Preguntas validadas por los expertos.

Ámbito temático	Categoría	Sub- categoría	Preguntas a Tutores- docentes	Preguntas a Equipo de gestión
Gestión curricular	Prácticas de acompañamiento pedagógico	1. Concepción teórica acompañamiento pedagógico 2. Prácticas de acompañamiento pedagógico 3. Prácticas institucionales de acompañamiento pedagógico	1. ¿Cómo definirían el concepto de acompañamiento pedagógico? 2. ¿Cuáles son los elementos que consideran más relevantes para incluir en el acompañamiento pedagógico? 3. ¿De qué forma participaron en la construcción de la estrategia de acompañamiento pedagógico implementada? 4. ¿Quiénes realizan el acompañamiento pedagógico en el preuniversitario?	1. ¿De qué forma participó en la construcción de la estrategia de acompañamiento pedagógico implementada? 2. ¿Cuál es su visión respecto del instrumento utilizado en el acompañamiento pedagógico?
	Creencias	1. Concepciones curriculares 2. Intereses 3. Puntos de vista	5. A partir de las prácticas de acompañamiento pedagógico implementadas en el Preuniversitario ¿Qué elementos creen necesarios mejorar? 6. ¿Qué piensan sobre la observación de clase como práctica de acompañamiento pedagógico? 7. En relación con las estrategias metodológicas ¿Utilizan algún criterio de selección al momento de buscar estrategias metodológicas que se adapten a las características de sus estudiantes? ¿Cuál (es)?	2. ¿Cuál es su opinión en relación al acompañamiento pedagógico implementado el preuniversitario? 3. ¿Cómo describiría el enfoque pedagógico inserto en el PEI del preuniversitario popular? 4. ¿Qué diferencia el preuniversitario popular de otros preuniversitarios sociales?
	Enfoques curriculares	1. Concepción teórica sobre enfoques curriculares 2. Enfoque curricular institucional 3. Gestión curricular institucional 4. Proyecto educativo 5. Educación popular.	8. ¿De qué forma incluyen las orientaciones pedagógicas del Preuniversitario en sus prácticas? 9. ¿Podrían explicar la forma en que se elaboró el PEI del Preuniversitario popular? 10. ¿Con qué aspectos definidos en el PEI están de acuerdo? ¿Por qué? 11. Por favor cuéntenme ¿cómo entienden el concepto de educación popular?	5. ¿Cuáles son los enfoques pedagógicos que visualiza en el preuniversitario? 6. ¿Podría explicar la forma en que se elaboró el PEI del Preuniversitario popular? 7. ¿Con qué aspectos definidos en el PEI está de acuerdo? ¿Por qué? 8. ¿Cómo se puede vivenciar la educación popular en el preuniversitario?

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, pp. 36-38).

3.5 Análisis de los resultados

Para reducir los datos de la investigación provenientes del grupo focal, se utilizó el análisis de contenido, planteado por (Krippendorff, 1990, p. 28), por cuanto es una “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan

aplicarse a un contexto”. También se tuvo en cuenta la perspectiva de (Pérez Serrano, 1994, p. 133), que define el análisis de contenido como “un instrumento de respuesta a la curiosidad del hombre por descubrir la estructura interna de la información, bien en su composición, su forma de organización o estructura, bien en su dinámica”.

Con ambas perspectivas se procedió a analizar la percepción de los sujetos de estudio en virtud del acompañamiento pedagógico, estableciendo categorías que pudiesen clarificar la construcción de significado que los individuos realizan a partir de su propia experiencia. Para ello se tuvo en cuenta la perspectiva de Álvarez -Gayou Jurgenson, (2003, p. 163), para abordar el examen de los datos realizados mediante la codificación ya que como bien plantean, “por ésta se detectan y señalan los elementos relevantes del discurso verbal o no verbal, y a su vez éstos se agrupan en categorías de análisis”.

Finalmente, con la finalidad de garantizar la densidad y la saturación de los datos analizados, se utilizó el programa Atlas Ti, versión 7.5.4. Lo anterior dio como resultados la siguiente estructura de análisis del contenido, utilizada con el fin de reducir la información y alcanzar los objetivos de la investigación (Ver tabla 6).

Tabla 6. Criterios para la reducción de la información

Elementos para el análisis	Muestra	
	Tutores	Equipo de Gestión
1. Análisis global:	a) Nube de palabras: Corresponde a la agrupación de las palabras que presentan una mayor frecuencia en las respuestas dadas por los participantes de los dos grupos focales por separado. La nube de palabras representará un acercamiento a las repuestas de los dos grupos de participantes, a modo de introducción de cada grupo de análisis.	
	b) Gráfico global de frecuencia de palabras Corresponde a la muestra de un gráfico que representa la frecuencia de la nube de palabras por grupo de participantes (uno para grupo de tutores-docentes y otro para Equipo de gestión)	
2. Categoría teórica: (su respectiva nomenclatura)	a) Preguntas asociadas a la categoría de análisis. b) Mapa semántico: Correspondiente con el nombre de la categoría. Se presenta un mapa semántico por cada categoría de análisis que representa la forma en que los participantes del Grupo Focal comprenden las categorías teóricas. c) Gráfico de frecuencia de palabras: Estos muestran las palabras que tuvieron mayor frecuencia por categoría teórica, dicho gráfico se desprende de la nube de palabras global.	
3. Subcategoría: (su respectiva nomenclatura)	a) Mapa semántico: Se menciona el nombre de la subcategoría a analizar y se presenta un mapa semántico correspondiente a la sub categoría, la que evidencia la forma en que los participantes comprenden las sub categorías teóricas b) Gráfico semántico: Muestra la frecuencia con la que las afirmaciones realizadas por los participantes del Grupo focal. Se asocian a las sub categorías teóricas. c) Mapa semántico con citas: Muestra citas extraídas de las respuestas dadas por los participantes de los grupos focales.	

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, pp. 44-45)

3.6 Procedimiento

Para el trabajo de campo, se realizaron reuniones en distintas fechas, para el trabajo con los participantes del estudio (Equipo de Gestión y tutores-docentes), se tuvieron en cuenta marcos éticos explícitos en los consentimientos informados con el fin de resguardar el uso de la información y el anonimato de los y las participantes. Durante los grupos focales, se tuvieron en cuenta protocolos de aplicación de las preguntas y de grabación de audios con el fin de no dejar detalles importantes al azar al recolectar la información.

4. RESULTADOS

A partir de los resultados obtenidos y de sus respectivos análisis, se presentan las relaciones finales surgidas desde las voces de los informantes en relación con las respectivas categorías teóricas planteadas al inicio de esta investigación. Para un mayor detalle de los mapas semánticos por categoría, se sugiere revisar (Mercado-Saavedra, 2017).

4.1 De las prácticas de acompañamiento pedagógico

Tabla 7. Semejanzas y diferencias entre ambos grupos

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
No docente Acompañamiento Pedagógico vinculado a capacitación. Acompañamiento Pedagógico desde una perspectiva holística.	No domina el concepto de Acompañamiento Pedagógico. Acompañamiento Pedagógico vinculado a evaluación de desempeño . Acompañamiento Pedagógico para la transformación de las prácticas. Acompañamiento Pedagógico desde una perspectiva tradicional. Acompañamiento Pedagógico como mediación. Acompañamiento Pedagógico como herramienta para develar tensiones. Acompañamiento Pedagógico como herramienta para develar las representaciones de los tutores- docentes. Acompañamiento Pedagógico asociado al deber ser.	Acompañamiento Pedagógico vinculado a evaluación de desempeño. Acompañamiento Pedagógico como revitalización de la labor docente. Acompañamiento Pedagógico como construcción en comunidad. Acompañamiento Pedagógico como puente entre conocimiento y aplicación.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 127)

En base a la síntesis de la información presentada en la tabla 7, es posible afirmar que ambos grupos reflejan una dicotomía al momento de explicar el concepto de Acompañamiento Pedagógico, puesto que los participantes lo plantean desde una perspectiva amplia, holística y al mismo tiempo, lo reducen a una capacitación. Ambos grupos difieren en el concepto de Acompañamiento Pedagógico, sin embargo, aún en sus respectivas diferencias, los sujetos caracterizan el concepto, desde una visión amplia y, por consiguiente, a nivel macro, se ajusta con la forma en que se entiende el Acompañamiento en esta investigación.

El Equipo de Gestión introduce ideas interesantes respecto del concepto de Acompañamiento Pedagógico, explicándolo como un instrumento para develar tensiones y las representaciones de los tutores-docentes, ambos atributos corresponden a una nueva conceptualización del Acompañamiento Pedagógico y aportarían para complementar una estrategia de Acompañamiento

y convertirla en una herramienta aún más integral. Por su parte, los tutores-docentes definen el concepto de Acompañamiento Pedagógico, principalmente desde una perspectiva amplia, considerándolo una herramienta que debe ser construida en comunidad y como revitalización de la labor docente; en este contexto, vincular este concepto a evaluación de desempeño, se puede interpretar en el sentido de complemento con las ideas anteriores.

4.1.1 Subcategoría formas de Acompañamiento pedagógico

Respecto de las formas de Acompañamiento Pedagógico; así como también de las nuevas características que emergen de las voces de los miembros del Preuniversitario Popular, es posible afirmar que tanto el Equipo de Gestión como los tutores-docentes, vinculan el Acompañamiento Pedagógico a capacitación en diferentes áreas en que presentan menos dominio, principalmente referida al área de didáctica y conocimientos pedagógicos.

Ambos grupos consideran que la observación de clases como herramienta de Acompañamiento Pedagógico a los tutores-docentes podría entregar bastante información respecto del desempeño de estos últimos en aula, los tutores-docentes valoran el hecho de que esta se realice a través de personas que tengan conocimiento de su área de conocimiento y también de pedagogía, de esta forma, la retroalimentación posterior a dichas observaciones aportaría para enriquecer su práctica pedagógica a partir de que un tercero analice las debilidades y fortalezas de ellos en cuanto al logro de los aprendizajes en sus estudiantes.

El Equipo de Gestión por su parte, manifiesta que la observación de las interacciones entre los tutores-docentes y los estudiantes en el aula es importante para aportar a la mejora de las prácticas de los tutores-docentes y una forma adecuada para monitorear el proceso de enseñanza - aprendizaje. Para los dos grupos participantes resulta importante la evaluación de desempeño a través de la observación de clases, ambos concuerdan en que la evaluación debe estar presente en una estrategia de Acompañamiento Pedagógico, sin embargo, los tutores-docentes creen que debería ser formativa y expresada de forma cualitativa ya que, de otra forma, solo se trataría de una evaluación sesgada y que poco podría aportar a su crecimiento personal como Tutor.

A pesar de que el Equipo de Gestión alude a características asociadas principalmente con el enfoque socio crítico y con una definición amplia de lo que es el Acompañamiento Pedagógico, se menciona un rasgo relacionado con un enfoque curricular tradicional, vinculando el Acompañamiento a una pauta normativa, sin embargo, esta relación se realiza para criticar la pauta de observación utilizada como estrategia de Acompañamiento a los tutores-docentes en períodos anteriores, a partir de la cual se tiene plena claridad de que no es útil en el contexto de un Preuniversitario Popular.

4.1.2 Subcategoría Rol docente

En base a la síntesis de la concordancia teórica de la información analizada, es posible afirmar que sólo para los tutores-docentes cobra relevancia definir el Acompañamiento Pedagógico desde la conceptualización del rol que el docente debería desempeñar en el proceso de enseñanza - aprendizaje de los estudiantes. Así, el rol del docente, desde la perspectiva de los tutores-docentes está asociado a un sujeto comprometido con su propio aprendizaje, como un agente de cambio; pero a la vez existen características asociadas a un enfoque curricular tradicional, en lo que la docencia juega un rol más bien pasivo en relación con su propio aprendizaje y a los procesos institucionales. Contrarios al currículo crítico que guía al preuniversitario popular, y cuyo posicionamiento pone el rol docente, como un agente de cambio y un sujeto completamente activo, tanto en su propio aprendizaje y mejora, como en el de sus estudiantes.

4.2 De las categorías asociadas a creencias, Sub categoría: concepciones curriculares

Tabla 8. Semejanzas y diferencias categoría creencias

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
Enfoque tradicional Enfoque tradicional y Enfoque Socio- crítico	El PEI del Preuniversitario Popular integra lineamientos pedagógicos de la Educación Popular.	El diálogo como reconocimiento del otro. El estudiante como sujeto activo en su proceso de aprendizaje. El estudiante y el docente en una relación dialógica y horizontal. Los estudiantes y sus características personales.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, pp. 135-136)

A partir de lo anterior expuesto en la tabla 8, se puede señalar que, en las descripciones, tanto tutores-docentes como Equipos de gestión, aluden a los enfoques curriculares Socio- crítico y tradicional, declarando una dicotomía entre el trabajo de entrenamiento PSU con los estudiantes y los objetivos declarados en el PEI respecto de enfoques alternativos.

En cuanto a las diferencias que se muestran entre las descripciones que realizan ambos grupos participantes de este estudio; el Equipo de gestión declara que el PEI del Preuniversitario Popular integra lineamientos pedagógicos de la Educación Popular, mientras que los tutores-docentes, si bien es cierto no declaran de la misma forma estos aspectos, caracterizan muy bien el concepto de Educación Popular, por ende, las diferencias que se evidencian son de forma y no de fondo. Ambos grupos identifican el enfoque socio - crítico como inspiración de su trabajo pedagógico, pero presentan dificultades para verbalizar sus acciones teóricamente.

4.3 De las categorías asociadas a creencias: sub -categoría puntos de vista

Sintetizados en la tabla 9, desde el punto de vista de los tutores-docentes, el Acompañamiento Pedagógico es una herramienta que orienta la práctica pedagógica, sobre todo de quienes no son pedagogos, la capacitación es considerada parte complementaria a otras acciones de acompañamiento. Consideran importantes las apreciaciones de los estudiantes para la mejora de las prácticas y para medir su desempeño en aula; así como también la observación de tutores-docentes paralelos en cuanto a áreas de conocimiento. Los no pedagogos valoran la práctica pedagógica construida, a partir de la experiencia como estudiante a lo largo del tiempo, en los diferentes niveles de formación.

Desde el punto de vista de los Equipos de Gestión, el Acompañamiento Pedagógico a los tutores-docentes no se ha podido implementar adecuadamente debido a la falta de recursos humanos y materiales existentes en la institución, y entienden que este procedimiento pudiese ser entendido por los Tutores-docentes, como evaluación de desempeño, asociada a una sanción, lo cual genera preocupación por la retención de los tutores-docentes voluntarios, los cuales, dejan el preuniversitario social, luego de ganar experiencia. A pesar de ello, consideran que el Preuniversitario Popular es una escuela de Pedagogía para quienes estudian educación y tienen la posibilidad de realizar práctica experimental y libre en la institución.

Tabla 9. Creencias: Puntos de vista

Diferencias	
Equipo de Gestión	Tutores-docentes
El acompañamiento Pedagógico se puede realizar si hay más recursos humanos disponibles.	El Acompañamiento Pedagógico corresponde a las capacitaciones.
El acompañamiento Pedagógico se puede realizar si hay recursos disponibles.	El Acompañamiento Pedagógico es necesario para quienes no son pedagogos.
El acompañamiento Pedagógico asociado a sanción.	El Acompañamiento Pedagógico debe incluir una retroalimentación cualitativa del desempeño docente.
La observación de clases permitirá generar capacitaciones contextualizadas.	El Acompañamiento Pedagógico debe orientar la práctica pedagógica.
Existen tutores-docentes que se van luego de ganar experiencia en el Preuniversitario.	El Acompañamiento Pedagógico debe ser un monitoreo continuo.
El Preuniversitario Popular se ha convertido en una escuela de Pedagogía libre.	No existe Acompañamiento Pedagógico en el Preuniversitario Popular.
El conocimiento en relación con la Pedagogía está reducido a la coordinación académica y grupos cercanos.	El desempeño de los tutores puede medirse a través de la opinión de los estudiantes.
El concepto de Educación Popular no sólo se relaciona con la gratuidad.	La observación de clase entre tutores por área puede aportar a la mejora de las prácticas docentes.
Los estudiantes deben desarrollar habilidades para la vida.	Las apreciaciones de los estudiantes orientan para la mejora de las prácticas docentes.
Los actores del Preuniversitario aprenden unos de otros.	Construcción de la práctica pedagógica se realiza partir de la experiencia como estudiante.
La calidad de los seres humanos es importante para la organización.	

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, pp. 137-138)

4.4 De las categorías asociadas a creencias: Sub categoría: Intereses

De acuerdo con los intereses de los grupos participantes de este estudio, sintetizados en la tabla 10, se puede señalar que el Equipo de Gestión espera aprendizajes de los estudiantes, asociados con la interdisciplinariedad de las disciplinas, fundadas en una visión integradora, de contenido que les permita desarrollar habilidades para la vida, lo cual se asocia con un enfoque curricular socio-crítico, desde una perspectiva amplia del currículum. No obstante, la emergencia está asociada con la retención de los voluntarios en la institución, puesto que muchos de ellos dejan el Preuniversitario Popular por verse superados en cuanto a estrategias de manejo de grupo o por falencias en el área pedagógica o didáctica.

Por su parte, los tutores-docentes están interesados en que la observación de clases se utilice como herramienta para el Acompañamiento Pedagógico, de forma complementaria a otras estrategias y con una retroalimentación expresada de forma cualitativa.

Tabla 10. Creencias: Intereses

Diferencias	
Equipo de Gestión	Tutores-docentes
Los estudiantes deben aprender no sólo conocimientos en el Preuniversitario Popular. El aprendizaje debería trabajarse de forma interdisciplinaria. El aprendizaje debería ser integral. El Acompañamiento Pedagógico debería contribuir a fidelizar a los voluntarios en la organización. El acompañamiento Pedagógico debe medir el desempeño de los tutores-docentes en diversas áreas.	Construcción de práctica pedagógica a partir de los intereses del docente. La evaluación puede ser parte del Acompañamiento Pedagógico. La observación de clase debería ser parte del Acompañamiento Pedagógico.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 139)

4.5 Categoría Enfoques Curriculares. Sub categoría: Concepción Teórica sobre Enfoques Curriculares

Tabla 11. Enfoques curriculares: Concepciones teóricas

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
El currículum como construcción Enfoque socio-crítico.	El currículum como praxis.	El acto de estudiar como una forma de reinventar, recrear y reescribir. Pedagogía de la respuesta y de la pregunta. El currículum como realidad previa. El docente como mediador en el enfoque Constructivista. El estudiante como sujeto activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Enfoque tradicional

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 142)

De acuerdo con lo anterior expuesto, sintetizado en la tabla 11, se puede afirmar que tanto tutores-docentes como Equipo de Gestión, definen el currículum desde un enfoque socio-crítico, entendiendo este como una construcción y no como una declaración preexistente. La diferencia que se presentan desde la visión del Equipo de Gestión respecto de los enfoques curriculares se vincula al enfoque socio-crítico y a la Educación Popular, no obstante, desde las voces de los tutores, surgen caracterizaciones correspondientes a distintos enfoques, cuyas visiones guardan relación con enfoques en los cuales se les asocia un rol activo al estudiante relevando el rol del docente como agente mediador.

4.6 Categoría Enfoques Curriculares. Sub categoría: Gestión Curricular

Desde el punto de vista de los sujetos de investigación, sintetizados en la tabla 12, la Gestión Curricular es entendida de una forma amplia, considerando en ella todos los procesos y prácticas institucionales, pues en estos procesos existe participación de sus miembros independientemente del rol que cada uno de ellos desempeña en la institución. Por tanto, ambos grupos, se refieren a la Gestión curricular como un medio para el mejoramiento de la institución. Ahora bien, desde las voces del Equipo de Gestión, existe claridad sobre las debilidades existentes en la Gestión Curricular a nivel institucional, asociado con la falta de sistematización del Acompañamiento Pedagógico, si bien es cierto, existen prácticas de Acompañamiento a los tutores-docentes, estas son aisladas y discontinuas y no forman parte de una estrategia ordenada y sistematizada a nivel institucional. Para los tutores-docentes, la gestión curricular se encuentra íntimamente ligada a los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 12. Enfoques curriculares: Gestión curricular

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
La Gestión curricular como el conjunto de prácticas y procesos institucionales La Gestión curricular como construcción de saberes. Dicotomía entre preparación para la PSU y la Educación Popular. La Gestión curricular para el mejoramiento de las instituciones.	Falta sistematizar el Acompañamiento Pedagógico como herramienta para la mejora de las prácticas. Es necesario la creación de una estrategia de Acompañamiento Pedagógico desde una perspectiva holística.	La Gestión Curricular como eje para el aprendizaje de los estudiantes.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 144)

4.7 Categoría Enfoques Curriculares. Sub categoría: Proyecto Educativo Institucional

Sintetizados en la tabla 13, tanto el Equipo de Gestión, como los tutores-docentes consideran relevante la construcción del PEI en comunidad, puesto que ha sido la principal característica en la elaboración del Proyecto, en la que participaron todos los miembros de la institución, indiferente del rol de desempeño. Desde las voces del Equipo de Gestión, resulta de relevancia dotar de carga semántica el Proyecto Educativo Institucional, introduciendo conceptos asociados a la Pedagogía crítica y a la Educación Popular. Por otro lado, los tutores-docentes también aluden a esto, afirmando que falta definir, desde el punto de vista de los actores de la comunidad educativa, los conceptos insertos en el PEI, señalando un desconocimiento, dado que la mayor parte de ellos no tienen mayor conocimiento sobre Pedagogía o por motivos personales, existen ciertas temáticas que les causan resquemor; otros asumen que luego de informarse sobre el tema, adhieren a esa declaración contenida en ese escrito. En cualquier caso, no manejan estrategias pedagógicas que les permita planificar las ideas asociadas al enfoque Socio - crítico y a la Educación Popular, en actividades propias para rendir una prueba de ingreso a la universidad, no obstante, entienden que lo que se realiza en la institución, no es solamente la preparación para rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU).

Tabla 13. Enfoques curriculares: Proyecto Educativo Institucional

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
PEI como construcción en comunidad	Carga semántica a través del desarrollo conceptual. Expresión de cada comunidad educativa.	Desconoce conceptos insertos en el PEI. Estrategias para la concreción de los fines del PEI. Falta definir mejor los conceptos asociados al PEI. Se identifica con el PEI. PEI como referente.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 147)

4.8 Categoría Enfoques Curriculares. Sub categoría: Educación Popular

Tabla 14. Enfoques curriculares: Educación Popular.

Semejanzas	Diferencias	
	Equipo de Gestión	Tutores-docentes
La Educación Popular como metodología. La Educación Popular como diálogo de las clases populares. La Educación Popular como una co-construcción de conocimientos. La Educación Popular como una forma de hacer comunidad.	Reflexión como medio para la liberación. Liberación y acción comunicativa. El cuestionamiento como reflexión. Filosofía de la praxis. Liberación de los oprimidos. La reflexión como medio para la concienciación.	Desconoce el concepto de Educación Popular. El diálogo como construcción de la realidad. El diálogo como reconocimiento del otro. El estudiante y el docente en una relación dialógica y horizontal. La Educación Popular y su foco en las formas de abordar los contenidos. La Educación Popular como expresión política. La Educación Popular como relación horizontal entre educador y educando.

Fuente: (Mercado-Saavedra, 2017, p. 150)

La tabla 14, da cuenta de que tanto el Equipo de gestión como los tutores-docentes se refieren a la Educación Popular como una metodología, por las formas diferentes que se deben considerar a la hora de trabajar los contenidos para la preparación de la Prueba de Selección Universitaria. Para ambos grupos de sujetos, la Educación Popular es una forma de diálogo de las clases Populares, en la que las personas que han sido históricamente excluidas socialmente se pueden encontrar, compartir y reflexionar respecto de su situación.

Desde las voces de los sujetos surgen dos conceptualizaciones importantes, una que asocia la educación popular como la co-construcción de conocimientos que emerge en conjunción con los mismos estudiantes y la segunda como una forma de hacer comunidad.

Desde la perspectiva de los tutores-docentes, se releva el diálogo como una forma de reconocer a otro y como construcción de realidades, así como también la importancia de una relación horizontal y dialógica entre educador y educando, para poder generar un vínculo de confianza que permita conocerse y generar mutuo aprendizaje. Desde la visión del Equipo de Gestión, se relevan conceptos como reflexión y concienciación como medio para la liberación; se destaca la importancia de realizar un trabajo con los estudiantes, que les permita a estos últimos tomar conciencia de su nivel de opresión y, asimismo, reflexionar sobre las posibilidades que se pueden generar para producir cambios importantes en su mundo circundante.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Coincidiendo con los diversos autores, este estudio evidencia que los preuniversitarios populares y/o sociales nacen como respuesta de una comunidad sensible, frente a la desigualdad en los resultados académicos obtenidos por los y las estudiantes chilenos que provienen de contextos vulnerados y que acceden a establecimientos públicos o semiprivados donde la calidad de la formación escolar, no les permite obtener puntajes para rankear a la educación superior, por más que su rendimiento sea muy bueno y por tanto, sin el entrenamiento necesario quedan fuera del sistema único de admisión universitaria.

Frente a este panorama de diferencias e inequidad, la educación popular recupera su sentido y resurge a partir de agrupaciones que buscan justicia social para con las clases sociales más vulneradas, instalando nuevas formas de comprender el fenómeno educativo, pero por, sobre todo, buscando nuevas formas de aportar a la equidad entre los jóvenes de situación económica vulnerable. En ese sentido, muchos jóvenes y profesionales inician un voluntariado pedagógico, buscando acortar las brechas de los aprendizajes, sin más preparación que su experiencia escolar o universitaria. Algunos preuniversitarios sociales se organizan en las propias universidades, en el marco de la vinculación con el medio, asociados a los conceptos de responsabilidad social universitaria, en otros casos surgen al alero de organizaciones sin fines de lucro que, instalando el enfoque de la educación popular, promueven los preuniversitarios populares.

Ahora bien, para actuar coherentemente con la educación popular, los equipos de gestión de los preuniversitarios populares, se sitúan curricularmente desde paradigmas críticos, buscando que los estudiantes que se forman allí, también se nutran de procesos pedagógicos no lineales, interdisciplinario, donde la realidad es el punto de partida y de convergencia para iniciar el aprendizaje, formarse, y además mejorar el puntaje para acceder a la educación superior.

No obstante, lo anterior, las dificultades para ser coherentes con el modelo se ven forcejeadas con la retención que se debe hacer de los tutores voluntarios, que ejercen la docencia, y por ende las políticas de acompañamiento se canalizan más en otorgar estrategias para el manejo de conflictos, que en ajustarse al proyecto educativo institucional del preuniversitario popular.

De este modo, los preuniversitarios populares, analizados en el estudio, presentan prácticas de acompañamiento pedagógico desajustadas del enfoque curricular del Proyecto Educativo del Preuniversitario Popular, aun cuando entre los actores, existe una relación dialógica, ella no se potencia como medio para aumentar las posibilidades de generar un acompañamiento pedagógico coherente con el Proyecto Educativo, situándose solo en las necesidades de los tutores-docentes que no poseen formación pedagógica, y que requieren estrategias para manejar los conflictos que se dan en contextos escolares vulnerados como emergencia para instalar nivelaciones, asociadas solo a los conocimientos tratados, y dejando de lado el desarrollo crítico que conlleva la educación popular, como vía para la reflexión y la concienciación, en la que los educadores tienen el rol de intelectuales transformativos.

Otro elemento necesario de considerar dice relación con los intereses de los tutores-docentes, respecto de las prácticas de acompañamiento pedagógico, muchas veces ellas están distantes de los supuestos que plantea la educación popular, y solo enfocados en la transmisión técnica de los conocimientos para la mejora en los puntajes de admisión a la educación superior, mirando con recelo, el rol transformativo que plantea el proyecto educativo institucional.

Ahora bien, la esperanza de los preuniversitarios populares estudiados para instalar la coherencia curricular de la educación popular, se sitúa en dos elementos comunes, que se develan con claridad, muy presentes tanto en los equipos de gestión como en los tutores docentes a saber: a) la co-construcción de conocimientos, que emerge en conjunción con los mismos estudiantes, como una forma de hacer comunidad y b) el carácter dialógico que se establece entre todos los participantes.

Resultaría interesante que futuras investigaciones ahondaran en estos dos elementos, de manera que se pudiese explicar si ellas son las claves para generar el empoderamiento de los jóvenes más excluidos y con mayores condiciones de vida injustas, al mismo tiempo que lo dialógico permite construir acompañamiento pedagógico como negociaciones culturales y de saberes, que permita el salto transmisionista de los tutores-docentes, hacia otros mediadores, que comparten, y también aprenden, mientras enseñan a aprender. En ese camino, la Educación Popular, sufriría también, las transformaciones del nuevo siglo.

REFERENCIAS

- Álvarez -Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Colonia Chapultepec Morales, México: Paidós Educador Mexicana S.A.
- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas*. Santiago: UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Araujo, K. (2006). *Caminos para la inclusión en la educación superior en Chile*. Santiago: Fundación Equitas.
- CASEN (2013). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social. Gobierno de Chile.
- Castro Torres, P., & Aranda Cáceres, R. (2016). Mecanismos de influencia educativa en un Preuniversitario Popular de Santiago de Chile: Control del aprendizaje y equidad en la educación superior. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 51-68.
- Cerda L, J., & Villarroel del P, L. (2008). Evaluación de la concordancia inter-observador en investigación pediátrica: Coeficiente de Kappa. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 54-58. Doi:10.4067/S0370-41062008000100008
- Contreras O, M., Corbalán P, F., & Redondo R, J. (2017). Cuando la suerte está echada: Estudio Cuantitativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista electrónica Iberoamericana, sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 259-263.
- García Valdés , M., & Suárez Marín, M. (2013). El Método Delphi para la consulta a expertos en la investigación científica. *Revista Cubana de Salud Pública*, 39(2), 253-267.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido, teoría y práctica*. Paidós Comunicación.
- Martínez Diloné, H. A., & González Pons, S. (2010). Acompañamiento pedagógico y profesionalización docente: sentido y perspectiva. *Ciencia y Sociedad*, XXXV(3), 521-541.
- Marton, F. (1993). Phenomenography. En T. Husén, & T. N. Postlethwaite, *The international Encyclopedia of Education* (págs. 4424-4429). Oxford: Pergamon Press.
- Maykut, P., & Morehouse, R. (2005). *Beginning Qualitative. A Philosophic and Practical Guide*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Mercado-Saavedra, S. (2017). *Prácticas de acompañamiento pedagógico a tutores-docentes en un preuniversitario popular de Santiago: Hacia la instalación del enfoque curricular del Centro* (Tesis de Magister mención Curriculum Educativo). Santiago: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. UMCE.
- Muñoz, H, P. (Abril de 2013). Desigualdad y Logro Académico en Chile. *Revista CEPAL*,(109), 197-123.
- Núñez E, J., & Millán V, I. (2002). ¿Pueden mejorar su PAA los alumnos de escasos recursos? Evidencia Experimental. *Cuadernos de Economía*, 39(116), 5-25.
- OECD. (2013). *El aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile 2013*. París: OECD Publishing.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa I. Retos e interrogantes* (6 ed.). Madrid, España: La Muralla.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2 ed.). Beverly Hills C.A: Sage.

Tyler, R.W. (1949): *Basic principles of Curriculum and Instruction*, Chicago: University of Chicago Press. Edición en castellano, Elaboración del curriculum, Buenos Aires: Troquel, 1973.

Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y Proyección Política*. Santiago, Chile: Uqbar.

Williamson C, G., & Rodríguez Frigolett, C. (2010). Equidad, Inequidad y Educación Superior: Aprendizajes de un Preuniversitario para Jóvenes de la Educación de Adultos. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 251-267. Doi:10.4067/S0718-07052010000200015.

Estrategia de trabajo educativo con jóvenes universitarios. Una propuesta innovadora en la formación de profesionales en Cuba

Noraida Garbizo Flores^{*a}, Mayra Ordaz Hernández^b y Alba Marina Lezcano Gil^c

Universidad de Pinar del Río Hermanos Saíz Montes de Oca, Gestión del Conocimiento y la Innovación (GUCID)^{ac}, Centros de Estudios en Ciencias de la Educación Superior (CECES)^b, Consolación del Sur, Cuba.

Recibido: 06 noviembre 2017

Aceptado: 22 enero 2018

RESUMEN. El presente artículo aporta una estrategia de trabajo educativo sustentada en el paradigma de formación integral, con la intención de dar un nuevo significado al trabajo educativo como proceso de cooperación y aprendizaje permanente de sus participantes. Para ello, se realizó un análisis de la literatura clásica y contemporánea en torno al tema, que permitió la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que dieron sustento a la estrategia, la cual se estructuró en tres acciones estratégicas específicas que en su integración revelan una propuesta innovadora en la formación de profesionales. La implementación de acciones estratégicas, a partir del diagnóstico de las necesidades de formación de jóvenes universitarios que cursan la carrera de Contabilidad en la modalidad semipresencial, corroboran su impacto en el proceso educativo, con la asunción de la responsabilidad compartida entre educadores y estudiantes como los actores principales del proceso educativo.

PALABRAS CLAVE. Trabajo educativo; formación integral; innovación educativa.

Strategy of educational work with university students. An innovative proposal in the training of professionals in Cuba

ABSTRACT. This article provides an educational work strategy based on the paradigm of integral education, with the intention of giving a new meaning to the educational work as a process of cooperation and ongoing learning for its participants. For this purpose, an analysis of the classical and contemporary literature was carried out, which allowed the determination of the theoretical and methodological foundations that gave support to the strategy, which was structured in three specific strategic actions that in their integration reveal an innovative proposal in the training of professionals. The implementation of strategic actions, based on the diagnosis of the training needs of university students enrolled in a blended learning course, corroborates their impact on the educational process, with the assumption of shared responsibility among educators and students as the main actors of the educational process.

KEYWORDS. Educational work; integral training; educational innovation.

*Correspondencia: Noraida Garbizo Flores. Dirección: Edificio 7217, 3er piso, Pueblo Nuevo, Consolación del Sur, Cuba
Correos electrónicos: norita@upr.edu.cu^a, Mayra@upr.edu.cu^b, marina@upr.edu.cu^c

1. INTRODUCCIÓN

Perfeccionar el trabajo educativo en la universidad, constituye una prioridad de la Educación Superior cubana, en tanto se precisa brindar a la sociedad profesionales integrales comprometidos con el cambio y dotados de aquellos valores que lo dignifiquen como profesional y persona. Enfrentar tamaño reto es una tarea compleja que reclama la necesidad de concebir un trabajo educativo dinámico, flexible y creador que tribute a la satisfacción del encargo social de la universidad.

Cuando se reflexiona con profundidad en el tema, se comprende que es todo un desafío desarrollar un trabajo educativo caracterizado por las pretensiones declaradas, teniendo en cuenta el carácter complejo de un proceso que genera una multiplicidad de interrogantes a las que es difícil brindar respuestas definitivas. Por ello, en el camino de entender su complejidad se asumen los planteamientos de Domínguez (2014) al expresar:

El trabajo educativo orientado a la formación de valores constituye una forma esencial de educación de la personalidad de nuestros jóvenes. Sin embargo, este presenta una gran complejidad al ser responsabilidad de múltiples agentes de socialización y desenvolverse en niveles como el general (la sociedad cubana en su conjunto y nuestro país en el contexto del mundo actual), el particular (la institución y todos sus factores en constante interacción) y el singular cada estudiante con su historia de vida, la cual ha transcurrido en un determinado medio familiar, escolar, grupal y comunitario; con sus necesidades, motivaciones, intereses y proyectos, los cuales poseen un carácter individualizado, personal e irrepetible (p. 109).

En tal sentido, concebir el trabajo educativo como cimiento del proceso de formación de profesionales, reclama su concepción como núcleo integrador de las actividades curriculares y extracurriculares que tienen lugar en la institución universitaria. Desde esta perspectiva, resulta necesario su concepción e implementación de modo que permita atender las carencias y potencialidades de los jóvenes, sus motivaciones, aspiraciones y cuestionamiento como centro de influencias educativas que se generan.

Es evidente, que encarar este proceso desde posiciones creativas requiere de la actuación del profesor universitario despojado de la rutina y el formalismo, inmerso en un proceso de aprendizaje permanente, dinámico e innovador. Lo cual permite aseverar que la innovación se convierte en reflejo crítico y herramienta de transformación progresiva de las limitaciones, carencias y contradicciones educacionales de sus actores, escenarios y procesos formativos (Laurencio y Farfán, 2016).

Desde esta óptica, no se puede obviar que estamos ante la presencia de un proceso donde confluyen lo individual y lo colectivo. Por ello, la atención a las particularidades del grupo se revela como elemento esencial de este proceso, al constituir un espacio en que acontece el crecimiento personal de los estudiantes, donde se comparten vivencias, experiencias y diversas maneras de hacer. Sirva entonces, estas reflexiones como resorte motivacional para abundar en el trabajo educativo como un proceso complejo e integrador que urge de ser analizado con nuevas miradas a la universidad, sus estudiantes y los procesos sustantivos.

De acuerdo a lo expresado, se plantea como **problema científico**: ¿Cómo perfeccionar el trabajo educativo con jóvenes universitarios que cursan estudios en la carrera de Contabilidad correspondientes a la modalidad semipresencial?

La realidad que se pretende transformar tiene como **objeto de investigación**: El proceso de trabajo educativo con jóvenes universitarios.

Se asume como **objetivo**: elaborar una estrategia pedagógica para perfeccionar el trabajo educativo con jóvenes universitarios que cursan estudios en la carrera de Contabilidad correspondientes a la modalidad semipresencial.

2. ANTECEDENTES TEÓRICOS

El estudio del trabajo educativo y su impacto en la formación del estudiante universitario, constituye un tema de interés en la comunidad universitaria, a partir de resaltar su valor como cimiento del proceso de formación de profesionales competentes, comprometidos con el cambio y empoderados de los valores que lo distinguen como profesional, ciudadano y persona.

IncurSIONAR en este proceso, requiere asumir como referente investigativo de importancia las consideraciones presentada por Baxter (2003) al señalar que:

El trabajo educativo comprende la formación de hábitos y la asimilación de normas de conducta, sentimientos, cualidades, actitudes, de conceptos morales, de valores, principios y convicciones de modo que el niño y el joven participen consecuentemente en el desarrollo del proceso histórico social, de forma activa y creadora (p. 163).

Una mirada acuciosa a estos argumentos, implica reconocer un proceso con carácter intencional que se orienta a actuar sobre la personalidad del estudiante como un todo y no a incidir en aspectos aislados de la misma, en pos de lograr la formación de un sujeto armónico e integral, que moviliza sus potencialidades para lograr la transformación de la realidad y su auto transformación. Es criterio de los autores de esta investigación, que Baxter presenta una definición que posee la virtud de mostrar de manera sucinta un proceso complejo con un carácter humanista y una proyección social que integra las dimensiones personal, profesional y social del estudiante en una nueva cualidad que es la formación integral.

En esta línea de pensamiento, se reconoce que:

Ese joven que hoy está en las aulas universitarias vive en una sociedad, es un ser social, y la universidad tiene igualmente la obligación de formarlo para vivir en dicha sociedad, para ser un hombre útil socialmente, comprometido con esa realidad y apto para actuar sobre ella, transformarla, hacerla más humana (Horruittiner, 2008, p. 20).

Una breve reflexión de estos análisis, revela la necesidad de concebir una labor educativa que facilite el aprender a aprender, aprender a ser y aprender a emprender en la edificación de la vida profesional futura, lo que incidirá en la formación de un ser humano más enriquecido y comprometido con la sociedad. Contribuciones que resultan inspiradoras del cambio educativo y propician una transformación de la educación basada en los conceptos de equidad y justicia social.

La asunción del trabajo educativo como un ente de confluencias donde se proyectan acciones que tributan a la formación personal, profesional y social del sujeto, constituye una perspectiva de análisis que privilegia la formación de valores en la formación de profesionales. En esta línea de análisis, se concuerda con López (2008) al destacar que:

El proceso educativo, siempre que funcione con la necesaria eficacia, tienen como objeto, entre otras atribuciones, la perfección intelectual, física, moral y axiológica de las personas. Estos cuatro momentos, articulados con otros no menos importantes y de gran valor para el proceder educativo, tienen como principal objetivo, propiciar el mejoramiento, el crecimiento humano y en definitiva, incidir en la educación integral del hombre y la mujer (p. 247).

Desde esta perspectiva y con mayor énfasis en el enfoque ético, axiológico y humanista Chacón (2014), define dicho enfoque como:

Una concepción filosófica e ideológica martiana y marxista sobre el ser humano, donde la moral y los valores son configuraciones intrínsecas y dinámicas de las personas que marcan su individualidad y los hacen seres orgánicos como parte de la sociedad en su conjunto, a la vez que únicos e irrepetibles. La moral y los valores acompañan al ser humano en toda su vida y a la vez son un objeto especial de atención para la educación ya sea en el proceso de su formación inicial o permanente en las personas (p. 4).

Otra mirada, a la relación ineludible entre los valores y la formación profesional es la que precisa que:

Los valores se van construyendo por la persona en las actividades que ésta despliega en los grupos primarios, y en estrecha relación con las figuras significativas, lo que supone que el trabajo educativo deberá enfatizar en la dirección el sistema de relaciones que ellas requieren (Lazo y García, 2015, p. 122).

Es evidente que por su papel en la formación de profesionales, ciudadanos y personas, el trabajo educativo se erige como una forma fundamental de educación de los futuros profesionales, que tiene a su base una buena instrucción y se concreta en los diversos escenarios educativos. Pensar, entonces, en un trabajo educativo dinámico, flexible y creador conduce a tener en cuenta las siguientes condiciones esbozadas por Torres y Laó (2016).

- El dominio de los objetivos del año y la contribución de cada asignatura y de cada actividad que se planifique.
- El conocimiento de las potencialidades individuales y las carencias individuales y colectivas y la evaluación sistemática en el seno del colectivo.
- La concepción de estrategias educativas que propicie el avance y desarrollo integral de los estudiantes, con la participación de los profesores, los dirigentes estudiantiles y la familia como agentes principales.
- La utilización de la tutoría como forma organizativa que permite individualizar la atención que requiere cada estudiante.
- La planificación, la realización y el control de actividades académicas, laborales, investigativas y de extensión universitaria, que se desarrollan en el año.

Por ello, cuando declaramos que la calidad de la formación en la Educación Superior cubana se sustenta en el trabajo educativo se requiere precisar los objetivos formativos que se pretenden lograr, las cualidades de la personalidad que se necesita formar y/o desarrollar, así como potenciar el papel protagónico del estudiante, teniendo en cuenta su formación en un contexto donde confluyen necesidades, intereses, aspiraciones de una generación de jóvenes universitarios muy distinta a la de épocas anteriores.

En este panorama, el joven pudiera estar necesitando (aunque no siempre lo explicita, o sea, consciente de ello) dar continuidad a su preparación, no solo para ser un buen profesional sino, para su tránsito por la vida. Si durante esta etapa, logramos accionar educativamente desde todos los escenarios posibles y articulamos la cadena de sucesos que vienen aconteciendo desde etapas anteriores del desarrollo, con el presente de este joven y su proyección futura, no se debería perder el hilo conductor del proceso formativo integral al que se aspira (Pérez, Díaz y Vázquez, 2013, p. 2).

Es evidente que el trabajo educativo será más auténtico y creador en la medida que atienda las particularidades de la juventud como etapa del desarrollo, teniendo en cuenta que: “aún se necesitan superar esas miradas que entienden a la juventud como una etapa de transición hacia la edad adulta, que provocan la generación de políticas sociales de tipo asistencialistas y formativas, las cuales limitan la participación efectiva” (García, 2010, p. 108).

Desde esta óptica, se necesita un enfoque de desarrollo integral que combine, en sus pilares conceptuales, el elemento personalizado y el social, así como la interacción entre el individuo y el grupo, sobre la base de la ponderación del papel del colectivo en el aprendizaje personal y el necesario espacio de atención y orientación para el desarrollo individual, ubicado en la complejidad del contexto social general (D' Angelo, 2001, p. 142).

Si se pretendiera entonces, intencionar un trabajo educativo desde nuevas miradas a los jóvenes que se forman, se requiere prestar atención al nivel singular personalizado en el contexto del grupo, espacio donde expresa su individualidad, se proyectan metas individuales y colectivas y se establecen diversos tipos de relaciones.

De este modo, incursionar de este proceso en la Educación Superior, permite identificar una serie de ideas comunes en los autores consultados, entre las que se destacan:

- El trabajo educativo como trabajo pedagógico.
- El trabajo educativo centrado en valores, como proceso pluridimensional, intencional, sistémico integrado.
- El estudiante como centro de las influencias educativas que se generan.
- La necesidad de influir en la personalidad como un todo y no en aspectos aislados de la misma. A juicio de la autora se trata de potenciar la formación personal, profesional y social del estudiante.
- El trabajo educativo como un proceso que se soporta en el enfoque ético, axiológico y humanista.
- La intencionalidad de las acciones educativas como condición esencial en las estrategias que se diseñen.
- Los métodos educativos como medios y vías del trabajo pedagógico.

En tal sentido, contribuir al perfeccionamiento de este proceso, requiere asumir como antecedentes esenciales de la estrategia que se presenta, contribuciones y metodológicas en el ámbito nacional e internacional:

- Concepción pedagógica y estrategia para la gestión del trabajo educativo en la Universidad de Pinar del Río, resultado que aporta como ideas esencial, la necesidad de concebir un colectivo de trabajo educativo en cada nivel, donde el año académico constituye la célula básica de la gestión del trabajo educativo (Jaime, 2014).
- Concepción y estrategia del proceso de orientación psicopedagógica. Resultado que brinda ideas esenciales para potenciar el desarrollo de los estudiantes en las áreas del aprendizaje, profesional, personal y social, realizando funciones preventivas y remediales (Ordaz y Márquez, 2011).
- Modelo y estrategia para el trabajo educativo en la Residencia Estudiantil. Investigación que fundamenta la coordinación e integración de los agentes educativos que participan en la atención personalizada al becado desde el año académico (Lazo y García, 2015).

- Modelo para la formación de proyectos de vida profesionales en los estudiantes de las especialidades técnicas de la licenciatura en Educación. Modelo aporta un nuevo conocimiento teórico-metodológico de la formación de proyectos de vida profesionales, que parte del Enfoque Histórico Cultural de Vigotsky, y en su esencia integra el trabajo cooperado de todos los agentes educativos y los estudiantes mediante la coordinación y la colaboración en las acciones de formación profesional (Arzuaga, 2011).
- Crítica al pensamiento socioeducativo en tiempos de transformación: Una tarea impostergable. Investigación en el contexto venezolano que aporta elementos esenciales para evaluar el trabajo educativo en el ámbito de las prácticas de investigaciones socioeducativas desde una perspectiva crítica para la gestión de proyectos educativos en función de las necesidades estratégicas del país (Bolívar, 2016).
- Innovando el Practicum en educación social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. Resultado implementado en universidades españolas que aporta sugerencias para la planificación del Practicum y mostrar el valor del trabajo colaborativo interinstitucional donde sus protagonistas participan activamente en su diseño, implementación y evaluación (Ordeñana, Darretxe y Arizti, 2016).

Si bien, los estudios realizados constituyen referentes de inestimable valor en el estudio de este proceso, continúa latente la necesidad de profundizar en el trabajo educativo en el nivel singular personalizado, resignificar los roles de profesores y estudiantes como protagonistas del proceso y la concepción de acciones educativas que respondan a las necesidades de los jóvenes universitarios, con la aplicación creadora de métodos, medios y formas de organización de las influencias educativas.

Por ello, se elige la estrategia como propuesta innovadora para contribuir al perfeccionamiento del trabajo educativo en el proceso de formación del estudiante universitario. En este sentido, se asume los planteamientos de Valle (2012) al conceptuar la estrategia como el “conjunto de acciones secuenciales e interrelacionadas, que partiendo de un estado inicial (dado por el diagnóstico) permiten dirigir el paso a un estado ideal consecuencia de la planeación” (p. 180).

En esta línea de pensamiento, la estrategia se concibe como sistema de acciones y procedimientos seleccionados y organizados para implementar, de manera secuenciada, los fundamentos que sustentan los componentes del proceso (Hernández y Ferro, 2015).

Se propone que la estrategia integre los aspectos siguientes: introducción fundamentación; diagnóstico; planteamiento del objetivo general; planeación estratégica; evaluación e instrumentación. Refieren que estas cuestiones deben estar contenidas en tres fases: obtención de la información o diagnóstica; caracterización del momento deseado, de programación-implementación o de ejecución y evaluación (De Armas, 2005).

De esta forma, proyectar estratégicamente el trabajo educativo en la carrera de Contabilidad en la modalidad semipresencial para contribuir a la formación personal, profesional y social del estudiante, es trascendente para enfrentar el cambio educativo en este nivel estructural, por lo que se requiere de la creatividad de los educadores y la capacidad para visualizar variadas alternativas en la práctica pedagógica que contribuyan a la transformación y modificación de actitudes que empobrecen las formas de hacer el trabajo educativo.

En la concepción de la estrategia que propenda a la formación de profesionales integrales se tuvo en cuenta como ideas básicas, ¿hacia dónde se quiere llegar? y ¿qué se desea lograr?, elementos esenciales que devienen en punto de partida en la estructuración de un proceso de trabajo educativo dinámico y creador en correlato con las siguientes premisas:

- La implementación de la estrategia orientada a promover modificaciones de actitudes en los involucrados y suscitar la comprensión y apoyo para lograr la participación.
- El funcionamiento de la estrategia sustentada en la cooperación e intercambio sistemático entre estudiantes y educadores como protagonistas del trabajo educativo y beneficiarios directos de la estrategia.
- La capacitación sistemática del colectivo pedagógico en los marcos de un proceso de aprendizaje permanente, como premisa para establecer relaciones de ayuda con los educadores.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Para la obtención de resultados, se asume el método dialéctico-materialista, en tanto permite el estudio del objeto como proceso, emplear con acierto los conceptos devenidos del proceso objeto de estudio, la determinación de sus componentes y las principales relaciones dialécticas entre ellos, descubrir las contradicciones internas presentes en el objeto, así como la posibilidad de su transformación. Dialécticamente también se relacionan a lo largo de la investigación los métodos teóricos y empíricos, con la utilización sistemática de los procedimientos: inducción-deducción; análisis-síntesis-concreción-abstracción; que operan en todo el proceso del conocimiento científico.

Se utilizaron como métodos del nivel teórico: el histórico-lógico para el estudio teórico del proceso objeto de estudio, su evolución histórica, particularidades que lo caracterizan con énfasis en el contexto cubano y en particular en Centro Universitario Municipal de Consolación del Sur de la Universidad de Pinar del Río y el método sistémico estructural, que permitió el diseño del sistema de talleres.

El método de modelación combinado con el sistémico estructural para la fundamentación y diseño de la concepción pedagógica del trabajo educativo del año académico, formando una unidad dialéctica entre sus aspectos dinámico (funcionamiento-relaciones) y estático (estructura-componentes) y diseño de la estrategia.

Como procedimientos se utilizaron el análisis y la síntesis, la inducción y deducción, la abstracción y generalización.

En lo que respecta a los métodos de nivel empírico se privilegió: la observación (de actividades de capacitación de los profesores y reuniones del colectivos de año); análisis documental (del modelo del profesional de la carrera de Contabilidad, estrategia educativa de la carrera, planes de desarrollo profesional de los estudiantes y documentos que evalúan el proceso); entrevistas (a directivos del Centro Universitario Municipal y la carrera) para constatar el problema, desde la concepción de la dirección de este proceso y su instrumentación y encuestas (a estudiantes y profesores en los diversos roles que desempeñan en el año académico).

Criterio de expertos (método Delphi), para la validación de la concepción pedagógica y la estrategia diseñada.

Para el procesamiento de la información se emplearon técnicas de la estadística descriptiva y la inferencial, a través de las cuales fue posible organizar la recolección de datos, elaboración, análisis e interpretación de la información y presentar la información a través de tablas y gráficos.

4. RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

Para la recopilación de la información focalizada, se realizó un muestreo intencional, lo cual permitió aplicar los instrumentos seleccionados para el diagnóstico a 35 estudiantes de la carrera de Contabilidad (1er, 2do y 5to) y los 9 profesores y directivos de dicha carrera.

Al realizar un análisis integral de los resultados del diagnóstico, se destacan los siguientes aspectos significativos:

- Se reconoce por el 94% de profesores, directivos y estudiante, la necesidad de perfeccionar el trabajo educativo, lograr mayor protagonismo de los estudiantes, así como el desarrollo de acciones educativas individuales y grupales en correspondencia con las necesidades del año.
- El 85% de los profesores y directivos reconoce la necesidad de desarrollar acciones educativas orientadas a formar y/o desarrollar habilidades que faciliten su comunicación con los demás, elaborar estrategias para elaborar planes de desarrollo profesional que permitan alcanzar los objetivos trazados.
- El 54% de los profesores refieren haber recibido capacitación para el desarrollo del trabajo educativo. En tal sentido, las necesidades de superación más referidas son: diagnóstico de los estudiantes, el trabajo educativo personalizado, la educación en valores en la modalidad semi-presencial.
- Se constató en el 75% de los profesores que atender a los intereses de los jóvenes, fortalecer la comunicación y brindar mayor información acerca de los proyectos de vida de los jóvenes, constituyen aspectos que deben formar parte de una estrategia de trabajo educativo.
- El 92.5% de los estudiantes señalan poseer conocimientos del término trabajo educativo, expresándose ideas como: (“acciones sistemáticas dirigidas a la formación integral”, “preparación para la vida profesional”, “su importancia en la formación de valores”), aunque se reconoce por el 100% de los encuestados su importancia en el proceso de formación del estudiante universitario.
- En relación con los planes profesionales futuros, los más referidos por los estudiantes son: los propósitos de graduarse (76%), la realización profesional y personal (60%) y la superación profesional (48%).
- Al evaluar las estrategias para alcanzar los proyectos profesionales, se puede señalar que prevalecen las parcialmente adecuadas que significan un 53%, las adecuadas constituyen el 22% y las insuficientes representan el 24%, se destacan de igual manera, estudiantes que refieren no poseer estrategias, manifiestan un 8%, lo cual indica la presencia de jóvenes donde los proyectos no aparecen estructurados de manera que estos constituyan un elemento que regule y oriente su comportamiento hacia los objetivos propuestos.
- Con respecto al significado de los valores en la formación de profesionales, el 87% de la muestra, reconoce su significado en la actuación profesional, personal y social, resultando los valores más referidos por los estudiantes: la responsabilidad, solidaridad, humanismo.

Del análisis realizado, emergieron un grupo de premisas esenciales para estructurar la estrategia orientada al perfeccionamiento del trabajo educativo en la carrera de Contabilidad:

- El carácter potencialmente flexible y modificable de la estrategia.
- La necesidad de integrar necesidades y saberes de los protagonistas de un proceso de aprendizaje permanente orientado a perfeccionamiento continuo y consciente.
- Su capacidad para potenciar la sensibilización, motivación e integración de los actores involucrados en este proceso.

- La posibilidad de generar la participación, colaboración y compromiso de los implicados con el desarrollo de las acciones y su correspondiente evaluación.

A partir de las premisas que se destacan, implementar una estrategia orientada a perfeccionar el trabajo educativo en la carrera de Contabilidad, se fundamenta en las características del modelo de profesional que se desea formar y las particularidades de un programa de formación de pregrado dirigido a formar un contador, con un modo de actuación profesional - social para aportar al desarrollo económico y productivo del país.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo a los elementos que se significan en los estudios consultados, la estrategia que se propone, se orienta a perfeccionar el trabajo educativo en la carrera de Contabilidad, a partir de estructurarse en tres acciones específicas:

- La resignificación del trabajo educativo del año académico como proceso de cooperación y aprendizaje permanente de sus protagonistas.
- La capacitación al colectivo pedagógico para ejecutar el trabajo educativo.
- Un sistema de talleres extracurriculares dirigidos a los estudiantes.

Resignificar el trabajo educativo como un proceso que contribuya a la preparación del profesional de Contabilidad que demanda la sociedad, significa comprender: ¿qué trabajo educativo necesitan los jóvenes que se forman en esta carrera?, ¿qué trabajo educativo se debe hacer? y ¿qué trabajo educativo desean los estudiantes? Estas interrogantes se convierten en importantes cuestiones de orden moral que deben motivar la reflexión para aportar criterios, iniciativas y experiencias que permitan alcanzar la efectividad del proceso.

Por tanto, esta acción estratégica al definirse como rectora, favorece la sensibilización de directivos y educadores con la necesidad de concebir el trabajo educativo como un proceso que ofrece una amplia gama de opciones para su implementación, en correspondencia las particularidades de la institución universitaria, la carrera y los diversos años, estimular la reflexión en torno al trabajo educativo que se realiza en la actualidad y la necesidad de evaluar las acciones que se implementan y su impacto en las transformaciones que se pretenden alcanzar.

Esta acción estratégica se ejecuta en las siguientes operaciones:

- Implementación de talleres de intercambio entre profesores noveles y profesores de experiencia para reflexionar en torno las formas de hacer el trabajo educativo y su contribución a la formación integral de la personalidad del estudiante universitario. ¿Qué se ha hecho?, ¿qué se hace? y ¿qué queda por hacer?
- Evaluación de las experiencias obtenidas con la concepción e implementación de la estrategia educativa del año. Logros, dificultades, implicación de los colectivos de año, participación de los estudiantes.
- Implementación de espacios de orientación y ayuda diferenciada a los profesores en correspondencia con los roles y funciones que desempeñan en este nivel estructural.

De la acción estratégica definida como rectora se deriva la capacitación al colectivo pedagógico como una acción estratégica específica que responde a la necesidad de los profesores de adquirir conocimientos, habilidades y modificar actitudes, que permitan desarrollar un trabajo educativo dinámico y creativo con una amplia gama de opciones en su implementación.

La capacitación del colectivo pedagógico, se concibe como un proceso sistémico y permanente que potencia la motivación, estimula el aprendizaje continuo y favorece el desempeño de los educadores, desde la diversidad de roles que desempeña en este nivel estructural.

Se proponen como contenidos a abordar en la capacitación: el trabajo educativo orientado a la juventud como etapa del desarrollo en correspondencia con el encargo social de la universidad, el modelo del profesional y las necesidades educativas de los estudiantes, los fundamentos del trabajo educativo, aspectos teóricos y metodológicos que soportan el empleo de métodos, medios, formas y evaluación, la estrategia educativa del año. Instrumento idóneo para desarrollar el trabajo educativo, así como el accionar coherente e integrador del colectivo de año, funciones y relaciones, sistema de actividad y comunicación en el contexto del año académico.

El tratamiento de los contenidos seleccionados se orienta a desarrollar las siguientes habilidades:

- Diseñar acciones de trabajo educativo para estudiantes y grupo.
- Habilidades para trabajar en grupos y con grupos.
- Habilidades para planificar, organizar, ejecutar y evaluar el trabajo educativo en este nivel estructural.
- Habilidades comunicativas que favorezcan la escucha activa, la atención empática, la expresión adecuada de los sentimientos, el control de las emociones, la retroalimentación al interlocutor en el desarrollo de acciones de trabajo educativo con estudiantes, grupo y colectivo de año.

Para su desarrollo se recomienda el empleo de técnicas participativas como herramientas que incentiven la reflexión para generar conocimientos, en un clima nuevo de fortalecimiento del diálogo que estimule enseñar a pensar, discrepar y crear. Las técnicas participativas resultan valiosas para promover la dinámica grupal y su efectividad dependerá de su adecuada selección, lo que presupone su estudio por los educadores (Collazo y Puentes, 1992, p. 68).

Respecto a la implementación del sistema de talleres extracurriculares con los estudiantes, definido como tercera acción estratégica, se privilegia la atención a las necesidades de los jóvenes, intereses, motivaciones, cuestionamientos, de manera que se potencie la reflexión el intercambio en torno a problemáticas que son de su interés y favorecen su formación personal, profesional y social.

En tal sentido, el sistema de talleres se soporta en las siguientes premisas:

- La atención al vínculo entre lo afectivo y lo cognitivo, como sustento psicológico de la motivación hacia el cambio.
- La posibilidad de desarrollar los talleres sin que medie una demanda explícita.
- El estímulo al debate y la reflexión, con el empleo de métodos y medios que involucren a estudiantes y grupo en el desarrollo de la tarea grupal.

Los valores fundamentales a potenciar son: responsabilidad con su proceso de formación, sentido de pertenencia con la universidad y la carrera de Contabilidad, significación de la profesión como una de las prioridades del país y la provincia, el espíritu colaborativo y el compromiso con el cambio.

En la concepción del sistema de talleres: “Juventud, valores y proyectos futuros”, se optó por el empleo del taller como una forma de reflexión grupal, lo que obedece a su reconocimiento como un enfoque nuevo que posee un carácter participativo y alternativo, a partir de organizar

los grupos de acuerdo a sus necesidades e intereses, de acuerdo que un mismo grupo lo integren estudiantes de diversos años (Del Pino, 2011).

Para determinar la validez teórica de la concepción pedagógica estrategia de trabajo educativo para su implementación en la carrera de Contabilidad, se utilizó el método de Criterio de Expertos, Delphi, el que privilegia su empleo en las Ciencias Sociales, por constituir una herramienta para lograr la necesaria fiabilidad de las indagaciones empíricas y teóricas que se realizan.

Una Delphi consiste en la selección de un grupo de expertos a los que se les pregunta su opinión sobre cuestiones referidas a acontecimientos del futuro. Las estimaciones de los expertos se realizan en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes (Astigarraga, 2001, p. 2).

El método Delphi se conoce también como Delfos, nombre proveniente del oráculo de la antigua Grecia, que fue creado por la Rand Corporation, específicamente por Olaf Helmer y Dalkey Gordon con el objetivo de elaborar pronósticos a largo plazo relativos a posibles acontecimientos en varias ramas de la ciencia, la técnica y la política.

Optar por el empleo del método Delphi para evaluar la validez teórica en la presente investigación, obedece entre otros aspectos a que el mismo se considera uno de los métodos subjetivos de pronóstico más confiable, constituye un procedimiento para confeccionar un cuadro de la evolución de situaciones complejas, la retroalimentación controlada, el procesamiento estadístico y matemático de la información que lo diferencia del resto de los métodos de pronóstico de base subjetiva (Campistrout y Rizo, 1999).

Si bien el Delphi es un método de pronóstico subjetivo que permite obtener un consenso con la aplicación de cuestionarios sucesivos, es preciso tener en cuenta los problemas que limitan el alcance del método que se revela largo y costoso, además de no tomarse en consideración las posibles interacciones entre las hipótesis consideradas y son incluso evitados en la propia construcción de la encuesta (Astigarraga, 2001).

De este modo, al partir de las potencialidades del método, se pueden emplear diversos procedimientos para hacer objetiva la selección de los expertos. En la presente investigación se asume el procedimiento de autovaloración de los expertos, que como señalan Campistrout y Rizo (1999) constituye un método sencillo y completo, en tanto el propio experto es quien valora su competencia en el tema en cuestión.

Para la aplicación del método Delphi, se utilizaron dos cuestionarios. El primero de ellos cumplió dos propósitos esenciales:

1. Seleccionar a los expertos cuyos criterios se procesarían, dentro de un grupo mayor de expertos potenciales, en este caso 35 sujetos.

En tal sentido, se escogieron 35 expertos potenciales y se determinó su nivel de competencia, a partir de definir el coeficiente de conocimientos (Kc) sobre el tema y el problema en cuestión, en su relación con el coeficiente de argumentación (Ka). De los posibles expertos evaluados se escogieron 31 expertos, evaluados en la categoría de alto y medio de acuerdo a los valores obtenidos en el coeficiente de competencia asumido para estos valores, quedando conformado la muestra por: (directivos y metodólogos de la dirección de Formación del Profesional y de la Universidad de Pinar del Río, profesores universitarios de experiencia, investigadores de proyectos relacionados con el tema, asociado a programas nacionales y especialistas de trabajo educativo, sociología, psicología educativa y temas afines).

2. Recopilar la información empírica necesaria de los sujetos seleccionados como expertos (31) a los cuales se les entregaron dos documentos: un resumen de la concepción Pedagógica del proceso de trabajo educativo y de la estrategia para su implementación en la carrera de Contabilidad del Centro Universitario Municipal de Consolación del Sur.

Las consultas realizadas permitieron enriquecer la concepción pedagógica propuesta, así como apreciar el elevado consenso respecto a la necesidad de perfeccionar el trabajo educativo en la modalidad semipresencial, como condición esencial para contribuir al perfeccionamiento del sistema de gestión de la formación integral del estudiante universitario.

Las opiniones emitidas se resumieron en la necesidad de: perfeccionar los fundamentos del trabajo educativo orientado a la formación personal, profesional y social, así como perfeccionar la propuesta para su implementación en la práctica pedagógica, a partir de resignificar el trabajo educativo en este nivel estructural.

La aplicación y evaluación de la estrategia propuesta, permitió brindar seguimiento a las acciones estratégicas propuestas, al reconocer que estas son perfectibles y pueden adecuarse a las particularidades de las diversas carreras y años. La idea básica consiste en desarrollar un proceso de trabajo educativo dinámico, flexible y creador, a partir de nuevas maneras de concebir e implementar un proceso conducente a la formación personal, profesional y social del estudiante, sin desconocer que las transformaciones a las que se aspiran, se irán sucediendo paulatinamente, en la medida que se sistematice su aplicación.

La evaluación de las acciones estratégicas se realizó a partir de la selección de los indicadores, elaboración de instrumentos de medición, recolección de datos, procesamiento y análisis de la información y la preparación de la información que permita realizar las correcciones pertinentes a la estrategia.

La aplicación de una experiencia inicial en la carrera de Contabilidad mediante la implementación las acciones estratégicas definidas, permitió validar en la práctica la propuesta, además de enriquecer y perfeccionar las acciones educativas contenidas en la estrategia educativa de la carrera.

La valoración de los resultados de la aplicación de las acciones seleccionadas, se realizó desde tres perspectivas de análisis: resultados que evidencian los documentos del proceso, valoración de directivos y profesores con la ejecución de las acciones seleccionadas y la valoración de los estudiantes con la propuesta e implementación de los talleres.

De las acciones implementadas en la carrera, se derivan resultados que contrasten con los resultados en el orden teórico y metodológico de las investigaciones que sustentan la estrategia implementada:

- Los profesores reconocen y utilizan el proyecto de vida profesional como medio, aunque señalan la necesidad de sistematizar la preparación psicopedagógica.
- En correspondencia con los resultados del diagnóstico, se trazan estrategias de orientación que se debaten en los colectivos de año.
- Alta incidencia de las acciones desarrolladas en la preparación de los profesores del año para el mejor desempeño de sus funciones.
- Los estudiantes reconocen la importancia de las actividades educativas que trascienden lo profesional y atienden su desarrollo personal y social.
- Alta preferencia por los talleres extracurriculares y sus potencialidades para establecer relacio-

nes entre estudiantes de diversos años, compartir inquietudes, opiniones y sugerencias desde la perspectiva del año que cursan.

- Atención al proyecto de vida profesional como medio del proceso de trabajo educativo en la asignatura Aprender –Aprender, con la propuesta de la habilidad: Identificar herramientas (estrategias de aprendizaje) que puede utilizar conscientemente el estudiante para resolver problemas propios de la profesión, incluyendo acciones concretas en sus planes de desarrollo profesional.
- Adecuadas relaciones de coordinación y colaboración entre los protagonistas del año en la implementación de las acciones orientadas a resignificar el trabajo educativo del año en la carrera de Contabilidad en su modalidad semipresencial.
- Alta incidencia de las acciones desarrolladas en la preparación de los profesores para el desempeño de sus funciones en el año académico.

6. CONCLUSIONES

Desarrollar un trabajo educativo que responda a las necesidades de la generación actual de jóvenes universitarios, constituye un propósito esencial de la Educación Superior cubana en un contexto actual de transformaciones que demanda el perfeccionamiento de este proceso, a partir de la apropiación de saberes que se expresen en la sistematicidad, organización y compromiso con el cambio.

La estrategia que se propone para su implementación en la carrera de Contabilidad se orienta al perfeccionamiento del proceso, a través de acciones dirigidas a resignificar el trabajo educativo del año académico como un proceso de cooperación y aprendizaje permanente de sus protagonistas, la capacitación al colectivo pedagógico de año y la implementación de un sistema de talleres extracurriculares dirigidos a los estudiantes.

Los índices de validación alcanzados a través de la aplicación del criterio de expertos con el método Delphi resultaron significativos, lo que permitió constatar la pertinencia de la estrategia para desarrollar un trabajo educativo dinámico, flexible y creador, reveló la relación entre las acciones estratégicas con niveles aceptables de precisión y la obtención de sugerencias devenidas en importante contribución a su perfeccionamiento.

La implementación de una experiencia inicial de la estrategia en la carrera de Contabilidad del Centro universitario Municipal “Hermanos Saíz Montes de Oca”, permitió constatar que la estrategia propuesta es adecuada para potenciar el perfeccionamiento del proceso, en tanto responde a la necesidad de resignificar el trabajo educativo en este nivel estructural.

REFERENCIAS

Arzuaga, M. (2011). *Modelo para la formación de proyectos de vida profesionales en los estudiantes de las especialidades técnicas de la licenciatura en Educación.* (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas). Universidad de Ciencias Pedagógicas "Hector A Pineda Zaldivar", Cuba.

Astigarraga, E. (2001). *El método Delphi.* Universidad de Deusto, Facultad de CC.EE. y Empresariales. ESTE Mundaiz.

Báxter, E. (2003). *La formación de valores una tarea pedagógica.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación. Editora Política La Habana.

Bolívar, O. (2016). Crítica al pensamiento socioeducativo en tiempos de transformación: Una tarea impostergable. *Revista de Pedagogía*, 36 (99), 33-49.

- Campistrous, L., y C. Rizo. (1999). Indicadores e investigación educativa. Desafío Escolar. *Revista Iberoamericana de Pedagogía*, 2 (9), 13-29.
- Collazo, B., y Puentes, M. (1992). *La orientación en la actividad pedagógica. ¿El maestro, un orientador?* Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Chacón, N. (2014). *El enfoque ético, axiológico y humanista como fundamento de la labor educativa*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Superior, "Universidad 2014". Ciudad de la Habana.
- D'Angelo, O. (2001). *Sociedad y educación para el desarrollo humano*. Ciudad de la Habana: Publicaciones Acuario.
- De Armas, N. (2005). *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa*. La Habana, Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Félix Varela". La Habana. Cuba.
- Del Pino, J.L. (2011). *Orientación educativa y proyectos de vida: hacia una formación personalizada del profesional de la educación*. La Habana: Editora Universitaria.
- Domínguez, L. (2014). Sobre el trabajo educativo y la formación de valores morales y sociales en la Universidad de la Habana. *Series Antropológicas*, I (68), 108-118.
- García, F. (2010). *Aportes hacia una socialización para la participación social en las instituciones de educación superior*. Ciudad de la Habana: Editorial Félix Varela.
- Hernández, I., y Ferro, B. (2015), Formación humanista y modo de actuación del médico. Estrategia para su integración. *Revista de Ciencias Médicas*, 19 (3), 499- 508.
- Horruittiner, P. (2008). *La Universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Jaime, G. (2014). *Una concepción pedagógica del proceso de gestión del trabajo educativo en la Universidad de Pinar del Río*. (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas). Universidad Hermanos Saíz Montes de Oca, Pinar del Río.
- Torres, E., y Lau Apó, F. (2016). *La formación universitaria de docentes en Cuba. Retos y perspectivas*. La Habana: Editorial universitaria.
- Ordaz, M., y Márquez, J.L. (2011), Capacitación del profesor universitario para la orientación psicopedagógica. *Revista Iberoamericana de Educación*, II (65), 23-39.
- Ordeñana, M.G, Darretxe, L., y Arizti, N.B. (2016). Innovando el Practicum en educación social: experiencia de trabajo colaborativo a partir de sus protagonistas. *Revista Iberoamericana de Educación*, VII (20), 114-134.
- Pérez, K., Díaz, T.C., y Vázquez. (2013). La familia propia: retos para la formación de valores en los jóvenes. *Revista Mendive*, I (45), 11- 16.
- Laurencio, A., y Farfán, P. (2016). La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 1(2), 16- 34.
- Lazo, Y., y García, M. (2015). El trabajo educativo en la Residencia Estudiantil Universitaria. Atención personalizada a estudiantes becados de ingeniería Industrial. *Revista CREA*, 2 (3), 118-126.
- López, L. (2008). *Razones para una ética profesional: mínimo análisis a un gran problema*. La Habana Cuba: Félix Varela.
- Valle, A. (2012). *La investigación pedagógica. Otra mirada*. La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP).

Estrés y desgaste profesional en maestros de educación superior tecnológica en Veracruz, México

Manuel Villarruel-Fuentes^{*a}, Rómulo Chávez Morales^b, Ismael Hernández Arano^c, Francisco Naranjo Luna^d, Julio Salazar Gómez^e, Edith Roque Ávila^f y Ricardo Robert Tejeda^g

Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván, México.

Recibido: 21 septiembre 2017

Aceptado: 03 enero 2018

RESUMEN. Las demandas profesionales asociadas a la labor docente dentro de los planteles de educación superior, han condicionado la presencia de estrés y desgaste emocional, psicológico y cognitivo, vinculados particularmente a la alta productividad académica. Sobre esta base se realizó una investigación que incluyó la participación de cuatro institutos tecnológicos pertenecientes al Tecnológico Nacional de México, ubicados en el estado de Veracruz. La muestra incluyó 188 maestros en activo, a los que se les aplicó un test estandarizado, conocido como MBI o Maslach Burnout Inventory, integrado por 22 ítems. Los resultados demostraron un nivel «bajo» de Burnout, condición aceptable en términos de los contextos demandantes de la educación superior tecnológica. Estos resultados permiten inferir una actitud eficaz de afrontamiento a los factores estresantes, detonadores del síndrome, o bien, que los maestros no están involucrados en la alta productividad, prestandole poca atención a las exigencias propias de su función docente.

PALABRAS CLAVE. Burnout; productividad académica; trabajo docente.

Stress and professional wear in teachers of higher education technological in Veracruz, México

ABSTRACT. The professional demands associated with teaching work in the schools of higher education, have conditioned the presence of stress and emotional, psychological and cognitive wear, particularly linked to high academic productivity. On this basis an investigation that included the participation of four technological institutes belonging to the National Tecnológico of Mexico, located in the state of Veracruz has been made. The sample included 188 active teachers, who were given a standardized test, known as MBI or Maslach Burnout Inventory, consisting of 22 items. The results demonstrated a "low" level of Burnout, an acceptable condition in terms of the demanding contexts of higher technological education. These results allow inferring an effective coping attitude to stressors, detonators of the syndrome, or that teachers are not involved in high productivity, paying little attention to the demands of their teaching function.

KEYWORDS. Burnout; academic productivity; teaching work.

*Correspondencia: Manuel Villarruel-Fuentes. Dirección: El Paraíso, Campestre, 91667 Úrsulo Galván, México. Correos electrónicos: dr.villarruel.fuentes@gmail.com^a, romulo_chavez@gmail.com^b, cedistancia@itursulogalvan.edu.mx^c, francobio87@gmail.com^d, genyuz@hotmail.com^e, m.e.edithari@gmail.com^f, ricardo_nivelsuperior@hotmail.com^g.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Como en ninguna otra época, los retos que la educación superior (ES) enfrenta ha condicionado un estándar de desempeño nunca antes visto en sus protagonistas, tanto en el renglón administrativo como en el docente. Ante estas nuevas dinámicas, las dimensiones política, económica, ambiental y cultural demandan un papel más activo de las instituciones, al grado de responsabilizarlas de los logros a los que la sociedad aspira. Se habla así de un desarrollo asociado al sistema educativo y a sus políticas de Estado, desde las cuales se configura un ideario de progreso y bienestar social, el cual se expresa claramente cuando se afirma que:

...en la mayoría de los países de la región en la segunda mitad del Siglo XX se experimentó un crecimiento sin precedentes en el ámbito de la ES, tanto en el tipo de instituciones, como en el número de estudiantes, profesores y áreas de investigación. En la actualidad, la ES se concibe como un instrumento vital para la modernización de México (Cruz y Cruz, 2008, p. 295).

Modernización que en México impactó decididamente en sus programas sociales de gobierno, en un esfuerzo por alinearlos con el devenir histórico que le ha caracterizado en las dos últimas décadas, asociado a la industrialización del país. Álvarez (2011) lo esclarece al especificar que:

El tratado del libre comercio, la globalización y la celeridad con la que se desarrolla la tecnología de la información y comunicación, marcaron el comienzo del siglo XXI y, con ello, el cambio educativo que tiene como reto transformar y cambiar la manera de formar individuos, de tal suerte que se les proporcionen los elementos necesarios para vivir en una sociedad competitiva (p. 99).

Desde este marco interpretativo la función del maestro toma un giro inédito, transformándose a partir de una renovada visión de la condición humana y del papel protagónico que se espera tome el estudiante egresado de una institución de educación superior frente a los graves problemas mundiales. Ya no más un maestro que consagra su quehacer a la función de enseñar y aprender; se trata de asumir ahora la polifuncionalidad que se le reclama para ser vigente, con la eficacia y la eficiencia como vías de acceso al logro académico y social. Perrenoud (2004) expresa al respecto que la profesionalización docente supone poseer conocimientos de acción y de experiencia, aunado al dominio conceptual sobre aspectos psicopedagógicos, comunicativos, socio-afectivos, además del metacognitivo y axiológico, propios de la nueva labor docente.

Si bien se tienen claros los objetivos y las metas a lograr, todavía existe un déficit en las formas y los medios para lograrlo. Particularmente en el renglón de la capacitación y actualización docente, situación que limita el ejercicio de una docencia profesional, y con ello, la posibilidad de un desempeño académico integral, evidente por el despliegue de una práctica educativa que se manifiesta en actividades de gestión, vinculación, investigación, asesoría, tutoría y divulgación.

La situación se ve exacerbada cuando se advierte una restricción en las asignaciones presupuestales para la contratación de nuevo personal docente, o para la mejora salarial de los maestros en activo. Desbalance que condiciona un entorno laboral complejo, que eventualmente afectará las relaciones de trabajo y las condiciones de respuesta a las exigencias institucionales.

Esto explica por qué existen planteles con una mayor productividad académica que otros, pero lo que es más relevante, expresa las diferencias en los ambientes laborales, entendidos como los sustratos donde todo programa o proyecto educativo puede alcanzar sus objetivos. El éxito de un modelo académico o de una propuesta curricular depende directamente del entorno laboral donde se concreta, mismo que se explica solo a partir del ánimo y la predisposición que sus protagonistas manifiestan en su diario quehacer, particularmente de los maestros, quienes son la pieza clave de la dinámica escolar. Sobre este particular Vezub (2007) puntualiza que:

Cualquiera sea el cambio que se impulse los docentes siempre son interpelados desde algún lugar, ya sea que se los ubique como ejecutores, mediadores de lo planificado por los expertos o en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación. Si se habla por ejemplo de la necesidad de incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información a los procesos de enseñanza, es probable que los gobiernos equipen a las escuelas y reformen el currículum. Pero inmediatamente caerán en la cuenta de que es necesario capacitar a los docentes para que utilicen las TICs en sus clases. De lo contrario el intento fracasará. Prácticamente no existe programa o iniciativa alguna de los organismos de gobierno de la educación que no incluya en algún momento a la formación y actualización de los docentes como ámbito de intervención y estrategia de cambio (p. 3).

Con base en ello se propuso el objetivo de caracterizar el nivel de desgaste profesional presente en maestros del nivel superior tecnológico que laboran en el estado de Veracruz, México, por considerarlo la fase avanzada del estrés laboral, que “se produce cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario” (Marrau, 2004, p. 54). A decir de Marrau (2004), se trata de “una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado” (p. 54). Por ello el síndrome “explica la respuesta emocional de los profesionales expuestos de manera prolongada a estresores relacionados con el esfuerzo para realizar diversas tareas que compiten en tiempos, asumir un sinnúmero de responsabilidades y responder a presiones organizacionales (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001, citado por Ortega, Ortiz y Martínez, 2014, p. 236).

Gil-Monte y Peiró (2000) apoya esta definición, al definir el síndrome como una respuesta al estrés laboral crónico, caracterizado por el desarrollo de una idea de fracaso profesional, el sentirse emocionalmente agotado y actitudes negativas hacia las personas con las que se trabaja.

Este problema no es un asunto menor dentro del ámbito laboral. La Organización Mundial de la Salud (OMS), citado por Tiempo La Noticia Digital (2017), señalan que “el burnout’ provoca grandes pérdidas de 16 millones de pesos anuales en el sector productivo de México” (p. 1), lo que sitúa a México por encima de países como China o Estados Unidos, donde el estrés laboral se encuentra en el 73% y 59% respectivamente. De acuerdo con la OMS el 75% de los mexicanos padecen el síndrome.

Con base en ello es importante considerar que dentro de los ambientes laborales escolares: “Para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar donde el conocimiento profesional se concretiza” (Díaz-Barriga, 2010, p. 44), sobre todo cuando se afirma que “El proceso de burnout supone una interacción de variables afectivas, cognitivo-aptitudinales y actitudinales, que se articulan entre sí en un episodio secuencial” (Maicon y Garcés de los Fayos, 2010, p. 170), que en los centros educativos se concreta principalmente en la práctica educativa de los maestros.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio se efectuó durante el 2017, bajo la coordinación de la Red Veracruzana de Investigación e Innovación Educativa, perteneciente al Tecnológico Nacional de México, el cual incluyó la evaluación de una muestra aleatorizada de 188 maestros que se encontraban realizando funciones docentes (52.30% hombres y 47.70% mujeres), con distintos perfiles profesionales (22.47% con licenciatura, 47.19% con maestría, 29.78% con doctorado y 0.56% con otros estudios), distribuidos en tres turnos de trabajo (36.10% matutino, 17.75% vespertino y 46.15% mixto), y estados civiles diferenciados (25.42% soltero, 55.37% casado, 14.12% divorciado, 2.26% viudo y 2.83% otro) y

diferentes reconocimientos obtenidos (10.45% Programa para el Desarrollo Profesional Docente conocido como PRODEP, 1.50% Sistema Nacional de Investigadores, 8.2% Estímulo al Desempeño Académico, 12.69% otro, 63.43% ninguno y 3.73% más de uno) con edades que oscilaron entre 22 y 70 años, con un 50.54% sin hijos y 39.67% con 1 o 2 hijos, así como variados tiempos de trabajo (34.25% por horas, 9.98% medio tiempo y 55.80% tiempo completo), adscritos a cuatro institutos tecnológicos, dos estatales (Instituto Tecnológico Superior de Jesús Carranza e Instituto Tecnológico Superior de Tierra Blanca) y dos federales (Instituto Tecnológico de Boca del Río e Instituto Tecnológico de Úrsulo Galván), ubicados en el estado de Veracruz, México.

El estudio se catalogó como exploratorio-descriptivo y correlacional, de corte cuantitativo, transversal.

La investigación incluyó la aplicación de un test estandarizado, conocido como MBI o Maslach Burnout Inventory. Se reconoce que este cuestionario es “el más frecuentemente utilizado en estudios, tanto nacionales, como internacionales. Fue elaborado en 1981 por Christina Maslach, de la Universidad de Berkeley California, psicóloga experta en Burnout” (Observatorio de Riesgos Psicológicos, 2013, p. 1).

Originalmente el test estuvo integrado por 25 ítems relacionados con los sentimientos asociados al ámbito de trabajo y el desempeño laboral habitual de los sujetos, distribuido en cuatro dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización, realización personal en el trabajo e implicación con el trabajo. Desde 1986 se modificó a 22 ítems, centrados solo en la valoración por su frecuencia. Esta versión sólo cuenta con las tres primeras dimensiones: agotamiento emocional (A), despersonalización o cinismo (D) y realización personal en el trabajo (R), bajo siete escalas: nunca (0), pocas veces al año (1), una vez o menos al mes (2), unas pocas veces al mes (3), una vez a la semana (4), unas pocas veces a la semana (5) y todos los días (6). El cuestionario se desglosa de la siguiente manera:

- Nueve ítems que valoran la experiencia de estar oprimido física y psicológicamente por las demandas de trabajo (agotamiento emocional).
- Cinco preguntas que evalúan el reconocimiento de actitudes de frialdad y distanciamiento hacia las personas con las que interactúa por sus tareas (despersonalización).
- Ocho ítems que tratan de medir los sentimientos de autoeficacia consigo mismo y con su labor (realización). (Adoptado de: Observatorio de Riesgos Psicológicos, 2013, p.2).

Los ítems correspondientes a cada dimensión son:

Cansancio emocional: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20.

Despersonalización: 5, 10, 11, 15 y 22.

Realización personal: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21.

(Secretaría de Salud Laboral y Medio Ambiente de UGT-Madrid, 2013, p. 152)

Se trata de “un cuestionario con una gran consistencia interna” (Secretaría de Salud Laboral y Medio Ambiente de UGT-Madrid, 2013, p. 151).

El análisis de los resultados se realizó con el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 24, así como como el programa InfoStat Student Version 2017, bajo una estadística descriptiva y no paramétrica. En una primera etapa se analizaron los resultados particulares, ítem por ítem, para después examinar la evidencia de acuerdo a los ítems incluidos dentro de cada dimensión y finalmente obtener el nivel de Burnout presente en los maestros estudiados.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Primer nivel de análisis

Un primer acercamiento al fenómeno estudiado (Tabla 1) permitió observar los efectos del Síndrome de Burnout en función de cada ítem, es decir, en relación a los aspectos medibles en cada una de las 22 preguntas incluidas en el test empleado.

En este sentido la evidencia demuestra que un bajo porcentaje de los maestros de Educación Superior Tecnológica en Veracruz nunca se sintieron emocionalmente agotados por su labor (33%), ni fatigados por el trato con sus alumnos (43.5%), aunque hay que considerar que solo el 27.6% expresaron un nulo cansancio por trabajar con sus alumnos y 40.2% se manifestaron fatigados (una o varias veces al año y una vez al mes o menos).

A favor de los maestros se encuentra el hecho de que el 52.5% nunca se sintieron desgastados por los problemas propios de su trabajo, que sumado al 52.2% que afirmaron que todos los días tienen una influencia positiva en sus alumnos y que nunca los trataron como si fueran objetos (89.7% de ellos) hace patente una apreciación de su labor que apunta hacia presencia disminuida del síndrome.

Explicación que se refuerza al observar que el 40.0% trató todos los días eficientemente los problemas, entendiéndose fácilmente con los alumnos (54.1% todos los días).

Pese a estos resultados, un porcentaje importante manifestó exhibir dureza con los alumnos una o varias veces al año (26.3%) y hasta una vez al mes o menos (10.6%), (36.9% en total) muy cercano al 37.4% que señaló nunca haber manifestado esta actitud en su trato con sus alumnos.

En esta misma línea, el 69.1% expresó nunca sentirse preocupado porque su trabajo lo esté endureciendo, ostentando mucha energía diaria en sus labores (49.2%), con nulo sentimiento de frustración (73.6%).

En el ámbito laboral el 50.3% no sintieron haber pasado demasiado tiempo en el trabajo (nula sensación), aunque del total un 28.5 expresaron que el tiempo que pasaron en él les afectó (20.8% una o varias veces al año y 7.7% una vez al mes o menos).

En una proporción importante suscribieron su interés por lo alumnos (82.0%), importándole lo que pase con ellos, con un 67.4% a los que nunca les cansó trabajar en contacto con sus alumnos, siendo capaces de crear con facilidad un clima agradable con ellos (60.4% todos los días). Alineado con ello sólo el 47.5% aseveró sentirse diariamente estimulado después de haber trabajado cercanamente con sus alumnos y haber conseguido cosas valiosas en este trabajo (57.8%).

Aunado a ello, el 59.8% certificó nunca sentirse al límite de sus posibilidades, aunque en contraparte el 32.1% si admitió percibirse afectado en ello (una o varias veces al año, una vez al mes o menos y varias veces al mes), condición que pone en relieve la necesidad de prestar atención a este hecho. Aunado a ello, solo el 32.4% exteriorizó que diariamente los problemas emocionales fueron tratados en forma adecuada, con un 22.0% que señaló que estos problemas nunca fueron debidamente abordados. Evidencia que debe llevar a considerar diversos aspectos relativos a la carga de trabajo a que son sometidos los maestros, así como el contexto donde se labora, los cuales al parecer estuvieron afectándolos emocionalmente. A favor de la labor del maestro se encuentra el 82.0% quienes aseveraron que los alumnos nunca les culpan de sus problemas, lo que refuerza aún más la idea de que posiblemente la dinámica institucional y su entorno sea lo que les está afectando.

Tabla 1. Frecuencias encontradas (%) en torno a los ítems incluidos en el test para el diagnóstico del Síndrome de Burnout (n=22) en maestros del Sistema de Educación Superior Tecnológica de Veracruz, México.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
N	33.0	18.4	43.5	4.9	89.7	46.4	3.9	52.5	5.5	37.4	69.1	5.0	73.6	50.3	82.0	67.4	5.5	3.3	3.9	59.8	22.0	82.0
UVA	27.5	27.6	26.6	3.8	6.5	27.9	4.4	28.7	3.8	26.3	12.9	6	12.1	20.8	6.7	15.2	2.7	5.0	7.8	19.6	12.6	8.2
UVM	14.3	17.8	13.6	2.7	0.5	8.2	6.1	5.5	2.2	10.6	6.2	3.3	4.4	7.7	1.1	7.6	2.2	1.1	1.1	6.5	7.1	4.4
VVM	9.3	11.4	7.1	6.0	2.2	8.2	11.7	5.5	6.0	7.3	2.8	5.5	3.8	6.0	1.7	4.9	4.4	5.5	3.3	6.0	6.0	1.1
UVS	6.6	12.4	4.3	3.8	0.5	6.0	9.4	3.3	5.5	5.6	3.4	4.4	2.7	4.4	0.6	1.1	3.8	6.1	6.7	1.6	5.5	0.0
VVS	6.6	9.2	3.8	24.6	0.0	1.6	24.4	2.2	24.7	5.0	1.7	32.0	2.2	4.9	3.4	1.1	20.9	31.5	19.4	3.8	14.3	3.3
TD	2.7	3.2	1.1	54.1	0.5	1.6	40.0	2.2	52.2	7.8	3.9	49.2	1.1	6.0	4.5	2.7	60.4	47.5	57.8	2.7	32.4	1.1
T	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	ESCALA											RASGOS										
N=	Nunca											Influencia positiva en alumnos										
UVA=	Una vez varias veces al año											Dureza con los alumnos										
UVM=	Una vez al mes o menos											Endurecimiento por el trabajo										
VVM=	Varias veces al mes											Mucha energía en el trabajo										
UVS=	Una vez a la semana											Sentimiento de frustración										
VVS=	Varias veces a la semana											Demasiado tiempo en trabajo										
TD=	Todos los días											Desinterés por los alumnos										
T=	Total											Cansancio por contacto con alumnos										
	1=Emocionalmente agotado											17=Casa clima agradable con alumnos										
	2=Cansado											18=Estimulado por trabajo con alumnos										
	3=Fatigado											19=Conseguir cosas valiosas en trabajo										
	4=Entender a los alumnos											20=Al límite de las posibilidades										
	5=Trato a los alumnos											21=Problemas emocionales correctamente tratados										
	6=Cansancio por trabajo con alumnos											22=Alumnos culpan por sus problemas										
	7=Tratar con eficacia los problemas																					
	8=Desgaste por problemas																					

Estos resultados coinciden con lo señalado por Correa-Correa (2012), quien reporta que respecto a los antecedentes de Burnout, muchos maestros evaluados:

... se sienten identificados con su trabajo, conocen su alcance y gustan del ambiente laboral, perciben las tareas que realizan como motivadoras, es decir que en general no manifiestan factores estresantes de elevada intensidad, lo que determina que haya baja prevalencia de burnout (p. 23).

No es que se encontraban exentos de estrés, sino que los factores estresantes al parecer fueron de baja intensidad, o bien, que los maestros han aprendido a sobrellevarlos con éxito. Situación que será abordada más adelante.

Arias-Gallegos y Jiménez-Barrios (2013) esclarecen esta situación al señalar que para que el Burnout se desarrolle es necesario que el maestro esté sujeto a una presión laboral; es decir, recibir una dosis de estrés que tiende a ser variable según el profesor que la reciba, ya que su personalidad, estructura cognitiva y su capacidad de resistencia suelen modular sus efectos; sin descartar las circunstancias familiares y laborales en que vive.

Segundo nivel de análisis

Al considerar la presencia de tres dimensiones dentro del test (Cansancio Emocional, Despersonalización y Realización Personal) se compararon los resultados entre estas, bajo la consideración de que se no se cumplía con los principios de normalidad, tal como lo demostró la prueba de kolmogorov-Smirnov (Tabla 2).

Tabla 2. Prueba de Normalidad para las dimensiones del Test de Burnout aplicado a maestros del Sistema de Educación Superior Tecnológico de Veracruz, México.

Variable	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Cansancio emocional	0.265	1648	0.000
Despersonalización	0.406	902	0.000
Realización personal	0.300	1451	0.000

La significancia en la prueba (p=0.000, <0.05) permite verificar la ausencia de normalidad (se confirma la hipótesis alterna Ha, que establece que no existe normalidad en los datos de la variable, por lo que no se acepta la Ho).

Con base en ello se realizó un análisis de varianza mediante la prueba de Kruskal Wallis (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados de la prueba de hipótesis para Kruskal Wallis (SPSS) para las dimensiones incluidas en el Test de Burnout, en maestros del Sistema de Educación Tecnológica en Veracruz, México.

Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
La distribución es la misma entre las dimensiones.	Prueba de Kruskal Wallis	0.000	No se acepta la hipótesis nula (hay diferencias).

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significancia es de 0.05

Esto confirmó que las dimensiones se mostraron independientes entre sí, esto es, que existieron diferencias entre ellas. Con base en esta evidencia se aplicó una prueba de separación de medias para la prueba de Kruskal Wallis (Infostat/L) para el ordenamiento en filas de las dimensiones (Tabla 4), encontrándose que la «Realización Personal» (Tratamiento 3) se mostró estadísticamente diferente ($p < 0.05$) al «Cansancio Emocional» (Tratamiento 1) y a la «Despersonalización» (Tratamiento 2), lo que confirma los hallazgos anteriormente referidos, donde los maestros se asumieron emocionalmente estables, con una identidad docente que les permite asumir con eficacia sus roles (personalización), pero con indicios que señalan problemas en torno a su realización personal. De acuerdo con Marrau (2004):

“...por baja realización personal en el trabajo se entiende la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, y de forma especial esa evaluación negativa afecta a la habilidad en la realización del trabajo y a la relación con las personas a las que atienden. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismo e insatisfechos con sus resultados laborales” (p. 55).

Si bien esta condición se mostró en la categoría de «varias veces a la semana» (mediana, 5.00), se asume como de baja intensidad, lo que se refleja en un porcentaje de maestros que al parecer pueden adaptarse a los contextos estresantes propios del Burnout, pero que representa un punto de atención que no debe soslayarse.

Tabla 4. Prueba de separación de medias (filas) para la prueba de Kruskal Wallis (Infostat/L)

Tratamiento	Medianas	Filas
2 (Despersonalización)	0.00 (nunca)	1224.72 A
1 (Cansancio o Agotamiento Emocional)	1.00 (una o varias veces al año)	1532.09 B
3 (Realización Personal/Despersonalización)	5.00 (varias veces a la semana)	3014.44 C

Medidas con letra común no son significativamente diferentes ($p > 0.05$)

En la dimensión alusiva a la «Despersonalización» los resultados confirman un nulo desarrollo de sentimiento negativos, de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo (Marrau, 2004), para este caso expresada en los alumnos (Mediana 0.0, «nunca»); los maestros mostraron que no acostumbran visualizar a los alumnos como «cosas» (sin endurecimiento afectivo ostensible), por lo que su actitud puede entenderse como adecuada.

Finalmente en el rubro del «Agotamiento o Cansancio Emocional», la mediana observada en las pruebas (1.0, «una o varias veces al año»), hace patente un déficit emocional, que si bien es aceptable en términos de los contextos demandantes de la educación superior tecnológica, debe ser tomada en cuenta al momento de establecer un programa para el abatimiento del síndrome, ya que existe evidencia de que dicho agotamiento es una constante en toda manifestación del Burnout (Forbes-Álvarez, 2011) y en su desarrollo progresivo.

Sobre esta base el análisis de Correlación Lineal de Pearson mostró una asociación altamente significativa entre el ítem 1 (emocionalmente agotado) y los ítems 2 (cansado por la jornada de trabajo) y 3 (fatigado por el trabajo) (0.639** y 0.572** respectivamente), asumiéndose por tanto la relevancia de esta variable. Sobre este particular es preciso entender que la interacción constante, el estar sujeto a evaluación permanente y el trabajar con sujetos que no siempre están dispuestos a aprender (Manassero et al., 2005), suele ser el denominador común en la práctica educativa del maestro que labora en el nivel superior, tanto universitario como tecnológico.

En este aspecto los maestros del nivel superior tecnológico en Veracruz (y de todo el Tecnológico Nacional de México), por estar sujetos a una condición de máxima exigencia académica son los candidatos idóneos para desarrollar el Burnout, ya que de acuerdo Díaz-Bambula y Gómez (2016) el modelo existencial de burnout se sustenta en una representación motivacional: “su supuesto básico es que solo los individuos altamente motivados pueden quemarse. De acuerdo con este modelo, las personas altamente motivadas entran en la carrera elegida con metas y expectativas más altas de lo que el trabajo proporcionará” (p. 16).

Tercer nivel de estudio

Con la finalidad de ubicar el nivel del síndrome presente dentro del grupo estudiado, se analizó la respuesta obtenida en función al tipo de escala empleada dentro del test, el cual discurre de 0 (nunca) hasta 6 (todos los días), con valores totales que van de 0 a 132 (considerando los 22 ítems), lo que determina una valoración que se expresa de la siguiente manera (Tabla 5):

Tabla 5. Operacionalización de la variable en estudio y escala de valoración para el síndrome de Burnout (elaboración propia).

Cualificación	Nunca	Una o varias veces al año	Una vez al menos o menos	Varias veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	Todos los días
Cuantificación de acuerdo al test	0	1	2	3	4	5	6
Puntaje máximo a obtener	0	22	44	66	88	110	132
Escala de valoración	Nulo (0 a 21)	Muy bajo (22 a 43)	Bajo (44 a 65)	Medio (66 a 87)	Alto (88 a 109)	Muy alto (110-131)	Permanente (132)

El análisis estadístico efectuado determinó una sumatoria de $\Sigma=52$ puntos (suma de los valores obtenidos en el total de los test), lo que le ubica en el nivel «bajo» del síndrome, con una media=2 (media general derivada de los promedios individuales obtenidos del total de maestros), que confirma la valoración señalada (ver Tabla 5).

El nivel encontrado no parece comprometer la productividad de los maestros, ya que existe evidencia de que incluso los que alcanzan una mayor productividad académica son los que manifiestan mayor gravedad del síndrome (Jiménez y Rodríguez, 2007). Si bien esto es contradictorio, ya que muchos informes señalan que el síndrome tiende a arriesgar el buen desempeño laboral, para este caso académico, debido sobre todo a los estándares que se demandan actualmente, aunque el detonador más importante tiende a ser los largos periodos de tiempo en que el maestro es expuesto a situaciones que le afecten emocionalmente (Pines, Aronson y Kafry, 1981). Sobre esta base es necesario prever el crecimiento de este fenómeno dentro del sistema de Educación Superior Tecnológica en Veracruz, lo que debe llevar a considerar que, de acuerdo con Farber (2000), existen cuatro variables importantes para explicar la aparición y el desarrollo del Burnout: 1) la presión de satisfacer las demandas de otros, 2) intensa competitividad, 3) deseo de obtener más

dinero y 4) sensación de ser desprovisto de algo que se merece. Lo que tiende a ser común dentro de los espacios laborales escolares de nivel superior.

No se debe pasar por alto que el agotamiento y la recuperación no son la consecuencia de factores relacionados con el trabajo o con el individuo, sino con una combinación de ambos. Por estos motivos, independientemente de los factores comunes, el proceso y el grado de recuperación pueden variar (Salminen, Andreou, Holma, Pekkonen y Mäkikangas, 2017, p. 8). Esto se respalda con lo afirmado por Leiter y Maslach (2016) quienes indican que:

Las tres dimensiones de agotamiento, cinismo e ineficacia no siempre se mueven a paso cerrado, lo que significa que no están tan correlacionadas que constituyen un solo fenómeno unidimensional. La ventaja de tales dimensiones distintas, pero interrelacionadas, es que podría haber varios patrones diferentes que son mostrados por la gente en diferentes tiempos. En algunos casos, debido a factores situacionales o cualidades personales o a su interacción, podrían surgir patrones distintos. La identificación de estos patrones intermedios permitiría una definición más clara de todo el territorio entre el estado negativo de agotamiento y el estado positivo de compromiso (p. 90).

Con todo ello, la evidencia respalda el hecho de que los maestros realizan un adecuado «afrentamiento» del trabajo que desempeñan y de las preocupaciones asociadas a él (Moreno, Oliver y Aragonés, 1991, 1992; Rodríguez-Marín, 1995; Gil-Monte y Peiró, 1997). Sin embargo, resulta relevante considerar que, como ya se señaló, las excesivas demandas asociadas al trabajo docente (investigación, gestión, vinculación, etc.) tienden a conformar una misión ambiciosa y un ideal utópico de su labor, que pone en riesgo su estabilidad, ya que la confrontación, consciente o no, de los ideales de logro con la realidad laboral pueden conducir al Burnout (Jaoul, Kovess y Mugen, 2004).

Esta discrepancia entre el ideal y lo real suele alterar la función docente. En conceptos de Arís-Redó (2009):

...el docente que manifiesta el síndrome de burnout es, frecuentemente, impredecible en su conducta y las contradicciones son siempre la norma de su actividad. En este sentido, a la vez que se siente la necesidad imperiosa de culpar a alguien por lo que pasa, también precisa olvidar al máximo todo lo relacionado con su trabajo: la docencia (p. 833).

A favor de la no presencia del síndrome se encuentra la individualidad del maestro, ya que en conceptos de Arias-Gallegos y Jiménez-Barríos (2013) “el optimismo es una característica que funciona, junto con el hardiness como un recurso resistente en el choque con los eventos estresantes” (p. 58). Adicionalmente, individuos con alto grado de autoeficacia, optimismo y autoestima están mejor capacitados para lidiar con las demandas de trabajo, ya sea porque creen que tienen control sobre su ambiente de trabajo y, por lo tanto, son más propensos a resolver problemas proactivamente (Bakker y Costa, 2014, p. 113), condiciones que pudieron estar presentes en el grupo de maestros evaluados.

Sobre esta base argumentativa, otra interpretación podría estar relacionada con la existencia de maestros que sostienen su labor académica sin grandes aspiraciones de logro, con una productividad mínima, lo que derivaría en una ausencia de factores estresantes en su quehacer institucional; lo que se hace evidente al observar que del grupo de maestros evaluados únicamente el 10.45% se había hecho acreedor al Programa para el Desarrollo Profesional Docente, 1.50% al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y 8.2% al Estímulo al Desempeño Docente (EDD), tres de las distinciones de calidad académica y de investigación más reconocidas dentro del Tecnológico Nacional de México, y en general de la Educación Superior en México. Adicionalmente el

63.43% del grupo evaluado no contó con ninguna distinción, y solo el 3.73% indicó poseer más de uno. Evidentemente se trata de maestros consagrados más a una práctica educativa dentro del aula, con mínima participación en la investigación, la difusión y la gestión, pese a que el 47.19% contaba con estudios de maestría y el 29.78% con doctorado.

Con todo ello es necesario diferenciar entre la falta de compromiso laboral y el agotamiento en su estado crónico (Sonnentag, 2017). Mientras por una parte pueden existir maestros que poseyendo posgrados (como en este estudio) pueden no manifestar compromiso con sus tareas laborales, por otro lado, pueden presentarse maestros que con los mismos méritos exhiben una escasa y deficiente participación en los procesos de trabajo, provocado por sentimientos de sobrecarga de tareas, asociadas al agotamiento emocional y físico. La evidencia encontrada en este estudio (bajo porcentaje adscritos al PRODEP, el SNI y el EDD) apunta más a la primera de las condiciones.

En paralelo con los aspectos individuales del Burnout, donde la psique y los sentimientos juegan un papel relevante, no se debe desestimar que estos son el resultado de un contexto determinista. El cinismo, el desapego por el trabajo, la sensación de ineficacia, el agotamiento emocional y psicológico entre otros, no son más que los síntomas que permiten identificar un problema. Pero el Burnout tiene una génesis muy bien identificada:

...el burnout no es una dificultad de las personas, sino resultado del ambiente social en el cual trabajan y que es la estructura y el funcionamiento del lugar de trabajo el que delimita la forma en la cual las personas interactúan y realizan sus trabajos. Cuando se presentan unas condiciones laborales en las cuales no se reconoce el lado humano del trabajo, se genera una brecha muy amplia entre la naturaleza del trabajo y la de las personas, lo cual ocasiona un mayor riesgo de desarrollo del burnout (Díaz-Bambula y Gómez, 2016, p. 225).

Si se toma en cuenta que a mayor nivel de Burnout menor nivel de satisfacción (Márquez-Gayosso et al., 2015), esto significaría que un nivel bajo del mismo expresaría un nivel alto de satisfacción. Esto puede parecer una explicación muy simple para un problema tan complejo; sin duda se requiere de una comprensión más profunda de esta correlación, ya que como se expresó anteriormente, la satisfacción laboral del maestro puede tener varios orígenes y expresiones. En este estudio, a pesar de encontrarse un nivel bajo del Síndrome de Burnout en los maestros evaluados, el primer y segundo nivel de análisis demostró la presencia de condiciones atenuantes del problema, centrados en aspectos personales de los maestros, los cuales pueden detonar en cualquier momento, si no se toman las medidas institucionales pertinentes, dirigidas a mejorar los ambientes laborales escolares.

4. CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos es posible afirmar que la presencia del Síndrome de Burnout dentro de los planteles estudiados, determinado a partir de los maestros evaluados, mostró un bajo nivel. Sin embargo, es necesario considerar que existe evidencia que muestra una tendencia creciente del fenómeno, respaldada por un referente numérico que señala un importante porcentaje de maestros que manifiestan problemas en el renglón psicológico y emocional, que puede detonar el crecimiento del síndrome.

Es necesario reconocer que el estrés laboral tiene tres vertientes de origen: 1) el individuo y sus características físicas, psicológicas, axiológicas y emocionales; 2) el contextual, referido a las interrelaciones establecidas dentro del entorno escolar; y 3) el organizacional, derivado directamente de las políticas administrativas, las formas de trabajo y los marcos normativos que le regulan.

Sobre este cauce, el nivel de Burnout observado denota en principio «condiciones laborales satisfactorias», lo que puede deberse a: I) la existencia de una organización y un contexto laboral suficientemente conocido y aceptado por los maestros, quienes han aprendido a subsistir dentro de él, ya sea porque les confiere confort o han aprendido a ajustarse a sus exigencias, cumpliendo con el mínimo necesario; II) los maestros poseen las habilidades emocionales y cognitivas necesarias para relacionarse entre ellos, en lo personal y en lo profesional, negociando sus valores y emociones, lo que evita el conflicto derivado de la competencia profesional de alto nivel; III) que la institución esté alineando sus programas y proyectos de trabajo a las habilidades y capacidades de sus maestros, en detrimento de sus objetivos rectores y sus metas institucionales; IV) que las instituciones estén operando bajo criterios de calidad, lo que supone el cumplimiento de diferentes indicadores, entre los que se destacan: la asignación de puestos laborales conforme a habilidades y capacidades de las personas; el establecimiento de espacios de trabajo adecuados a las funciones a desempeñar, el reconocimiento público a los logros obtenidos, la gestión de incentivos por productividad, el apoyo ilimitado a las iniciativas de trabajo de los maestros, la evaluación objetiva del desempeño laboral, la contratación de personal sobre la base de programas de trabajo y proyectos, la integración de grupos o equipos de trabajo interdisciplinarios, la adecuada distribución de los recursos (en función a la calidad de los proyectos), y el fomento de un trato personal humano, cercano a los trabajadores. Y, sobre todo, se promueve un entorno laboral saludable, que a decir de la OMS (2004) “no es únicamente aquel en que hay ausencia de circunstancias perjudiciales, sino abundancia de factores que promuevan la salud” (p. 4).

De esta posible delimitación del fenómeno observado se debe destacar que el bajo nivel observado, atribuible a la habituación de los maestros a las circunstancias que prevalecen en el ambiente laboral escolar, o bien al afrontamiento de las situaciones de riesgo, sería la respuesta adecuada a la presencia de condiciones laborales insatisfactorias, condiciones que pudieron haber estado presentes en el grupo de maestros evaluados. Aun así, se deben tomar las medidas pertinentes para evitar que las exigencias propias de la labor docente puedan derivar en un crecimiento progresivo del Burnout.

Para ello es necesario generar mejores ambientes de trabajo, sobre la base de cuatro aspectos primordiales: 1) reconocimiento del logro académico y laboral; 2) mejores condiciones de trabajo, lo que incluye apoyo a los procesos e iniciativas académicas; 3) asignación de tareas acordes a los perfiles profesionales y funcionales de los maestros; y 4) mejor reclutamiento de personal. Sin descartar la mejora económica basada en los logros obtenidos.

Algo que afecta significativamente la estabilidad emocional de los maestros dentro del nivel de educación superior es el contexto de la competitividad, la cual en muchas ocasiones tiende a ser un punto de quiebre, al desestimarse los logros de unos, favoreciendo el de otros.

Queda abierta la posibilidad de que los maestros estén exhibiendo una actitud de indiferencia o poca atención a las demandas propias de su función docente asociada a una alta productividad académica, lo que condicionaría el bajo nivel de Burnout encontrado, presentándose solo en aquellos maestros que al asumir con profesionalismo su quehacer docente exhiben los síntomas del síndrome.

Basado en ello se recomienda:

1. Fortalecer la organización dentro de las instituciones, particularmente en el renglón de la asignación de las responsabilidades a los maestros, las que deben sostenerse en las habilidades de cada persona y en su capacidad de autonomía y gestión dentro de su campo de trabajo.
2. Clarificar los roles y las asignaciones, con base en la capacidad reconocida de los maestros. Las tareas tienen que asignarse a quien pueda realizarlas, evitando la imposición o improvisación en los puestos de trabajo.

3. Procurar que los premios y reconocimientos se hagan con base en los logros alcanzados, valorando la carga mental de las tareas y el estrés que involucra, evitando caer en el relajamiento o la simulación.
4. Propiciar un mejor ambiente de trabajo, destacando el trabajo en equipo, la rotación de liderazgos y la responsabilidad compartida.
5. Valorar los logros obtenidos sobre la base de los recursos y apoyos brindados institucionalmente.

REFERENCIAS

- Álvarez, M. M. (2011). Perfil del docente en el enfoque basado en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 99-107.
- Arias-Gallegos, W. L., y Jiménez-Barrios, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22 (42), 53-76.
- Arís-Redó, N. (2009). El síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Education Psychology*, 7 (2), 1696-2095.
- Bakker, A. B. & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1, 112-119.
- Correa-Correa, Z. (2012). El Síndrome de Burnout en Profesores Universitarios de los Sectores Público y Privado. *Epidemiología y Salud*, 1 (2), 19-24.
- Cruz, L. Y., y Cruz, L. A. K. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*, 13 (2), 293-311.
- Díaz-Bambula, F. y Gómez, I. C. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33 (1), 113-131.
- Díaz-Barriga, A. F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 37-57.
- Farber, B. (2000). Treatment Strategies for Different Types of Teacher Burnout. *Psychotherapy in Practice*, 56 (5), 675-689.
- Forbes-Álvarez, R. (2011). El síndrome de burnout: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa. *Éxito Empresarial*, 160, 1-4.
- Gil-Monte, O., y Peiró, J. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según MBI-HHSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2 (16), 135-149.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Jaoul, G., Kovess, V., y Mugen, F. S. P. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Médic-Psychologiques*, 162, 26-35.
- Jiménez A. y Rodríguez, S. (2007). Productividad en el académico universitario frente al síndrome de burnout. *Psicología y Educación*, 1(1), 45-53.
- Leiter, M. P., y Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3, 89-100.
- Maicon, C., y Garcés de los Fayos, R. E. J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de psicología*, 26 (1), 169-180.

- Manassero, M. A., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, Á., y Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21(1-2), 89-105.
- Márquez-Gayosso, D. G., Escobedo-Portillo, M. T., Maynez, A., Hernández, A., Estebané-Ortega V., y Martínez, G. (2015). Análisis de la satisfacción laboral y síndrome de Burnout en docentes de una institución de educación superior en Ciudad Juárez. *CULCyT*, 12 (55), Especial, 1, 136-145.
- Marrau, C. M. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 5 (10), 53-68.
- Moreno, B., Oliver, C., y Aragoneses, A. (1991). El burnout, una forma específica de estrés laboral. En G. Buela-Casal y V. E. Caballo (Eds.). *Manual de Psicología Clínica Aplicada* (pp. 271-285). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Moreno, B., Oliver, C., y Aragoneses, A. (1992). *Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media*. Madrid: Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE).
- Organización Mundial de la Salud. (2004). *La organización del trabajo y el estrés. Serie Protección de la Salud de los Trabajadores, No.3*. Francia: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de: http://www.who.int/occupational_health/publications/pwh3sp.pdf?ua=1
- Ortega, G. M. E., Ortiz, R., y Martínez, A. J. (2014). Burnout en estudiantes de pregrado de medicina y su relación con variables de personalidad. *Terapia Psicológica*, 32 (3), 235-242.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pines, A., Aronson, E. y Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. En C. Cherniss (Ed.). *Staff Burnout: Job Stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.
- Rodríguez-Marín, J. (1995). *Psicología Social de la Salud*. Madrid: Síntesis.
- Salminen, S., Andreou, E., Holma, J., Pekkonen, M., & Mäkikangas, A. (2017). Narratives of burnout and recovery from an agency perspective: A two-year longitudinal study. *Burnout Research*, 7, 1-9.
- Sonnentag, S. (2017). A task-level perspective on work engagement: A new approach that helps to differentiate the concepts of engagement and burnout. *Burnout Research*, 5, 12-20.
- Tiempo. La Noticia Digital. (2017). *México el país con el mayor estrés laboral en el mundo*. Recuperado de: http://tiempo.com.mx/noticia/97146-estres_laboral_mexico_primer_lugar/1
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (1), 2-23.

VOL.17
NÚMERO 34
AGOSTO 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
ESTUDIOS Y DEBATES



UCSC

Desde una Didáctica Instrumental a una Didáctica Situada

Vanessa Denisse García García*

Universidad Católica Silva Henríquez, Facultad de Educación, Santiago, Chile.

Recibido: 28 agosto 2017

Aceptado: 09 noviembre 2017

RESUMEN. En un escenario de nuevas propuestas para el mejoramiento de la educación pública chilena, este artículo releva la reflexión en torno a la didáctica, entendida como un camino para mejorar los trayectos de enseñanza y aprendizaje; especialmente aquella noción de didáctica situada que supera la noción de estrategia instrumental convirtiéndose en una forma de aproximación a las particularidades sociales, culturales, políticas y emocionales de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE. Mejoramiento; educación chilena; didáctica; instrumental y situada.

From an Instrumental Didactics to a Situated Didactics

ABSTRACT. In a scene of a new improvement of the public Chilean education, this article relieves the reflection in the didactics understood as a way to improve education; specially the notion of didactics that overcomes the notion of instrumental strategy turning into a form of approximation to the social, cultural, political and emotional particularities of the students.

KEYWORDS. Improvement; chilean education; didactic; instrumental and contextual.

1. INTRODUCCIÓN

Un poco de historia: cosmovisiones didácticas

La didáctica nace como disciplina educativa, con fines normativos mediante la creación de un repertorio de técnicas destinadas a la optimización de la enseñanza y el aprendizaje. La primera publicación, conocida al respecto, fue la obra denominada “Didáctica Magna”, elaborada por Comenio en el año 1657, en ella se proponen reglas de método para hacer de la enseñanza un proceso eficaz, mediante un disciplinamiento de la conducta. Comenio postulaba, con respecto al estudiante: “que se le prepare para adquirir un conocimiento sólido y verdadero, no falso y superficial; es decir, que el animal racional, el hombre se guíe por su propia razón, no por la ajena; no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retener en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas” (Pruzzo, 2006, p. 44).

*Correspondencia: Vanessa García García. Dirección: Gral Jofre 462, Santiago, Chile. Correo electrónico: vandenisse@gmail.com.

A pesar de las diversas interpretaciones sobre la obra de Comenio, parte de su pensamiento didáctico refleja la idea de educar al hombre mediante estrategias que apunten a la construcción de su aprendizaje, lejos de la formación de un ser pasivo. Hace más de cuatro siglos se plantea la concepción de un estudiante activo en relación a la elaboración de sus conocimientos, en la búsqueda de un mejoramiento de los métodos de enseñanza y aprendizaje. Lo incomprensible es que en pleno siglo XXI, aún existen estilos de enseñanza y aprendizaje que obligan a los estudiantes a asumir un rol pasivo, acumulando conocimientos, repitiendo lo que otros dicen y memorizándolo. Es decir, todo lo contrario, a lo que planteaba Comenio, a quien se le cataloga como el “padre de la didáctica”.

La ontogénesis de la disciplina didáctica, si bien, posee un planteamiento que promueve los aprendizajes activos por parte de los estudiantes, en cuanto a sus conocimientos, reduce su ámbito epistemológico y de acción al estudio y aplicación de técnicas operatorias, descontextualizadas y disociadas de su entorno histórico, social, cultural y político. El recorrido de este tipo de didáctica, de carácter instrumental, durará por varios siglos.

A comienzos del siglo XX, la disciplina didáctica comienza a dialogar con otras especialidades, como la psicología cognitiva, sin embargo, su foco todavía está centrado en la instrumentalización del aprendizaje. En esta línea, se destacan figuras tales como Piaget (1981) con su teoría sobre la construcción del conocimiento. Son indudables los aportes de la psicología, en el ámbito de las didácticas, no obstante, esta característica disciplinar de disociar al sujeto con su contexto histórico, social, político cultural se mantiene por muchos años y restringe su campo epistemológico.

Asimismo, a principios del siglo XX surge el movimiento de la “Escuela Nueva” cuyas acciones didácticas se orientaron principalmente a un replanteamiento de las formas de educar focalizando sus esfuerzos educativos, en las distintas etapas evolutivas de los sujetos. Se destacan educadores y propuestas relevantes tales como el método Montessori; los Centros de Interés propuestos por Decroly y la Escuela de Trabajo de Freinet (Camilloni, Davini, Edelstein, Litwin, Souto y Barco, 1996).

El tránsito de esta didáctica operatoria es lento, sin embargo, en este siglo también aparecen los primeros referentes teóricos que comienzan a situar a la didáctica como una disciplina más contextualizada, analizando la importancia del desarrollo social en la construcción de los aprendizajes. Vigostky (1984) con su enfoque social del aprendizaje propone que el desarrollo del niño/a está siempre influido por su contexto social y cultural.

Los comienzos de la disciplina Didáctica muestran que el sujeto debe construir sus propios aprendizajes, sin embargo, la forma en qué debe hacerlo es la que varía profundamente, mientras Vigotsky (1984) plantea que para esto es de vital importancia el contacto social del estudiante con su entorno, Piaget (1981) desarrolla una serie de métodos destinados a la manipulación de objetos del entorno con el fin de propiciar el desarrollo de las capacidades cognitivas de los sujetos.

Los esfuerzos de la disciplina Didáctica comienzan a focalizarse, ya no sólo en técnicas de carácter instrumental si no que, en intercambios mediados culturalmente, contextualizados en el medio histórico, social, cultural y político de los sujetos. La didáctica actual supone una traspuesta de los fundamentos teóricos apoyados en Piaget, de una didáctica operatoria, progresista y rousseauiana a propuestas didácticas sociológicas de construcción social y cultural, sustentadas en referentes como Vigotsky, Bruner, Wertsch, Cole y Scribner (Gimeno,1996).

Por otra parte, los intercambios espontáneos o facilitados del niño/a con su entorno físico no son en ningún caso, como parece desprenderse del planteamiento piagetiano, intercambios puramente físicos, independientes de mediación cultural. Por el contrario, las formas, colores, estructura,

configuración espacial y temporal de los objetos y sistemas físicos que componen el contexto de la experiencia espontánea o individual del niño/a responden a una intencionalidad social y cultural más o menos explícita (Gimeno, 1996, p. 7).

A mediados del siglo XX, la didáctica pasa de un diálogo con la psicología cognitiva a otro con la sociología. Ésta realiza aportes, a la disciplina didáctica, mediante una mirada que afianza profundamente la técnica hermenéutica, recuperando a través de ésta la complejidad cultural y mediación del sujeto. El fenómeno del aprendizaje no depende sólo de las habilidades cognitivas del estudiante si no que se encuentra estrechamente relacionado con una serie de factores sociales y culturales. Bourdieu y Passeron (1996) critica fuertemente el papel de la reproducción social que asume la escuela. Foucault (1976) por otro lado da cuenta de cómo en la escuela se realiza un entramado de relaciones de obediencia y control. Bernstein (1985) a través de sus códigos socio-lingüísticos descubre la diferenciación del lenguaje de los estudiantes y sus familias basado en las relaciones de poder y clase de éstos.

Esta visión de la didáctica desde la sociología y la investigación cualitativa con apoyo de la fenomenología y la hermenéutica intenta interpretar los procesos que caracterizan la vida del aula, reconstruyendo los significados y las intenciones de los individuos que ni se observan directamente ni pueden cuantificarse (Camilloni et al., 1996).

Por otro lado, la escuela crítica influye en la didáctica, ampliando los espacios públicos y el debate colectivo, siendo renovado y perfeccionado en base a principios éticos y políticos que no coinciden con los principios individualistas del mercado, personificando los nexos entre el saber, el poder y la identidad, haciéndolos visibles. Nexos que han sido teorizados y colocados en práctica por muchos críticos como Gramsci, Freinet y Paulo Freire (Da Silva, 2001).

Este movimiento sociológico media fuertemente la forma de apreciar la educación, pero, también, la forma de enfocar la disciplina didáctica. Ésta ya no se encuentra concentrada sólo en lograr aprendizajes descontextualizados pues éstos dependen en muchas ocasiones de la realidad cultural y social de los estudiantes.

A pesar del movimiento contestatario de la escuela crítica, la didáctica con carácter cientificista se extendió rápidamente por el mundo, mezclando sus teorizaciones fundantes con aspectos técnicos y prescriptivos del currículum. Los esfuerzos económicos de los países fueron enfocados en el planeamiento por objetivos, convirtiendo al currículum en un aparato de control. Un planeamiento eficientista, de mercado y post guerra, que intentaba la homogenización de la cultura y la instrucción de individuos con un lugar específico al interior de la sociedad. Se convierte así, el currículum y sus objetivos en una de las esencias de la disciplina didáctica. Existe todavía una polémica acerca de si la didáctica existe como teoría de la enseñanza, se confunde con la psicología educacional o con la disciplina curricular (Camilloni et al., 1996).

A pesar de la masificación de una perspectiva didáctica basada en criterios de carácter eficientista, es pertinente mencionar que se concuerda con una disciplina didáctica fundamentada en los aportes de la escuela crítica, es decir, una disciplina contextualizada, que visibiliza los aspectos culturales, sociales y políticos que rodean a los sujetos. Una disciplina didáctica cuyas metodologías de investigación, también, rescatan los aspectos mencionados con anterioridad, en la búsqueda del mejoramiento de los trayectos formativos, de enseñanza y de aprendizaje.

2. ANTECEDENTES

Formación de sujetos sociales: hacia una didáctica situada

Las siguientes expresiones: “*la clase pasada y ésta se han portado horrible*” “*o ponen atención o resulta que los resultados de la prueba van a ser tan desastrosos como siempre*” corresponden a expresiones de algunas profesoras a sus estudiantes. En ellas se establece una clara correspondencia entre los comportamientos de algunos estudiantes y los resultados que obtendrán en las pruebas, es decir, a través de la asociación, que las docentes realizan, entre comportamiento y resultados académicos de sus estudiantes, podemos distinguir dos elementos que intervienen en la interacción personal y didáctica que se establece entre ellos ¿a qué elementos nos referimos? el primero de ellos corresponde a las emociones de desinterés manifestadas por los estudiantes, las cuales forman parte esencial de los comportamientos de éstos. El segundo elemento se refiere a la forma negativa, según los docentes, en que estas emociones pueden afectar la interacción didáctica y los resultados de aprendizaje (García, 2012).

Aunque los docentes distinguen perfectamente que existe una relación entre la disposición emocional de sus estudiantes y los resultados de sus aprendizajes, no se utiliza esta información para mejorar la interacción didáctica, muy por el contrario, paradójicamente se invisibiliza. Naturalizar la indiferencia hacia las emociones de nuestros estudiantes y justificarla rotulándolos de “indisciplinados”, además, de negar la identidad de éstos y su calidad de sujetos sociales, no hace más que dejar en evidencia la forma en que seguimos construyendo nuestra sociedad y nuestros espacios escolares, cimentados fundamentalmente en la instrucción de contenidos, relaciones de obediencia y control (Focault, 1976).

La evaluación docente de los últimos años en Chile nos indica que los profesores en ejercicio tienen mayores dificultades en la interacción pedagógica o mediación del aprendizaje, así como en la selección o construcción de los instrumentos de evaluación que administran a sus estudiantes y en la utilización de los resultados de esa evaluación. Lo anterior podría tener una de sus causas en que la única dimensión evaluativa que se considera es la de aprendizajes de contenidos programáticos; no se toman en cuenta otros aspectos que constituyen la base para que esos aprendizajes ocurran y que pertenecen al ámbito de la 'disposición para...', en este caso, de la disposición para aprender (Ibañez, 2011, p. 462).

Por otro lado, con respecto al perfil docente que elaboran las universidades chilenas, éste se define en su gran mayoría por criterios cognitivos y valóricos, los cuales no consideran las emociones como componente central de las relaciones de convivencia, esto a pesar de la contradicción que significa, pensar que el trabajo con personas pueda prescindir de la sensibilidad emocional. Si anulamos el emocionar del otro por considerarlo irrelevante, podemos cerrar espacios de aprendizaje perpetuando en nuestras salas el modelo “anti-emocional” y limitando las posibilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes (Casassus, 2007).

Generar los espacios para que se recupere el ámbito emocional al interior de nuestras salas de clases, es requisito indispensable para proyectar acciones didácticas orientadas a la búsqueda de aprendizajes significativos, pues como ya se ha reiterado, las emociones de los sujetos influyen en los aprendizajes de éstos.

La Ley General de Educación (2009) promueve una visión de educación eminentemente formativa y destinada a la educación de un sujeto social, en el sentido de convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. Por otra parte, el Marco Curricular Chileno, cuenta con orientaciones para la formación de un sujeto social, existe una visión de “sujeto autónomo” capaz de tomar decisiones y convivir democráticamente. Sin embargo, se producen contrariedades en torno a estos discursos.

En consecuencia, coexisten dos lineamientos de política educativa, con objetivos y orientaciones distintas, que en definitiva afectan las decisiones curriculares. Una política se funda en la competitividad, y se orienta a ayudar a que nuestros logros educativos faciliten nuestra inserción en los mercados internacionales, y que significa el impulso de un currículum por competencias, de corte hegemónico y universalista. La otra política se orienta a la búsqueda de la obtención de un mayor desarrollo social y está guiada por los principios de equidad, justicia social y solidaridad, que supone, por tanto, de un currículum reflexivo-crítico, de carácter dialógico participativo y dirigido a la atención de la diversidad (Colegio de profesores, 2005, p. 16).

Las prácticas docentes están inmersas en un contexto cultural, social, político e ideológico, no pueden ser entendidas en forma aislada o reducidas sólo a una perspectiva eficientista. Si estas resultan difíciles de cambiar, su análisis debe ser contextualizado y se debe tomar en cuenta la tensión que genera la fuerte contradicción que existe entre un currículum que promueve una visión de un sujeto social, autónomo, solidario y participativo con un modelo de sociedad chilena que promueve valores totalmente antagónicos tales como el exitismo, la competitividad y el individualismo. Esta incongruencia se ve agravada aún más, si consideramos que tampoco ha existido suficiente voluntad política para realizar los cambios al modelo social imperante y con ello permitir una sincronía entre currículum y sociedad. El neoliberalismo acorraló a la reforma contra una barrera de resultados que no pueden cumplirse debidamente, no sólo por el insuficiente lapso de tiempo transcurrido bajo “la reforma” sino porque el neoliberalismo se remite a efectos sobre el aprendizaje medido en pruebas tangibles -como si todo el proceso educativo se orientara a esa dimensión- mientras que hay muchos efectos que deberían presentarse más adelante, entre otros el cambio en las prácticas pedagógicas (Donoso, 2004, p. 12).

Según Giroux (2004) los profesores y estudiantes pueden convertirse en agentes de cambio social y aunque, las prácticas pedagógicas no estén orientadas, de manera formal, al cuidado y desarrollo de aspectos emocionales en el aula, hay que considerar que algunos docentes tienen internalizado en su quehacer la creación de ambientes emocionalmente gratos, producto de su experiencia y un enfoque educacional humanista en el que se cautelan los derechos humanos de sus estudiantes.

La experiencia práctica, también, la teoría pedagógica ha demostrado que en aquellas aulas con ambientes en donde se producen emociones gratas y placenteras como la calma, amor, alegría, tanto estudiantes como profesores mejoran sus relaciones sociales y de convivencia; por otra parte, las interacciones didácticas se vuelven más placenteras, lo que, a su vez, facilita logros y aprendizajes más duraderos y significativos. Por el contrario, aquellos espacios escolares que se caracterizan por presentar una mayor gama de emociones poco gratas como la rabia, miedo o vergüenza hacen que la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia se tornen difíciles y carentes de sentido. Los estudiantes que se encuentran en una emoción que entorpece su capacidad para colocar atención en determinada actividad, les resultará difícil concentrarse y aprender. En la medida que existe la emoción del interés, placer u alegría, mejora la predisposición para aprender.

Se ha comprobado, desde diferentes ámbitos de investigación, la importancia de las emociones y que éstas se relacionan, de alguna manera, con el aprendizaje de los seres humanos (Goleman, 1995; Maturana; 1997; Van Manen; 1998; Damasio, 1996; Ibañez, 2004, 2011; Fabres, 2009, Bisquerra, 2006; Casassus, 2007; Céspedes, 2008, 2010; Milicic; 2010). Este conocimiento, puede proveer a la interacción didáctica de información relevante, no sólo desde una perspectiva operatoria e instrumental, sino que, además, desde una perspectiva de desarrollo humano y social. “Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza aprendizaje ha dejado de entenderse como un mero acto de transmisión de un lado hacia otro para definirse, más bien, como una comunicación especializada que supone el diálogo y la construcción conjunta (Villalta y Martinic, 2009, p. 3).

Un sujeto social es aquel capaz de generar relaciones sociales, observando y respetando las emociones del otro, construir dinámicas de convivencia para la paz, es decir, formas de relación, armónicas, democráticas y pacíficas. “No todas las relaciones humanas son sociales, tampoco lo son todas las comunidades humanas porque no todas se fundan en la operabilidad de la aceptación mutua” (Maturana, 1989, p. 27).

La UNESCO, en 1996, a través de su Comisión de Educación para el siglo XXI publicó un documento denominado: “La educación encierra un tesoro”, en éste se justifica el requerimiento de una educación que apunte a la formación de sujetos, capaces no sólo de conocer y hacer, sino que, además, de convivir en paz, desarrollando relaciones de colaboración, respeto y comprensión. Se destaca la importancia del “aprender a ser” a través de la educación, brindando oportunidad de fortalecer todas las potencialidades a través de expresiones emocionales, intelectuales, físicas y artísticas. Para la formación educacional de un ser humano, que aprenda a ser y a convivir, es indispensable recuperar la dimensión emocional de éste. Las capacidades comunicativas de los sujetos, requieren en forma urgente aprender a mirar el empujón del otro, con el propósito de lograr consensos y acuerdos.

Una visión de educación para la formación de un sujeto social, debe brindar la posibilidad de visibilizar las emociones de estudiantes y profesores, mejorando el clima de convivencia escolar, recuperando sus identidades y fortaleciendo un verdadero encuentro entre los diferentes actores de la comunidad educativa y social. Una educación que se viva realmente desde las libertades fundamentales, los derechos humanos, el desarrollo integral y social de los sujetos debe basarse en el ejercicio permanente de la aceptación mutua (Maturana, 1989). Rescatar la individualidad e identidad de los estudiantes a través de una mirada a sus emociones, con el propósito de formar un sujeto social, parece una antinomia, sin embargo, no lo es. La educación debe entregar las herramientas necesarias para que los estudiantes logren convivir elaborando proyectos en común, pero colocando en ellos sus propias emociones e identidades, haciéndose parte del discurso y no siendo manipulados por el discurso de otros.

La formación de un sujeto social, requiere necesariamente generar dinámicas de relación didáctica e interactiva, entre profesores y estudiantes, que recuperen el ámbito emocional de éstos, sus temas en conflicto, creencias y expectativas. Visibilizar el ámbito emocional, a través de la reconstrucción del contrato didáctico implícito en la sala de clases, permite:

-Aprender a observar desde una postura crítica y reflexiva las emociones, que generan profesores y estudiantes al interior de la sala de clases, para conocer el tipo de relaciones que establecen y descubrir si estas formas de relación garantizan o niegan los derechos humanos de ambos.

-Proponer caminos formativos que permitan fortalecer relaciones didácticas y sociales basadas en principios democráticos que aseguren el respeto hacia la dignidad de las personas en beneficio de una convivencia sana y armónica.

-Desarrollar didácticas que consideren las predisposiciones emocionales de los estudiantes, con el propósito de generar aprendizajes verdaderamente significativos para ellos.

Una Didáctica situada se enmarca dentro de un análisis sobre el contexto social y sobre las necesidades que en éste se vislumbran, una de esas necesidades es la búsqueda de sujetos sociales, responsables en la creación de una sociedad democrática y participativa. Reducir la utilización de acciones didácticas a un plano puramente metodológico, instrumental y descontextualizado, es poco pertinente y fructífero. “La didáctica se aleja de la concepción de herramienta para la transmisión de saberes y se concibe como construcción cultural que el profesor transmite, reflexiona y reconstruye en el encuentro educativo de sala de clase (Villalta y Martinic, 2009, p. 9).

3. A MODO DE CONCLUSIONES

Didácticas específicas y generales de aprendizaje: la noción de contrato didáctico

Durante la década de los 80 comienza a gestarse una clara separación entre las didácticas generales y aquellas especializadas en diferentes áreas tales como matemática, ciencias y lenguaje.

Las principales críticas que se realizan a las didácticas específicas, es que éstas se quedan sólo en los contenidos y reglas de método, descuidando al sujeto de aprendizaje, el cual constituiría el eje central de las didácticas generales. Por otro lado, también se cuestiona el hecho de que éstas didácticas específicas no cuentan con un marco conceptual que pueda ser utilizado sólo en este ámbito de estudio, sino que por el contrario muchos de los conceptos acuñados en ellas, tales como “transposición didáctica” o “contrato didáctico” pueden ser utilizados en otras áreas que pertenecen más a la didáctica general, que específica. Por ejemplo, el término de “transponer didácticamente” un contenido significaría lograr que los estudiantes comprendan este “saber sabio” a través de diferentes formas de enseñanza, lo que no constituiría una actividad exclusiva de una disciplina.

Por otro lado, el “contrato didáctico” tampoco es restrictivo de la disciplina matemática, pues su naturaleza, propia de una situación didáctica, puede concebirse como un sistema de hábitos que engendra por sí mismo un sistema de expectativas en torno a cualquier disciplina de enseñanza. De esta forma, el contrato didáctico está destinado, por esencia, a ser roto, pues los hábitos, creencias y expectativas pueden ser modificados o simplemente desaparecer. Las expectativas recíprocas que existen entre profesores y estudiantes proporcionan un marco de estudio sobre la estructuración de las normas en la clase y la manera en que estas reglas, en determinado momento, pueden ser superadas o reestructuradas en un proceso de negociación entre estudiantes y profesores.

Denominamos contrato didáctico al conjunto de comportamientos específicos del maestro que son esperados por el estudiante y al conjunto de comportamientos del estudiante que son esperados por el maestro, en cuanto a proyectos, objetivos, decisiones, acciones y evaluaciones didácticas relacionadas con la disciplina matemática. De esta manera define las posiciones y acciones de estudiantes y profesores, codificando la actividad didáctica por la cual atraviesan los aprendizajes escolares (Brousseau, 2007).

En esta conceptualización de contrato didáctico, se destaca un análisis asociado a la especificidad del conocimiento matemático; el carácter implícito del mismo y la distribución de responsabilidades entre el profesor y los estudiantes. Se estructura sobre la base de la teoría constructivista del conocimiento, con gran influencia de la psicología genética y cognitiva. En este se identifican expectativas y creencias que pueden intervenir en las acciones didácticas del docente y por ende obstaculizar o facilitar los aprendizajes de los estudiantes.

Como señala Brousseau (2007) los obstáculos propuestos para el contrato didáctico son:

1. Obstáculos ontogénicos: relacionados con las limitaciones del sujeto en algún momento de su desarrollo evolutivo y cognitivo. Ligado a lo que el psicólogo suizo Jean Piaget (1981) denominó estadios de pensamiento. En su teoría los sujetos construyen sus conocimientos activamente, mediante procesos en los cuales el pensamiento se va estructurando, corrigiendo y acomodando a través de diversas etapas, con distintos niveles de complejidad. El pensamiento atraviesa por distintos estadios diacrónicos tales como: el estadio sensorio – motor (0-2 años); estadio preoperatorio (2-6 años); estadio de las operaciones concretas (7-11 años) y el estadio de las operaciones formales (11- 14 años).

Cuando los estudiantes no logran las capacidades relacionadas con el estadio de pensamiento de acuerdo a su edad, presentan obstáculos de carácter ontogénicos.

2. Obstáculos didácticos: orientados hacia las dificultades que aparecen por el modo de enseñar de los docentes o por la determinación de estrategias metodológicas no apropiadas para una temática en particular o para el modo de aprender de los estudiantes.

3. Obstáculos epistemológicos: propios de las características del "saber sabio" o del conocimiento puro, formulado a lo largo de la historia. Por ejemplo, la dificultad de conceptualizar el cero, los números negativos, etc.

Un obstáculo es un conocimiento que tiene un dominio de validez al interior de un contexto delimitado y la pierde al ser generalizado a otro en particular. Este conocimiento u obstáculo puede enfrentar resistencias en el sujeto y reaparecer en contextos inadecuados, por lo cual es conveniente trabajar una serie de situaciones didácticas que logren enfrentar al individuo al obstáculo y al error que hay detrás de éste y que lo lleva a ser aplicado a contextos matemáticos no pertinentes.

Un obstáculo ya sea de carácter epistemológico, cognitivo o didáctico no debe ser evitado sino más bien puesto en evidencia para ser investigado y superado, a través de una serie de situaciones didáctica y a-didácticas propuestas al estudiante.

Desde una perspectiva más genérica es decir, no vinculada a la especificidad de una disciplina en particular surge la noción de "contrato pedagógico", éste "regula los intercambios entre dos partes participantes definiendo para una duración limitada un sistema de derechos y obligaciones recíprocas: supone el principio de un consentimiento mutuo de los contratantes, porque se funda sobre el enunciado de una regla de juego a la cual cada uno debe someterse libremente y excluye en ese sentido el principio de toda trampa (Filloux, 1993).

Algunos lineamientos de investigación referidos a las reglas de interacción social que se dan alrededor del saber matemático y la distribución de responsabilidades que perduran a través del tiempo son propuestos por Balacheff (1999), pero su aplicación sigue estando reducida al campo matemático.

Desde una mirada basada en una didáctica contextualizada, es decir, enfocada en las relaciones e interacciones que se producen entre estudiantes y profesores, más allá de una simple instrumentalización de estrategias didácticas, surge la necesidad de ampliar la noción de contrato didáctico identificando los "obstáculos emocionales", como componente de los obstáculos didácticos, pues ellos intervienen directamente en las interacciones didácticas que se generan entre estudiantes y profesores. Las creencias o expectativas que se manifiestan, a través de las emociones, forman parte de los obstáculos didácticos pues afectan las interacciones de enseñanza-aprendizaje que surgen entre docentes y estudiantes. Investigaciones educativas recientes, demuestran que las emociones o acciones que pueden ejecutar los estudiantes pueden limitar o favorecer la predisposición hacia los aprendizajes (Ibañez, 2004).

A través de mi experiencia, como profesora básica, he logrado percibir en innumerables ocasiones, las constantes diferencias y desacuerdos emocionales que los estudiantes manifiestan y expresan con respecto a un contrato didáctico que pareciera tener como norma general la negación de las emociones. Esta indiferencia emocional propia de nuestras escuelas, no es un fenómeno reciente, se perpetúa desde el nacimiento de los sistemas educativos, arraigados a su vez en los valores propios de la época de la modernidad, cuya intencionalidad fue crear espacios escolares totalmente anti-emocionales, destinados únicamente al desarrollo del ser racional (Casassus, 2007).

Si consideramos que las emociones están presentes siempre en la vida de los sujetos, la invisibilización y negación, que se realiza de ellas en el proceso didáctico, se convierte en un absurdo. Las emociones de estudiantes y profesores no pueden estar ausente como temática relevante al interior de la disciplina didáctica y deben ser develadas en todos los “contratos didácticos”, que se establecen en nuestras escuelas. Sensibilizarnos como profesores frente a las emociones de nuestros estudiantes, no es sólo “sentimentalismo” sino una necesidad urgente desde el punto de vista didáctico. “Estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica” (Freire, 2004, p. 8).

Aunque, el contrato didáctico surge de la didáctica específica de la matemática, puede ampliarse al ámbito de las didácticas generales y específicamente en el tenor de las interacciones afectivas y emocionales que se establecen entre estudiantes y profesores. Si los “obstáculos emocionales” pueden afectar la predisposición hacia los aprendizajes, entonces, éstos constituyen un elemento importante al interior de los obstáculos didácticos y por ende forman parte del “contrato didáctico”, que se construye al interior de la sala de clases.

Una mirada a las emociones de estudiantes y profesores, al interior del aula, desde el contexto del contrato didáctico permite visibilizar los “obstáculos emocionales” como parte importante de los obstáculos didácticos, pues afectan el logro de aprendizajes realmente significativos. Conocer este ámbito, permite observar el grado de respeto que cada uno de los sujetos partícipes de esta relación tiene por las opiniones, creencias o expectativas del otro. Es decir, hasta qué punto profesores y estudiantes respetan los derechos humanos fundamentales de aquellos con los cuales conviven diariamente.

REFERENCIAS

- Balacheff, I. (1999) *¿Es la argumentación un obstáculo? Invitación a un debate*. Recuperado de www.mat.ufrgs.br/~portosil/resut2.html.
- Bernstein, B. (1985). Relación entre los códigos Sociolingüísticos y los Códigos Educativos. Traducción de su obra por Mario Díaz. *Revista Colombiana de Educación*, 15.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Editorial Síntesis.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia.
- Brousseau, G. (2007). *Introducción al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Editorial Zorzal.
- Camilloni, A., Davini, M., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Madrid: Editorial Paidós.
- Casassus, J. (2007). *La Educación del ser emocional*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Céspedes, A. (2008). *Educar las Emociones*. Chile: Editorial B.
- Céspedes, A. (2010). *El estrés en los adolescentes*. Chile: Editorial B.
- Colegio de profesores, (2005). Conclusiones Finales Congreso Pedagógico Curricular. *Revista Docencia*, 28, 5 - 39.
- Damasio, A. (1996). *El error de Descartes. La razón, la emoción y el cerebro humano*. España: Editorial Barcelona.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- Donoso, S. (2004). Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), 113 - 135. Doi: 10.4067/S0718-07052005000100007
- Fabres, J. (2009). *Conflictos Emocionales en la sala de clases: Propuesta pedagógica para estudiantes de pedagogía en la Universidad Católica del Maule*. Biblioteca CPEIP. MINEDUC.
- Focault, M. (1976). Sujeto y Poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.
- Filloux, J. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- García, V. (2012). *Emociones de estudiantes y profesores al interior de la sala de clases. Una Mirada desde el Contrato Didáctico*. Tesis de Magíster en Educación mención currículum, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- Gimeno, S. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Editorial Morata.
- Giroux, H. (2004). *Desafiar el nuevo orden mundial del neoliberalismo: la promesa de la Teoría Crítica*. Anuario Pedagógico N° 8, Centro Cultural Poveda.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Editorial Verlap.
- Ibañez, N, Barrientos, F, Delgado, T, y Geisse, G. (2004). *Las Emociones en el aula*. Colección DIUMCE N°2, Chile.
- Ibañez, N. (2011). Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educ*. 14 (3), 457-474.
- Ley General de Educación (2009). Diario Oficial de Chile. Publicado 12 de septiembre 2009.
- Maturana, H. (1989). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Editorial Dolmen.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo Humano*. Chile: Editorial Dolmen.
- Maturana, H. (1997). *Formación Humana y Capacitación*. Chile: Editorial Dolmen.
- Milicic, N. (2010). *Educando a los hijos con inteligencia emocional*. Chile: Editorial Aguilar.
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Pruzzo, V. (2006). La Didáctica: su reconstrucción desde la Historia. *Revista Praxis Educativa*, 10, 39 – 49.
- Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco sobre la Educación para el siglo XXI*. Chile: Ediciones Unesco.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Argentina: Editorial Paidós.
- Vigotsky, L. (1984). *Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar*. Madrid: Editorial Akal.
- Villalta, M., y Martinic, S. (2009) Modelos de estudio de la interacción Didáctica en la sala de clases. *Revista Investigación y Postgrado*, 24 (2).

El trabajo sobre las emociones en la formación de educadores en el nivel superior

Lorena Sánchez Troussel^{*a} y María Soledad Manrique^b

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires, Argentina.

Recibido: 29 junio 2017

Aceptado: 29 noviembre 2017

RESUMEN. Este artículo tiene por objetivo describir una serie de modalidades a través de las cuales se realiza el acompañamiento emocional de estudiantes en el nivel superior. Estos tipos de trabajo emocional fueron identificados a través del análisis cualitativo de una experiencia de formación en el nivel superior – universitario. Se trata de un taller de análisis de situaciones de enseñanza que forma parte de una materia de la carrera de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. Los resultados del análisis permiten identificar 4 modalidades de trabajo que propician la elaboración emocional: los juegos proyectivos, la retroalimentación de elucidación, la retroalimentación descriptiva y la retroalimentación propositiva. Se concluye el trabajo señalando la posible utilidad de los resultados para todos aquellos que, como formadores, enfrentan el desafío de acompañar a estudiantes en el nivel superior u otros niveles de enseñanza, en el desarrollo de habilidades complejas que conllevan el surgimiento de ansiedades de todo tipo.

PALABRAS CLAVE. Formación; análisis didáctico; emociones; técnicas; elaboración emocional.

The work on emotions in the formation of educators at the higher level

ABSTRACT. The objective of this article is to describe a series of techniques through which the emotional holding of students at the higher level takes place. These types of emotional work were identified through the qualitative analysis of a training experience at university level. The experience analyzed was a workshop dealing with the analysis of teaching situations which is part of a subject in Educational Sciences, a career in the University of Buenos Aires, in Argentina. The results of the analysis allow to identify 4 modalities that favor the emotional elaboration: projective games, elucidation feedback, descriptive feedback, and propositive feedback. The work is concluded by pointing out the possible use of the results for all those who, as trainers, face the challenge of accompanying students at the higher level or other levels of education, in the development of complex skills that entail the emergence of anxieties of all kind.

KEYWORDS. Teacher education; didactic analysis; emotions; techniques; emotional elaboration.

^{*}Correspondencia: Lorena Sanchez Troussel. Dirección: Caldas 325, CABA, CP 1427, Buenos Aires, Argentina. Correos electrónicos: lorenasancheztroussel@gmail.com^a, solemanrique@yahoo.com.ar^b

1. INTRODUCCIÓN

El presente escrito aborda el trabajo sobre las emociones en la formación de educadores en el nivel superior, desde la línea del enfoque clínico (Souto, 2016).

Existen diferentes perspectivas para el estudio de las emociones. Desde la línea cognitiva – motivacional - relacional (Badia, 2014; Lazarus, 1991) se estudian las emociones de los docentes enfocando en las motivaciones (Kelchtermans, 2005; Vloet y van Swet, 2010), el autoconcepto y la percepción del desempeño discriminando en afectos positivos y negativos, de acuerdo a si estos benefician o dañan a los docentes (Sutton y Weatley, 2003; Vloet, 2009). A diferencia de esta línea, desde el enfoque clínico desde el cual se presenta este trabajo, se define la formación como un proceso de desarrollo de capacidades complejas que involucra transformaciones identitarias profundas que exceden el plano consciente y, por tanto, requiere el abordaje del plano inconsciente (Barbier, 2013; Manrique y Sanchez Troussel, 2014; 2017). El enfoque clínico en educación, por su parte, involucra un trabajo sobre el psiquismo y las formaciones inconscientes del sujeto considerado tanto individual como grupalmente, que toma aportes del psicoanálisis para realizar elaboraciones propias que permiten pensar problemas pedagógicos en su especificidad (Filloux, 2011).

Desde el punto de vista psicoanalítico, el aprendizaje conlleva el surgimiento de temores, conflictos y ansiedades vinculados a la pérdida del estado anterior y a la desorganización que involucra lo nuevo (Bion, 1980). En efecto, si miramos el aprendizaje desde una perspectiva psíquica, tomando la teoría de los grupos y la teoría del pensamiento de Bion (1980) podemos entenderlo como una experiencia emocional que involucra un vínculo entre un sujeto y un objeto por conocer que nunca se halla. Es por eso que este vínculo está signado por la frustración. Aprender significa, en esta línea, estar en estado de apertura, de construcción permanente, permeable a ser modificado; estar en contacto con lo abierto, lo incierto. Implica, por tanto, la capacidad de tolerar la frustración que produce esta situación de permanente búsqueda de algo que nunca a va a ser completo. En este vínculo cada sujeto puede momento a momento evolucionar, diferenciarse y crecer psíquicamente o también tener regresiones. Para poder evolucionar es necesario realizar un trabajo de elaboración psíquica que habilite la tolerancia a lo incierto, al desorden, a la falta, a la impotencia propia de la falta de certezas.

Por otro lado, en el aprendizaje grupal la situación se complejiza aún más en tanto el grupo se constituye en un recipiente de elementos inconscientes proyectados por los miembros: imágenes, fantasías inconscientes, emociones que van aflorando (Bion, 1980). El grupo puede, entonces organizarse en función de defenderse reactivamente frente a esta serie de ansiedades, y resistir o evitar por este medio la frustración implícita en el aprendizaje por experiencia.

En este marco, una de las funciones fundamentales de un docente o de un coordinador o facilitador en un grupo de formación consiste en acompañar a los estudiantes en su proceso, colaborando con la elaboración emocional que la formación conlleva (Souto, 2016). Desde este punto de vista, el docente o coordinador de grupo, no tiene la función de transmitir emociones o enseñar los modos emocionales correctos de enfrentar el aprendizaje – de hecho en esta línea no habría “modos correctos”-, sino que su rol es el de crear un espacio para que las emociones sean proyectadas (Blanchard- Laville, 2009; 2017), un espacio que funciona como receptáculo que aloja esas emociones. Esta actitud permite tomar en uno – en el sentido de contención psíquica – los contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes del otro, sus silencios, resistencias, sus modos de presentarse (Manrique y Sanchez Troussel, 2014). Así, tanto desde el modo en que es pensado el dispositivo como desde la coordinación del mismo, la formación implica una actitud por parte del formador de receptividad, de aceptación sin juicio, de porosidad que facilita la comunicación no sólo consciente, sino inconsciente con el otro (Blanchard-Laville, 2017; Souto, 2016).

En segundo lugar, el docente o coordinador, será el responsable de colaborar en la elaboración de esas emociones para que sea el mismo sujeto (individual o grupal) quien encuentre otros modos de avanzar en relación con las dificultades y aquello que le genera sufrimiento. Mediante intervenciones como la puntuación, la insistencia, el análisis de las formas de decir y hacer o la interpretación de identificaciones es posible promover la elaboración de ansiedades y emociones que aparecen en el proceso de formación (Balnchard –Laville, 2017; Souto, 2016).

Partiendo de este marco, el objetivo del trabajo que presentamos consiste en mostrar una serie de dinámicas específicas que dan lugar a la promoción de la elaboración emocional en el nivel superior. Estas modalidades de trabajo emocional fueron identificadas a partir del análisis de una experiencia real en un dispositivo de formación en el nivel superior – universitario. Se trata de un taller de análisis didáctico que forma parte de una materia de la carrera de Ciencias de la Educación, en la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. En el taller que consideramos para este trabajo se espera que los estudiantes desarrollen las habilidades necesarias para poder llevar a cabo el análisis de situaciones de enseñanza.

Para cumplir con el objetivo, presentamos algunas de las concepciones teóricas que fundamentan el trabajo en el taller y una descripción de los aspectos técnicos del mismo (sus propósitos, la modalidad de trabajo, el tipo de saber en juego). Luego describimos el modo en que concebimos las emociones y cuatro de las técnicas utilizadas para el trabajo sobre ellas: los juegos proyectivos, la retroalimentación descriptiva, la de elucidación y la retroalimentación propositiva.

Entendemos que los resultados del análisis de este taller, que pone de manifiesto el modo de concebir las emociones y diferentes modos de abordaje de las mismas, puede ser de utilidad para favorecer el debate con otros formadores que enfrentan el desafío de abordar ansiedades vinculadas con el aprendizaje de capacidades complejas en distintos niveles de la enseñanza.

2. ANTECEDENTES

2.1 El taller como espacio de formación

El “taller de análisis didáctico” (de aquí en más “TAD”) al que aquí nos referimos es, desde un punto de vista pedagógico, un espacio de formación, antes que de enseñanza. Mientras que la enseñanza se organiza desde la lógica de la comunicación y se define a partir de la transmisión de conocimientos, la formación se organiza desde la lógica del entrenamiento y se define a partir del desarrollo de capacidades (Barbier, 2013).

La “cultura de la formación” concibe la acción educativa en relación directa con actividades de referencia, es decir con las actividades del mundo profesional en que se insertarán los sujetos en formación. Así, un espacio de formación se configura como un espacio de producción de nuevas capacidades teniendo en vista su transferencia a otras situaciones externas al contexto de formación (Barbier, 2013). La enseñanza pone su foco en los conocimientos y saberes a ser transmitidos y la formación los coloca en los sujetos en formación y en las situaciones en la que los mismos se encuentran con el objetivo de formarse (Souto, 2017).

Mientras la figura emblemática de la cultura de la enseñanza es el “profesor” - cuyo rol consiste en transmisión de conocimientos-, la figura emblemática de la cultura de la formación es el “formador”, que se ocupa de organizar las situaciones de aprendizaje (Barbier, 2013) y de crear un ambiente facilitador para el desarrollo de capacidades.

En el TAD la capacidad que se busca entrenar es la de análisis. Se considera al análisis como una herramienta imprescindible para el desempeño profesional del especialista en educación (Souto,

2004; 2008). El análisis es entendido como un proceso de producción de sentido sobre la realidad, que hace posible la comprensión de la misma. Se trata de un proceso de distanciamiento, interrogación, descomposición y articulación del objeto. En tanto producción de sentido, implica la mediación de los saberes existentes a propósito de una realidad en análisis de la cual se forma parte como observador y como analista, y que genera una nueva creación de sentido, sobre la que se abre el pensar y la acción (Souto, 2004; 2008). Supone, junto con la producción de sentido, la posibilidad de analizarse a uno mismo en este acto de producción (Ardoino, 2005).

El taller se constituye, entonces, en un ámbito de formación, más que de enseñanza. El saber en juego (el análisis) es una capacidad antes que un conocimiento. De este modo, el taller supone la creación de un ambiente facilitador que permita que los sujetos que en él participen se formen en el análisis didáctico.

3. DESARROLLO

3.1 Las características técnicas del taller TAD

El TAD es uno de los espacios curriculares que conforman la materia Didáctica II, que cursan los estudiantes del cuarto año de la Licenciatura en Educación de la Universidad de Buenos Aires, Argentina. La materia Didáctica II se conforma a partir de la oferta de distintos espacios formativos. Entre ellos está el espacio del TAD que tiene como propósito que los estudiantes utilicen teorías y conceptos como herramientas para poder analizar y así comprender situaciones de enseñanza diversas. Durante un cuatrimestre los estudiantes se entrenan en grupos de no más de 25 estudiantes en el análisis de clases de distintos ámbitos y niveles (encuentros de capacitación laboral en empresas, encuentros de formación docente inicial o continua, clases de nivel primario/secundario, etc.).

Los alumnos trabajan en pequeños grupos (de tres o cuatro integrantes) con bibliografía y casos que la cátedra les proporciona. Los casos se componen por el registro de observación de una clase y datos de la institución en la que la clase se llevó a cabo. Este material se constituye en los datos que los alumnos analizarán a lo largo del proceso de formación. Los encuentros del TAD tienen una frecuencia semanal y una duración de dos horas. Durante el taller se trabaja con dos o tres casos de estudio. Se espera que al final del proceso los estudiantes puedan realizar lo que la cátedra denomina “análisis didáctico multirreferenciado” (Souto, 2000) que consiste en el análisis de las situaciones de enseñanza desde múltiples perspectivas teóricas, entre ellas instrumental, psíquica y social).

Posicionándose en cada una de las perspectivas - instrumental, social y psíquica - los estudiantes avanzan en un trabajo gradual y recursivo en la escritura de “hipótesis interpretativas” (Souto, 2004; 2008) sobre cada caso. Las hipótesis interpretativas son afirmaciones sobre una situación que se realizan desde alguna categoría teórica concreta que permite hacer visible un determinado fenómeno de esa situación. Como señalamos, la situación de enseñanza a que nos referimos esta mediatizada por los registros de observación que proporciona la cátedra. La teoría funciona como lente que permite elucidar y comprender distintos aspectos de la situación de enseñanza en cuestión (las características que asume la comunicación, los rasgos de la tarea y actividades, los roles asumidos en el grupo, etc.). Los estudiantes realizan estas producciones en pequeños grupos en los encuentros del TAD y por fuera de él. Envían sus producciones al coordinador del espacio y en ocasiones al grupo total por medios electrónicos (correo, plataforma virtual). El coordinador realiza devoluciones que permiten avanzar en la reescritura. El trabajo en los encuentros presenciales consiste en compartir las producciones de los pequeños grupos con el grupo total de 25 personas y someterlas a discusión y revisión.

3.2 El aprendizaje del análisis y el lugar de las emociones

El desarrollo de capacidades es un proceso que involucra cambios en nuestros esquemas de pensamiento, acción y valoración. En este sentido los procesos de formación involucran necesariamente cambios identitarios.

Desde un punto de vista cognitivo, la tarea del taller es una tarea de comprensión (Doyle, 2008). La demanda de aprendizaje supone que a partir de elementos disponibles, los estudiantes generen un producto novedoso. En este sentido, si bien hay aspectos del trabajo claramente delimitados (los casos de estudio y el material bibliográfico), el producto (es decir las hipótesis interpretativas) es más bien indefinido y es el resultado de un proceso creativo. Las hipótesis parten de considerar los datos del caso y el material teórico, pero no pueden ser una mera descripción de los datos ni tampoco una reproducción de las teorías en cuestión. Las hipótesis suponen, por el contrario, una producción de sentido, una creación a partir de los datos y de la teoría que no se reduce a ninguno de estos dos componentes.

Este producto no es totalmente anticipable; las hipótesis que se elaboran no están bien o mal en términos estrictos, sino que siempre pueden mejorarse. El rol del coordinador consiste en una interrogación permanente sobre la producción, con el fin de que los estudiantes precisen sus afirmaciones, las argumenten sólidamente, las amplíen o las abandonen. El tipo de trabajo supone una reescritura permanente, un volver a trabajar con los casos, volver a leer los autores, buscar ampliaciones, realizar consultas. Un trabajo de estas características implica altos niveles de incertidumbre. No se sabe con exactitud cuando el proceso acaba, no se sabe cuál es el producto que se busca hasta que se lo ha construido y el producto, a su vez, cuando es logrado puede perfeccionarse.

Desde un punto de vista psíquico, el tipo de trabajo que acabamos de describir, dadas sus cualidades, puede dar lugar a ansiedades vinculadas con la tolerancia o intolerancia a la incertidumbre propia del proceso. Desde un punto de vista psicoanalítico, la noción de Bion de “vínculo con el conocimiento” (Blanchard-Laville, 1998) nos permite comprender las emociones involucradas en el aprendizaje. Tal como anticipamos en la introducción, según Bion (1980), conocer es una experiencia dolorosa, que depende de la capacidad para tolerar la frustración que implica el hecho de que el objeto de conocimiento como tal sea incognoscible, y el hecho de que sólo logramos aproximaciones - nunca completas, nunca totales - a ese objeto. Cuando lo que prima es la frustración esto se manifiesta, por ejemplo, en el fantaseo de que se sabe, suponiendo que el modo personal de entender el objeto es el objeto mismo completo. Esto marca la actitud de omnisapientia y omnipotencia. Otra actitud posible, propia de la intolerancia a la frustración, es el rechazo, la negación o evitación del conocimiento. Si esa sensación de frustración predomina en una de estas dos vertientes, Bion habla de un vínculo negativo con el conocimiento (-K), donde no es posible extraer una representación de este vínculo que permita ser consciente de esta frustración. En este caso se produce una disociación que impide la integración del conocimiento. Si, en cambio, predomina la tolerancia a la frustración, la actitud es de búsqueda y de aceptación de lo incierto e incompleto, se trata de un vínculo positivo con el conocimiento (+K). A esto llama Bion aprender de la experiencia. Se trata de un proceso de elaboración, que hace que las emociones propias del proceso de conocer sean pensables, es decir digeribles para el psiquismo.

4. PROPUESTAS

4.1 Los modos de abordar las emociones

En relación con lo mencionado en el apartado anterior, respecto de las características del trabajo del taller y las emociones que suelen aparecer vinculadas al aprendizaje del análisis de situaciones

de enseñanza, el coordinador tiene un rol central. Dichas emociones -vinculadas con la capacidad de tolerar o no la frustración y de elaborarla-, de no ser consideradas y puestas en análisis pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje. Ya sea que se trate de emociones vinculadas con la impotencia -“no puedo escribir”/“no entiendo qué es una hipótesis” - o de la omnipotencia -“esto ya lo sé”/“esto no es nada nuevo”-, si las mismas no se expresan y problematizan atentan contra la posibilidad de que los individuos y/o grupos entren en situación de formación. Es entonces el coordinador, quien debe ser capaz de identificar las emociones presentes y poner en análisis las resistencias, a la vez que colaborar para que los participantes lo hagan. Se trata de generar las condiciones para la construcción de un espacio de confianza que permita a los participantes referirse a las emociones que pueden estar obstaculizando el proceso de formación.

Dentro de las técnicas que el coordinador del taller utiliza para garantizar este trabajo podemos mencionar:

1) Las técnicas proyectivas

Las técnicas proyectivas provienen del ámbito de la psicología y se utilizan para el estudio de la personalidad. Son consideradas instrumentos especialmente sensibles para revelar aspectos inconscientes de la conducta, en tanto permiten provocar una amplia variedad de respuestas subjetivas (Lindzey, 1961).

En el marco del taller de análisis, estas técnicas tienen por objeto conocer las representaciones, en algunos casos inconscientes, que los alumnos poseen sobre el taller, el grupo, el proceso de formación, el conocimiento en juego, etc. Estas técnicas consisten básicamente en proporcionar algún material que dé lugar a la depositación de aspectos inconscientes, que luego puedan ser recuperados. Se puede proponer a los estudiantes completar frases del tipo: “el taller es como...”, “la escritura es como...”, “en el taller estoy como...”, “mi grupo de trabajo es como...”. Otra opción es trabajar con la elección de láminas o fotos que representen el taller/ a cada uno en el taller, etc. La interpretación de la elección y de la justificación de las elecciones permite la elucidación de las emociones presentes.

Los juegos dramáticos -“construí con tu cuerpo una escultura que represente cómo te sentís en relación con la situación de examen” - se constituyen en otra vía de proyección de representaciones, miedos, ansiedades. El uso de este tipo de técnicas se basa en el supuesto de que las personas proyectan en sus respuestas sus emociones, percepciones, conflictos, etc. Las proyecciones son así provocadas y luego recuperadas y de este modo se explicitan posibles ansiedades de los individuos o del grupo que pueden resultar como obstáculo para el proceso de aprendizaje.

La expresión e identificación de las emociones presentes consiste, ya de por sí, en un primer paso de trabajo elaborativo. Se trata, en términos de la teoría psicoanalítica, del pasaje del proceso primario al proceso secundario (Mazza, 2013).

2) La retroalimentación descriptiva y la retroalimentación de elucidación

La retroalimentación es un texto, construido por el equipo de coordinación, que es leído o comentado por los docentes al comienzo de cada encuentro de taller. Dicho texto tiene como propósito general hacer una devolución al grupo del taller de cuestiones observadas en el encuentro anterior o en el proceso de formación desarrollado hasta el momento. Si bien hemos realizado una tipología de retroalimentaciones en un trabajo anterior (Sánchez Troussel y Manrique, en evaluación), nos detendremos aquí particularmente en aquellas que denominamos “retroalimentación de elucidación” y “retroalimentación descriptiva”, en tanto las mismas tienen como propósito hacer visible al grupo los elementos que puedan estar obstaculizando el proceso de formación en el análisis.

Las retroalimentaciones descriptivas funcionan como un señalamiento en tanto constituyen un espejo de aquellas emociones presentes en el grupo. En la retroalimentación se describen acciones, situaciones, intervenciones que funcionan como obstáculos para el trabajo y se espera sea el grupo quien realice una interpretación de las mismas.

En las retroalimentaciones de elucidación, además de realizar una descripción fenomenológica de la o las situaciones conflictivas, como en el caso anterior, se ofrecen interpretaciones posibles de las mismas. En estas retroalimentaciones, además de la descripción de las acciones o situaciones se avanza en el uso de categorías teóricas que permiten otorgar algún sentido a las situaciones descriptas, es decir interpretarlas.

3) La retroalimentación propositiva

En algunos casos, los miembros de un grupo toman conciencia de las emociones que están obstaculizando el proceso. A su vez, son capaces de escuchar interpretaciones sobre esos obstáculos e incluso brindar interpretaciones al respecto. Sin embargo, puede ocurrir que pese a estas identificaciones, los grupos no logren avanzar en el trabajo. Existe una recurrencia en volver a hablar de las dificultades sin que esto posibilite la acción. En estos casos, es importante que el coordinador sea capaz de señalar esta situación y actúe para que el grupo entre en situación de trabajo.

Llamamos retroalimentación propositiva a aquélla que además de brindar interpretaciones sobre los obstáculos, incorpora preguntas o propuestas como modo de motorizar la acción. La finalidad de esta técnica, además de la toma de conciencia del momento grupal, es conducir al grupo a que elija los modos de avanzar en el trabajo, movilizarlo para que actúe. Una forma de hacerlo es utilizar preguntas orientadas a que sea el mismo grupo quien proponga modos de avanzar en el trabajo. El siguiente fragmento ilustra esta idea: “Hemos hablado entonces de las dificultades que se les presenta en la escritura, del poco tiempo disponible para la lectura, de las dificultades para comprender algunos textos. Necesitamos pensar ahora, cómo avanzamos desde este estado de situación: ¿qué necesitamos para comenzar con el trabajo de escritura? ¿Qué información necesitan para avanzar en la escritura?” (Extracto de una clase registrada por un observador en 2016).

En general, los grupos son capaces de construir alternativas y avanzar. En los casos en que esto no es posible, será el coordinador quien brinde alternativas para avanzar con el trabajo y el grupo podrá elegir la más adecuada. Es decir, el coordinador tiene que ser capaz de brindar algunos caminos posibles. Por ejemplo, podría escribir una hipótesis con el grupo total, proporcionar trabajos de años anteriores, realizar preguntas puntuales sobre los textos para identificar las dificultades, proponer guías de lectura y trabajos en pequeños grupos con el material, etc. para que el grupo seleccione y así avance en el trabajo. Este tipo de intervenciones, suele ser efectiva, cuando los obstáculos emocionales han sido elaborados, ya que se trata de herramientas que operan en el nivel de lo instrumental.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Tal como hemos descripto, los procesos de aprendizaje despiertan en los estudiantes ansiedades básicas. Estas ansiedades pueden ser de tipo depresiva (temor a perder la forma anterior) o paranoide (miedo al ataque de lo nuevo sobre las viejas formas) (Klein, 1962). En ciertas propuestas de enseñanza y/o formación, se torna más probable la aparición de las mismas, por los motivos que ya detallamos (la novedad de ciertas tareas, por ejemplo). Entendemos que cualquier espacio de formación que se proponga desarrollar capacidades en el sentido aquí trabajado necesita abordar el diseño de su espacio sin descuidar los procesos emocionales, como los que aquí hemos descripto. Hemos planteado algunas categorías teóricas que fundamentan y permiten comprender el trabajo con las emociones, así como algunas técnicas que permiten la expresión y elabora-

ción de emociones en el proceso de formación en el nivel superior. Cualquiera de ellas puede ser adaptada a distintos espacios.

El coordinador que se plantee el abordaje de las emociones en un espacio de enseñanza o formación, tendrá que generar un espacio de confianza y escucha que posibilite la expresión de las dificultades de los miembros y de las emociones vinculadas al proceso de aprendizaje. Se trata de generar un espacio “continente” que aloje las emociones y las devuelva elaboradas, transformadas en algo pensable. La capacidad del coordinador de generar este espacio continente se denomina “capacidad de rêverie”, concepto que pertenece a W.R. Bion y desarrolla Blanchard-Laville (1998). Se trata de generar un espacio de confianza, en el que los sujetos sientan que pueden hablar con sinceridad y que no serán juzgados, evaluados o castigados por sus dichos. El coordinador tiene que poder ejercer una escucha abierta, sin enojarse o defenderse ante la expresión de los estudiantes. Las técnicas proyectivas aquí descritas suelen ser una herramienta eficaz para la expresión de emociones y ansiedades y la puesta en palabras supone un primer nivel de elaboración de la emoción.

En segundo lugar, en estos espacios, se torna fundamental trabajar en términos de lo que en psicología social se denomina tarea implícita (Pichon-Rivière, 2011). Se trata precisamente de hacer explícitas las dificultades que obstaculizan el desarrollo de los objetivos que el grupo se ha propuesto y avanzar en su interpretación. La técnica de la retroalimentación grupal (en sus distintas modalidades), que hemos descrito aquí, se constituye en una técnica eficaz para este tipo de trabajo.

Por último, es importante, para que el desempeño del rol del coordinador se vea facilitado, que encuentre un espacio de trabajo con un colega o equipo que le permita analizar sus propias emociones asociadas a su rol de formador.

Todas estas recomendaciones resultan sumamente relevantes a la hora de pensar la formación en el nivel superior en términos de transformación humana, con todas las dificultades que esta conlleva. Es necesario que la dimensión emocional sea considerada en toda su magnitud si queremos acompañar esta transformación.

REFERENCIAS

- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Noveduc.
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 62-90). Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Barbier, J.M. (2013). *Formação de Adultos e Profissionalização: Tendências e Desafios*. Brasilia: Liber-Livro.
- Blanchard-Laville, C. (1998). En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender. A propósito de las concepciones teóricas de W.R. Bion. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville & N. Mosconi (eds.), *Saber y relación con el saber*. (pp. 79-109). Buenos Aires: Paidós
- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes entre el placer y el sufrimiento*. Xalapa: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- Blanchard-Laville, C. (2017). Vous avez dit « contretransfert »? *Cliopsy*, 17, 59-81.
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. (1980). *Experiencias en grupos*. Barcelona: Paidós.

- Doyle, W. (2008). Trabajo académico. En M. Souto y equipo (eds.), *Didáctica II. Aportes teóricos*. (pp. 5-21). Buenos Aires: OPFyL.
- Filloux, J. C. (2011). *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Klein, M. (1962). Notas sobre algunos mecanismos esquizoides. En M. Klein y otros (Eds.), *Desarrollos en psicoanálisis*. Buenos Aires: Hormé.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819-834.
- Lindzey, G. (1961). *Projective techniques and cross-cultural research*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Manrique, M. S., & Sanchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico: El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. *Didac*, 64, 51-57.
- Manrique, M. S., & Sanchez Troussel, L. (2017). Andamiar la comprensión infantil durante la lectura de cuentos: Dispositivo de formación basado en el análisis del propio desempeño. En S. Romero, y S. Concha, (Eds). *Formación docente en el área de lenguaje. Experiencias en América Latina* (pp. 295-331). Ciudad de México: México, 12 Editorial.
- Mazza, D. (2013). *La tarea en la Universidad. Cuatro estudios clínicos*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pichon-Rivière, E. (2011). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social. Segunda edición*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Sánchez Troussel, L., & Manrique, M.S. (en evaluación). La retroalimentación más allá de la evaluación. *Actualidades Investigativas en Educación*.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (2004). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 2 (2), 5- 18.
- Souto, M. (2008). *Didáctica II. Encuadre Metodológico*. Buenos Aires: OPFyL.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Santa Fe: Homo Sapiens Ediciones.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Vloet, K. (2009) Career learning and teachers' professional identity: narratives in dialogue. En M. Kuijpers y F. Meijers (Eds) *Career learning. Research and practice in education* (pp. 69-84). Hertogenbosch, The Netherlands: Euroguidance.
- Vloet, K., & van Swet, J. (2010). I can only learn in dialogue! Exploring professional identities in teacher education. *Professional Development in Education*, 36(1-2), 149-168.

Universidades regionales en Chile; tensiones entre lo global y lo local

Eliana Marcela Ortiz Velosa*

Universidad Católica de Temuco, Facultad de Educación, Temuco, Chile.

Recibido: 22 junio 2017

Aceptado: 12 diciembre 2017

RESUMEN. El problema que analiza este artículo refiere a las tensiones en la gestión educativa que surgen debido a las demandas del contexto global y local hacia las Universidades Regionales chilenas. El objetivo de este artículo es presentar una reflexión teórica acerca la importancia de la proyección “glocal” de las universidades en respuesta a los nuevos desafíos del mundo global, referidas a las tensiones en la gestión educativa que surgen debido a las demandas del contexto global y local hacia las Universidades Regionales chilenas. Para ello se reflexiona sobre la base teórica de los lineamientos internacionales para la universidad y las problemáticas que enfrentan las universidades regionales en Chile, específicamente la Región de la Araucanía. Se observa que la sociedad globalizada proyecta la internacionalización de la educación y el contexto local demanda de las universidades respuestas para los desafíos socioculturales y académicos.

PALABRAS CLAVE. Universidad Regional; gestión educativa; localidad; globalidad; tensiones.

Regional universities in Chile; tensions between the global and the local

ABSTRACT. The problem analyzed in this article refers to the tensions in educational management that arise due to the demands of the global and local context towards the Chilean Regional Universities. The objective of this article is to present a theoretical reflection about the importance of the "glocal" projection of universities in response to the new challenges of the global world, referring to the tensions in educational management that arise due to the demands of the global and local context to the Chilean Regional Universities. To do this, we reflect on the theoretical basis of the international guidelines for the university and the problems faced by regional universities in Chile, specifically the Araucanía Region. It is observed that the globalized society projects the internationalization of education and the local context demands answers for the sociocultural and academic challenges from the universities.

KEYWORDS. Regional University; educational management; locality; globalization; tensions.

*Correspondencia: Eliana Marcela Ortiz Velosa. Dirección: Prieto Nte 371, Temuco, Chile. Correo electrónico: emarortiz@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El contexto postmoderno se caracteriza por diferentes aspectos que han producido transformaciones en la sociedad a nivel mundial. Entre ellos, la idea de progreso que se refleja en el desarrollo de los medios masivos de comunicación, la innovación de las nuevas tecnologías de la información, la tecnologización, la descentralización de los procesos de diferentes sectores como la educación (Follari, 2001). Así mismo, la globalización como fenómeno, principalmente económico, fortalece las interconexiones entre diversos países e intensifican el desarrollo y extensión de redes globales que produce que las acciones y acontecimientos locales repercutan en forma global. (Sánchez Delgado y Rodríguez Miguel, 2011). Dicho fenómeno ha impuesto la consolidación del mercado como una prioridad en las diferentes áreas de la sociedad implementando ideologías neoliberales que se proyectan a través de políticas y estándares de “calidad” exigidos para los diferentes sectores, entre ellos la educación (Díaz y Careaga, 2010). De igual manera la globalización ha traído consigo la eliminación de fronteras que posibilitan la movilidad, la adquisición de nuevos conocimientos y el reconocimiento de la multiculturalidad que por un lado releva la coexistencia de diferentes culturas en la sociedad y por el otro evidencia una crisis general de la convivencia humana (Hinkelammert, 2005).

En este escenario diverso y global las universidades han debido adaptarse a los constantes cambios sociales, lo cual ha significado un desafío en la gestión de la educación universitaria que requiere que las instituciones de educación superior puedan ser competitivas globalmente y a la vez comprometidas para sus contextos locales (Cifuentes, 2015).

En las últimas décadas la globalización ha influido en la educación universitaria de diferentes formas; en el sentido epistemológico porque el conocimiento se ha redefinido como un activo de la sociedad (Díaz y Careaga, 2010), el currículo y los programas de formación profesional se han transformado para responder a las necesidades de la industria y el mercado y las proyecciones respecto de la formación de profesionales responden a las necesidades de la industria y el mercado como actores empleadores (CINDA, 2008; Comisión Nacional de Acreditación (CNA), 2009). Respecto de la gestión educativa, una de las tareas prioritarias es avanzar hacia la innovación, la dirección estratégica, la flexibilidad, la formación de profesionales crítico y el fortalecimiento del desarrollo sociocultural. De igual manera responder a los desafíos que surgen por el impacto de la globalización, entre ellos: a) las exigencias del mercado sobre el quehacer de la universidad debido a la concepción de la educación como un bien de consumo y al énfasis en la competitividad (UNESCO, 2010). b) la masificación de la Educación Superior que generó la posibilidad de acceso a miles de jóvenes pero no resuelve el tema de la inequidad en los sistemas de educación y pone en perspectiva la relación entre la cobertura y la calidad en la educación, siendo un desafío permitir el acceso de los estudiantes y a la vez brindarles educación pertinente para su formación profesional y su vinculación laboral futura (OCDE, 2013). c) la internacionalización de la educación que ha adquirido importancia en las agendas políticas, económicas y universitarias (Wit, 2011) por lo cual, se ha relevado la integración del quehacer universitario a la dimensión global, intercultural e internacional. d) Y el compromiso de contribución al territorio local en el que se encuentran inmersas las universidades, lo que puede reflejarse en la formación profesionales con la capacidad de ejercer su profesión de forma pertinente para su contexto y en la creación de conocimiento, y el desarrollo de las nuevas tecnologías (Gaete y Bratos, 2012) que aporten concretamente a la resolución de problemas locales (Von Baer, 2015).

En respuesta a estos desafíos, las universidades han ido transitando hacia los modelos de gestión importados del mundo de los negocios, en el que la figura de convenios y proyectos es cada vez más común, las evaluaciones institucionales miden la calidad institucional a través de indicadores estandarizados (Díaz y Careaga, 2010). Así mismo, se ha relevado la importancia de las universidades regionales y su impacto al contexto inmediato, sin embargo esta función puede

obstaculizarse por la centralización de la educación, por las demandas del sistema de educación nacional, por el apoyo limitado por parte del Estado para las universidades.

Por estas razones, se analiza algunos de los factores que tensionan la gestión de las universidades regionales en medio de las exigencias del mundo global y del contexto en las que están inmersas.

2. DESARROLLO

2.1 Universidad en Chile

La Educación Superior en Chile surgió en el periodo colonial en el año 1738, bajo el liderazgo de la Iglesia Católica se fundó la Universidad San Felipe la cual se transformó después de la independencia en la Universidad de Chile siendo este el inicio de la educación universitaria estatal chilena (OCDE, 2013). Después de la independencia, en 1842, la Universidad San Felipe se transformó en la Universidad de Chile. En el año 1888 se funda la primera Universidad privada, la Pontificia Universidad Católica de Chile, ambas universidades extendieron sus campus en diferentes regiones del país. Entre los años 1842 y 1956 se fundaron las ocho universidades tradicionales chilenas que posteriormente conformaron el Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH) en 1954 con el propósito de velar por el desarrollo y la gestión del mejoramiento continuo y el fortalecimiento del sistema de admisión universitaria (Brunner, 2015). En el año 1981 una reforma legal permite la creación de instituciones privadas como institutos profesional, centros de formación técnicas y universidades privadas (OCDE, 2013), estas instituciones no fueron incluidas en el grupo del CRUCH, generando una distinción entre los dos grupos.

La formación universitaria Chilena se caracterizó por ser de élite, sus estudiantes fueron de las clases sociales altas y por las la desigualdad educativa (Oliva, 2008); la educación chilena tradicional en sus inicios fue para los estudiantes de élite, el cuerpo estudiantil pertenecía a las clases sociales más favorecidas (Brunner, 2015), con el tiempo la educación se masificó generando apertura para las diferentes clases sociales, mejorando la cobertura de educación terciaria pero no implicando con ello, un mejoramiento en la calidad educativa en la educación básica y media, lo que dificulta el ingreso a la universidad (Von Baer y Rozas, 2014). El ingreso universitario aún está determinado por la prueba selección universitaria (PSU). Dicha prueba es estandarizada y sus resultados marcan diferencias en la posibilidad de ingreso a la universidad, en la elección de carrera e institución educativa y en el acceso a programas de apoyo estudiantil y becas (Bernasconi, 2014). Los resultados más bajos los obtienen estudiantes de bajos recursos, de zonas rurales con alta presencia de población indígena o de colegios municipales. Pocas veces se reconoce que estos puntajes podrían estar relacionados con la brecha de calidad, cobertura del currículo, la desatención por los sistemas educativos, las escasas oportunidades de movilidad estudiantil y desventajas educativas (Bernasconi, 2014; Treviño, 2006). Es decir, que los estudiantes de poblaciones minoritarias y de sectores de bajos recursos son los que menos probabilidades tienen de formarse en la Educación Superior, en caso de hacerlo, ingresarán a las universidades Regionales.

Otro ejemplo de la desigualdad es la diferenciación entre el estatus de la instituciones y el apoyo del Estado; actualmente en el país existen 59 universidades, 25 de ellas (CRUCH), 16 de estas universidades son estatales y 9 son particulares, todas ellas reciben aportes del Estado pero de forma diferenciada, recibiendo mayor aporte directo o indirecto de carácter fiscal las universidades estatales. Las 34 universidades restantes son privadas y no reciben apoyo del Estado. Estas diferencias se incrementan porque Chile es un país centralizado, lo que repercute en la distribución de recursos públicos hacia las regiones limitando con ello el crecimiento de las Regiones y aumentando la desigualdad en el país (Von Baer y Rozas, 2014).

Veinte de las universidades pertenecientes al CRUCH conforman la Agrupación de Universidades Regionales (AUR) representando la Educación Superior desde Arica hasta Magallanes,

esta red nacional y global a la vez comprometida con las realidades locales de las Regiones para formar profesionales y fomentar la producción de conocimientos que permitan la innovación y el emprendimiento local. De igual manera se propone fortalecer la identidad y la cultura promoviendo la descentralización y el desarrollo territorial. La realidad de estas universidades es diversa social, económica y étnicamente con presencia de estudiantes y profesores pertenecientes a grupos originarios, en su mayoría los estudiantes provienen de colegios municipales, algunos de zonas rurales y vulnerables (Upla, Aur, Ríos, y Ejecutivo, 2015).

Pese al importante aporte de las Universidades Regionales en la economía, la política, el arte y la cultura, la inversión que reciben solo es del 35% de los fondos nacionales de CONICYT y CORFO para investigación, innovación y desarrollo y las políticas educacionales no aportan para que las universidades respondan a las necesidades locales (Cifuentes, 2015). La centralización de la Educación Superior tiende a fortalecer las universidades tradicionales, estatales y de la capital porque en ellas se concentran el talento humano, la investigación, los proyectos y los mejores estudiantes lo que se traduce en mejores posibilidades para recibir el financiamiento del Estado.

2.2 Tensiones globales y locales para la Universidad

Las demandas locales para las universidades regionales están relacionadas con la atención a la diversidad social y cultural. En el año 2011, el Sistema de Información de Educación Superior (SIES) una matrícula nacional que llegó a cerca de un millón de estudiantes; para 2012 estos datos superaron el millón cien mil estudiantes. Los antecedentes indican una cobertura de 54.9% de población estudiantil entre 18 y 24 años (Navarrete, Candia y Puchi, 2013). En tanto, la cobertura de Educación Superior para estudiantes indígenas al 2009 es de 18.6% de un total de 1.151.551 habitantes que se identifican como pertenecientes a uno de los nueve pueblos indígenas del país (Blanco y Meneses, 2011). Según la Universidad de la Frontera, la población de estudiantes indígenas matriculados en programas de pregrado aumentó de un 9% en 1996 a un 15% en 2007 (González y Sáiz, 2007).

Pese al contexto de diversidad intercultural de las regiones y de que la educación es un derecho fundamental para todos los ciudadanos, sin distinción de escala social o raza, sin embargo, el Estado ha gestionado la educación como un instrumento de producción y reproducción de una impronta colonial evidenciada en la dominación epistemológica y la negación de las culturas de los pueblos tradicionales (Diez, 2013). Por ello, la Universidad puede ser vista en como una institución al servicio de la reproducción de una sociedad elitista, sesgada socialmente y que ha definido como valor la monoculturalidad (López, 2012).

En este panorama las universidades tienen el desafío de responder a la necesidad local de gestionar una educación en contexto de diversidad social y cultural; algunos esfuerzos de las instituciones de educación superior incluyen programas de inserción, nivelación y acompañamiento pero estas medidas se realizan desde la perspectiva funcionalista proyectando la inserción en la formación profesional como un instrumento de asimilación de la cultura dominante. El desafío consiste en preocuparse por el acceso y la calidad de la educación pero cuestionando las desigualdades sociales y barreras epistemológicas que históricamente le han incapacitado para incluir al estudiante indígena respetando su identidad, conocimientos y lengua (Ortiz y Riquelme, s/f.). Es decir, responder a las necesidades locales desde una postura crítica que permita enfocarse en el desarrollo de escenarios ideales para una formación profesional sin rastros de desigualdades, en el que cada estudiante pueda desarrollarse desde su propia cultura en diálogo con sujetos de otra cultura.

Las universidades regionales también deben superar elementos obstaculizadores como la falta de políticas educacionales explícitas que promuevan el desarrollo de educación superior en contex-

tos locales, la poca inversión del Estado en investigación e innovación en los campus y el financiamiento de la educación en regiones (Cifuentes, 2015). Lo que implica un esfuerzo importante para avanzar hacia los estándares de calidad propuestos por el Ministerio de Educación Nacional y lograr la pertinencia formativa para la región.

Además de las demandas propias del contexto local, las universidades regionales también reciben exigencias globales en primer lugar por la tendencia a la internacionalización de la educación. En el caso europeo, la internacionalización de la educación superior está relacionada con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), acuerdo entre 40 países europeos para armonizar la enseñanza universitaria, permitiendo el incremento de las oportunidades laborales de los estudiantes y la movilidad estudiantil entre países europeos. En el año 1999 los ministros de educación europeos firmaron lo que hoy es conocido como “la declaración de Bolonia” que se propuso fortalecer la calidad, movilidad, diversidad y competitividad de la Educación Superior europea, los principales objetivos de este acuerdo son la adopción de un sistema que permita el reconocimiento mutuo de las titulaciones, estructuración de la educación por ciclos y con el sistema de créditos transferibles para favorecer la movilidad de los estudiantes, profesores y administrativos entre las diferentes universidades (Larrán, López Hernández, y Andrades Peña, 2012; Olvera, 2009).

En el caso de Latinoamérica la internacionalización ha respondido a acuerdos de integración regional y con la implementación del proceso de Bolonia en la educación superior a través del proyecto Tuning América Latina de competencias (Brunner, 2008), el cual tiene como propósito articular las estructuras educativas, facilitar el debate entre Instituciones de Educación Superior para fortalecer la calidad, efectividad y transparencia. Para algunos analistas el proyecto de Bolonia ha sido difícil de instalar en América Latina debido a la falta de unidad en el continente, la poca factibilidad de construir un espacio en común para la Educación Superior, si bien se reconocen los beneficios de modernización e innovación en la educación, las tensiones surgen por temáticas como la homogenización de la educación en medio de un contexto de diversidad social y cultural propios del continente, así mismo por las asimetrías sociales, económicas y culturales entre los diferentes países.

En segundo lugar, el contexto global le exige a las universidades enfocar su gestión hacia el desarrollo de la competitividad evidenciado en: a) la formación de profesionales con competencias para ejercer tanto en el contexto local como global, con un alto sentido de la responsabilidad social, la justicia y la participación ciudadana (McIlrath, 2013), b) La producción de conocimiento avanzado y la transformación de ese conocimiento para aportar a la solución de problemas (Grau, 2016), c) formación de investigadores y d) establecer redes interuniversitarias.

Las universidades proyecta su misión en el desarrollo de las disciplinas académicas y la certificación de competencias técnicas, profesionales y científicas para definir categorías de personas y roles que pueden asumir, en virtud de su calificación, como sujeto productivo para la sociedad (Brunner, 2015; Mampaey y Zanoni, 2015). Las universidades han incorporado áreas de formación que en el pasado no requerían la profesionalización, de igual manera se han incorporado nuevas competencias para enriquecer el perfil de egreso de las carreras y se ha enfatizado en el desarrollo de competencias genéricas que permita el perfeccionamiento de las habilidades sociales, el aprendizaje de una segunda lengua y el desarrollo de la ética para el ejercicio profesional (Comisión Nacional de Acreditación, 2009). Desafortunadamente estos enfoques están estrechamente relacionados con el mundo de la industria y las expectativas económicas. Es por ello que la educación se centra en el desarrollo humano, funcional para la sociedad moderna, otorgándole al individuo la posibilidad de insertarse en el mundo del trabajo con un rol diferenciado de acuerdo al conocimiento y valores que le fueron transmitidos (Olivera, 2013). Este enfoque sobre estima los saberes eurocentristas, los impone en el currículo de formación profesional y releva los saberes que conllevan a la productividad individual.

En tercer lugar, las exigencias del contexto global exigen calidad en la educación (McIlrath, 2013), esto es por un lado, que las Instituciones de Educación Superior son responsables de incorporar el mejoramiento continuo a través de procesos de autoevaluación con fines de perfeccionar la organización y los programas educativos (Díaz y Careaga, 2010). De igual manera las instituciones requieren acreditar su calidad a través de los procesos de acreditación que incluye evaluación por pares externos que buscan validar la autoevaluación institucional y medir la coherencia de lo declarado por la institución y el quehacer universitario en cuatro áreas definidas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); Gestión Institucional, Formación de pregrado, posgrado, Investigación y vinculación con el Medio. Por otro lado, la calidad ha de medirse en la pertinencia de la enseñanza que reciben los estudiantes para lo cual es importante tener en cuenta el contexto social, cultural y étnico de los alumnos (Turra, Valdebenito, y Torres, 2015) y al mismo tiempo las necesidades expresadas por el medio laboral como futuro escenario de los egresados.

3. CONCLUSIONES

Se puede afirmar que el desafío epistemológico, de gestión e impacto de las universidades regionales es “glocal”, es decir que tienen la necesidad de desarrollar la capacidad de pensar en términos globales de tal forma que responda a las demandas de la educación internacional y nacional. Por lo tanto, las universidades tendrán que transitar hacia la excelencia en la formación de profesionales competentes, capaces de desempeñarse en diferentes contextos como un ciudadano del mundo.

De igual forma, la universidad tendrá que actuar de acuerdo a las dinámicas sociales, culturales y económicas del contexto inmediato. Aquello implica, para muchas universidades regionales, superar las desigualdades sociales generando rutas de acceso para la Educación Superior para los jóvenes de zonas rurales y sectores vulnerables, los cuáles históricamente no han tenido ingreso a la universidad. Esto implica que la oferta educativa incluya programas de nivelación académica y se proyecte hacia la calidad y a la pertinencia de acuerdo a la cultura y los conocimientos propios del contexto. Es decir que la universidad tendrá que transitar hacia currículos interculturales que puedan posicionar las formas de conocer y de saber del territorio local integrado a los conocimientos globales, a las tendencias científicas y a las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Las universidades inmersas en la sociedad global y a la vez en un contexto local son agentes importantes que contribuyen a la innovación, al desarrollo de profesionales competentes, a la producción de nuevos conocimientos que impactan en el desarrollo del entorno inmediato, del país y de la sociedad global. De allí que la importancia de que el Estado fortalezca y favorezca el desarrollo de las instituciones regionales a través de políticas educacionales claras que se traduzcan en inversión para la atención de las necesidades específicas locales. Es decir, el desarrollo de un mejor perfil de ingreso de los estudiantes, la formación avanzada de profesores, el currículo intercultural y la investigación.

De igual manera, las instituciones deben avanzar en su gestión educativa para lograr las certificaciones de calidad exigidas nacional e internacionalmente, aumentar la competitividad en su oferta educativa, innovar la enseñanza a través de la educación virtual, fortalecer el perfil docente ampliar la productividad investigativa entre otros factores.

Estos factores pueden evidenciarse en Modelo Educativo Institucional Universitario, el cual podrá renovarse para proyectar un modelo que este centrado en el aprendizaje del estudiante local, y a la vez, forme profesionales competentes de acuerdo a las tendencias internacionales tanto en la educación como en los nichos laborales de cada profesión. Aquello implica un cambio de paradigma en las prácticas docentes universitarias, renovaciones macro, meso y micro curriculares,

y la innovación de los procesos de enseñanza. Todo aquello para que los procesos de formación profesional sean más pertinentes para las realidades de diversidad social, cultural y étnica de los contextos regionales.

AGRADECIMIENTOS

Se agradece el apoyo del proyecto FONDECYT 11140311 “socialización emocional en la educación familiar mapuche” y a la Beca Conicyt 21170096.

REFERENCIAS

Baer, H. Von. (2015). El rol de las universidades regionales en el proceso descentralizador de Chile. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 23(2014), 493–495.

Bernasconi, A. (2014). *La educación superior de Chile desarrollo y crisis*. Santiago de Chile: CEPPE.

Blanco, C., y Meneses, F. (2011). Estudiantes indígenas y educación superior en Chile: acceso y beneficios. En EQUITAS (Ed.), *Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior*. Temuco.

Brunner, J. (2015). Medio Siglo de Transformaciones de la Educación Superior Chilena: Un estado del arte. En A. Bernasconi (Ed.), *La Educación Superior en Chile Transformación, Desarrollo y Crisis* (p. 627). Santiago de Chile.

Brunner, J. J. (2008). El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades. *Revista de Educación*, Edición es, 119–145.

Cifuentes, R. (2015). Descentralización Político Administrativa y su Impacto en las Universidades Regionales Ricardo Cifuentes Lillo Subsecretario de Desarrollo Regional y Administrativo 2015. *Revista Estudios Sociales Sobre Universidades Regionales*, 123.

CINDA. (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile.

Comisión Nacional de Acreditación. (2009). *Desafíos y Perspectivas de la Dirección Estratégica de las Instituciones Universitarias*.

Díaz, E., y Careaga, R. (2010). *Buenas prácticas del aseguramiento de la calidad de la Educación Superior en Chile*. Santiago de Chile: Comisión Nacional de Educación - CNA.

Diez, M. L. (2013). Repensando la interculturalidad en educación : aportes de la investigación socioantropológica a un campo problemático. *Docencia*, 51, 4–17.

Follari, R. A. (2001). Perfil docente y crisis cultural contemporánea. Perspectiva. *Florianópolis*, 19 (2), 292–330.

Gaete, R. A., y Bratos, M. (2012). Una mirada a la internacionalización universitaria desde la perspectiva de la responsabilidad social: discursos de los jóvenes investigadores. *Estudios Pedagógicos*, XXXVIII(1), 255–272.

González Plitt, M. E., y Sáiz Vidallet, J. L. (2007). Equidad en el acceso de estudiantes mapuche a la educación universitaria: Ingreso, carrera y preparación académica. *Fundación Equitas ISEES*, 69– 80.

Grau, F. X. (2016). A short communication on glocal universities. *J. Knowledge-Based Development*, 7(1), 63–74.

Hinkelammert, F. (2005). La universidad frente a la globalización. *Polis revista Latinoamericana*, 11.

- Larrán, J., López, Hernández, A., y Andrades Peña, F. (2012). El proceso de Bolonia: ¿Ha propiciado una mayor incorporación de la responsabilidad social en los grados relacionados con la Economía y la Empresa? *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 345–363.
- López, J. (2012). Universidad e interculturalidad. En F. Tubino & K. Mansilla (Eds.), *Universidad en Interculturalidad, desafíos para América Latina* (p. 137). Perú.
- Mampaey, J., y Zanoni, P. (2015). Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, 37 (7), 928 - 946. DOI: 10.1080/01425692.2014.1001059
- McIlrath, L. (2013). Community– University Engagement – global terms and terrain. *Higher Education in the World* 5, 5, 39–44.
- Navarrete, S., Candia, R., y Puchi, R. (2013). Factores Asociados a La Deserción / Retención De Los Estudiantes Mapuche Académico. *Calidad en la educación*, 39(2), 44–80.
- OCDE (2013). *Estudios económico de la OCDE*. Chile.
- OCDE (2013). *El aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Doi: 10.1787/9789264191693-es
- Oliva. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207–226.
- Olvera, R. B. (2009). Educación Superior en América Latina y el Proceso de Bolonia : Alcances y Desafíos. *REMO*, VI (6), 50–58.
- Olivera, I. (2013). ¿ Desarrollo o bien vivir ? Repensando la función social de la Universidad Intercultural desde el cuestionamiento al efecto educativo. *Anthropologica*, (33), 179–207.
- Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE). (2013). *El aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior en Chile 2013*. Doi: 10.1787/9789264191693-es
- Ortiz, E., y Riquelme, E. (s.f). Experiencias de Estudiantes Mapuches en Formación Inicial Docente en Contexto de Diversidad. *Psicología Escolar E Educativa* (En Edición).
- Sánchez Delgado, P., y Rodríguez Miguel, J. C. (2011). Globalización y educación : repercusiones del fenómeno en los estudiantes y alternativas frente al mismo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 1–12.
- Turra, O., Valdebenito, V., y Torres, A. (2015). Teaching Competencies for Performing in school Vulnerability Contexts in Chile. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197(February), 1236–1241. Doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.386
- Treviño, E. (2006). Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes Indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225–268.
- UNESCO. (2010). Las Transformaciones de la educación superior de América Latina: identidades en construcción. *Revista Educación Superior y Sociedad: Nueva Época*, 15 (1), 1 -217.
- V, P. S., Upla, R., Aur, P., Ríos, A., y Ejecutivo, D. C. (2015). Universidades Regionales , Reforma Universitaria y Descentralización. *Revista Estudios Sociales sobre universidades regionales*, 123, 1–19.
- Von Baer, H., y Rozas, M. (2014). *Hacia una Política de Estado en Descentralización y Desarrollo Territorial en Chile : Desafíos y oportunidades para las regiones y sus universidades* 1, 43.
- Wit, H. De. (2011). Globalización e internacionalización de la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8, 77–84.

VOL.17
NÚMERO 34
AGOSTO 2018

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN

SECCIÓN
EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS



UCSC

La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche

Alejandro Orellana Cortés*

Universidad Católica de Temuco, Facultad de Ciencias Sociales, Temuco, Chile.

Recibido: 05 octubre 2017

Aceptado: 26 diciembre 2017

RESUMEN. Este trabajo enfoca su interés en la demanda del pueblo mapuche por una educación digna, de calidad y pertinente a su realidad cultural. De esta manera, vamos a sustentar como tesis que la escuela en contexto indígena, a través de la educación escolar y en específico la educación emanada desde el PEIB, constituyen un espacio de contacto significativo entre el pueblo Mapuche y el Estado de Chile, ilustrando de alguna forma la tensa relación entre estos actores y su interés por el dominio específico de un tipo de cultura. Esta investigación se enmarcó en el estudio del caso de un Centro Educativo en la región de la Araucanía y en donde se consideró como objetos de estudio a directivos, profesores, apoderados, una comunidad mapuche y al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) diseñado por el Estado.

PALABRAS CLAVE. Escuela; Interculturalidad; Educación Intercultural Bilingüe.

The intercultural bilingual education of an education center in context mapuche

ABSTRACT. This work focuses on the demand of the Mapuche people for a dignified, quality education that is relevant to their cultural reality. In this way, we will support as a thesis that the school in the indigenous context, through school education and specifically the education emanating from the PEIB, constitute a significant contact space between the Mapuche people and the State of Chile. In some way, the tense relationship between these actors and their interest in the specific domain of a type of culture is illustrated. This investigation was framed in the case study of an Educational Center in the Araucanía region. In it were considered as objects of study managers, teachers, parents, a Mapuche community and the Intercultural Bilingual Education Program (PEIB) designed by the State.

KEYWORDS. School; Intercultural; Bilingual Intercultural Education.

*Correspondencia: Alejandro Orellana Cortés. Dirección: Prieto Nte 371, Temuco, Chile. Correo electrónico: alo-rel2007@alu.uct.cl

1. INTRODUCCIÓN

Los proyectos de sociedad, de los actuales Estados nacionales modernos latinoamericanos, evidencian dificultades en sus ideologías nacionalistas al momento de ofrecer una identificación colectiva que posibilite la construcción de nuevas identidades. Los discursos nacionalistas modernos, que son los que suministran la afinidad cultural que permiten a los Estados nacionales desenvolverse en el plano económico y político como actores de un proyecto colectivo autónomo, también son los que presentan la dificultad estructural de concebir un imaginario colectivo de identidad que subsume la diversidad cultural y que a través de la implementación de estrategias homogeneizadoras, como son el aprendizaje de la lengua y la cultura del grupo social hegemónico, niega la rica existencia de “otras” experiencias de humanidad.

En Chile, se han presentado luchas en diversos escenarios y con diferentes actores, entre ellos, encontramos las demandas de los estudiantes chilenos reivindicando sus derechos por una educación pública, digna y de calidad. En los últimos años, junto al movimiento estudiantil también ha irrumpido notoriamente la lucha del pueblo mapuche, enjuiciando los sueños y promesas de un modelo de sociedad que ofrecía reconocimiento e igualdad en derechos, sin embargo solo ha invisibilizado su particularidad cultural.

Dentro de los ámbitos demandados, una educación contextualizada a su realidad se presenta como un derecho fundamental para sostener su identidad cultural, y con la Ley indígena 19.253 de 1993 se impulsó una respuesta política educativa, gestandose el Programa de Educación Intercultural bilingüe (PEIB) años más tarde.

No obstante, creemos relevante el conocer el uso discursivo que tiene la interculturalidad, debido a que dependiendo de los espacios y actores que lo promueven puede confrontar objetivos sociopolíticos diversos. De esta manera, esto nos posibilitaría el observar a la educación intercultural como un nuevo espacio en el que se manifiesta la actual tensión entre el Estado de Chile y el pueblo mapuche. Es por esto que, a modo de ejemplo, presentaremos la experiencia en educación intercultural de un centro educativo que se enmarca dentro de este enfoque y que está inserto dentro de una comunidad mapuche en la región de la Araucanía. Posteriormente, desarrollaremos una discusión sustentada en la filosofía intercultural crítica para desentrañar, ciertos, usos y sentidos contemporáneos de los discursos enmarcados en la interculturalidad¹.

2. ANTECEDENTES

La actual tensión entre la sociedad mapuche y Estado chileno no solo se expresa en las demandas territoriales, derechos políticos, sociales, económicos y culturales; también, se refleja en el ámbito de la educación. La educación intercultural, en las comunidades mapuches, representa, un campo de tensión indirecto, ya que simboliza el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y sobre todo del poder histórico-hegemónico del Estado.

1. En este trabajo sostenemos lo señalado por Josef Esterman (2014) respecto a “que ni la descolonización ni la interculturalidad son entidades estáticas o fenómenos fácticos que se dan en una cierta sociedad y en un cierto momento de la historia. Se trata más bien de procesos siempre abiertos e inconclusos que requieren de un esfuerzo histórico de largo aliento y de un potencial “utópico” (p. 6).

La escuela es un espacio en donde se evidencia un conjunto de relaciones predominantes entre el Estado nación de Chile y el pueblo Mapuche, quienes disputan el dominio y/o control de un tipo de saberes² en él. Es precisamente en este espacio de la escuela donde se refleja una complejidad de relaciones e interacciones que pugnan por legitimar una forma y tipo de conocimiento. “En este contexto y lógica de relación objetiva, subjetiva e intersubjetiva entre mapuches y no mapuches en el medio escolar, la escolarización se traduce en una experiencia que puede ser perturbadora para alumnos de origen mapuche, impactando directamente en el proceso de discontinuidad cultural y por lo tanto, de la lengua vernácula (mapuzungun)” (Quintriqueo, 2012, p. 28).

El Estado impone sus instancias y formas de educar (escolarización) que, en contexto de diversidad cultural, invisibiliza los procesos de enseñanza/aprendizaje propios de la familia mapuche, reconociendo y valorando el conocimiento que ha sido adquirido mediante la obtención de grados académicos, títulos y certificaciones. Gasché (2008) llama a este tipo de capital conocimiento factual, ya que nuestra manera (occidental) de comprender conocimiento o saber consiste en reducirlo a lo que podemos expresar verbalmente o por escrito. Edgardo Lander (2000) denomina a esta relación asimétrica de conocimientos *colonialidad del saber*, la cual reconoce a la construcción eurocéntrica (racionalidad tecno-científica) de conocimientos como la más desarrollada, válida y universalmente objetiva. Para Lander “Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial que articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo” (2000, p. 10). Mientras las otras formas de ser, las otras formas de hacer política o de conocer, no son solo diferentes sino que inferiores, primitivas, arcaicas.

Es por lo anterior y debido a investigaciones recientes que plantean que en el contexto actual, el conocimiento educativo occidental y su distancia epistemológica con el saber popular o indígena es un tema de discusión en el ámbito de las ciencias de la educación, por su relevancia para mejorar la calidad y la equidad en educación, junto con la gestión curricular y educativa (Harris, 1990; Quintriqueo y Maheux, 2004; Schmelkes, 2006; Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010). Y “con este propósito, se revela la necesidad y conveniencia de considerar los saberes y conocimientos mapuches, para generar procesos educativos pertinentes y significativos, a través de variadas formas de adaptación del currículum escolar a los contextos socioculturales” (Quintriqueo y Torres, 2012, p. 2).

De esta manera, en la actualidad se gesta el sentimiento de romper con el modelo societal moderno occidental y eurocéntrico, buscando la transformación de las relaciones asimétricas y desiguales con los grupos subalternos, teniendo como principales objetivos la construcción o reinención de alternativas “otras”³ de ser, existir, convivir, etc. A partir de esto, Bello (2004) nos señala que “quizás uno de los grandes impactos de las demandas indígenas y de su acción colectiva junto con la de otros sectores de la sociedad, es que están impulsando una redefinición de la comunidad política, es decir, de las formas de convivencia política y social que han caracterizado a los llamados Estados-nación” (p. 183).

2. Saberes: “Se trata de las normas, valores sociales, construcciones mentales que guían, organizan las formas de vida en un pueblo o comunidad. Es la visión del mundo que tienen las mujeres y hombres de esos pueblos, que se ha generado, construido y reproducido a partir de la suma de experiencias y conocimientos de todos los miembros del pueblo” Cunningham, (2006, p.150).

3. Salas (2008), citando a Boaventura de Souza (2006), nos dice: “No existe un principio único de transformación social. Asimismo no existen agentes históricos ni tampoco una forma única de dominación. Los rostros de la dominación y de la opresión son múltiples, también deben ser diversas las formas y los agentes de resistencia a ellos. Más que una teoría común, lo que se requiere es una teoría de la traducción capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes luchas, permitiendo de esta manera que los actores colectivos se expresen sobre las opresiones a las que hacen resistencia y las aspiraciones que los movilizan” (p. 417).

Se hace relevante entonces, que inclinemos nuestro interés hacia la interculturalidad en la educación como una orientación fundamental y substancial. De esta manera, concebiremos al tipo de interculturalidad en educación como “los enfoques educacionales que, de un modo espontáneo e incluso errático, o planificado, atendiendo a fines socioeducacionales, organiza el intercambio de códigos culturales de ambas sociedades en interrelación: la originaria, por un lado, la nacional de orientación occidental, por otra” (Durán, 2007, p. 184).

Este enfoque educativo logra políticamente concebirse en Chile a mediados de los noventa, buscando de alguna forma el reconocimiento del carácter multiétnico y pluricultural de la población nacional. De hecho, tales cambios fueron resultado de los procesos de demandas y luchas de los movimientos sociales indígenas, tanto a nivel nacional como internacional, en el campo de sus derechos.

Esta nueva atención a la diversidad cultural por parte del Estado, lleva a procesos de reconocimientos legislativos (Ley Indígena 19.253) y de una necesidad progresiva de sembrar relaciones positivas entre distintos grupos culturales, de enfrentar situaciones como la discriminación, el racismo y la exclusión. Por lo que se hace necesario el formar ciudadanos conscientes de las diferencias y con capacidades de trabajar en la construcción de una sociedad más justa, igualitaria y plural.

3. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y RESULTADOS

El proyecto educativo institucional intercultural del centro educacional, diseña y orienta sus objetivos en áreas pedagógica, política y de gestión educacional en conjunto con la comunidad indígena. En donde se estimula la participación de autoridades tradicionales y no tradicionales incorporándolos al diseño de las bases curriculares, planes y programas, con el fin de desarrollar una práctica pedagógica más pertinente y coherente al contexto mapuche.

Los objetivos de este proyecto se configuran fundamentalmente en torno a tres ejes orientadores: contextualización curricular, participación comunitaria y fortalecimiento lingüístico. No obstante, estos lineamientos se enmarcan en la reorganización⁴ propuesta en el diseño inicial del componente de educación del Programa Orígenes desde el año 2004 (Huenchullán, 2007). Conciéndose estos ámbitos de una manera en que se articule entre los intereses del Ministerio de Educación en materia de educación formal y los intereses específicos de este centro educacional, en donde la diversidad cultural se erige como punto central.

El eje de contextualización curricular para la implementación y articulación de la EIB en esta experiencia educativa, se elaboró a partir de un P.E.I. ceñido, por una parte, a lo planteado desde la sociedad mapuche de acceder a una educación de calidad, equitativa y participativa y, por otra, relacionada a los objetivos de las políticas educacionales del país.

Este objetivo nos señala que el programa educativo se orienta principalmente a la atención de niños y niñas indígenas que presenten logros de aprendizajes⁵ insuficientes, situación producida por currículos con poca pertinencia hacia su cultura y su lengua vernácula, elementos que ineludiblemente limitan los niveles de aprendizaje y resultados académicos. Quintriqueo y Torres (2012) pone énfasis en este aspecto, planteando que en las pocas ocasiones en que el conocimiento mapuche es valorado socialmente en el contexto escolar, refuerza en los alumnos su identidad étnica, reflejándose en su alta autoestima.

4. Esta reorganización se realiza una vez llevada a cabo la socialización de la EIB, efectuado la capacitación docente, entregado las bibliotecas escolares, reflexionado en torno a los PEI en conjunto con las comunidades y desarrollado fondos concursables (Huenchullán, 2007).

5. Por logros de aprendizaje se entiende tanto el conjunto de competencias básicas definidas por el MINEDUC para cada nivel de educación, como aquellas competencias propias de los contextos interculturales en el que se desarrollan los niños y niñas (Huenchullán, 2007, p. 218).

De esta manera, el rol social que ejecuta la contextualización curricular es el de concertar las áreas educativas definidas por la escuela, la comunidad mapuche y la sociedad nacional. “La descontextualización, en cambio, acentúa la desigualdad existente en la distribución del conocimiento disponible y limita las oportunidades de desarrollo de las competencias de niñas y niños indígenas de nuestro país” (Huircan, 2010, p. 33). Por estas razones es necesario que la diversidad cultural y lingüística esté presente en los planes y programas educativos pertinentes, diseñados desde los diferentes actores que participan de la educación formal y, al mismo tiempo, articulados con los lineamientos educativos a nivel nacional.

El eje orientador denominado participación comunitaria se refiere a la participación de la comunidad indígena en el proceso formativo de los niños y niñas y que es una facultad concebida a través de un consenso, confiriendo una legitimidad política. En efecto, “afianzar los nexos comunicativos entre padres, apoderados, alumnos y toda la comunidad, será fortalecer la participación de todos aquellos que, comprometidos con la comunidad educativa, están por lograr aprendizajes de calidad” (Opazo, Huentecura, Hernández y Quidel, 2002, p. 21). Un ejemplo de actividades en conjunto con las familias y la comunidad es lo planteado por un profesor en la siguiente cita:

“Mira el caso más cercano es la celebración del We Tripantu. Se invita, además de los niños, a sus familiares para que ellos también puedan participar y celebrar un año nuevo con todas las características que tiene nuestra cultura (Entrevista, N.C.C.).

Entonces, cualquier intromisión de un actor externo a la comunidad que desee aportar realmente a la cultura, debe ceñirse a integrar en la toma de decisiones a los favorecidos. De esta manera, “las comunidades indígenas se apropian de los proyectos haciéndolos suyos o toman distancia cuando no han sido parte en su diseño, y menos en su desarrollo” (Huircan, 2010, p. 34).

Es así, que desde este punto el proyecto educativo considerado aquí promueve la inclusión de un representante o autoridad tradicional de la comunidad mapuche en la que se enclava o de cualquier otra comunidad con la que se relacione. Este actor se incorpora al interior de la institución haciéndose parte del plantel de profesores, adquiriendo la calidad de educador tradicional y tendrá como función principal el transmitir/enseñar conocimientos y contenidos culturales⁶.

Respecto al área de lengua indígena, esta es apoyada por el P.E.I. de la unidad educativa a través del diseño y planificación de estrategias pedagógicas presentes en este, tales como: propuesta curricular intercultural, programación de actividades culturales, desarrollo de capacitaciones a docentes, entre otros. Buscando por medio de estas acciones el promover espacios en que se integre la colectividad mapuche hablante utilizando su lengua y de esta forma se fortalezca su identidad.

La propuesta de EIB de este proyecto educativo sitúa su accionar en vista del fortalecimiento de la lengua indígena en la escuela, dando acceso a que los educandos se vinculen con el conjunto de conceptualizaciones, conocimientos, símbolos y significaciones de su propia cultura. En esta línea y desde una mirada pedagógica al poner en valor la lengua y relacionar a los estudiantes con la naturaleza simbólica de su cultura se aporta a la reafirmación de la identidad y su dignidad originaria. En este sentido, Huircan (2010) señala que:

“El Proyecto Educativo Intercultural Bilingüe debe tener claridad sobre los objetivos lingüísticos de su programa: qué tipo de bilingüismo se quiere lograr, qué grado de bilingüismo, para qué, cuáles son las actitudes de la comunidad en relación con las dos lenguas, cuáles son las ventajas del bilingüismo (psicológicas, culturales, pedagógicas)” (p. 35).

6. Contenidos Culturales: Son las convenciones particulares y/o conocimientos específicos, prácticas y actitudes propias de la cultura indígena que se transmiten de una generación a otra según sus propias pautas (Huircan, 2010, p. 34).

Amparado a estos elementos, el centro educativo ha planificado acciones más pertinentes a su realidad, permitiéndole inmiscuirse en aspectos concernientes al impulso social de la lengua. “La escuela y el P.E.I. con una clara inclusión de una educación intercultural bilingüe, contribuye a que los niños valoren el conocimiento ancestral de sus padres y abuelos” (Opazo et al., 2002, p. 22).

No obstante, al momento de realizar este trabajo, la realidad de la unidad educativa en EIB estaba sorteando dificultades en estas áreas ya enunciadas. En la contextualización curricular este centro educacional se ve determinado a llevar a cabo el cumplimiento de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del currículo formal nacional. Lo que desmejora en gran medida el desarrollo de una educación de calidad y pertinente para los estudiantes de origen mapuche. En el área de participación comunitaria, si bien, se desarrollan actividades tradicionales en conjunto con la comunidad, dentro de la planta docente no se encontraba un educador tradicional a tiempo completo que apoyara la labor de los demás profesores. Y relacionado a esto último, sin la presencia fija de este actor, docto en conocimientos y saberes tradicionales mapuche, se dificulta sustancialmente la enseñanza de su lengua materna a los estudiantes.

Estos tres ejes en el programa de educación intercultural bilingüe de este proyecto educacional son fundamentales para la entrega de una educación contextualizada a los estudiantes de origen indígena. Si bien, los dirigentes del establecimiento educativo están trabajando para sortear estos obstáculos de buena manera, la autoridad comunal a cargo del ámbito educacional no presta el interés necesario para el desarrollo de su proyecto educacional. Estos inconvenientes serán analizados en profundidad a continuación.

4. DISCUSIÓN

Entonces, considerando la breve contextualización anterior, podemos realizar una caracterización de esta institución educativa distinguiendo que el tipo de interculturalidad ejecutado es de un matiz *planificado*, es decir, posee una direccionalidad hacia una construcción orientada por objetivos de orden intercultural. Dado que, por una parte, busca una revalorización cultural de los grupos étnicos minoritarios y, por otra, pone en valor la interacción e influencias recíprocas entre diversas culturas. Impulsando a través de esta “una comprensión intercultural solidaria, respetuosa y equitativa que propenda al crecimiento y valoración de cada persona en su contexto cultural” (Durán, 2007, p 788). Además, el percibir en los actores la capacidad de relacionar su actuar con su origen y lo que conlleva éste en el campo de las interacciones sociales, nos permite considerar el elemento de conciencia étnica⁷ presente en el accionar del centro educacional.

No obstante, el desencuentro o confrontación se hace presente entre los actores de la sociedad mapuche y de la sociedad nacional, como cuando no se ponen de acuerdo en la forma de apoyar acciones que se dirigen a mejorar la infraestructura del centro educacional o cuando se requiere de recursos técnicos para el desarrollo de actividades culturales. En la observación de una clase, un profesor me comenta que:

“El currículo de contenidos que el Ministerio implementa no deja mucho espacio para la integración de conocimientos y saberes mapuche. Y además, que el MINEDUC no se muestra interesado en la experiencia como la de este centro educativo, en donde se intente implementar una educación diferente a la de otros colegios” (Cuaderno de campo n° 5).

7. Siguiendo a Durán (2007), entenderemos por conciencia étnica “a la capacidad de los sujetos de relacionar su comportamiento respecto de su origen y de las implicancias de este en el campo de las relaciones sociales” (p. 185).

Hallazgos de este ejemplo nos vuelcan a conceptualizaciones como fricciones interétnicas (Cardoso, 1991), dado que las relaciones específicas sostenidas entre estos actores, grupos indígenas y la sociedad nacional (o sociedad de clase), actúan con la misma lógica a la de la lucha de clases, dado que: “la polarización de las clases en torno a intereses diametralmente opuestos es homóloga a la polarización de las unidades étnicas que componen el sistema interétnico” (Cardoso, 1991, p. 65). Dentro de este conjunto de relaciones, la principal contradicción la encarna el contexto de clase dado que mantiene la forma de dominación colonial, en donde quién posee el poder político, económico y social, forma parte de un grupo culturalmente diferenciado del que juega el rol social de sometido.

De esta manera, se hace interesante desarrollar las ideas del filósofo Fidel Tubino (2004) respecto al uso discursivo de la interculturalidad. El autor plantea la discusión de que, si bien, los nacionalismos modernos entregan cohesión cultural a los Estados nacionales, el problema de estos en un período determinado por la globalización, se manifiesta en “que construyen identidades colectivas que eclipsan la diversidad cultural y la homogeneizan a partir de la lengua y la cultura de la élite hegemónica” (Tubino, 2004, p. 1).

Entonces, los grupos indígenas para participar activamente como actores políticos de la diversidad, deben integrar en sus demandas y reivindicaciones nuevas formas de Estado, de participación política y de pluralidad en la convivencia. De esta forma, Tubino (2004) presenta el concepto de democracia multicultural, refiriéndose a democracias que reconozcan la diversidad cultural, y en donde se promueve la deliberación intercultural, buscando instaurar relaciones en igualdad de condiciones en la vida pública. El punto crítico de este planteamiento es que los espacios públicos, como el congreso, ministerios públicos, entre otros, son contruidos por las democracias liberales sin reconocer la pluralidad, estableciéndose como lugares homogéneos culturalmente y lingüísticos unívocos. Por esto, la labor preliminar de las democracias multiculturales es crear espacios públicos interculturales en los que dialoguen diversas lógicas y deliberen en común, generando propuestas y acciones acordadas para enfrentar tanto los problemas propios como ajenos.

Este autor, Tubino (2004), dado los diversos usos discursivos del concepto de interculturalidad, nos entrega una tipología que diferencia un concepto que genera un discurso y accionar legitimador de los Estados nacionales y sistemas socioeconómicos vigentes, al que nombra interculturalismo funcional. Esta perspectiva plantea que:

La interculturalidad sirve – directa o indirectamente – para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción (p. 6).

Desde esta perspectiva la interculturalidad se concibe en el reconocimiento de la diversidad cultural, con el objetivo de incluir a esta en el sistema social vigente. Esta interculturalidad que suscita la convivencia, tolerancia y el diálogo, oculta las estructuras asimétricas y desiguales de la sociedad, por lo que “se trata de un discurso y una praxis de la interculturalidad que es funcional al Estado nacional y al sistema socio-económico vigente” (Tubino, 2004, p. 6). Walsh (2009) citando a Muyolema (1998) plantea que:

Esto forma parte de lo que varios autores han definido como “la nueva lógica multicultural del capitalismo global”, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo, volviéndola funcional a este orden y, a la vez, a los dictámenes del sistema mundo y la expansión del neoliberalismo (p. 78).

Fornet-Betancourt (2006), ante esta dificultad propone que la interculturalidad debe ser motor de motivación y medio para la articulación de críticas contextuales a la cultura dominante; críticas que deben construirse a partir de una doble dimensión. Esta doble dimensión, en primera instancia, a la que el autor se refiere debe ser crítica de a lo que somete y subyuga la cultura dominante (pensamiento apodicto, desmemorización, consumismo, etc.), así como del vehículo y herramientas con que se extiende lo dominante (internet, industria televisiva, moda, etc.). En segunda instancia, deberá concebirse como la expresión manifiesta de los dominados o ser el medio de todo lo que la cultura dominante avasalla, margina y oprime. Este autor plantea que:

En este plano las críticas interculturales de la cultura dominante conformarían el foro en el que se multiplican las voces y, con ellas, las alternativas de la humanidad, cambiando así radicalmente las condiciones para hablar de nuestra época y de sus posibilidades futuras (2006, p. 39).

De esta manera, la interculturalidad se muestra, aquí, como teoría y práctica de alternativas o modos “otros” que rompen el discurso unívoco de la cultura dominante rescatando espacios para los postergados, silenciados e invisibles.

Otra perspectiva, también propuesta por el filósofo Tubino (2004) -y la que apoyará este trabajo- es la de una interculturalidad *crítica*⁸. Esta es sustancialmente diferente de la interculturalidad funcional (o neoliberal), debido a que tiene como objetivo principal el anular las causas fundantes de las asimetrías en la sociedad. “Con esta perspectiva, no se inicia del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial” (Walsh, 2009, p. 78). Se concibe a partir de la visualización de una estructura colonial del poder⁹, en donde se impone el concepto de raza como eje articulador de la clasificación social y opera en cada plano, ámbito y dimensión, material y subjetiva de la existencia. Esta matriz de poder se distribuye y jerarquiza con las personas blancas en la cúspide y los pueblos indígenas y afrodescendientes en posiciones inferiores.

De esta forma, la interculturalidad crítica se forja como un proceso y proyecto elaborado por la subalternidad, desde aquellos parámetros históricamente invisibilizados, contrapuesto a la interculturalidad funcional que se ejecuta desde los estamentos superiores. Esta perspectiva acusa y manifiesta la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, para construir mancomunadamente condiciones diferentes de ser, pensar, conocer y vivir. “No se trata sin embargo de una propuesta apocalíptica de revolución violentista. Se trata más bien de un proyecto ético-político de reestructuración gradual – en democracia – del marco general de la sociedad” (Tubino, 2004, p. 8).

8. Esta perspectiva tiene su fundamento teórico-filosófico en la idea de Enrique Dussel respecto a su concepto de transmodernidad, el cual postula a “*indicar esa radical novedad que significa la irrupción, como desde la Nada, desde Exterioridad alterativa de lo siempre Distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aún de la Post-modernidad europeo-norteamericana, pero que responden desde otro lugar, other Location. Desde el lugar de sus propias experiencias culturales, distinta a la europeo-norteamericana, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para sola cultura moderna*” (En: Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. Enrique Dussel. UAM-Iz, Ciudad de México, 2005).

9. Desde América, en el capitalismo mundial, colonial/moderno, las gentes se clasifican y son clasificadas según tres líneas diferentes, pero articuladas en una estructura global común por la colonialidad del poder: trabajo, género, raza. El primero implica el control de la fuerza de trabajo, de los recursos y productos del trabajo, lo que incluye los recursos “naturales” y se institucionaliza como “propiedad.” El segundo, implica el control del sexo y de sus productos (placer y descendencia), en función de la “propiedad.” La “raza” fue incorporada en el capitalismo eurocentrado en función de ambos ejes. Y el control de la autoridad se organiza para garantizar las relaciones de poder así configuradas. Recuperado de <http://www.jwsr.org/wp-content/uploads/2013/05/jwsr-v6n2-quijano.pdf>

Para la transformación social se deben estimular los cambios a partir de los espacios públicos deliberantes de las sociedades liberales, es decir, en el plano jurídico-formal. “Hay que empezar por ello a democratizar los espacios públicos, es decir, a descolonizarlos de las leyes del mercado y a hacerlos inclusivos de la diversidad cultural. Este es el punto de partida” (Tubino, 2004, p. 8).

El proyecto de la interculturalidad crítica es sumergirse dentro de la matriz colonial del poder, no se circunscribe solo a reconocer y tolerar lo diferente (Walsh, 2009). Se trata de una propuesta que lleva a replantearse las estructuras sociales, de la realidad y del conocimiento, permitiendo una relación simétrica de cosmovisiones, prácticas y formas culturales diversas en su pensar, sentir y vivir. Por eso, “el foco problemático de la interculturalidad no reside solamente en las poblaciones indígenas y afrodescendientes, sino en todos los sectores de la sociedad, con inclusión de los blanco-mestizos occidentalizados” (Walsh, 2009, p. 79 citando a Rivera, 1999).

REFERENCIAS

- Bello, A. (2004). *Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Cardoso, R. (1991). La politización de la identidad y el movimiento indígena. En: J. F. (Comp.), *Indianismo e Indigenismo en América Latina*. Madrid: Alianza Editorial.
- CONADI (1993). *Ley Indígena N° 19.253*.
- Cunningham, M. (2006). Conocimiento Local, EIB y Los Desafíos de la Globalización. PROEIB Andes. Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. *Revista de EIB*, 4.
- Durán, T. (2007). Interculturalidad en educación: discontinuidades y alteraciones de un ayer y un hoy en territorio mapuche. En: D. Catriquir, T. Durán y A. Hernández (Comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco. Pp. 175-193.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. Mexico city: UAM-Iz.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la filosofía intercultural. *Revista latinoamericana Polis*, 38.
- Fornet-betancourt, R. (2006). Interculturalidad o Barbarie 11 tesis provisionales para el mejoramiento de las teorías y prácticas de la interculturalidad como alternativa de otra Humanidad. *Revista comunicación*, 27-49.
- Gasché, J. (2008). ¿Qué son "saberes" o "conocimientos" indígenas y que hay que entender por "diálogo"? Memorias del 1° Encuentro Amazónico de Experiencias de Dialogo de Saberes. Amazonia: Universidad Nacional de Colombia.
- Harris, S. (1990). *Two-way aboriginal schooling education and cultural survival*. Aboriginal Studies.
- Huenschullán, C. (2007). La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile: contexto, situación actual y desafíos. En: D. Catriquir, T. Durán y A. Hernández (Comps.). *Patrimonio cultural mapuche. Acercamientos metodológicos e interdisciplinarios: derechos lingüísticos, culturales y sociales*. Temuco: Universidad Católica de Temuco. Pp. 207-226.
- Huirican, M. (2010). Desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Chile. En: D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo (Eds.). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco, pp. 19-39.

- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. perspectivas latinoamericanas*. Buenos aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Opazo, M., Huentecura, J., Hernández, A., & Quidel, J. (2002). *Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe para contextos mapuches*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Eds.). Chile.
- Quilaqueo, D. Fernández, A., & Quintriqueo, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén-Chile: Editorial Educo.
- Quintriqueo, S., & Maheux, G. (2004). Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. *Revista de Psicología*, 73-91.
- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 15-31.
- Salas, R. (2008). Reseña de “Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria” de Boaventura de Sousa Santos. *Polis, Revista de la Universidad Bolivarian*, 21. Santiago. Chile.
- Schmelkes, S. (2006). El conocimiento campesino. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 333-337.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. Comps. Samaniego, Mario/ Garbarini, Carmen Gloria. En: *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Editorial Pehuén.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. La Paz: Instituto de Integración del Convenio Andrés Bello.

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: postgradoseducacion@ucsc.cl

MAGÍSTER EN LINGÜÍSTICA APLICADA

Objetivos

- Formar graduados con conocimientos disciplinares y competencias investigativas que les permitan contribuir al desarrollo de nuevo conocimiento en el área de la lingüística aplicada.
- Formar graduados con un sello en la valorización de los aspectos éticos, legales, interculturales de su profesión y de la investigación en el área de las lenguas, a la luz de los principios católicos de la fe cristiana.
- Formar graduados con una capacidad de reflexión sobre el papel que desempeñan las lenguas como vehículo de comunicación internacional en el panorama multicultural y plurilingüe contemporáneo.
- Formar graduados con la capacidad de proyectar su formación avanzada hacia nuevas formas de comunicación, intervención social y generación de conocimiento.

Requisitos de Postulación

- Estar en posesión del grado de Licenciado y/o de un Título Profesional con plan de estudios equivalente a 400 créditos, (8 semestres), como mínimo.
- Demostrar habilidad lectora en inglés mediante la aprobación de un examen de comprensión de lectura de textos del ámbito de la Lingüística Aplicada. Si el candidato reprueba el examen, cuenta hasta fines del primer año del programa para rendir la prueba nuevamente.
- Demostrar disponibilidad horaria para ingresar al programa, los Viernes desde las 14:00 a las 21:00 horas y Sábados desde las 08:00 a las 14:00 horas.

Antecedentes necesarios para postular en Formato PDF

- Ingresar a la siguiente dirección electrónica y completar el Formulario de Postulación en Línea <http://fichapostulacion.ucsc.cl/>.
- Currículum Vitae actualizado.
- Certificado legalizado del grado académico de Licenciado o de Título Profesional.
- Carta Personal dirigida a la Coordinación del Programa declarando: a) Su interés por ingresar al programa b) Las razones que lo llevan a postular c) Qué espera del programa d) Sus competencias para este programa e) Su proyección con este programa.

Cursos Electivos

El Programa de Magíster en Lingüística Aplicada ofrece los siguientes cursos electivos que se dictan según las preferencias de cada cohorte:

- Fonética y Fonología General.
- Lenguas y Sociedad.
- Análisis del Discurso.
- Introducción a la Neurolingüística.
- Conciencia gramatical y producción.
- Sociolingüística.
- Semántica Ideativa.

Informaciones

Teléfono (56-41) 2345397, e-mail: postgradoseduccion@ucsc.cl

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 debates.

REXE opera con un comité editorial compuesto por: a) Consejo Editorial, integrado por un grupo de académicos nacionales e internacionales 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) Consejo de Redacción, constituido 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 c) 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, debate y experiencias pedagógicas).

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.

Periodicidad: Cuatrimestral (abril, agosto, diciembre)

Plazo de recepción de los artículos: todo el año.

Sistema de Arbitraje: cada artículo recibido por REXE para su eventual publicación será arbitrado a través del sistema doble ciego, es decir, ni los árbitros, ni los autores conocerán los nombres, a fin de que se evalúen artículos y no personas. El sistema implica el envío a dos árbitros externos expertos en el tema aludido. Si las dos evaluaciones son positivas, el trabajo es publicado. Si se recibe una evaluación positiva y otra negativa, el trabajo es enviado a un tercer árbitro. Si aún persistieran dudas, el Consejo de Redacción sugerirá modificaciones al artículo y posterior a ello determinará su publicación o su rechazo. Si ambas evaluaciones son negativas el artículo será rechazado. En todos los casos, se informa al autor(a) o a los autores de dicha resolución.

Oficina de Publicación
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Código postal 4090541
Concepción, Chile
Fono: 56 - 41 - 2345393
rexe@ucsc.cl

SCOPE AND POLICY

Revista de Estudios y Experiencias en Educación (REXE) is an official publication of the Faculty of Education at the Universidad Católica de la Santísima Concepción, whose essential purpose is the dissemination of academic and scientific studies. It is a space for debate, reflection, study and effective contribution to the area of pedagogical knowledge in a scenario in which education is becoming increasingly important in solving the challenges our society faces in this era of problems our society faces in this area of knowledge and information.

REXE publishes original research based on scientific results led to enrich understanding in the field of knowledge and pedagogical work. With the same purpose, the journal publishes original works such as studies, experiences and debates.

REXE has an editorial committee integrated by: a) Editorial Board composed by national and international academics with prestigious career and scientific production. The board is in charge of reaching the objectives established for this journal, besides revising and editing the articles. The committee suggests topics and authors for each issue and manages the structure of the journal. b) Editorial Board: it is formed by academics from the editorial institution. The academics are in charge of supervising the articles that will be published, suggesting modifications, if necessary, and asking for a third reviewer if there is no consensus between the first two. c) Scientific committee: this committee is formed by different experts related to several areas that this journal published. The main function is to be a referee for each submitted article that wants to be published in this journal. The four main categories for publication are research, pedagogical experiences, studies and debates.

REXE is organized into sections according to accepted articles. The Research section publishes original research that is based on research with methodologies according to their research problems, generating knowledge. The Studies and Debate section prints unpublished studies or discussions of educational problems, theoretical positions, to pedagogical approaches, and so on, in order to deepen the reflection and criticism of possible explanations or proposals of such problems. And the Pedagogical Experiences section contains articles of educational experiences which systematize pedagogical experience with evidence of its innovative action, either theoretical or practical.

Frequency: thrice each year (April, August, Dezember).

Deadline for article reception: during the whole year.

Arbitration system: each article that is received by REXE will be submitted to a blind-reviewer, which means that neither the reviewers nor the authors will be informed of the names. The article will be sent to two experts, if the evaluation is positive, the article is published. If a positive and a negative evaluation are received, the article is sent to a third person. If after the third opinion the article is not ready to be published, the editorial board will suggest to the author (s) a revision,

after that the decision of publishing or rejecting the article will be made. However, if two negative reviews are received from the reviewers the article will not be published. Authors will be informed of the final decision in all the cases previously mentioned.

Publication Office
Facultad de Educación
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Alonso de Ribera 2850, Postal code 4090541, Phone: 56 - 41 - 2345393
Concepción, Chile
rexe@ucsc.cl

PRESENTACIÓN

SECCIÓN INVESTIGACIÓN

CARLOS JAVIER OSSA CORNEJO, NELLY GROMIRIA LAGOS SAN MARTÍN, MARITZA ROXANA PALMA LUENGO, PATRICIA EUGENIA ARTEAGA GONZÁLEZ E INGRID MASSIEL QUINTANA ABELLO
Construcción y análisis psicométrico del Cuestionario de Vocación Docente para estudiantes (CVD-E) 15

NATALIA LEÓN BUSTOS E IRSA CISTERNAS FIERRO
Perfil narrativo de niños con trastorno específico del lenguaje 47

LUCAS MARCELO RODRIGUEZ, BELÉN MESURADO Y JOSÉ EDUARDO MORENO
Penalización de actos. El juicio moral en adolescentes y jóvenes 69

SILVIA MERCADO SAAVEDRA Y MARCELA ROMERO JELDRES
Preuniversitarios populares y/o sociales. El forcejeo curricular entre un modelo crítico y uno técnico para el Acompañamiento Pedagógico de los Tutores-docentes 79

NORAIDA GARBIZO FLORES, MAYRA ORDAZ HERNÁNDEZ Y ALBA MARINA LEZCANO GIL
Estrategia de trabajo educativo con jóvenes universitarios. Una propuesta innovadora en la formación de profesionales en Cuba 99

MANUEL VILLARRUEL-FUENTES, RÓMULO CHÁVEZ MORALES, ISMAEL HERNÁNDEZ ARANO, FRANCISCO NARANJO LUNA, JULIO SALAZAR GÓMEZ, EDITH ROQUE ÁVILA Y RICARDO ROBERT TEJEDA
Estrés y desgaste profesional en maestros de educación superior tecnológica en Veracruz, México 113

SECCIÓN ESTUDIOS Y DEBATES

VANESSA DENISSE GARCÍA GARCÍA
Desde una Didáctica Instrumental a una Didáctica Situada 129

LORENA SÁNCHEZ TROUSSEL Y MARÍA SOLEDAD MANRIQUE
El trabajo sobre las emociones en la formación de educadores en el nivel superior 139

ELIANA MARCELA ORTIZ VELOSA
Universidades regionales en Chile; tensiones entre lo global y lo local 149

SECCIÓN EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

ALEJANDRO ORELLANA CORTÉS
La educación intercultural bilingüe de un centro educativo en contexto mapuche 159

rexe

REVISTA DE ESTUDIOS Y
EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN